

Educación para Todos
EL IMPERATIVO DE LA CALIDAD

Educación para Todos
EL IMPERATIVO
DE LA CALIDAD

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

Publicado en 2004 por la Organización de las Naciones Unidas
para la Educación, la Ciencia y la Cultura
7, Place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia

Diseño gráfico de Sylvaine Baeyens
Búsqueda de fotografías: Delphine Gaillard
Impreso en Graphoprint, París
ISBN 92-3-303976-5

©UNESCO 2005
Impreso en Francia

Prefacio

T ratar de lograr la Educación para Todos (EPT) es una empresa fundamental para garantizar que niños, jóvenes y adultos adquieran los conocimientos y competencias prácticas imprescindibles para mejorar su vida y desempeñar el papel que les corresponde en la construcción de sociedades más pacíficas y justas. De ahí que centrarse en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje sea un imperativo para lograr la EPT. Muchas de las sociedades que en estos momentos se están esforzando por universalizar la educación básica se hallan confrontadas a un desafío trascendental: crear las condiciones necesarias para que todos y cada uno de los educandos puedan aprender efectivamente.

La calidad de la educación es un elemento implícito o explícito de cada uno de los seis objetivos fijados en el Foro Mundial sobre la Educación celebrado el año 2000 en Dakar (Senegal). En el Objetivo 6, en particular, se insta a los países a que mejoren la calidad de la educación en todos sus aspectos con la ayuda de sus asociados en el movimiento en pro de la EPT. Los beneficios de los programas relativos a la educación de la primera infancia, la alfabetización y la adquisición de aptitudes para la vida cotidiana dependen en un grado considerable de la calidad de sus contenidos y la competencia de los docentes. La reducción de las disparidades entre los sexos en la educación guarda una estrecha relación con las estrategias de lucha contra las desigualdades en las aulas y en la sociedad en general. La enseñanza primaria y la secundaria –los dos pilares fundamentales de la mayoría de los sistemas educativos– son las depositarias de la esperanza de que todos los alumnos adquieran los conocimientos, competencias prácticas y valores imprescindibles para conducirse como ciudadanos responsables.

Aunque las tentativas para definir qué es una educación de calidad suscitan numerosas controversias, en este tercer *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se pone de manifiesto que existen bases sólidas para un entendimiento común. La cuestión de la calidad debe contemplarse teniendo en cuenta la manera en que las distintas sociedades definen la finalidad de la educación. En la mayoría de ellas se plantean dos objetivos principales: el primero estriba en garantizar el desarrollo cognitivo de los educandos; el segundo en hacer hincapié en que la educación estimule su desarrollo creativo y afectivo para que puedan adquirir valores y actitudes que les permitan ser ciudadanos responsables. Por último, la calidad ha de pasar por la prueba de la equidad, ya que un sistema de educación que discrimina a un grupo específico, cualquiera que sea, no cumple con su misión. En el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005* no sólo se suministran datos convincentes acerca de la importancia de la calidad en el logro de un conjunto de objetivos beneficiosos para cada individuo en particular y el desarrollo de la sociedad en general, sino que además se definen cuáles son los ámbitos de las políticas de educación que más repercusiones directas tienen en el aprendizaje.

Este Informe suministra información tanto cuantitativa como cualitativa. En primer lugar, nos muestra que el ritmo de disminución del número de niños sin escolarizar es demasiado lento para lograr la universalización de la enseñanza primaria de aquí a 2015. En segundo lugar, nos revela que, pese a los progresos realizados, fuera de las naciones desarrolladas no hay ningún país en el mundo que haya logrado alcanzar ninguno de los cuatro objetivos mensurables de la EPT. La mejora de la calidad del aprendizaje mediante

políticas integradoras y holísticas constituye una prioridad indispensable para la mayoría de los países del mundo. En el Informe también se destaca una serie de necesidades que es urgente satisfacer: incrementar el número de docentes y perfeccionar su formación, mejorar los libros de texto y ponerlos al alcance de todos los educandos, renovar la pedagogía y crear contextos de aprendizaje más acogedores. El hecho de que toda reforma entrañe inevitablemente costos, no impide que se hayan logrado mejorar los resultados del aprendizaje en contextos políticos muy diversos y sociedades con niveles de riqueza muy dispares.

La UNESCO siempre ha otorgado suma importancia a la mejora de la calidad de la educación. La renombrada Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, creada en 1996 y presidida por Jacques Delors, ya constituyó en su época un ejemplo importante e influyente en este ámbito. Posteriormente, en el marco de la reforma que he llevado a cabo en el Sector de Educación de la UNESCO, se ha creado una División de Promoción de la Educación de Calidad de carácter transversal. En 2003, durante la reunión de la 32ª Conferencia General de la UNESCO, los ministros de educación de más de 100 países participaron en una mesa redonda para reflexionar sobre las estrategias conducentes a una mejora de la calidad de sus sistemas educativos. Más recientemente, los trabajos de la 47ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación organizada por la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (Ginebra, 8-11 de septiembre de 2004) se centraron en el tema "Una educación de calidad para todos los jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades".

Toda inversión en la educación básica debe evaluarse en función de dos parámetros: su utilidad para ampliar el acceso a la educación y su eficacia para mejorar el aprendizaje de todos sin excepción, niños, jóvenes y adultos. Esta empresa ha de acometerse en un principio en cada país, llegando a un consenso nacional sobre la calidad de la enseñanza y contrayendo un firme compromiso a largo plazo para lograr la excelencia en la educación. No obstante, la comunidad internacional debe también prestar un apoyo sólido y sistemático a los países que han emprendido la audaz tarea de poner la educación al alcance de todos sus ciudadanos y mejorar su calidad.

Tengo la convicción de que este Informe constituye un elemento de referencia exhaustivo que puede ser de gran ayuda para los encargados de adoptar decisiones en el plano internacional a la hora de definir las prioridades de la educación, es decir del factor que determinará en última instancia el bienestar de nuestras sociedades.



Koichiro Matsuura
Director General de la UNESCO

Agradecimientos

El equipo que preparó el presente Informe agradece mucho el apoyo prestado por John Daniel, ex Subdirector General de Educación de la UNESCO, Aicha Bah Diallo, actual Subdirectora General de Educación interina, Abhimanhyu Singh, Director de la División de Coordinación Internacional y Seguimiento de la Educación para Todos, y todos sus colegas.

Los redactores del Informe han sacado gran provecho de los dictámenes del Comité Internacional de Redacción, y en especial de su ex presidente, Anil Bordia, y su presidente actual, Ingemar Gustafsson, así como de los detallados consejos formulados por un reducido grupo consultivo de la UNESCO integrado por Beatrice Avalos, Martin Carnoy, Krishna Kumar, Marlaïne Lockheed, Jaap Scheerens y Mary Joy Pigozzi.

La labor del equipo del *Informe Mundial de Seguimiento de la EPT en el Mundo* es tributaria en buena medida de las aportaciones del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU). Denise Lievesley, Simon Ellis, Albert Motivans, Alison Kennedy, Said Belkachla, Said Ould Voffal, Ioulia Sementchouk, Weixin Lu y sus colegas del IEU han contribuido considerablemente a su elaboración, y más concretamente a la preparación del Capítulo 3 y de los cuadros estadísticos.

El equipo expresa su agradecimiento a todos los autores de los documentos de referencia, notas y recuadros elaborados para el Informe, a saber:

Kwame Albert Akyeampong, Terry Allsop, Massimo Amadio, Allison Andersen-Pillsbury, David Atchoarena, Peter Badcock-Walters, Aaron Benavot, Paul Bennell, Carol Benson, Roy Carr-Hill, Linda Chisholm, Mariana Cifuentes, Cristián Cox, Charlotte Creed, Anton De Grauwe, Jean-Marie De Ketele, Martial Dembélé, Gusso Divonzir, Alicia Fentiman, Clermont Gauthier, Marelize Görgens, Gilbert Grandguillaume, Sky Gross, Jacques Hallak, Eric Hanushek, Wim Hoppers, Michael Kelly, Krishna Kumar, Sylvie Lambert, Scherezad Latif, Keith Lewin, Shay Linehan, Robert Litteral, Angela Little, Todd Lubart, Phyllis Magrab, Robert Myers, Boubacar Niane, Kicki Nordström, Miki Nozawa, John Oxenham, Christine Panchaud, Kamala Peiris, Joel Pii, Muriel Poisson, Mathilde Poncet, Neville Postlethwaite, Bill Ratteree, Patrick Ressler, Diane Richler, Padma Sarangapani, Jaap Scheerens, Ernesto Schiefelbein, María Teresa Siniscalco, Tuomas Takala, Peter Taylor, Nhung Truong, Duncan Wilson y Siri Wormnæs.

Los autores del Informe se han beneficiado también considerablemente del asesoramiento y apoyo de personas, divisiones y unidades de las siguientes estructuras de la UNESCO: Sector de Educación, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), Oficina Internacional de Educación (OIE) e Instituto de la UNESCO para la Educación (IUE). Las Oficinas Regionales de la UNESCO también proporcionaron consejos útiles sobre las actividades realizadas en los países y contribuyeron a facilitar la realización de los estudios encargados para la elaboración del Informe.

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

Eric Allemano, Samer Al-Samarrai, David Atchoarena, Rosemary Bellew, Julia Benn, Nancy Birdsall, Cecilia Braslavsky, Mark Bray, Françoise Caillods, Luis Crouch, Bridget Crumpton, Michel Debeauvais, Kenneth Eklind, Dalia Elbatal, Robin Ellison, Paolo Fontani, Richard Halperin, Yoshie Kaga, Stefan Lock, Ute Meir, Peter Mook, Hena Mukerjee, Saul Murimba, Paud Murphy, Miki Nozawa, Petra Packalén, Chantal Pacteau, Ioana Parlea, Mary Joy Pigozzi, Robert Prouty, Abby Riddell, Beverly Roberts, Mark Richmond, Clinton Robinson, Kenn Ross, Paolo Santiago, Simon Scott, Francisco Seddoh, Sheldon Shaeffer, Madhu Singh, Soo Hyang Choi, Benoît Sossou, Adriaan Verspoor, Sue Williams y Cream Wright.

La elaboración del informe se ha beneficiado también de la competencia editorial de Rebecca Brite, así como de las contribuciones valiosas de Wenda McNevin y Paul Snelgrove. Por otra parte, deseamos expresar asimismo nuestro agradecimiento a Sonia Fernández-Lauro y sus colegas del Centro de Documentación sobre la Educación de la UNESCO por la asistencia y ayuda prestadas.

Agradecemos, asimismo, a Francisco Vicente-Sandoval, Olivia Bernal y Gabriel Pérez su trabajo de traducción.

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

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

Director
Christopher Colclough

Steve Packer (Subdirector),
Albert Motivans (IEU),
Jan Van Ravens, Ulrika Pepler Barry, Lene Buchert,
Nicole Bella, Cynthia Guttman,
Vittoria Cavicchioni, Yusuf Sayed, Valerie Djioze, Carlos Aggio,
Jude Fransman, Ikuko Suzuki, Delphine Nsengimana,
Liliane Phuong, François Leclercq, Fadila Caillaud y Roser Cusso

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 Internet: www.efareport.unesco.org

Ediciones anteriores del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo:
2003/4. Educación para Todos – HACIA LA IGUALDAD ENTRE LOS SEXOS
2002. Educación para Todos – ¿VA EL MUNDO POR EL BUEN CAMINO?

Índice

	Mensajes principales	16
	Resumen del Informe	20
Capítulo 1	Entender qué es la calidad de la educación	28
	¿Por qué centrarse en la calidad?	30
	Calidad, ¿para quién y para qué? Derechos, equidad y pertinencia	32
	Corrientes educativas y nociones de calidad conexas	34
	Marco para la comprensión, seguimiento y mejora de la calidad de la educación	38
	Utilización del marco	41
	Estructura del informe	41
Capítulo 2	La importancia de la calidad	
	Las enseñanzas de los trabajos de investigación ...	42
	Las repercusiones de la calidad de la educación en los objetivos del desarrollo	44
	Evaluaciones internacionales de las adquisiciones cognitivas	49
	¿Qué determina la calidad?	
	Lecciones aprendidas de las experiencias de once países	54
	Calidad de los programas de AEPI y de alfabetización	63
	La calidad de la educación escolar	68
	El papel de la organización y el contexto social de la escuela	86
	Conclusión: lo que sabemos sobre lo que importa para la calidad de la educación	88
Capítulo 3	Evaluación de los progresos hacia los objetivos de la EPT	90
	Atención y educación de la primera infancia	92
	Participación en la escuela primaria	102
	Docentes, recursos financieros y calidad	121
	Calidad e igualdad del aprendizaje	135
	Alfabetización y desarrollo de competencias	142
	El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos	153
Capítulo 4	Políticas para mejorar la calidad	158
	Definir un marco de políticas	160
	Empezar por el educando	161
	Mejorar el proceso didáctico	164
	Mejores docentes	180
	Mejores escuelas	188
	Prestar apoyo a la escuela y facilitar información para las políticas	198
	Crear apoyo para una reforma sistémica	202
	Conclusiones	207

Capítulo 5	Cumplir nuestros compromisos internacionales	208
	Ayuda a la educación	210
	Utilizar eficazmente la ayuda a la EPT	220
	Planes, asociaciones y calidad	230
	Coordinación internacional	238

Capítulo 6	Hacia la Educación para Todos: el imperativo de la calidad	248
	Progresos hacia la consecución de cada uno de los objetivos de la EPT	250
	¿Cuál es el valor de una educación de calidad?	252
	La cantidad no basta	253
	Los principales factores determinantes de una mejor calidad de la educación	255
	Políticas para mejorar el aprendizaje	257
	Dimensiones internacionales	259

	Anexo	
	Apéndice	264
	Anexo estadístico	278
	Glosario	426
	Referencias	432
	Acrónimos y abreviaturas	458

Lista de gráficos, cuadros y recuadros

Gráficos

1.1: Marco para comprender qué es la calidad de la educación	39
2.1: Porcentaje de incidencia del VIH/SIDA en las zonas rurales de Uganda entre las personas de 18 a 29 años, por nivel de educación (1990-2001)	50
2.2: Porcentaje de mujeres que han utilizado preservativo en las relaciones sexuales mantenidas el mes anterior	51
2.3: Porcentaje de hombres que han utilizado preservativo en una relación sexual reciente fuera de su pareja habitual	51
2.4: Evolución de las puntuaciones en los tests de alfabetización entre SACMEQ I y II en seis países africanos	52
2.5: Indicadores de rendimiento de la enseñanza primaria en once países	56
3.1: Distribución de los países en función del número de años de educación preprimaria ofrecidos (2001)	93
3.2: Tasas brutas y netas de escolarización en preprimaria (2001)	93
3.3: Tasas de escolarización por edad en la educación preprimaria y la enseñanza primaria (2001)	94
3.4: Esperanza de vida escolar en un grupo de países, por región (2001) (Promedios regionales y países con los valores más altos y más bajos)	95
3.5: Tasas brutas de escolarización en preprimaria en 2001 y evolución registrada desde 1998 (Países con TBE inferiores a un 30%)	96
3.6: Tasas netas de asistencia de los niños de 3 y 4 años a programas de AEPI, según la zona –urbana o rural– de residencia (2000)	99
3.7: Tasas netas de asistencia de los niños de 3 y 4 años a programas de AEPI, según el nivel de ingresos de sus familias (2000)	99
3.8: Comparación del gasto por niño en la educación preprimaria y la enseñanza primaria (2001)	101
3.9: TNE y TBE de la enseñanza primaria en los países con TNE inferior al 95% (2001)	104
3.10: TNE en la enseñanza primaria (1990-2001 y 1998-2001)	104
3.11: Disparidad entre los sexos en la TBE de la enseñanza primaria (1990, 1998 y 2001) (Países cuyo IPS era inferior a 0,97 en 1998 o en 2001)	107
3.12: Características de los alumnos que ingresan tardíamente en la escuela en Uganda y Zambia	109
3.13: Distribución de los países por TBI; medianas, cuartiles y deciles superiores e inferiores, por región (2001)	110
3.14: Tasas Netas de Ingreso acumulativas por edad en un grupo escogido de países (2001)	111
3.15: Tasas de supervivencia en 5º grado y promedio de grados cursados en el momento de la deserción de la escuela primaria (2001)	112
3.16: Porcentaje de repetidores en las escuelas primarias (1991 y 2001)	113
3.17: Tasas brutas de escolarización en la enseñanza secundaria (1998 y 2001)	116
3.18: Tasas brutas de matrícula en la enseñanza superior (1998 y 2001)	117
3.19: Paridad entre los sexos y tasas brutas de escolarización en la enseñanza secundaria (2001)	118
3.20: Paridad entre los sexos y tasas brutas de matrícula en la enseñanza superior (2001)	119
3.21: Esperanza de vida escolar por región (2001) (Promedios regionales y países con los valores más altos y más bajos)	120
3.22: Porcentaje de docentes de primaria que cumplen las normas nacionales de calificación en el África Subsahariana (2001)	123
3.23: Porcentaje de docentes de primaria que han recibido una formación (2001)	124
3.24: Docentes de primaria que cumplen las normas nacionales y analfabetismo de los adultos en Brasil, por Estado (2000)	124
3.25: Promedios de la proporción alumnos/docente en primaria, por región (1990, 1998 y 2001)	129
3.26: Proporciones alumnos/docente en primaria y supervivencia en el último grado (2001)	130
3.27: Gasto público en educación en porcentaje del PIB, por nivel de educación (2001) (Promedios regionales y países con los valores más altos y más bajos)	132
3.28: Evolución en valor real del gasto total en educación, en un grupo de países (1998-2001)	133

3.29: PISA – Resultados de alumnos de 15 años en alfabetización y gasto en educación acumulado por alumno (2000/2001)	134
3.30: Resultados de evaluaciones de alumnos de 6º grado en cuatro países de América Latina (años diversos)	137
3.31: SACMEQ – Porcentaje de alumnos de 6º grado que alcanzan niveles de competencia en lectura en siete países de África (1995-1998)	137
3.32: PASEC – Porcentaje de alumnos de 5º grado con resultados insuficientes en seis países de África (1996-2001)	138
3.33: PIRLS – Porcentaje de alumnos de 4º grado clasificados en el cuartil inferior de la escala internacional de competencia en lectura (2001)	138
3.34: PISA – Clasificación obtenida por alumnos de 15 años en cinco niveles de competencia en lectura en un grupo de países seleccionados, en porcentaje (2000-2002)	139
3.35: Gradientes socioeconómicos de los resultados en materia de alfabetización	140
3.36: ¿Qué países alcanzan los objetivos de cantidad y calidad de la educación?	141
3.37: Porcentaje de adultos que han terminado la enseñanza primaria como máximo e indican que no saben leer (2000)	144
3.38: Mediciones de la alfabetización en la población de más de 15 años en Ghana (1989 y 2003)	144
3.39: Alfabetización de las madres y escolarización de los niños en Níger, la RDP Lao y Bolivia (2000)	146
3.40: Población adulta analfabeta en el mundo; porcentaje por país (2000-2004)	146
3.41: Tasas de alfabetización de la población de 15 a 24 años de edad, por sexo y zona de residencia (rural o urbana) en el África Subsahariana (2000)	149
3.42: República Democrática Popular Lao: jóvenes sin escolarizar, por edad y sexo (2001)	150
3.43: Índice de Desarrollo de la EPT en 2001 y evolución desde 1998 (países con un IDE inferior a 0,80 en 2001)	157
4.1: Marco de política para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje	161
4.2: Índice de los sueldos reales de los docentes de primaria y secundaria –lengua y matemáticas– en algunos países (1998 o último año disponible)	185
4.3: Sueldo de los docentes de primaria a mitad de carrera y PIB por habitante (2001)	186
5.1: Importe total de los desembolsos netos de la asistencia oficial para el desarrollo en miles de millones de dólares (1992-2002)	210
5.2: Compromisos de ayuda bilateral para la educación (1990-2002)	211
5.3: Compromisos de ayuda bilateral para la educación: porcentaje de la ayuda a la educación asignada por cada donante a la región que más favorece (promedios del bienio 2001-2002)	213
5.4: Comparación de las prioridades otorgadas a la ayuda global a la educación y a la ayuda a la educación básica (2001-2002)	215
5.5: Volumen de los préstamos anuales del Banco Mundial a la educación (1963-2003)	217
5.6: Préstamos del Banco Mundial a la educación en porcentaje del total de los préstamos (decenio de 1960-decenio de 1990)	217
5.7: Composición del total de los préstamos del Banco Mundial a la educación (promedios trienales de 1992 a 2003)	218
5.8: Armonización y convergencia	220
5.9: Índice de proliferación por donante en la ayuda a la educación (2001-2002) con respecto al Índice de Proliferación por Donante en la ayuda total (1999-2001)	223
5.10: Países beneficiarios por región y número de donantes bilaterales que ayudan a la educación (2001-2002)	224
5.11: El proceso EPT-IFA	241

Cuadros

2.1: Rendimientos estimados de un aumento de 1, desviación estándar, en las competencias cognitivas	46
2.2: Diferencias de porcentaje y valor medio en variables seleccionadas, entre SACMEQ I y SACMEQ II	52
2.3: Sistema educativo y características del contexto en 11 países	55
2.4: Puntuaciones en los tests y evolución del gasto real por alumno, en porcentajes (1970-1994)	69
2.5: Resultados de estudios sobre la relación entre el gasto en educación y los resultados educativos	71

2.6: Distribución porcentual del efecto estimado de los recursos clave en los resultados de los alumnos, sobre la base de 376 estimaciones de la función producción (Estados Unidos)	73
2.7: Distribución porcentual del efecto estimado de los recursos clave en los resultados de los alumnos en 96 estimaciones de la función producción (países en desarrollo)	74
2.8: Condiciones de una mejora de la eficacia de la escuela: resultados de cinco estudios recapitulativos	75
2.9: Comparación de los modelos de instrucción tradicionales y los constructivistas	78
2.10: Condiciones más importantes para mejorar la eficacia de la enseñanza	81
3.1: Tasas netas de frecuentación de los programas de AEPI entre los niños de 3 y 4 años, por sexo y número de horas de presencia (2000)	97
3.2: Distribución de los países por grupos en función del nivel de su TNE y su TBE en la enseñanza primaria (2001)	103
3.3: Número de niños sin escolarizar, por región (1998 y 2001)	108
3.4: Número previsible de años de escolarización, por región (2001 y evolución desde 1990)	119
3.5: Niveles de calificación y formación de los docentes de primaria en catorce países de bajos ingresos (1995)	123
3.6: Distribución de los países en función de la proporción alumnos/docente en la enseñanza primaria (2001)	128
3.7: Alfabetización de los adultos (15 años y más) por sexo y región (2000-2004)	145
3.8: Tasas de alfabetización de adultos en cinco países muy poblados, por sexo (1990-1994 y 2000-2004)	147
3.9: Alfabetización de los jóvenes (15-24 años), por sexo y región (2000-2004)	148
3.10: Distribución de los países en función de la distancia que les separa, por término medio, de la consecución de los objetivos de la EPT (2000)	154
3.11: Distribución de los países en función de la evolución entre 1998 y 2001 de la distancia que les separa, por término medio, de la consecución de los objetivos de la EPT (2000)	156
4.1: Opciones de las políticas de educación en la determinación de los objetivos de los planes nacionales de estudio, tal como figuran en la Convención sobre los Derechos de Niño	165
4.2: Tendencias de los objetivos declarados de los planes de estudios desde los años 1980 a los años 2000	166
4.3: Promedio porcentual del tiempo total de instrucción asignado a las matemáticas en la enseñanza primaria y el primer ciclo de la secundaria, por grado y por periodo (Situaciones comparables por grado)	167
4.4: Promedio porcentual de países que han hecho obligatoria la enseñanza de "nuevas" disciplinas en la enseñanza primaria y el primer ciclo de la secundaria, por grado y por periodo	168
4.5: Promedio mundial del tiempo anual de instrucción, por grado y periodo	170
4.6: Promedio del tiempo anual de instrucción, por región y grado en 2000	170
4.7: Lenguas utilizadas en la educación en China y Asia Sudoriental	174
4.8: Evaluación sumativa y evaluación formativa	177
4.9: Modelos principales de formación inicial de los docentes	181
4.10: Sueldo medio de los maestros de primaria en proporción del PIB por habitante, por región (1975-2000) (Países con un PIB inferior a 2.000 dólares en 1993)	183
4.11: Mejora de la escuela: repercusiones en la política de educación	190
4.12: Marco para una escuela amiga del niño	192
4.13: Prácticas de corrupción más importantes en el sector de la educación	206
5.1: Compromisos de ayuda bilateral total y a la educación, promedios bienales (2001-2002)	211
5.2: Compromisos de ayuda bilateral a la educación y la educación básica, promedios bienales (2001-2002)	214
5.3: Prioridades de la ayuda bilateral a la educación y la educación básica (2001-2002)	215
5.4: Composición de la ayuda bilateral a la educación, promedios bienales en porcentaje (2001-2002)	216
5.5: Compromisos anuales de ayuda multilateral por término medio (exceptuados los del Banco Mundial), promedios bienales (1990-2000 y 2001-2002)	216
5.6: Compromisos bilaterales y multilaterales en favor de la educación (promedios bienales, 1999-2000 y 2001-2002) (en miles de millones de dólares constantes de 2001)	218
5.7: Número de países beneficiarios de la ayuda bilateral (2001-2002)	222
5.8: Índice de Proliferación de los Donantes (IPD) en la ayuda a la educación	223
5.9: Documentos de estrategia de lucha contra la pobreza (DELP) y planes de educación, por región de la EPT	230

5.10: Documentos de estrategia de lucha contra la pobreza (DELP) y planes de educación, por categoría de países	231
5.11: Dependencia de la ayuda en el sector de la educación en tres países africanos (Porcentaje del presupuesto y organismos de ayuda)	233
5.12: Tipos de financiación en el marco del Programa de Inversiones en el Subsector de la Educación Básica – BESSIP (2001)	234
5.13: Presupuesto del Programa de Inversiones en el Subsector de Educación Básica – BESSIP, por componente y tipo de financiación (2002)	234
5.14: Gastos del Ministerio de Educación de Zambia (1998-2002)	234
5.15: Uganda: indicadores iniciales del Plan de Inversión Estratégica para la Educación (ESIP) relativos a la calidad (2000/2001-2003/2004)	236
5.16: Situación de los países con respecto a la IFA (febrero de 2004)	242
5.17: Indicadores de referencia para la realización de la enseñanza primaria universal de aquí a 2015	242
6.1: Indicadores cuantitativos y cualitativos de la escolarización en primaria	254

Recuadros

1.1: El Marco de Acción de Dakar y los Objetivos de Desarrollo para el Milenio	30
1.2: La calidad de la educación tal como se ha definido en la Declaración de Jomtien y el Marco de Acción de Dakar	31
1.3: Evolución del concepto de calidad en la UNESCO	32
1.4: Los objetivos de la educación, según el párrafo 1 del Artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño	33
1.5: El enfoque de la calidad adoptado por el UNICEF	33
1.6: La calidad en la corriente humanista	35
1.7: La calidad en la corriente conductista	36
1.8: La calidad en la corriente crítica	37
1.9: La calidad en los enfoques autóctonos	38
1.10: La calidad en los enfoques de la educación de adultos	38
2.1: Educación y prevención del riesgo del VIH/SIDA: ¿El conocimiento es sinónimo de cambio?	50
2.2: Principales conclusiones de más de cuarenta años de estudios internacionales sobre el aprovechamiento escolar	54
2.3: El constructivismo	79
2.4: Repercusiones de un programa de educación compensatoria en barrios urbanos miserables de la India	84
3.1: Escolarización tardía y preocupaciones por la equidad	109
3.2: Hacia una mejor medición internacional de la terminación de la enseñanza primaria	114
3.3: ¿Cómo medir la calidad de los docentes?	122
3.4: Definir y promover una enseñanza de calidad en situaciones especialmente difíciles	125
3.5: VIH/SIDA y tendencias del desgaste de los docentes en Kenya	127
3.6: Ampliación del acceso a la enseñanza primaria: factores cuantitativos y cualitativos	130
3.7: Definir el aprovechamiento escolar insuficiente	136
3.8: Objetivos e indicadores internacionales	142
3.9: Medir la “alfabetización de calidad” en los países en desarrollo	143

3.10: Relación entre las competencias de las madres en lectura y escritura y la situación escolar de sus hijos	146
3.11: Actividades relacionadas con la alfabetización en el hogar: datos comparados internacionales del estudio PIRLS	148
3.12: La reducción del analfabetismo y la mejora de la paridad entre los sexos son los mejores instrumentos para predecir los progresos hacia la EPT	154
4.1: Salud y nutrición escolares en Burkina Faso	162
4.2: ¿Educación integradora o educación especial?	163
4.3: Educación a distancia para alumnos desfavorecidos	164
4.4: Selección de nuevas asignaturas y áreas prevalentes a nivel mundial	168
4.5: Enseñanza abierta y basada en el descubrimiento	172
4.6: La enseñanza estructurada	173
4.7: Enseñanza simultánea de varios grados	174
4.8: Alfabetización inicial e idioma de enseñanza en Zambia	175
4.9: La escuela elemental en Papua Nueva Guinea	176
4.10: Escuelas poco propicias para el aprendizaje	179
4.11: Las mejores prácticas de apoyo profesional continuo	182
4.12: Nuevas posibilidades de carrera para los docentes de Sudáfrica	183
4.13: Los maestros de primaria en Sierra Leona	184
4.14: Negociación de sueldos y carrera profesional en Chile	187
4.15: Oferta y demanda de profesores en cuatro países africanos	188
4.16: Desarrollo global de la escuela en Ghana	191
4.17: La escuela que va hacia el niño y está centrada en él	191
4.18: La gestión basada en la escuela y un mejor aprendizaje	194
4.19: Organización del día escolar en escuelas de jornada múltiple	197
4.20: Centros de recursos para docentes	199
4.21: Cuba: el mejoramiento de la escuela como empeño colectivo	200
4.22: Elaboración del plan de estudios de inglés en Gambia	201
4.23: Nueve formas de lograr el cambio	203
4.24: Participación del sindicato de profesores de Tanzania en el planeamiento de la educación básica	204
4.25: Negociación y diálogo social en el sistema educativo de Sudáfrica	204
5.1: Clasificación teórica del apoyo al presupuesto nacional por sector: la experiencia del DFID	212
5.2: Financiación filantrópica de la educación	219
5.3: Zambia: coordinación y armonización de las prácticas del gobierno y los donantes	221
5.4: Fondos europeos de desarrollo: pertinencia y eficacia de la ayuda a proyectos y programas de educación	225
5.5: Conclusiones de la Evaluación conjunta del apoyo externo a la educación básica en los países en desarrollo	226
5.6: Ayuda del DFID a la enseñanza primaria: problemas y enseñanzas	227
5.7: ¿Cómo aportar ayuda financiera a la educación?	228
5.8: Elaboración de planes para la EPT: algunas experiencias regionales	232
5.9: Evolución del enfoque sectorial de la educación en Mozambique	233
5.10: Diálogo sobre políticas relativas a la calidad de la educación en Mozambique	235
5.11: La Iniciativa de Financiación Acelerada: objetivos y principios	240

Mensajes principales

¿A qué distancia se halla el

Objetivo 1 Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI). Los progresos realizados hacia la ampliación del acceso han sido lentos, y los niños de medios sociales desfavorecidos son los que más corren el riesgo de ser excluidos de la AEPI. Por término medio, un niño nacido en África sólo puede esperar 0,3 año de escolaridad en preprimaria, en comparación con 1,6 año en América Latina y el Caribe y 2,3 años en América del Norte y Europa Occidental. En muchos países en desarrollo, el personal de los programas de AEPI está integrado por docentes poco cualificados.

Objetivo 5 Igualdad entre los sexos. Aunque muchos países del mundo hayan realizado progresos importantes hacia la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria en el último decenio, siguen subsistiendo disparidades muy importantes, especialmente en los Estados Árabes, África Subsahariana y Asia Meridional y Occidental. En 2001, las niñas representaban un 57% del total de los niños del mundo sin escolarizar, a pesar de tener la edad oficial para cursar la enseñanza primaria. En los Estados Árabes y Asia Meridional y Occidental la proporción era aún mayor: 60%. En 71 de los 175 países sobre los que se poseen datos, la presencia de las niñas en las aulas de primaria sigue siendo inferior a la de los varones (índice de paridad entre los sexos inferior a 0,97). Las disparidades entre los sexos son más acusadas todavía en la enseñanza secundaria y superior. En efecto, entre los 83 países en desarrollo sobre los que se dispone de datos, la mitad ha logrado la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria, mientras que en la enseñanza secundaria menos de una quinta parte ha conseguido alcanzarla y en la enseñanza superior solamente cuatro. Además, casi dos tercios de los adultos analfabetos del mundo (64%) son mujeres.

Objetivo 2 Enseñanza Primaria Universal (EPU). El número de niños sin escolarizar disminuye: de 106,9 millones en 1998 pasó a 103,5 millones en 2001. Aunque en el último decenio se ha logrado globalmente escolarizar a más niños, el ritmo de avance es demasiado lento para lograr la EPU de aquí al año 2015. Sobre la base de las tendencias precedentes, la tasa neta de escolarización mundial tendría que ser del 85% en 2005 y del 87% en 2015. La terminación de los estudios de enseñanza primaria sigue constituyendo un motivo de preocupación considerable, ya que las escolarizaciones tardías son muy corrientes, las tasas de supervivencia en 5º grado de primaria son bajas (menos del 75% en 30 de los 91 países sobre los que se dispone de datos) y las repeticiones de curso son frecuentes.

Objetivo 6 Calidad. Los países que más distan de alcanzar los objetivos 1 a 5 son los que se hallan también más lejos del objetivo 6. Varios indicadores suministran datos sobre los aspectos de la calidad. En los países ricos donde ya se han alcanzado los objetivos de l'EPT, el gasto público en educación representa una porción más alta del PIB que en los países pobres, donde es necesario ampliar y mejorar la cobertura de sus sistemas educativos insuficientemente financiados. Sin embargo, en el transcurso del último decenio el gasto en educación aumentó en muchos países en desarrollo de Asia Oriental y el Pacífico y de América Latina y el Caribe. El número de alumnos por docente sigue siendo más alto de lo que cabría desear en muchos países del África Subsahariana (promedio regional: 44/1) y del Asia Meridional y Occidental (promedio regional: 40/1). Además, en muchos países de bajos ingresos los docentes no cumplen con las normas mínimas establecidas para ejercer la docencia, y muchos son incapaces de dominar la totalidad del plan de estudios. Por otra parte, la pandemia del VIH/SIDA hace peligrar la oferta de una educación de calidad y contribuye considerablemente al absentismo de los docentes. Los datos suministrados por las puntuaciones obtenidas en los tests nacionales e internacionales ponen de manifiesto que en la mayoría de las regiones en desarrollo el aprovechamiento escolar es insuficiente.

mundo de los seis objetivos?

Objetivo 3 Aprendizaje de jóvenes y adultos. Los esfuerzos para elevar el nivel de competencias de los jóvenes y adultos son marginales en los pocos países en desarrollo que han efectuado evaluaciones de estos programas. Los progresos realizados a escala mundial son difíciles de evaluar.

Objetivo 4 Alfabetización. En 2002 había en el mundo unos 800 millones de adultos analfabetos.¹ Un 70% de ellos vivía en nueve países pertenecientes en su mayoría a las regiones del África Subsahariana y Asia Meridional y Occidental. Entre esos países figuran la India, China, Bangladesh y Pakistán.

1. El Instituto de Estadística de la UNESCO ha efectuado una nueva estimación del número de analfabetos, basándose en las últimas revisiones de datos. El resultado es considerablemente inferior a la cifra de 862 millones de analfabetos suministrada en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*. Esto se debe a diversos factores, en particular la publicación de datos sobre alfabetización procedentes de encuestas y censos recientes efectuados en una serie de países. El censo realizado en China en el año 2000 arroja, por ejemplo, una disminución del número de analfabetos adultos superior a 50 millones.

El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (IDE)

El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (IDE) permite determinar en qué medida los países están alcanzando cuatro de los seis objetivos de l'EPT: enseñanza primaria universal, paridad entre los sexos, alfabetización y calidad. Varios países –incluidos algunos de los más pobres– han mejorado manifiestamente sus niveles de consecución de la EPT en el periodo 1998-2001. Eso prueba que la pobreza no es un obstáculo insuperable para realizar progresos rápidos hacia el logro de la EPT. En cambio, sigue existiendo un déficit educativo masivo en el África Subsahariana, los Estados Árabes y Asia Meridional y Occidental.

- Cuarenta y un países –o sea, un tercio de aquellos en los que es posible calcular el IDE– han alcanzado los objetivos o están a punto de alcanzarlos. La mayoría de ellos pertenecen a la región de América del Norte y Europa Occidental y a la de Europa Central y Oriental.
- En cincuenta y un países los valores del IDE oscilan entre 0,80 y 0,94.² En casi la mitad de estos países –en su mayoría pertenecientes a la región de América Latina– los progresos hacia el objetivo de calidad de la educación van rezagados con respecto a los realizados para conseguir los demás objetivos.
- Treinta y cinco países distan mucho de alcanzar los objetivos y los valores del IDE son inferiores a 0,80 en todos ellos. En este grupo figuran veintidós naciones del África Subsahariana y tres países muy poblados del Asia Meridional: Bangladesh, la India y Pakistán.

2. El valor del IDE oscila entre 0 y 1. Cuanto más se aproxima un país al valor máximo del IDE, tanto más cerca se halla del cumplimiento de sus objetivos y tanto mayores son sus logros en la realización de la EPT.

Educación de mejor

■ **El desafío:** No se podrá lograr la educación para todos sin mejorar la calidad. En muchas regiones del mundo se sigue dando una diferencia considerable entre el número de alumnos que terminan sus estudios de primaria y la porción de ellos que han logrado llegar a dominar un mínimo de competencias cognitivas. Las políticas encaminadas a acercarse a una tasa neta de escolarización del 100% deben velar a la vez por que las condiciones y posibilidades de aprendizaje sean decorosas.

■ **La definición de la calidad:** Dos principios caracterizan la mayoría de las tentativas de definición de lo que es una educación de calidad: el primero considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo sistema educativo y, por consiguiente, su éxito en este ámbito constituye un indicador de su calidad; el segundo hace hincapié en el papel que desempeña la educación en la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando. Como el logro de estos últimos objetivos no se puede evaluar fácilmente, es difícil efectuar comparaciones entre países a este respecto.

■ **Beneficios:** Una educación de calidad contribuye a aumentar los ingresos de los individuos a lo largo de toda su vida, propicia un desarrollo económico más vigoroso de un país y permite que las personas efectúen opciones con mayor conocimiento de causa en cuestiones que revisten importancia para su bienestar, por ejemplo en materia de procreación. Una buena educación también reduce los riesgos de contaminación por el VIH/SIDA. En efecto, los trabajos de investigación han demostrado que los conocimientos adquiridos en la educación básica constituyen el factor de protección más importante de los adolescentes contra la infección. Todos estos beneficios de la educación están estrechamente vinculados al nivel de educación alcanzado por los educandos.

■ **Duración de la escolaridad:** Una educación de mejor calidad aumenta la esperanza de vida escolar, pero las posibilidades de los educandos son muy desiguales en función de la región del mundo en que viven. El promedio de duración de la escolaridad en el conjunto de los países del mundo es de 9,2 años, pero un niño de Europa Occidental o las Américas tiene la perspectiva de permanecer escolarizado entre cinco y seis años más que un niño del África Subsahariana. Los habitantes de los países con mayores niveles de esperanza de vida escolar tienen la perspectiva de frecuentar la escuela durante un lapso de tiempo cinco veces superior al de los habitantes de los países donde esos niveles son más bajos.

■ **Resultados en los tests:** Los tests internacionales sobre el aprovechamiento escolar ponen de manifiesto que la condición socioeconómica de los alumnos influye siempre en los resultados escolares. Es necesario que las políticas educativas y económicas traten de reducir las desigualdades iniciales y recurrentes que se dan entre los educandos en el plano social y económico.

■ **Recursos:** En los países de bajos ingresos, el incremento del gasto para suministrar más libros de texto, reducir la proporción de alumnos por maestro, perfeccionar la formación de los docentes y mejorar las instalaciones escolares tiene una repercusión positiva en la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos. La correlación entre esas medidas y la mejora del aprovechamiento escolar es más estrecha que en los países ricos, donde las normas en esos ámbitos son mucho más elevadas. Es posible mejorar la calidad de la educación sin incurrir en gastos excesivos, lo cual quiere decir que incluso las naciones más pobres pueden efectuar esa mejora. En los países con tasas de repetición de curso muy altas se pueden autofinanciar en parte algunas leves mejoras de la calidad, disminuyendo el tiempo que los alumnos necesitan para terminar el ciclo de enseñanza.

■ **Integración:** Están condenados al fracaso los modelos de reforma educativa que se caracterizan por su uniformidad y no tienen en cuenta las múltiples desventajas que deben afrontar muchos educandos. Se deberían respaldar más los planteamientos educativos concebidos para apoyar a los que viven con el VIH/SIDA, afrontan situaciones de emergencia, padecen discapacidades o son víctimas de la explotación del trabajo infantil.

■ **Coordinación:** Puede contribuir a mejorar la calidad de la educación el establecimiento de relaciones más estrechas entre los distintos servicios gubernamentales encargados de la atención y educación de la primera infancia, de la alfabetización y de la salud. Las reformas sociales importantes relativas a la igualdad entre los sexos pueden mejorar directamente la calidad de la educación.

calidad para todos

■ **Un mejor aprendizaje:** Hay un sólido conjunto de datos que proporciona indicaciones sobre los factores que hacen que las escuelas sean eficaces. Esos datos destacan sobre todo la importancia de la dinámica del proceso didáctico, es decir la manera en que se produce la interacción entre alumnos y maestros en las aulas y la forma en que todos ellos sacan el mejor partido de los materiales pedagógicos. Las políticas destinadas a mejorar el aprendizaje deben centrarse en los siguientes aspectos:

● *Docentes.* Tan sólo la realización de la EPU exige maestros más numerosos y mejor formados. Los países que han conseguido alcanzar normas elevadas en materia de aprendizaje son los que han invertido constantemente en la mejora de la profesión docente. Sin embargo, en muchos países los sueldos de los docentes han disminuido con respecto a los de otras profesiones en los últimos decenios y, además, son a menudo demasiado escasos para alcanzar un nivel de vida decoroso. En muchos países sería necesario revisar los modelos de formación, ya que la formación inicial y permanente en la escuela es más eficaz que la formación inicial prolongada tradicionalmente dispensada en los centros de formación de docentes.

● *Tiempo de aprendizaje.* El tiempo lectivo es un correlato fundamental del aprovechamiento escolar. El criterio de 850 a 1.000 horas de instrucción anuales para todos los alumnos no se respeta en muchos países, pese a estar ampliamente admitido. Las puntuaciones en los tests ponen de manifiesto que el tiempo dedicado en clase a la lengua, las matemáticas y las ciencias influye considerablemente en el aprovechamiento de los escolares en esas materias.

● *Materias fundamentales.* El aprendizaje de la lectura y la escritura es un medio esencial para dominar las demás materias y es uno de los mejores instrumentos para formular previsiones sobre los resultados del aprendizaje a largo plazo. La lectura debe considerarse un área prioritaria a la hora de centrar los esfuerzos en la mejora de la calidad de la educación básica, sobre todo en el caso de los educandos procedentes de medios sociales desfavorecidos.

● *Pedagogía.* Muchos de los métodos de enseñanza comúnmente utilizados no sirven los intereses de los niños. En efecto, suelen ser demasiado rígidos y se basan excesivamente en el aprendizaje memorístico, reduciendo a los alumnos al desempeño de un papel pasivo. Muchos especialistas en la investigación de los sistemas educativos preconizan una enseñanza estructurada que combine la instrucción directa con la práctica orientada y el aprendizaje autónomo, en un contexto acogedor para el niño.

● *Lengua.* La elección de la lengua de enseñanza en la escuela reviste una gran importancia. En efecto, la instrucción inicial en la primera lengua del educando mejora los resultados del aprendizaje y, posteriormente, reduce las tasas de repetición y deserción escolares.

● *Material de aprendizaje.* La calidad y disponibilidad del material de aprendizaje influye muy considerablemente en lo que pueden hacer los maestros. La carencia de libros de texto puede ser el resultado de la ineficacia del sistema de distribución, la negligencia o la corrupción.

● *Instalaciones.* Para lograr la universalización de la enseñanza primaria, en muchos países es necesario realizar una campaña sin precedentes de renovación y construcción de aulas. Es esencial que las escuelas cuenten con agua salubre, instalaciones de saneamiento y facilidades de acceso para los alumnos discapacitados.

● *Liderazgo.* Los poderes públicos centrales deben estar dispuestos a conceder una mayor libertad a las escuelas, con tal de que se disponga de recursos adecuados y de que se definan claramente las distintas funciones y responsabilidades. Los directores de las escuelas pueden influir considerablemente en la calidad de éstas.

Resumen del Informe

En los múltiples países que se esfuerzan por garantizar a los niños el derecho a la educación, se suele hacer hincapié en el acceso a la escuela, olvidando a menudo la atención que debe prestarse a la calidad de la enseñanza. Sin embargo, la calidad es un elemento fundamental de la educación que determina no sólo cuánto aprenden los niños y si aprenden bien, sino también en qué medida su aprendizaje se plasma efectivamente en una serie de beneficios para ellos mismos, la sociedad y el desarrollo.

El presente informe sitúa el debate sobre la calidad de la educación en su contexto histórico y ofrece un esquema descriptivo para entenderla, efectuar su seguimiento y mejorarla (Capítulo 1). A continuación, sintetiza los conocimientos actuales sobre los factores que influyen en ella (Capítulo 2) y expone las opciones en materia de política de educación para mejorarla, especialmente en los países de bajos ingresos (Capítulo 4). Luego, analiza la magnitud del apoyo que la comunidad internacional presta a esos países (Capítulo 5). Al igual que en las dos ediciones anteriores, se evalúan los progresos realizados en la consecución de los seis objetivos de la EPT establecidos en Dakar el año 2000, haciendo más hincapié en los indicadores de la calidad (Capítulo 3). El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos, introducido en el informe del año anterior, proporciona una panorámica recapitulativa de los progresos realizados en 127 países hacia la consecución de cuatro de los objetivos de Dakar.

Capítulo 1

Entender qué es la calidad de la educación



El objetivo de lograr la Enseñanza Primaria Universal (EPU) figura en el programa de la comunidad internacional desde que la Declaración Universal de Derechos Humanos proclamó, en 1948, que la enseñanza elemental debía ser obligatoria y gratuita para todos los niños del mundo. Este objetivo se ha reiterado después, en múltiples ocasiones,

en los tratados internacionales y las declaraciones de las conferencias de las Naciones Unidas. Sin embargo, muchos de esos instrumentos se centran sobre todo en los aspectos cuantitativos de las políticas de educación. Recientemente, en la Declaración del Milenio de las Naciones Unidas se proclamó el compromiso de lograr la EPU de aquí al año 2015, pero se omitió toda referencia específica a su calidad.

No obstante, en algunos instrumentos internacionales importantes se hace hincapié en la importancia de la calidad. En el objetivo 2 del Marco de Acción de Dakar, figura el compromiso de las naciones de velar por una enseñanza primaria “de buena calidad”; y en el objetivo 6 el de “mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir para todos resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas, esenciales para la vida diaria”.

Se están creando un consenso y una dinámica nuevos en torno a la calidad de la educación. La calidad de la enseñanza impartida a los alumnos y la cantidad de lo que aprenden pueden tener repercusiones fundamentales en la duración y el valor de su experiencia en las aulas. La calidad puede influir en la decisión de los padres de invertir en la educación de sus hijos. El conjunto de ventajas, tanto intrínsecas como sociales de la educación –desde una mejor protección contra la enfermedad hasta la obtención de ingresos personales más elevados– depende mucho de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Aunque no haya una definición única de la calidad de la educación, las tentativas de definirla se caracterizan por dos principios: el primero parte de la base de que el objetivo explícito principal de todos los sistemas

educativos es el desarrollo cognitivo de los educandos, y por lo tanto estima que un indicador de la calidad de esos sistemas es el éxito que obtengan en la consecución de dicha meta; el segundo hace hincapié en la función de la educación como promotora de los valores compartidos en común y del desarrollo creativo y afectivo de los educandos, objetivos cuya consecución es mucho más difícil de evaluar. Se puede encontrar un denominador común en una serie de objetivos ampliamente compartidos que suelen constituir el sustrato de los debates sobre la calidad de la educación: respeto de los derechos individuales; mejora de la igualdad de oportunidades en materia de acceso y obtención de resultados; y pertinencia de lo enseñado. Estos principios se han integrado en las finalidades de la educación enunciadas en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1990, en la que se basan las posiciones actuales de la UNESCO y el UNICEF con respecto a la calidad.

Los distintos enfoques de la calidad de la educación tienen sus raíces en las distintas corrientes del pensamiento pedagógico. Los planteamientos humanistas, las teorías del behaviorismo, las críticas sociológicas de la educación y los cuestionamientos de las secuelas del colonialismo han enriquecido los debates sobre la calidad y han generado visiones diferentes de la manera en que se deben alcanzar los objetivos de la educación.

Para conciliar toda una serie de enfoques de la calidad, el informe adopta un marco que toma en consideración cinco factores importantes que influyen en la calidad: los educandos, cuya diversidad es preciso tener en cuenta; el contexto socioeconómico nacional; los recursos materiales y humanos; el proceso de enseñanza y aprendizaje; los resultados y beneficios de la educación. Centrándose en estos aspectos, así como en su interacción, es posible efectuar una descripción de conjunto para entender qué es la calidad, efectuar su seguimiento y mejorarla.

Capítulo 2

La importancia de la calidad: enseñanzas de los trabajos de investigación



En los últimos 40 años se han emprendido vastos trabajos de investigación –inspirados en corrientes de pensamiento diversas– sobre la cuestión de

saber cómo una mejor educación influye en los resultados del desarrollo y cuáles son los factores que contribuyen a mejorar la calidad.

Están demostrados sobradamente los nexos existentes entre una educación de calidad y una amplia serie de repercusiones positivas para el desarrollo económico y social. El logro de buenos resultados escolares –tal como se miden mediante las puntuaciones obtenidas en los tests de aprovechamiento escolar– guarda una relación estrecha con la obtención de ingresos más elevados en la vida. Algunos trabajos empíricos han demostrado también que una educación de calidad mejora el potencial económico de un país y genera beneficios igualmente importantes en el plano social. Es de sobra conocido que la adquisición de la capacidad de leer, escribir y contar, sobre todo entre las mujeres, tiene repercusiones positivas en la fertilidad. Recientemente, se ha podido ver claramente que los niveles de instrucción y alfabetización guardan una estrecha relación con las competencias cognitivas necesarias para efectuar opciones con conocimiento de causa por lo que respecta a los riesgos y comportamientos conexos con el VIH/SIDA.

Los resultados de los tests constituyen un medio importante para apreciar cómo los alumnos asimilan los programas de estudios y contribuyen a evaluar sus resultados en los principales puntos de salida del sistema escolar. Algunas evaluaciones internacionales facilitan las comparaciones de los logros del aprendizaje entre diferentes países y a lo largo del tiempo. Esas evaluaciones ponen de manifiesto, por ejemplo, que en los últimos años la calidad de la educación ha mermado sobre todo en África, donde se ha registrado una disminución de las puntuaciones en los tests de alfabetización entre 1995-1996 y 2000-2001 en una muestra de países. Entre las enseñanzas que se pueden sacar del estudio de los tests internacionales a lo largo del tiempo, figuran: en primer lugar, la condición socioeconómica, que influye considerablemente en los resultados escolares logrados en todos los contextos; en segundo lugar, el tiempo dedicado a las matemáticas, las ciencias y la lengua, que tiene una repercusión muy considerable en esos resultados; en tercer lugar, el sexo del docente, que en muchos países de bajos ingresos influye también en los resultados. Varios estudios han puesto de relieve que el impacto del origen social y económico de los alumnos se puede compensar en parte mejorando el entorno escolar, aportando un mayor apoyo a los maestros, dando más autonomía a las escuelas y suministrando recursos suplementarios, en particular libros de texto.

La cuestión de determinar cuáles son los mejores medios para mejorar los resultados del aprendizaje se ha

abordado de múltiples maneras. Los trabajos de investigación empíricos no han validado ninguna teoría general sobre los factores determinantes de la calidad de la educación. Algunos planteamientos inspirados en las teorías económicas han partido de la hipótesis de la existencia de una analogía explotable entre la escuela y la producción industrial, ya que en la primera los docentes y los alumnos transforman de manera bastante uniforme un conjunto de insumos educativos en una serie de productos del mismo tipo.

Es de sentido común pensar que cuanto más aumenta el gasto por alumno tanto mejores serán los resultados de los escolares. No obstante, cabe señalar que en once países de la OCDE las puntuaciones en los tests de matemáticas y ciencias disminuyeron entre 1970 y 1995, pese a que en muchos casos el gasto por alumno llegó a duplicarse en esos 25 años. En los países en desarrollo, la correlación en este ámbito es más positiva: la mayoría de los estudios realizados parece demostrar que la adquisición de conocimientos –tal como se mide con los tests normalizados– aumenta con el incremento del gasto en educación y la mejora de la formación de los docentes y las instalaciones escolares. Sin embargo, incluso en esos países hay pocos resultados de los trabajos de investigación que sean totalmente incuestionables. Otras indicaciones –suministradas por un conjunto cada vez mayor de estudios experimentales realizados en países de escasos ingresos– muestran que los resultados del aprendizaje mejoran considerablemente con el suministro de manuales, la reducción del número de alumnos por maestro y una educación compensatoria del retraso escolar adaptada a los niños.

No obstante, la escuela no se puede asimilar a una fábrica que elabora productos en función de un modelo y con modalidades técnicamente deterministas. Una corriente de investigación con solera ha intentado analizar la “caja negra” de la educación, haciendo hincapié en el proceso de aprendizaje –esto es, en la interacción creativa de alumnos y docentes en el aula misma– para extraer enseñanzas de las experiencias logradas. Los trabajos de investigación de esa corriente demuestran que las escuelas primarias de calidad se suelen caracterizar por un sólido espíritu de liderazgo; un entorno de la escuela y las aulas donde reinan el orden y la seguridad; un esfuerzo centrado en la adquisición de las competencias básicas; unas expectativas ambiciosas por lo que respecta a los resultados de los alumnos; y una evaluación frecuente de los progresos de éstos. También hay otros elementos que contribuyen a la calidad de la escuela: el grado de dominio del plan de estudios por parte de los docentes, su nivel de aptitud verbal y las esperanzas que tienen depositadas en sus alumnos.

Por último, se debe prestar atención al contexto social de la escuela. Los estudios de sociología de la educación inducen a pensar que los alumnos cuyos medios familiares y grupos de compañeros tienen ideales cercanos a los de la escuela son más propensos a adquirir un nivel más elevado de competencias cognitivas, mientras que los alumnos cuyo ideal está en contradicción con el de la escuela pueden tratar de escapar a su situación paradójica rebelándose contra ella. La necesidad de estructurar la política de educación en torno a un objetivo social explícito plantea a la calidad de la educación una serie de desafíos que no se pueden afrontar con medios exclusivamente técnicos.

Una serie de estudios de casos realizados en once países da una idea de cómo algunas naciones, tanto pobres como ricas, tratan la cuestión de la calidad de la educación. En los países donde los resultados escolares alcanzan niveles altos, se presta una atención constante a la calidad de la profesión docente. La experiencia de estos países parece indicar también que la realización con éxito de cualquier reforma cualitativa exige una firme dirección por parte de los gobiernos y una sólida visión a largo plazo de la educación.

Capítulo 3

Evaluación de los progresos hacia los objetivos de la EPT



En este capítulo se da cuenta de los progresos realizados hacia la realización de los seis objetivos de la EPT, basándose en los últimos datos mundiales sobre la educación, correspondientes al año escolar 2001-2002, y prestando una atención especial a los indicadores de calidad (véase el Recuadro de la página 27).

La expansión de la escolarización trae consigo un lento retroceso del número de niños sin escolarizar en edad de cursar la enseñanza primaria: de 106,9 millones en 1998 pasaron a ser 103,5 millones en 2001. Este ritmo de disminución no es suficientemente rápido para lograr la

Enseñanza Primaria Universal (EPU) de aquí al año 2015. Las niñas representan un 57% del total de la infancia no escolarizada (más del 60% en los Estados Árabes y en Asia Meridional y Occidental) y su presencia en la enseñanza primaria sigue siendo sustancialmente inferior a la de los niños en 71 países de los 175 estudiados. Salvo en tres casos, todos los países con un Índice de Paridad entre los Sexos (IPE) inferior a 0,90 son naciones del África Subsahariana, de la región de los Estados Árabes y del Asia Meridional y Occidental. La terminación de la enseñanza primaria sigue siendo un problema importante: las escolarizaciones tardías son moneda corriente; las tasas de supervivencia en 5º grado de primaria siguen situándose por debajo del 75% en 30 de los 91 países sobre los que se dispone de datos; y las repeticiones de curso son frecuentes.

La calidad de la educación se pone de manifiesto con un conjunto de indicadores: el gasto público en educación, el número de alumnos por maestro, las calificaciones de los docentes, la duración de la escolaridad y las puntuaciones obtenidas en los tests. En los países ricos que ya han alcanzado los objetivos de EPT, el gasto público en educación representa un porcentaje más importante del PIB (promedio de la región América del Norte y Europa: 5,2%) que en los países pobres, donde es necesario desarrollar considerablemente sistemas escolares de cobertura y financiación insuficientes (promedios regionales: 3,3% en el África Subsahariana y 3,9% en Asia Oriental y el Pacífico).

La calidad de los docentes sigue siendo insuficiente en muchos sistemas educativos con recursos escasos. Los requisitos exigidos en materia de calificación profesional para enseñar en las escuelas primarias públicas son variables, pero muy a menudo no se cumplen. Es corriente que los maestros no dominen suficientemente los programas de estudios. Por otra parte, la epidemia del VIH/SIDA ha agravado el absentismo de los docentes en algunas regiones del mundo. Las clases atestadas de las escuelas primarias de muchos países en desarrollo –un maestro por 60 alumnos– no son propicias para un aprendizaje adecuado. En los países donde es más elevada la proporción de alumnos por docente, apenas un tercio de los alumnos que empiezan los estudios primarios logran llegar al 5º grado. El número de maestros sigue constituyendo también un problema en los países que más necesitan extender la cobertura de sus sistemas de enseñanza primaria en proporciones considerables.

Los datos de las evaluaciones nacionales e internacionales parecen indicar que en un número excesivo de países los niños no dominan las competencias básicas. El bajo aprovechamiento escolar está

ampliamente extendido y afecta sobre todo a los países con sistemas escolares endeblés desde el punto de vista de la escolarización y de los recursos disponibles.

Si se combina el número de alumnos escolarizados por edad en la enseñanza primaria, la secundaria y la superior, se puede comprobar que los niños del mundo ganaron un año de esperanza de vida escolar en el decenio de 1990. El promedio mundial es de 9,2 años en primaria y secundaria. Un niño del África Subsahariana estará escolarizado por término medio 5 o 6 años menos que un niño de Europa Occidental o de las Américas.

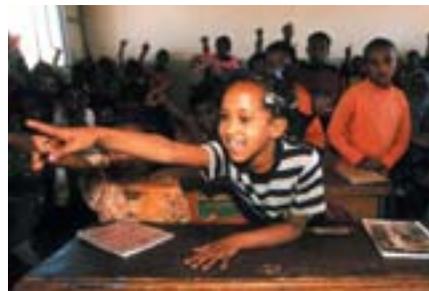
La consecución de tasas más elevadas de escolarización está vinculada a la mejora de los programas de Atención y Educación de la Primera infancia (AEPI), pero los progresos realizados en la ampliación del acceso a los programas de educación preprimaria han sido lentos. La alfabetización de los adultos, que de por sí es un objetivo deseable, influye también considerablemente en la educación de los niños. Sin embargo, en el mundo sigue habiendo casi 800 millones de adultos analfabetos,¹ y un 70% de ellos se concentran en 9 países situados en su mayoría en el África Subsahariana, Asia Oriental y Asia Meridional y Occidental.

El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (IDE), introducido por primera vez en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003-2004*, permite una evaluación cuantitativa sumaria del grado en que los países están alcanzando cuatro de los seis objetivos de la EPT (enseñanza primaria universal, paridad entre los sexos, alfabetización y calidad). Este índice muestra que sigue existiendo un déficit educativo masivo en el África Subsahariana, algunos Estados Árabes y la región de Asia Meridional y Occidental. Se han realizado progresos en todas las regiones del mundo entre 1998 y 2001, si bien distan de ser universales. En las tres cuartas partes de los 74 países sobre los que se dispone de datos, el valor del índice ha progresado en proporciones modestas, lo cual sigue siendo insuficiente para alcanzar los objetivos de la EPT.

1. El Instituto de Estadística de la UNESCO ha efectuado una nueva estimación del número de analfabetos, basándose en las últimas revisiones de datos. El resultado es considerablemente inferior a la cifra de 862 millones de analfabetos suministrada en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*. Esto se debe a diversos factores, en particular la publicación de datos sobre alfabetización procedentes de encuestas y censos recientes efectuados en una serie de países. El censo realizado en China en el año 2000 arroja, por ejemplo, una disminución del número de analfabetos adultos superior a 50 millones.

Capítulo 4

Políticas para mejorar la calidad



Los gobiernos de las naciones de bajos ingresos y de otros países que tropiezan con graves restricciones financieras se ven abocados a opciones difíciles. Este capítulo, que enuncia algunas prioridades en materia de políticas de educación no forzosamente vedadas a esos países, empieza reconociendo la posición fundamental que ocupan los educandos en el proceso del aprendizaje. Esto, que puede parecer obvio, no siempre es una realidad. En efecto, la pandemia del VIH/SIDA, las discapacidades, los conflictos y la práctica del trabajo infantil hacen que millones de niños se hallen en situaciones de suma vulnerabilidad. Las políticas educativas deben ser integradoras, a fin de poder hacer frente a las distintas necesidades y situaciones de todos los educandos.

Se debe dar prioridad ante todo a los espacios que constituyen el marco efectivo de la enseñanza y el aprendizaje. También se debe prestar atención a la definición de objetivos adecuados y contenidos pertinentes, así como al tiempo de instrucción, correlato fundamental del aprovechamiento escolar. Aunque está ampliamente admitido que el promedio mínimo del tiempo de instrucción debe ser de 850 a 1.000 horas anuales, en muchos países este objetivo no se ha alcanzado.

En muchas partes del mundo, los estilos y métodos pedagógicos corrientemente utilizados no ayudan a los niños como es debido. Por lo que respecta a la gama de métodos que va desde la enseñanza tradicional –en la que el maestro se sirve de su palabra y de la pizarra– a la instrucción “abierta”, muchos educadores propugnan una enseñanza estructurada consistente en una combinación de instrucción directa, práctica guiada y aprendizaje autónomo. Una política pedagógicamente adecuada en materia de lengua de enseñanza –consistente en hacer que los niños aprendan en su lengua materna durante los dos primeros años de su escolaridad como mínimo– tiene repercusiones positivas en el aprendizaje. La realización de evaluaciones periódicas, fiables y efectuadas a su

debido tiempo es también un elemento clave para mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje.

Es imprescindible invertir en los docentes. Una cuestión clave de la política de educación estriba en encontrar un equilibrio entre el tiempo y los recursos dedicados a la formación inicial de los docentes, por un lado, y el apoyo a la formación profesional permanente, por otro lado. Es menester hacer hincapié en la formación en la escuela. Los incentivos para abrazar la profesión docente guardan una estrecha relación con los sueldos y las condiciones de trabajo. En muchos países con dificultades financieras, las remuneraciones de los docentes no sólo son demasiado escasas para permitirles vivir decorosamente, sino que además han tendido a disminuir con respecto a las de grupos sociales comparables. En algunos casos, este problema se puede atenuar mejorando el apoyo de los poderes públicos centrales a la gestión y supervisión de las escuelas y velando por que los sueldos se paguen puntualmente. En otros casos, la enseñanza a varios niveles o en clases alternas puede reducir los costos unitarios con tal de que aplique con el debido cuidado.

El material de aprendizaje tiene una gran influencia en las posibilidades de actuación de los docentes. A este respecto, las políticas nacionales de educación pueden estimular la edición local de libros de texto e incrementar su disponibilidad en las escuelas. Asimismo, es importante crear instalaciones de saneamiento básicas, infraestructuras adecuadas y comodidades de otro tipo para que las escuelas sean más acogedoras y seguras.

Las escuelas necesitan ayuda para encontrar soluciones propias al problema de la mejora de la calidad, en marcos de rendición de cuentas bien establecidos. Sus directores desempeñan un papel fundamental en esta tarea. La concesión de una mayor autonomía puede ser un elemento muy positivo para las escuelas, con tal de que gocen de apoyo, posean capacidades ya creadas y cuenten con una dirección firme. La inversión en redes y estructuras para fomentar los conocimientos sobre la educación y aprovecharlos en común puede hacer que las escuelas utilicen mejor sus recursos, aprendan mutuamente unas de otras y contribuyan a inspirar y documentar la política de educación.

Como todas esas reformas de las políticas educativas entrañan costos, la primera etapa ha de consistir en lograr un consenso nacional con respecto a la educación de calidad, para tener luego la posibilidad de examinar las prioridades de una sociedad determinada. Toda reforma encaminada a la mejora de la calidad debe preocuparse por entablar un diálogo con los docentes, reforzar la rendición de cuentas y luchar contra la corrupción. Las estrategias adoptadas deben situarse en una perspectiva

a largo plazo de la educación, que sea fundada y coherente, y tienen que ser respaldadas por un sólido compromiso político.

Capítulo 5

Cumplir nuestros compromisos internacionales



El doble desafío que plantean la mejora de la calidad y la ampliación equitativa del acceso a la educación exige un nivel de inversiones sostenido que no está al alcance de muchos países. En este capítulo se hace un balance de la ayuda, se analizan los esfuerzos realizados para mejorar la coordinación entre los proveedores de fondos y con los gobiernos, y se examinan los datos relativos a la eficacia de la ayuda a la educación.

Según recientes estimaciones, de los recursos suplementarios que podrían obtenerse a raíz de los compromisos de ayuda formulados en la Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo, celebrada en 2002 en Monterrey, y de los que podrían generarse si se convirtiera en realidad la propuesta de creación de un Mecanismo Internacional de Financiación, la ayuda total a la educación podría duplicarse de aquí a 2006 hasta alcanzar la cifra de 3.000 a 3.500 millones de dólares. Esto representaría un incremento sustancial, aunque por ahora sea hipotético. No obstante, todavía se dista mucho de la suma de 7.000 millones de dólares anuales de ayuda exterior a la educación básica que sería necesaria para lograr de aquí al año 2015 tan sólo uno de los objetivos de la EPT: la universalización de la enseñanza primaria. La escasez probable de recursos hace que sea más importante que nunca velar por que la ayuda se utilice con la mayor eficacia posible y se encauce hacia los países que más la necesitan.

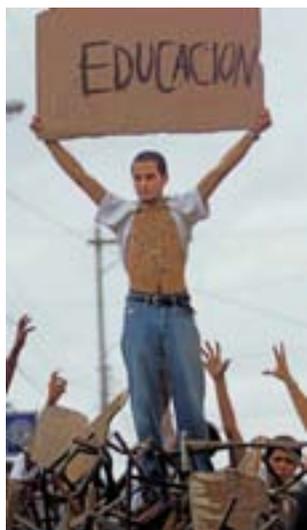
Las prácticas actuales en materia de ayuda no contribuyen a menudo con eficacia a la mejora de la calidad de la educación. En primer lugar, muchos

donantes dispersan su ayuda entre un número excesivo de países. De ahí que los organismos de ayuda tengan que habérselas con costos de transacción relativamente altos. Esta dispersión puede entrañar también una carga administrativa desproporcionada para los gobiernos beneficiarios de la ayuda, al tener que tratar con múltiples donantes que aplican distintos procedimientos particulares. Sería necesaria una ayuda mejor coordinada y suministrada por un número más reducido de organismos en los distintos países. En segundo lugar, los modelos externos de prácticas idóneas, preconizados sin coherencia particular por los distintos grupos de organismos de ayuda, no suelen estar bien adaptados a las situaciones locales.

Los planteamientos sectoriales contribuyen considerablemente a que los países hagan suyas las políticas de fomento de la educación y ofrecen a los donantes la posibilidad de tratar de una manera global el problema de la calidad. En cambio, optar por esos planteamientos supone el mantenimiento de un diálogo intensivo sobre las políticas de educación y un riesgo de que los donantes ejerzan una influencia excesiva, lo cual puede ir en contra de la apropiación del proceso en el plano local. Los medios para conseguir que la ayuda contribuya más eficazmente a la mejora de los resultados del aprendizaje son: lograr una mejor armonización y coordinación entre los donantes, apoyar a los gobiernos cuya gestión financiera es endeble y seguir más de cerca el aspecto de la calidad.

Capítulo 6

Hacia la Educación para Todos: el imperativo de la calidad



Sólo examinando en qué medida un sistema educativo alcanza sus objetivos se puede determinar si es de alta o baja calidad. La calidad debe medirse también por el rasero de la equidad. Un sistema educativo caracterizado por la desigualdad entre los sexos o la discriminación contra determinados grupos por motivos étnicos o culturales no puede ser un sistema de buena calidad. Todo paso adelante

hacia la equidad representa de por sí una mejora de la calidad de la educación.

Desde el punto de vista de la política de educación, si se persiste en prestar exclusivamente atención de la dimensión cuantitativa de la EPU y de los demás objetivos de la EPT, no se conseguirá alcanzar la educación para todos. En efecto, en muchas regiones del mundo se da una discrepancia enorme entre la cifra de alumnos que finalizan la enseñanza primaria y el número de los que no han logrado adquirir el dominio de un mínimo de competencias cognitivas.

Los gobiernos resueltos a mejorar los resultados del aprendizaje tienen que afrontar dilemas difíciles de resolver, pero hay políticas que no tienen por qué estar fuera del alcance de los países con recursos más limitados. Esas políticas empiezan por centrarse en el educando y en la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje, apoyándose en un conjunto de trabajos de investigación sobre los factores que hacen que las escuelas y los docentes sean más eficaces.

Los nexos entre los distintos elementos de la educación pueden contribuir a mejorar la calidad, pero a menudo la existencia de esos nexos es ocultada o ignorada por la estructuración compartimentada de los poderes públicos. Los programas de AEPI facilitan la ulterior adquisición de conocimientos en la escuela y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Por otra parte, la alfabetización, además de ser deseable en sí misma, refuerza el compromiso de los padres con la educación de sus hijos. Por último, las políticas de integración y las que tienen en cuenta la igualdad entre los sexos contribuyen directamente a mejorar la calidad y los resultados de la educación.

El éxito de las reformas relativas a la calidad de la educación exige que los gobiernos las impulsen con vigor. Aunque la ayuda externa pueda incrementar el nivel de los recursos y contribuir a la gestión de los sistemas escolares, en ningún caso puede compensar la inexistencia de un proyecto de la sociedad encaminado a la mejora de la educación. Por lo tanto, el proceso político interno es el único factor que puede garantizar el éxito de la reforma educativa en última instancia. Si ese proceso propicia el cambio del sistema de educación, las posibilidades de que la ayuda externa facilite la evolución hacia una enseñanza universal de mejor calidad serán mucho mayores que si no se da esa coyuntura política. ■

Datos exactos, coherentes y comunicados a tiempo

La disponibilidad de datos cuantitativos y cualitativos, exactos, coherentes y comunicados a su debido tiempo es indispensable para efectuar un seguimiento eficaz de los progresos realizados hacia la consecución de los objetivos de la EPT. Esos datos son también esenciales para elaborar una política de educación basada en elementos factuales, así como para evaluar con rigor las prácticas educativas. Es necesario disponer de datos detallados para determinar en qué ámbitos se dan más disparidades y para facilitar una planificación y evaluación mejores en el plano nacional y local.

El presente informe se basa en gran medida en los datos administrativos que los gobiernos suministran regularmente cada año al Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU). Los datos más recientes procedentes de esta fuente son los que corresponden al año escolar 2001/2002. Entre esos datos hay un conjunto de estadísticas de calidad garantizada que se han acopiado recurriendo a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, gracias a lo cual son comparables en la mayoría de los países. Inevitablemente, se da un cierto desfase entre el acopio –y, en muchos casos, la publicación– de datos por parte de los gobiernos nacionales y su difusión por parte del IEU con vistas a su utilización en este Informe y en otros.

En los cuadros del Anexo Estadístico se puede comprobar la existencia de algunas insuficiencias importantes por lo que respecta a la cobertura de los datos, por ejemplo en el ámbito de la financiación de la educación. Esto dificulta el seguimiento de

algunos aspectos de la EPT tanto en plano nacional como internacional, así como la actualización de los análisis de las tendencias y, por lo tanto, la supervisión de los progresos hacia la consecución de algunos objetivos de la EPT. Las carencias de datos pueden también tener repercusiones negativas en algunos aspectos relacionados con la elaboración de políticas en algunos países, aunque puedan estar disponibles en el plano nacional datos que no se han comunicado a la UNESCO o que no se pueden integrar fácilmente en un marco susceptible de comparaciones a nivel internacional.

El IEU está realizando actualmente grandes esfuerzos para acelerar el proceso de acopio de datos y reducir el desfase actual de dos años a un año solamente. En muchos casos, el éxito de esta tarea dependerá de que los gobiernos fortalezcan sus capacidades de acopio y análisis de datos con la ayuda del IEU y otros organismos. El IEU se está esforzando también por poner en marcha un importante programa de creación de capacidades en estadística, habida cuenta de que la calidad de los datos publicados depende sobre todo de la calidad de los que envían los países.

Cabe señalar que en la elaboración del Informe se ha recurrido también a muchas otras fuentes de datos –por ejemplo, las encuestas nacionales sobre las familias y algunos estudios encargados especialmente– a fin de enriquecer los análisis y detectar los cambios recientes de las políticas de educación de los países y sus posibles repercusiones en la realización de los objetivos de la EPT.

© Radu Sighet / REUTERS



Capítulo 1

Entender qué es la calidad de la educación

El objetivo de alcanzar la educación primaria universal figura entre las prioridades de la comunidad internacional desde que la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) proclamó que la educación primaria debía ser gratuita y obligatoria para los niños de todas las naciones. Esta meta fue objeto posteriormente de sucesivas reafirmaciones en los tratados internacionales y las declaraciones de las conferencias de las Naciones Unidas en múltiples ocasiones.¹ En la mayoría de esos instrumentos jurídicos se hace caso omiso de la calidad de la educación que se ha de ofrecer.

El logro de la participación universal en la educación dependerá fundamentalmente de la calidad de la educación ofrecida.

¿Por qué centrarse en la calidad?

Aunque algunos tratados internacionales hayan abordado la cuestión de la calidad de la educación² al especificar la necesidad de ofrecer una educación que tenga en cuenta los derechos humanos, la salud genésica, el deporte y la igualdad entre los sexos, no se han referido por regla general ni de manera expresa a la eficacia que podía y debía esperarse de los sistemas educativos para lograr la calidad. Así ha venido ocurriendo hasta el año 2000, cuando las Naciones Unidas enunciaron directa y simplemente en su Declaración del Milenio el compromiso de alcanzar la enseñanza primaria universal de aquí a 2015, sin referirse explícitamente a la calidad (véase el Recuadro 1.1). Al hacer hincapié en el objetivo del acceso universal a la educación, esos instrumentos jurídicos se han centrado principalmente en los aspectos cuantitativos de las políticas de educación.

Sin embargo, el logro de la participación universal en la educación dependerá fundamen-

talmente de la calidad de la educación ofrecida. Por ejemplo, la calidad de la enseñanza impartida a los alumnos y la cantidad de conocimientos que éstos adquieren pueden influir decisivamente en la duración de su escolaridad y en su asistencia a la escuela. Además, el que los padres decidan o no escolarizar a sus hijos depende probablemente de su opinión sobre la calidad de la enseñanza y del aprendizaje ofrecidos, es decir de que valga la pena que la familia invierta el tiempo y el dinero que suponen para ella el hecho de enviar a los niños a la escuela. La función instrumental de la educación –ayudar a las personas a alcanzar sus propios objetivos económicos, sociales y culturales y contribuir al logro de una sociedad mejor protegida, mejor servida por sus dirigentes y más equitativa en aspectos importantes³– se fortalecerá si su calidad es mejor. La escolarización permite a los niños desarrollar sus facultades creativas y emocionales y adquirir los conocimientos, competencias, valores y actitudes necesarios para convertirse en ciudadanos responsables, activos y productivos. El grado en que la educación consigue esos resultados es

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

■ Objetivos de Dakar en materia de EPT

- i) extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos;
- ii) 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;
- iii) 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;
- iv) 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;
- v) 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;

vi) 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.

■ Objetivos de Desarrollo para el Milenio

Objetivo 2. Lograr la enseñanza primaria universal

Meta 3. Velar por que, para el año 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria.

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

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

1. Esas reafirmaciones figuran en las declaraciones emanadas de varias conferencias regionales de las Naciones Unidas sobre la educación, celebradas a principios del decenio de 1960, en los tratados que formaron la Carta Internacional de Derechos Humanos en el decenio de 1970, en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos adoptada en 1990 en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien (Tailandia), así como en la Declaración del Milenio y el Marco de Acción de Dakar que se aprobaron en el año 2000 (para más detalles, véase UNESCO, 2003a, págs. 24-28). En estos dos últimos documentos se reafirmó el compromiso de universalizar la enseñanza primaria y se determinó un plazo límite: el año 2015.

2. El caso más notable es el de la Convención sobre los Derechos del Niño, que entró en vigor en 1990.

3. Esta categorización de los aspectos beneficiosos de la educación para las personas y la sociedad se basa en la clasificación propuesta por Drèze y Sen (2002, págs. 38-40).

importante para sus usuarios. En consecuencia, tanto los analistas como los encargados de la formulación de políticas pueden eludir difícilmente el tener en cuenta la cuestión de la calidad.

Más fundamentalmente, la educación es un conjunto de procesos y resultados *definidos* cualitativamente. La *cantidad* de niños que aprenden es, por definición, un aspecto secundario: contentarse con llenar de niños unos espacios llamados “escuelas” ni siquiera responde a los objetivos cuantitativos, a no ser que se imparta en las aulas una educación efectiva. Por eso, el número de años de escolaridad es una medición de aproximación –útil en la práctica, pero discutible en teoría– de los procesos que tienen lugar en las escuelas y de los resultados obtenidos. En este sentido, cabe lamentar que en los últimos años los aspectos cuantitativos hayan acaparado la atención no sólo de los encargados de elaborar las políticas de educación, sino también de muchos especialistas en ciencias sociales que tienden a dar prioridad al aspecto cuantitativo.

Nadie debe sorprenderse, por lo tanto, de que en las declaraciones de las dos conferencias internacionales más recientes de las Naciones Unidas sobre la educación se haya concedido alguna importancia al aspecto cualitativo (véase el Recuadro 1.2). La Declaración de Jomtien (1990) y, sobre todo, el Marco de Acción de Dakar (2000) reconocieron que la calidad de la educación era primordial para la consecución de la Educación para Todos. De manera más explícita que en los compromisos contraídos anteriormente por la comunidad internacional, el segundo de los seis objetivos enunciados en el Marco de Acción de Dakar invita a las naciones a suministrar una educación primaria “de buena calidad”. Además, el sexto objetivo incluye el compromiso de mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación de modo todas las personas puedan obtener mejores resultados de aprendizaje, “especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria”.

Pese al consenso creciente sobre la necesidad de proporcionar acceso a una educación “de buena calidad”, existen discrepancias acerca de lo que este término significa realmente en la práctica.⁴ En el Recuadro 1.3, se resume la evolución de la noción de calidad de la educación tal como la entiende la UNESCO. Este esfuerzo

Recuadro 1.2 La calidad de la educación tal como se ha definido en la Declaración de Jomtien y el Marco de Acción de Dakar

En 1990, en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien se proclamó la necesidad de mejorar la calidad de la educación, que era generalmente insuficiente, y se recomendó ofrecer una educación accesible a todos y más pertinente. En la Declaración se consideró también que la calidad era una condición previa para alcanzar el objetivo fundamental de la equidad. Si bien no se desarrolló totalmente la noción de calidad, se admitió que la ampliación del acceso a la educación no bastaba de por sí para que ésta contribuyese plenamente al desarrollo de las personas y la sociedad. En consecuencia, se hizo hincapié en el reforzamiento del desarrollo cognitivo de los niños para mejorar la calidad de su educación.

Un decenio más tarde, en el Marco de Acción de Dakar se declaró que todo niño tenía derecho a acceder a una educación de calidad. Se proclamó que la calidad constituía “la médula de la educación” y un factor determinante para mejorar la escolarización, la retención y el aprovechamiento escolar. Esta definición ampliada de la calidad enunció las características deseables de los educandos (alumnos sanos y motivados), los procesos (docentes competentes que utilizan pedagogías activas), contenidos (planes de estudios pertinentes) y sistemas (buena administración y distribución equitativa de los recursos). Aunque esta definición permitió establecer un programa de acción para lograr una educación de buena calidad, no especificó la importancia relativa de los distintos aspectos considerados.

de definición va más allá de los objetivos intrínsecos e instrumentales de la educación mencionados anteriormente, ya que trata de determinar sin ambigüedad los atributos o cualidades fundamentales de ésta que pueden garantizar la consecución efectiva de esos objetivos. Se pueden encontrar formulaciones similares en los documentos producidos por otras organizaciones internacionales y en la vasta bibliografía existente sobre el contenido y la práctica de la educación. Aunque estos enfoques difieran en sus detalles, todos ellos se caracterizan por dos elementos comunes clave:

- En primer lugar, consideran que el desarrollo cognitivo es un importante objetivo explícito de todos los sistemas educativos. El grado en que éstos logran realmente ese objetivo constituye un indicador de su calidad. Aunque ese indicador puede medirse con relativa facilidad –por lo menos dentro de cada sociedad, y a veces mediante comparaciones internacionales–, es mucho más difícil determinar cómo mejorar los resultados. Así pues, si la calidad se define en términos de adquisiciones en el plano cognitivo, los modos de incrementarla no son ni sencillos ni universales.

Cabe lamentar que en los últimos años los aspectos cuantitativos hayan acaparado la atención de los encargados de elaborar las políticas de educación.

4. Adams (1993) ha registrado unas cincuenta definiciones diferentes del término.

Recuadro 1.3 Evolución del concepto de calidad en la UNESCO

Una de las primeras declaraciones de principios de la UNESCO acerca de la calidad de la educación figuró en el informe *Aprender a ser – La educación del futuro*, elaborado por la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación presidida por el ex ministro francés Edgar Faure. La Comisión determinó que el objetivo fundamental del cambio social era la erradicación de las desigualdades y el establecimiento de una democracia equitativa. En consecuencia, afirmó que se debía “recrear el objeto y el contenido de la educación teniendo en cuenta a la vez las nuevas características de la sociedad y las nuevas características de la democracia” (Faure y otros, 1972, pág. XXVI). La Comisión observó asimismo que las nociones de “aprendizaje a lo largo de la vida” y “pertinencia” eran particularmente importantes. En ese informe se hizo también especial hincapié en la ciencia y la tecnología y se declaró que la mejora de la calidad de la educación exigiría el establecimiento de sistemas en los que pudieran aprenderse los principios del desarrollo científico y la modernización, respetando los contextos socioculturales de los educandos.

Unos dos decenios más tarde se publicó *La educación encierra un tesoro*, un informe presentado a la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, otro hombre de Estado francés. Esta comisión consideró que la educación a lo largo de toda la vida descansaba en cuatro principios básicos:

- *Aprender a conocer* reconoce que los alumnos construyen sus propios conocimientos a diario, combinando elementos endógenos y “externos”.
- *Aprender a hacer* se centra en la aplicación práctica de lo que se aprende.

- *Aprender a vivir* juntos atañe a las aptitudes imprescindibles para vivir una vida libre de discriminaciones, en la que todas las personas tienen iguales oportunidades para lograr su desarrollo individual, así como el de sus familias y comunidades.
- *Aprender a ser* hace hincapié en las competencias necesarias para que las personas desarrollen plenamente su potencial.

Este concepto de la educación proporcionó una visión integrada y global del aprendizaje y, por consiguiente, de lo que constituye la calidad de la educación (Delors y otros, 1996).

La importancia de lograr una educación de buena calidad se reiteró claramente como una de las prioridades de la UNESCO en la Mesa Redonda de Ministerial sobre una Educación de Calidad celebrada en París en 2003.

La UNESCO promueve el acceso a una educación de buena calidad como derecho humano y propugna un enfoque basado en los derechos para todas las actividades educativas (Pigozzi, 2004). En el contexto de este enfoque, el aprendizaje se ve influido a dos niveles. A nivel del *educando*, la educación debe tratar de determinar y tener en cuenta los conocimientos que éste haya adquirido anteriormente, reconocer los modos formales e informales de enseñanza, practicar la no discriminación y proporcionar un entorno de aprendizaje seguro y propicio. A nivel del *sistema de aprendizaje*, se necesita una estructura de apoyo para aplicar políticas, promulgar leyes, distribuir recursos y medir los resultados del aprendizaje, a fin de influir de la mejor manera posible en el aprendizaje para todos.

■ El segundo elemento es el papel de la educación en: el estímulo del desarrollo creativo y emocional de los educandos; la contribución a los objetivos de paz, civismo y seguridad; la promoción de la igualdad; y la transmisión de valores culturales, tanto universales como locales, a las generaciones futuras. Muchos de esos objetivos se definen y enfocan de diversas maneras en el mundo. El grado de su consecución es más difícil de determinar que el desarrollo cognitivo.

Calidad, ¿para quién y para qué? Derechos, equidad y pertinencia

Aunque las opiniones sobre la calidad de la educación distan mucho de ser uniformes en el plano del debate y la acción internacionales, hay tres principios que tienden a ser ampliamente compartidos y pueden resumirse de la siguiente manera: necesidad de una mayor pertinencia, necesidad de una mayor equidad en el acceso y los resultados, y necesidad de respetar los derechos de la persona como es debido. La mayoría de los que han reflexionado a nivel internacional sobre la cuestión estiman que

Recuadro 1.4 Los objetivos de la educación, según el párrafo 1 del Artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño

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

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

esos principios no sólo orientan e informan los contenidos y procesos educativos, sino que además representan objetivos sociales más generales a los que la educación debe contribuir.

De todos esos principios, el de los *derechos* es el más importante. Si bien se ha señalado antes que la mayor parte de los instrumentos jurídicos internacionales sobre los derechos humanos se centran en el acceso a la educación y hacen escasa mención de su calidad, la Convención sobre los Derechos del Niño es una excepción notable. En efecto, figuran en ella compromisos firmes y detallados con los objetivos de la educación que, a su vez, tienen una incidencia en el contenido y la calidad de ésta. En el Recuadro 1.4 se resumen las disposiciones pertinentes de la Convención.

El objetivo principal de esta Convención es el desarrollo educativo del individuo. En ella se indica que la educación debe permitir al niño que desarrolle plenamente sus capacidades cognitivas, emocionales y creativas. El educando se sitúa en el centro de la experiencia educativa, en un contexto caracterizado también por el respeto de los demás y del medio ambiente.

La Convención tiene importantes consecuencias tanto para el contenido como para el proceso de la educación. Parte de la base de que la experiencia de aprendizaje debe constituir no sólo un medio, sino también una finalidad en sí, ya que posee un valor intrínseco. Propone un enfoque de la enseñanza –y de la elaboración de libros de texto y materiales pedagógicos– que consagra la idea de una educación que debe centrarse en el niño y utilizar métodos pedagógicos que

promuevan –o por lo menos no mermen o conculquen– sus derechos. Según lo dispuesto en la Convención, los castigos corporales constituyen una violación flagrante de esos derechos. Algunos aspectos de este enfoque de la educación “basado en los derechos” son manifiestos en la postura adoptada por el UNICEF (véase el Recuadro 1.5).

Otros instrumentos jurídicos internacionales, por ejemplo el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, abordan el principio de equidad subrayando la responsabilidad de los gobiernos, que deben velar por que todos los niños tengan acceso a una educación de calidad aceptable. Brasil, Costa Rica y Filipinas proporcionan tres ejemplos de países donde existen disposiciones constitucionales que garantizan la asignación de un porcentaje del presupuesto nacional a la educación, de conformidad con el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y

La educación debe permitir al niño que desarrolle plenamente sus capacidades cognitivas, emocionales y creativas.

Recuadro 1.5 El enfoque de la calidad adoptado por el UNICEF

El UNICEF hace especial hincapié en lo que podríamos denominar las dimensiones deseables de la calidad, tal como se han definido en el Marco de Acción de Dakar. En su documento *Defining Quality in Education* se definen cinco dimensiones de la calidad (educandos, entornos, contenidos, procesos y resultados) basadas en “los derechos del niño como persona y el derecho de todos los niños a la supervivencia, la protección, el desarrollo y la participación” (UNICEF, 2000). Al igual que los aspectos de la calidad de la educación definidos por la UNESCO (Pigozzi, 2004), los reconocidos por el UNICEF se inspiran en las ideas básicas de la Convención sobre los Derechos del Niño.

En la Convención sobre los Derechos del Niño, se hace hincapié en un enfoque de la enseñanza y el aprendizaje centrado en el niño.

Culturales. En virtud de esas garantías jurídicas, las partes interesadas pueden exigir que sus gobiernos rindan cuentas sobre la aplicación progresiva del derecho a la educación y de los aspectos relativos a su calidad (Wilson, 2004).

Allí donde hay legislaciones relativas a los derechos humanos que tratan de la educación, su preocupación principal es la *equidad*, o sea lograr una mayor igualdad en los resultados del aprendizaje, el acceso a la educación y la retención escolar. Esta ambición refleja la convicción de que todos los niños pueden adquirir aptitudes cognitivas elementales si disponen de un contexto de aprendizaje adecuado. El hecho de que muchos niños escolarizados no logren adquirir esas aptitudes se debe en parte a un déficit de calidad de la educación. Varios estudios recientes confirman que la pobreza, el hecho de vivir en un medio rural y las desigualdades entre los sexos siguen siendo los principales correlatos negativos de la asistencia a la escuela y el aprovechamiento escolar (UNESCO, 2003a), y que una instrucción mediocre es una importante fuente de desigualdad. Calidad e igualdad están inextricablemente vinculadas.

La noción de *pertinencia* siempre ha estado presente en los debates sobre la calidad de la educación. En el pasado, en particular en los países en desarrollo, solía considerarse que los planes de estudios importados o legados por el colonialismo tenían poco en cuenta el contexto local y el medio sociocultural de los educandos. En la Convención sobre los Derechos del Niño, se hace hincapié en un enfoque de la enseñanza y el aprendizaje centrado en el niño.⁵ Esto pone a su vez de relieve la importancia de los planes de estudios que atienden, en la medida de lo posible, las necesidades y prioridades de los alumnos, sus familias y sus comunidades.

La pertinencia es también una cuestión importante para las políticas nacionales. Con la aceleración de la integración económica mundial, los gobiernos se preguntan si sus sistemas educativos producen las competencias necesarias para garantizar el crecimiento económico en un contexto cada vez más competitivo. Asimismo, la movilidad creciente ha suscitado preocupaciones con respecto a la cuestión de saber en qué medida el aprendizaje, medido en términos de calificaciones, es transmisible. Esto ha conducido a un mayor seguimiento y reglamentación de los sistemas educativos y a la multiplicación de estudios basados en evaluaciones transnacionales del aprendizaje mediante indicadores comparativos. Algunos han formulado críticas, expresando el temor de que los estudios de ese tipo –como los mencionados en los Capítulos 2 y 3 del presente informe– contribuyan a una estandarización de las aptitudes cognitivas fundada en una serie de principios y conocimientos que excluyen el factor cultural. Algunas investigaciones recientes han mostrado que, incluso competencias tan elementales como la lectura, la escritura y el cálculo aritmético, pueden concebirse y enseñarse de modos muy diversos⁶ y, por lo tanto, corren el riesgo de ser representadas de manera inexacta por evaluaciones que no toman en cuenta ese factor.

Al igual que en los demás ámbitos del desarrollo, convendría encontrar un equilibrio por lo que respecta al hecho de garantizar la pertinencia de la educación en relación con la realidad sociocultural de los educandos, sus aspiraciones y el bienestar de la nación.

Corrientes educativas y nociones de calidad conexas⁷

En la reflexión sobre la calidad de la educación, cabe distinguir los resultados educativos de los procesos que permiten obtenerlos. Los que desean obtener resultados particulares y definidos pueden evaluar la calidad en función de éstos, clasificando las instituciones educativas según el grado en que sus titulados satisfacen criterios “absolutos”, por ejemplo en materia de rendimiento académico, proezas deportivas, éxitos musicales o comportamientos y valores de los alumnos. En cierto modo, el criterio de comparación “absoluto” sería inmutable e independiente de los valores, deseos y opiniones

5. En el Apéndice de la Observación General Nº 1 relativa al párrafo 1 del Artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 2001), se dice lo siguiente: “en este artículo se destaca que la enseñanza debe girar en torno al niño: que el objetivo principal de la educación es el desarrollo de la personalidad de cada niño, de sus dotes naturales y capacidad, reconociéndose el hecho de que cada niño tiene características, intereses y capacidades únicas y también necesidades de aprendizaje propias. Por lo tanto, el programa de estudios debe guardar una relación directa con el marco social, cultural, ambiental y económico del niño...”

6. Véase la nota a pie de página número 24.

7. Las “corrientes” examinadas aquí representan ideas diferentes de lo que constituye la calidad del aprendizaje y la enseñanza. Si bien difieren en su ideología, epistemología y composición disciplinaria, todas se preguntan al servicio de qué finalidades individuales o sociales debe estar la educación y cómo deben organizarse la enseñanza y el aprendizaje. Cabe hacer una distinción entre esas corrientes generales y las pedagogías más específicas examinadas más adelante en el presente Informe. Aunque pocas pedagogías sean indiferentes a los valores, ninguna se limita a una sola corriente. Los sistemas educativos tampoco suelen basarse en un modelo único de educación. En consecuencia, en el presente Informe, las pedagogías se analizarán desde un punto de vista funcional y no desde las perspectivas filosóficas en que se inspiran.

Recuadro 1.6 La calidad en la corriente humanista

- Se rechazan los planes de estudios normalizados, prescritos y definidos o controlados desde el exterior. Se considera que ese tipo de planes menoscaba la posibilidad de que los educandos construyan sus propios significados y de que los programas educativos tengan siempre en cuenta las circunstancias y necesidades individuales de cada alumno.
- La evaluación tiene por objeto facilitar a los educandos información y comentarios sobre la calidad de su aprendizaje individual y forma parte integrante del proceso de aprendizaje. La autoevaluación y la evaluación por parte de los homólogos son apreciadas como métodos para fomentar una mayor conciencia del aprendizaje.
- La función del docente no es principalmente la de un instructor, sino más bien la de un mediador.
- El constructivismo social, aunque acepta esos principios, destaca que el aprendizaje es un proceso de práctica social y no el resultado de una intervención individual.

de los propios alumnos.⁸ En cambio, los enfoques relativistas destacan que las percepciones, experiencias y necesidades de los que participan en la experiencia del aprendizaje son los principales factores que determinan su calidad.⁹ Inspirándose en una formulación del mundo empresarial, el “enfoque hacia el cliente” en la educación hace especial hincapié en la cuestión de saber si un programa puede cumplir sus objetivos según modalidades que tengan en cuenta las necesidades de los que la utilizan. Esos diferentes enfoques tienen raíces profundas y se reflejan en las grandes corrientes de reflexión sobre la educación.

Enfoques humanistas

Las ideas de que la naturaleza humana es fundamentalmente buena, de que el comportamiento individual es autónomo dentro de las limitaciones impuestas por la herencia y el entorno, de que cada persona es única, de que todos los seres humanos nacen iguales y las desigualdades sobrevienen posteriormente son fruto de las circunstancias, y de que cada persona define su propia realidad, son características de un linaje de filósofos humanistas liberales, que va desde Locke hasta Rousseau.¹⁰ Allí donde se aceptan, esas ideas revisten una pertinencia inmediata para la práctica de la educación. Para los humanistas, los educandos ocupan una posición central en la “construcción del significado”, lo cual supone una interpretación relativista de la calidad. Se estima que la educación, sumamente influenciada por los actos del educando, es fundamental para el desarrollo del potencial del niño.¹¹

La idea de que la adquisición de conocimientos y competencias requiere la participación activa de

todo educando constituye un eslabón esencial entre el humanismo y la teoría constructivista del aprendizaje. Esta última se ha inspirado en gran medida en la obra de John Dewey, que puso de relieve cómo las personas aprenden a construir sus propios significados y a integrar la teoría y la práctica como fundamento de la acción social.¹² Piaget (1971) ha ejercido también una gran influencia, preconizando un papel más “activo” y “participativo” de los niños en su proceso de aprendizaje.¹³ Más recientemente, el constructivismo social, que considera el aprendizaje como un proceso intrínsecamente social –y, por consiguiente, interactivo– ha tendido a reemplazar los enfoques constructivistas más convencionales.¹⁴ En el Recuadro 1.6 se resume el enfoque de la calidad de la educación en la corriente humanista.

8. El hecho de centrarse en el carácter absoluto de los resultados de los programas educativos no descarta un enfoque de tipo “valor añadido” que tiene en cuenta las diferencias en materia de aptitudes.

9. Algunos autores distinguen dos enfoques relativistas. El primero, al subrayar en qué medida un programa educativo responde a su finalidad, se centra en los procesos de organización, mientras que el segundo, al hacer hincapié en las necesidades y capacidades de los educandos, tiene muy en cuenta los “grupos clientes” particulares (Sallis, 1996, págs. 15-17).

10. Véanse Russell (1973) y Elias y Merriam (1980).

11. En este contexto, Rousseau pensaba que existía un proceso de desarrollo común a todos los seres humanos. Afirmaba que se trataba de un proceso intrínseco y natural en el que la motivación principal del comportamiento era la curiosidad. Partidario de la escolarización universal, Rousseau concibió un método que consistía en aislar a los niños de la sociedad (por ejemplo, en una casa de campo) y situarlos ante nuevos entornos y problemas que debían resolver o superar. Una vez que los niños alcanzaban la edad de la razón (hacia los doce años), se consideraba que eran capaces de emprender, como personas “libres”, un proceso permanente de educación (Rousseau, 1792).

12. Dewey (1916) consideraba que los alumnos crean conocimientos en el aula y transforman su identidad mediante “un proceso de aprendizaje consistente en desempeñar nuevos papeles” (Fenwick, 2001, pág. 3).

13. Piaget (1975), en su “epistemología genética”, define las estructuras de actividad física y mental que corresponden a las etapas del desarrollo del niño. En lugar de considerar el nuevo aprendizaje como una mera prolongación del aprendizaje anterior, Piaget afirma que los alumnos necesitan enfrentarse a un conflicto entre ambos, porque, de no ser así, los conocimientos serían estáticos y el aprendizaje no podría producirse.

14. Esos enfoques se inspiran mucho en el pragmatismo de Dewey y la “teoría del desarrollo social” de Vygotsky (1979). Este último emite la idea de que el aprendizaje se produce primero en relación con los demás, y sólo más tarde se asimila individualmente. Por lo tanto, según Vygotsky, es la interacción social la que conduce al desarrollo cognitivo, y no lo contrario como opina Piaget.

Según los enfoques críticos, la educación tiende a reproducir las estructuras y desigualdades de la sociedad en general.

Enfoques conductistas

La teoría conductista va en dirección opuesta a la del humanismo. Se basa en la manipulación del comportamiento por medio de estímulos específicos.¹⁵ El conductismo ejerció una influencia considerable en la reforma de la educación durante la primera mitad del siglo XX (Blackman, 1995). Sus principios fundamentales son los siguientes:

- Los alumnos no poseen la motivación o la capacidad intrínseca para elaborar sus propias interpretaciones.
- El comportamiento humano se puede prever y controlar por medio de recompensas y castigos.
- La cognición se basa en el modelado del comportamiento.
- Las pedagogías deductivas y didácticas, por ejemplo las tareas graduadas en dificultad, el aprendizaje de memoria y la memorización, son útiles.¹⁶

Aunque pocos pedagogos aceptan la totalidad del programa conductista en su forma original, en muchos países se pueden observar elementos de prácticas conductistas en los programas de formación de docentes, los planes de estudios escolares y los métodos que los profesores aplican efectivamente en las aulas.¹⁷ Las formas de instrucción directa o estructurada, que ocupan un lugar importante en el presente Informe, comparten un elemento clave con la corriente conductista, a saber: la convicción de que de los resultados del aprendizaje deben ser

objeto de un seguimiento y de que la información de retorno frecuente es fundamental para motivar y orientar a los educandos. En el Recuadro 1.7, se resume el enfoque conductista de la calidad de la educación.

Enfoques críticos

Durante el último cuarto del siglo XX, empezaron a formularse diversas críticas importantes a los preceptos humanistas y conductistas. Los sociólogos ya habían percibido la sociedad como un sistema de elementos interrelacionados, en el que el orden y la estabilidad se mantenían gracias a la existencia de valores compartidos.¹⁸ Dado que el papel de la educación consiste en transmitir esos valores, la calidad, según este enfoque, debe medirse por la eficacia de los procesos de transmisión de valores. En la última parte del siglo XX, los críticos empezaron a reconocer el carácter eminentemente político de esos procesos. Algunos enfoques neomarxistas caracterizaron la educación en las sociedades capitalistas como el principal mecanismo de legitimación y reproducción de las desigualdades sociales,¹⁹ mientras que los planteamientos de la "nueva sociología de la educación", un movimiento del periodo 1970-1980, centraron sus críticas en la función de los planes de estudios como medio social y político de transmisión del

Recuadro 1.7 La calidad en la corriente conductista

- Se propugna la adopción de planes de estudios normalizados, definidos y controlados desde el exterior, y basados en objetivos prescritos y determinados independientemente del educando.
- Se considera que la evaluación es una medición objetiva de los comportamientos aprendidos con respecto a criterios de evaluación preestablecidos.
- Los tests y exámenes no sólo se consideran un elemento esencial del aprendizaje, sino también el medio principal para planificar y distribuir recompensas y castigos.
- El docente dirige el aprendizaje, en su calidad de experto que controla los estímulos y las respuestas.
- Se privilegian los ejercicios de aprendizaje progresivo que refuerzan las asociaciones deseadas en la mente del educando.

15. Como ejemplo de la teoría conductista "clásica", cabe contemplar dos tipos de condicionamiento: el "respondiente" y el "operante" [Skinner, 1968]. El primero se refiere a un proceso mediante el cual se condiciona a un sujeto para que responda a un estímulo externo (por ejemplo, el perro de Pavlov que saliva al oír la campana que anuncia la hora de la comida). El condicionamiento operante se refiere al reforzamiento de esa respuesta mediante sistemas de recompensa y castigo (por ejemplo, alimentar al perro o privarlo de comida) que estimulan un nuevo aprendizaje y/o el abandono de un comportamiento anterior.

16. Estas nociones dieron lugar a la escuela pedagógica "objetiva", que se manifestó primero con la tentativa de Bobbitt (1918) de aplicar a los planes de estudios las ideas del experto en gestión F.W Taylor. Otros enfoques dignos de mención son los que figuran en los *Principios básicos del currículo* de Tyler (1973) y la taxonomía de Bloom (1956), que establecieron objetivos educativos a partir de los cuales se pudieron elaborar instrumentos de evaluación muy perfeccionados.

17. Jarvis (1983, pág. 61) dice que, incluso prácticas aparentemente "inocentes" como "elogiar a un alumno reticente por su contribución a un debate en grupo", se basan en el condicionamiento operante de Skinner.

18. Estos esos sociólogos, figuraban teóricos funcionalistas (por ejemplo, Parsons, 1985) y algunos estructuralistas (por ejemplo, Durkheim, 1972).

19. En particular Bourdieu y Passeron (1969), Bowles y Gintis (1976), Apple (1978), Spring (1972) y Michéa (1999).

poder y el saber.²⁰ Un grupo distinto de pensadores críticos, denominados “desescolarizadores”, instó a abandonar la escolarización y reemplazarla por formas más comunitarias de educación formal.²¹ Las demás críticas de los enfoques tradicionales consistieron en planteamientos posmodernistas y feministas de índole diversa.²²

Los enfoques críticos abarcan una vasta gama de teorías, pero su preocupación común es que la educación tiende a reproducir las estructuras y desigualdades de la sociedad en general. Aunque muchos de ellos se adhieren al principio básico del humanismo, según el cual la finalidad última de todo pensamiento y acción es el desarrollo humano, cuestionan la idea de que una educación universal conducirá automáticamente a un desarrollo uniforme del potencial de todos los educandos. En contra de esta postura, los partidarios de una “pedagogía emancipadora” han propuesto que “los intelectuales críticos” se dediquen a conferir autonomía a los alumnos marginados, ayudándoles a analizar su experiencia y corregir así las desigualdades e injusticias sociales. Según este punto de vista, la pedagogía crítica es emancipadora porque permite a los alumnos forjarse sus propias opiniones (Freire, 1990) y liberarse de las necesidades definidas desde el exterior (Giroux, 1993), al mismo tiempo que les ayuda a explorar otros modos de pensar que pueden haber sido ocultados por las normas predominantes (McLaren, 1994). En el Recuadro 1.8 se esbozan las características esenciales de los enfoques críticos de la calidad de la educación.

Enfoques autóctonos

Algunos esfuerzos importantes realizados para generar nuevas ideas en materia de educación han arraigado en los países de bajos ingresos. A menudo, esas ideas han surgido como un desafío al legado del colonialismo. Entre los ejemplos más destacados figuran los enfoques del Mahatma Gandhi y de Julius Nyerere, que propusieron sistemas educativos innovadores y culturalmente pertinentes que hacían hincapié en la autonomía, la igualdad y el empleo rural.²³

Esos enfoques autóctonos cuestionaron los conocimientos, imágenes, ideas, valores y creencias “importados” que se reflejaban en los planes de estudios predominantes. Un ejemplo positivo de las alternativas propuestas en

Recuadro 1.8 La calidad en la corriente crítica

Los teóricos de la corriente crítica se centran en las desigualdades que se dan en el acceso a la educación y en los resultados educativos, así como en el papel de la enseñanza en la legitimación y reproducción de las estructuras sociales mediante la transmisión de un cierto tipo de conocimientos que sirve los intereses de determinados grupos sociales. En consecuencia, los sociólogos y pedagogos de esta corriente tienden a asociar la buena calidad a:

- una educación que fomenta el cambio social;
- un programa de estudios y unos métodos pedagógicos que estimulan el análisis crítico de las relaciones sociales de poder y de los modos de producción y transmisión de los conocimientos formales;
- una participación activa de los educandos en la concepción de su propia experiencia de aprendizaje.

materia de planes de estudios atañe al campo de las matemáticas. Los “etnomatemáticos” afirman que las matemáticas “estándar” no son neutras ni objetivas, sino que son culturalmente tendenciosas, y señalan que existen otras formas que tienen una incidencia en la enseñanza y el aprendizaje.²⁴ En el Recuadro 1.9 se presentan algunas de las principales características comunes a todos los enfoques autóctonos.

Enfoques de la educación de los adultos

En los debates sobre la calidad de la educación, la educación de los adultos suele pasarse por alto. Sin embargo, también se dan en ella enfoques conductistas, humanistas y críticos

20. En particular Young (1971), Keddle (1971) y Bourdieu (1972).

21. En particular Illich (1975).

22. Los términos “posmodernismo” y “postestructuralismo” suelen emplearse de manera intercambiable. Su tema común es que el poder y el saber no residen en las estructuras, sino en el discurso. Foucault (2002) afirma que el poder y las relaciones de poder crean las condiciones de producción de los conocimientos, y que esto se refleja sobre todo en los planes de estudios.

23. Gandhi y Nyerere integraron la enseñanza de aptitudes profesionales sencillas en los planes de estudios formales. Nyerere (1968) expuso una visión de la “educación para la autonomía” para la República Unida de Tanzania. Esa visión descansaba en varios objetivos educativos clave: preservar y transmitir los valores tradicionales, promover la autonomía nacional y local, fomentar la cooperación y promover la igualdad. En el África meridional, la noción de *ubuntu* nutre con sus connotaciones comunitarias una visión alternativa de la educación que engloba la naturaleza social del ser, y no exclusivamente su desarrollo individual (Tutu, 2000).

24. Entre otros ejemplos de este enfoque, tal como lo define Gerdes (2001), cabe mencionar:

- Las sociomatemáticas en África. Zaslavsky (1973, pág. 7) examina “las aplicaciones de las matemáticas en la vida de los africanos y, a la inversa, la influencia que las instituciones africanas han ejercido en la evolución de sus matemáticas”.
- Las matemáticas en el contexto sociocultural (africano): Touré (1984, págs. 1-2) llama la atención sobre el papel de las matemáticas en los juegos practicados en Côte d’Ivoire y propone que las competencias prácticas del entorno sociocultural del educando se integren en los programas de matemáticas.

Recuadro 1.9 La calidad en los enfoques autóctonos

Poniendo en tela de juicio las ideas predominantes de los países desarrollados en materia de calidad de la educación, los enfoques autóctonos proclaman la importancia de la pertinencia de la educación con respecto a las circunstancias socioculturales del país y del educando.

Esos enfoques se fundamentan en los siguientes principios:

- Los enfoques predominantes importados de Europa no son necesariamente pertinentes en situaciones sociales y económicas muy distintas.
- Garantizar la pertinencia de la educación supone que el contenido del plan de estudios, los métodos pedagógicos y las evaluaciones se elaboren en el plano local.
- Todos los educandos disponen de valiosas fuentes de conocimientos previos, acumulados a través de experiencias diversas, que los instructores deben aprovechar y cultivar.
- Los educandos deben intervenir en la concepción de su propio plan de estudios.
- El aprendizaje debe trascender los límites del aula y la escuela mediante actividades de aprendizaje no formal y a lo largo de toda la vida.

Recuadro 1.10 La calidad en los enfoques de la educación de adultos

En los enfoques tradicionales de la educación de los adultos, la experiencia y la reflexión crítica en el aprendizaje constituyen un aspecto importante de la calidad. Los teóricos radicales consideran que los educandos ya han adquirido una posición social y tienen la posibilidad de aprovechar su experiencia y aprendizaje como base para la acción social y el cambio social.

25. Knowles (1980) menciona la experiencia como uno de los cinco principios de la teoría relativa al aprendizaje de los adultos, en la que la reflexión individual es un elemento clave del proceso educativo. El ciclo de aprendizaje definido por Kolb (1984) toma también la "experiencia concreta" como punto de partida del aprendizaje, basado en la reflexión.

26. Para una perspectiva general sobre los paradigmas del aprendizaje de los adultos, véase IUE (2004).

27. En su obra más influyente, *Pedagogía del Oprimido*, Freire calificó de "educación bancaria" la que se impartía a los pobres y señaló que era de calidad inferior y no atendía a las necesidades de los educandos. Sostuvo que las prácticas educativas que excluyen las interpretaciones distintas de una determinada realidad fortalecen el poder del docente y fomentan el análisis acríptico entre los alumnos. Freire consideraba que la intervención del alumno y su conocimientos anteriores son elementos esenciales del proceso de aprendizaje, y sostenía que el educando debía "asumir su plena responsabilidad como protagonista poseedor de conocimientos y no como receptor del discurso del docente" (Freire, 1990). Esta perspectiva militante llamó la atención sobre la necesidad de efectuar reformas y cambios políticos más profundos para mejorar la calidad de la educación. Entre los enfoques más recientes figuran los de Usher y Edwards (1994), que aplican perspectivas postestructurales y posmodernas a la educación y el aprendizaje de los adultos, y el de Fenwick (2001), que se inspira en el aprendizaje experiencial de manera innovadora.

(véase el Recuadro 1.10). Algunos escritores, vinculados al humanismo y el constructivismo, hacen hincapié en la experiencia de los adultos como recurso pedagógico esencial.²⁵ Otros consideran que la educación de los adultos es un elemento clave de la transformación sociocultural, política e histórica.²⁶ Es bien sabido que este último punto de vista está asociado sobre todo a los programas de alfabetización y a la obra del teórico radical Paulo Freire, que ve en la educación un mecanismo decisivo para despertar la conciencia política.²⁷ En su obra exhorta a los educadores de adultos no sólo a incitar a los educandos al diálogo para explicitar las experiencias opresivas, sino también a ayudarles mediante el "planteamiento de problemas" y la "concienciación" a que se percaten del grado de influencia que las fuerzas sociales represivas han ejercido sobre ellos mismos.

Marco para la comprensión, seguimiento y mejora de la calidad de la educación

Teniendo en cuenta las distintas maneras en que las diferentes corrientes examinadas anteriormente entienden e interpretan la noción de calidad de la educación, la definición de la calidad y la elaboración de métodos para su seguimiento y mejora exigen un diálogo encaminado a lograr:

- un amplio consenso respecto de los fines y objetivos de la educación;
- un marco para el análisis de la calidad que permita especificar sus diferentes dimensiones;
- un método de medición que permita determinar y evaluar las variables importantes; y
- un marco para la mejora que abarque todos los elementos interdependientes del sistema de educación y permita determinar las posibilidades de cambio y reforma.

Como se ha indicado en las anteriores secciones del presente capítulo, el desarrollo cognitivo y la acumulación de valores, actitudes y competencias particulares son objetivos importantes de los sistemas educativos en la mayoría de las sociedades. Su contenido puede variar, pero su estructura general es similar en todo el mundo. De ello podría deducirse que, en cierto modo, el elemento clave para mejorar la calidad de la

educación –o sea, lo que se necesita para ayudar a los sistemas educativos a lograr esos objetivos con mayor eficacia– podría ser también universal. En los últimos años, se han dedicado numerosos estudios a esta cuestión. Ahora bien, como se puede ver en el Capítulo 2, el número de factores que pueden influir en los resultados educativos es tan vasto que las relaciones directas entre las condiciones de educación y sus productos no son fáciles de determinar.

No obstante, esto permite iniciar una reflexión sobre los principales elementos de los sistemas educativos y su interacción. A este efecto, se podrían caracterizar de la siguiente manera las dimensiones esenciales que influyen en los procesos fundamentales de la enseñanza y el aprendizaje:

- características de los educandos;
- contexto;
- aportes facilitadores;
- enseñanza y aprendizaje;
- resultados.

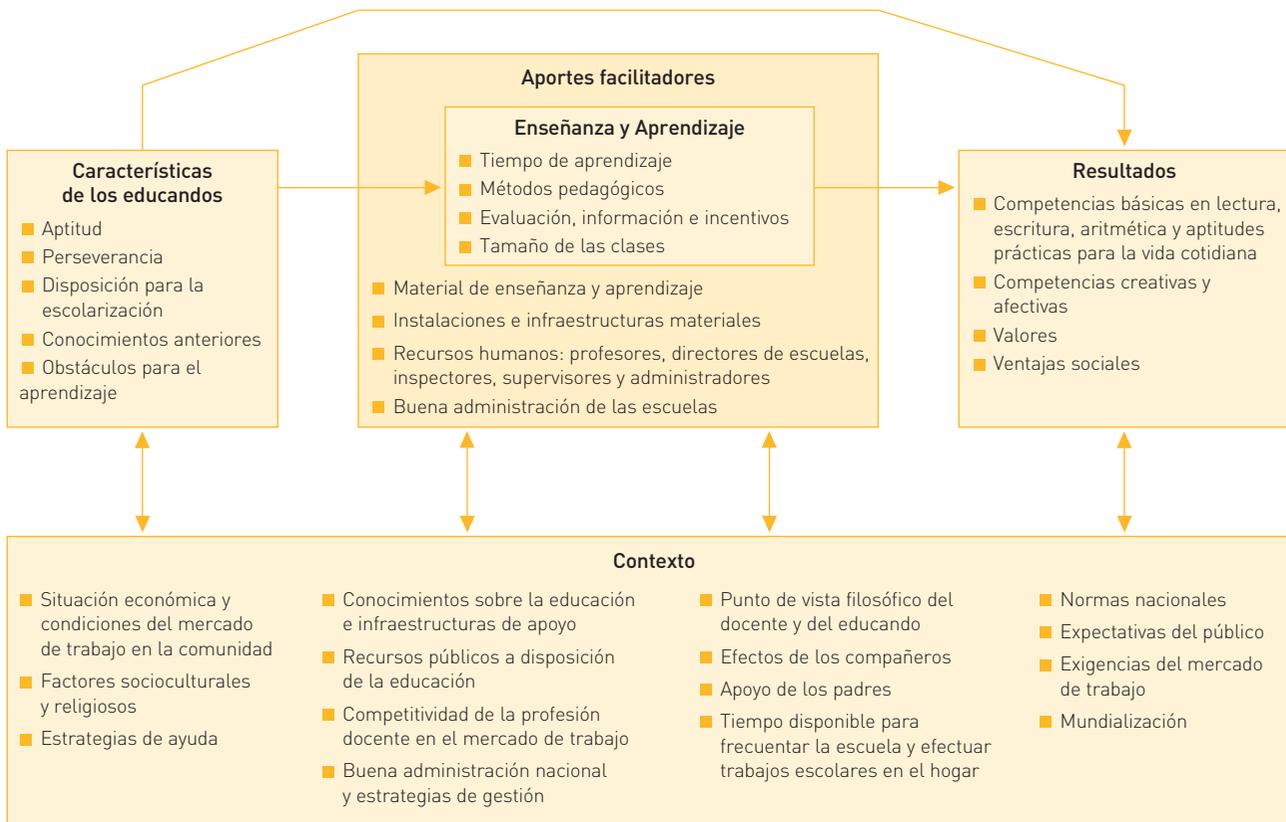
El Gráfico 1.1 ilustra esas dimensiones y sus relaciones, y en las subsecciones sucesivas se examinan sus características e interacciones.

Características de los educandos

La manera en que las personas aprenden –y la rapidez con que lo hacen– depende sobre todo de sus aptitudes y experiencia. Las evaluaciones de la calidad de los resultados educativos que ignoran esas diferencias iniciales entre los educandos pueden inducir a error. Las características determinantes importantes pueden comprender el contexto socioeconómico, la salud, el lugar de residencia, la cultura y la religión, así como la cantidad e índole de los aprendizajes anteriores. Por lo tanto, es importante tener en cuenta las desigualdades que puedan existir entre los alumnos a causa de su sexo, discapacidades, raza, etnia y situación con respecto al VIH/SIDA o a contextos de emergencia. Esas diferencias entre las características de los educandos suelen exigir respuestas específicas si se quiere mejorar la calidad.

Las diferencias entre las características de los educandos suelen exigir respuestas específicas si se quiere mejorar la calidad.

Gráfico 1.1: Marco para comprender qué es la calidad de la educación



Obviamente, las escuelas que carecen de maestros, libros de texto y materiales didácticos suficientes no están en condiciones de funcionar con eficacia.

Contexto

Los vínculos entre la educación y la sociedad son estrechos, y ambas se influyen mutuamente. La educación puede contribuir a transformar la sociedad mejorando y fortaleciendo las competencias, los valores, la comunicación, la movilidad (relacionada con las posibilidades y la prosperidad individuales), la prosperidad y la libertad de las personas. Sin embargo, a corto plazo, la educación suele ser un fiel reflejo de la sociedad: los valores y comportamientos que la trascienden son los del conjunto de la sociedad. Otra cuestión de igual importancia estriba en saber si la educación se imparte en el contexto de una sociedad próspera o de una sociedad donde la pobreza está generalizada. En este último caso, es muy posible que las posibilidades de incrementar los recursos destinados a la educación serán limitadas.

Más directamente, las políticas nacionales en materia de educación constituyen también un contexto determinante. Por ejemplo, los objetivos y normas, las políticas relativas a los planes de estudios y los docentes crean las condiciones propicias para la práctica educativa. Estos aspectos contextuales pueden ejercer una influencia considerable en la calidad de la educación. Asimismo, las estrategias de la ayuda internacional desempeñan también un papel influyente en la mayoría de los países en desarrollo.

Aportes facilitadores

Si no intervienen otros factores, también pueden influir considerablemente en el éxito de la enseñanza y el aprendizaje los recursos disponibles para respaldar el proceso educativo, así como las modalidades directas de gestión de dichos recursos. Obviamente, las escuelas que carecen de maestros, libros de texto y materiales didácticos suficientes no están en condiciones de funcionar con eficacia. En este sentido, los recursos son importantes para la calidad de la educación, aunque aún no se ha podido determinar con total exactitud de qué manera ni en qué medida. Los aportes son *facilitadores* en la medida en que sustentan los procesos de enseñanza y aprendizaje y están intrínsecamente relacionados con éstos, que a su vez influyen en la diversidad y el tipo de aportes utilizados, así como en la eficacia con que se emplean. Las principales variables relativas a los aportes son

los recursos materiales y los recursos humanos, y la buena administración de esos recursos constituye una dimensión suplementaria importante:

- Los recursos materiales, proporcionados tanto por los gobiernos como por las familias, comprenden los libros de texto y otros materiales pedagógicos, así como las aulas, bibliotecas, instalaciones escolares y otras infraestructuras disponibles.
- Los recursos humanos están constituidos por los directores, administradores, personal de apoyo, supervisores, inspectores y, sobre todo, por los docentes, que desempeñan una función esencial en el proceso educativo. El contexto general en que se desarrolla este proceso influye en los docentes y éstos, a su vez, son determinantes para que el proceso dé resultados satisfactorios. Los indicadores de aproximación útiles son la proporción de alumnos por docente, el promedio de remuneración de los docentes y el porcentaje del gasto en educación asignado a diversas partidas. Para medir los recursos materiales y humanos se suelen utilizar indicadores de gastos, comprendido el gasto público ordinario por alumno y la proporción del PIB dedicada a la educación.
- El aporte facilitador constituido por la buena administración de las escuelas atañe a las modalidades de organización y gestión de éstas. Los factores importantes que pueden ejercer una influencia indirecta en la enseñanza y el aprendizaje son, entre otros, una dirección enérgica, un entorno escolar seguro y acogedor, una buena participación de la comunidad y alicientes para la obtención de buenos resultados.

Enseñanza y aprendizaje

Como se indica en el Gráfico 1.1, el proceso de enseñanza y aprendizaje está estrechamente vinculado al sistema de apoyo constituido por los aportes y otros factores contextuales. La enseñanza y el aprendizaje son el ámbito clave del desarrollo y la evolución del individuo. En este ámbito es donde se perciben los efectos de los planes de estudios, donde se pone a prueba la eficacia de los métodos pedagógicos de los docentes y donde los educandos se motivan no sólo a participar, sino también a "aprender a aprender". Mientras que los aportes facilitadores indirectos mencionados precedentemente están

estrechamente vinculados a esta dimensión, los procesos efectivos de enseñanza y aprendizaje –tal como se desarrollan en el aula– comprenden el tiempo que los alumnos dedican al aprendizaje, los métodos de evaluación empleados para el seguimiento de sus progresos, los estilos de enseñanza, la lengua de instrucción y las estrategias de organización de la clase.

Resultados

Los resultados de la educación deben evaluarse en relación con los objetivos fijados. El medio más fácil de expresar los resultados consiste en evaluar el aprovechamiento escolar (a veces, en forma de puntuaciones obtenidas en tests, pero más frecuente y comúnmente en forma de resultados de exámenes), aunque también se han ideado métodos para evaluar el desarrollo creativo y emocional, así como los cambios que afectan a los valores, actitudes y comportamientos. Asimismo, pueden utilizarse otras medidas de aproximación del aprovechamiento escolar de los educandos y de los beneficios sociales y económicos más generales de la educación, por ejemplo, el éxito en el mercado del trabajo. Es útil distinguir entre la medición del aprovechamiento escolar y las demás mediciones de resultados, que pueden incluir los beneficios generales para la sociedad.

Utilización del marco

Este marco de cinco dimensiones constituye un medio para organizar y entender las diferentes variables de la calidad de la educación. Es exhaustivo porque considera que la calidad de la educación engloba el acceso a ésta, los procesos de enseñanza y aprendizaje y los resultados, según modalidades que dependen a la vez del contexto y de la diversidad y calidad de los aportes disponibles. Hay que tener presente que el acuerdo sobre los fines y objetivos de la educación será el marco para todo debate relativo a la calidad y que ese acuerdo comprende aspectos morales, políticos y epistemológicos que suelen ser invisibles o pasarse por alto.

Aunque este marco dista de ser el único disponible o posible, ofrece una estructura global que puede utilizarse con la doble finalidad de efectuar el seguimiento de la calidad de la educación y analizar las políticas elegidas para mejorarla. En los Capítulos 2 y 3 del presente informe, los factores determinantes de la calidad de la educación se analizan en función del grado en que las variables relativas a sus diferentes dimensiones permiten mejorar los resultados del aprendizaje (medidos principalmente en términos de adquisiciones cognitivas). En el Capítulo 4, el marco se adapta y modifica para facilitar un examen más holístico de las estrategias destinadas a mejorar la calidad de la educación. Además, hace hincapié en la dimensión esencial de la enseñanza y el aprendizaje del Gráfico 1.1, que hace del educando el centro del proceso educativo.

Estructura del informe

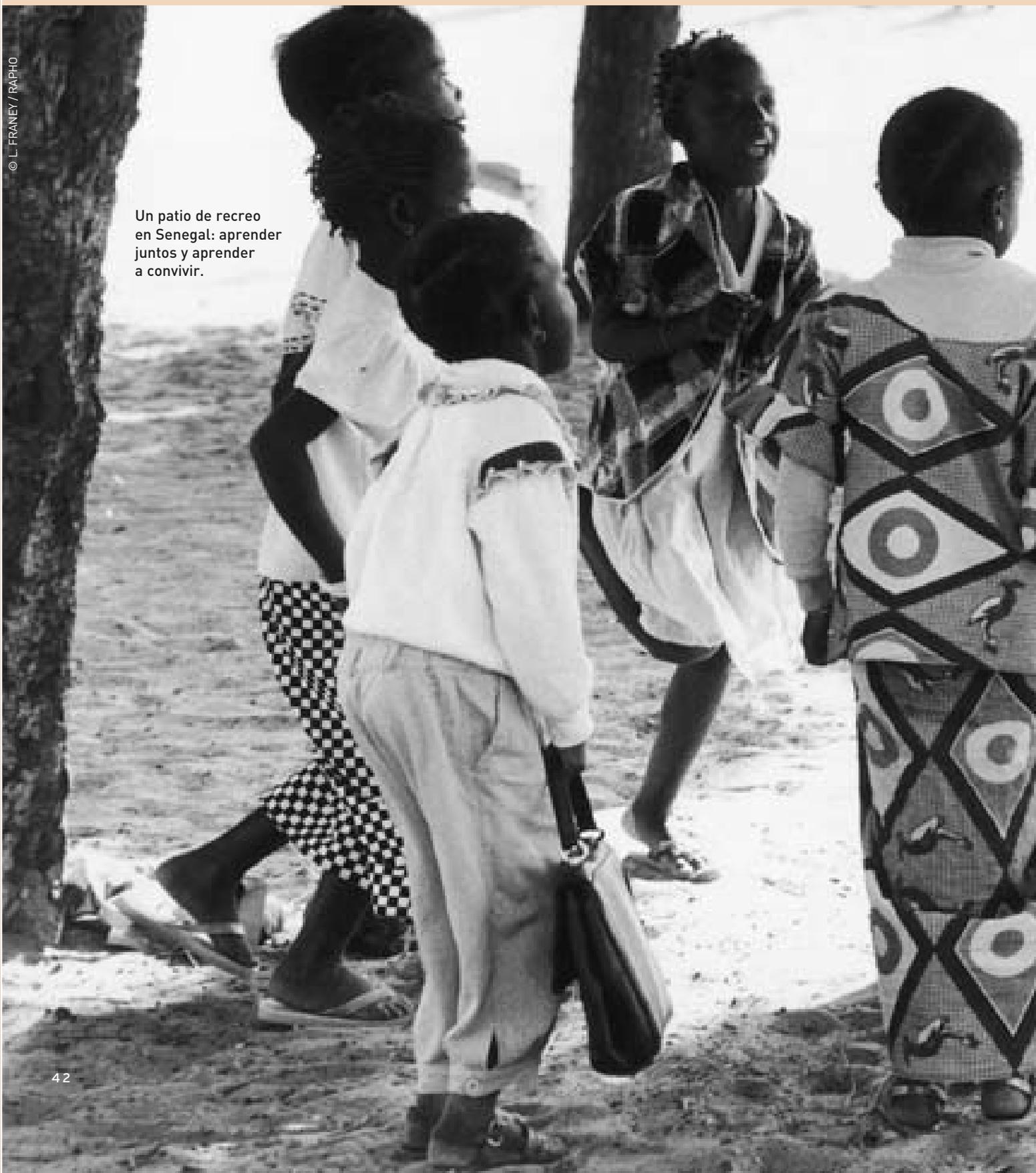
La finalidad principal del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* es examinar la evolución de la educación en el mundo a la luz de los objetivos de Dakar. Al igual que en sus ediciones anteriores, el Informe presta una atención considerable –en particular en el Capítulo 3– al análisis de los progresos realizados hacia la consecución de esos objetivos, sobre todo desde un punto de vista cuantitativo. Al elegir la calidad de la educación como tema principal, centrando así la atención en los progresos y perspectivas de consecución del sexto objetivo de Dakar, el Informe ha ilustrado ya en el presente Capítulo 1 la importancia que para la EPT reviste la calidad de la educación y ha abordado la cuestión de los medios necesarios para definirla y efectuar su seguimiento. En las páginas sucesivas, el Informe tratará de determinar los factores que tienen una incidencia particular en la calidad de la educación (Capítulo 2), las estrategias que pueden adoptarse para mejorarla, en particular en los países en desarrollo²⁸ (Capítulo 4) y cómo la comunidad internacional está cumpliendo los compromisos que ha contraído con la EPT (Capítulo 5). ■

Hay que tener presente que el acuerdo sobre los fines y objetivos de la educación comprende aspectos morales, políticos y epistemológicos que suelen ser invisibles o pasarse por alto.

28. En el presente Informe, el término "países" significa por regla general "países y territorios".

Capítulo 2

La importancia de la calidad



Un patio de recreo en Senegal: aprender juntos y aprender a convivir.

© L. FRANEY / RAPHO

Las enseñanzas de los trabajos de investigación



Los recientes debates sobre la calidad de la educación, examinados en el Capítulo 1, indican que aún no se ha zanjado la cuestión de su definición. Sin embargo, una conclusión obvia es que una educación de buena calidad (en las escuelas o en otras formas de aprendizaje organizado) facilita la adquisición de conocimientos, aptitudes y actitudes que poseen un valor intrínseco y contribuye a la consecución de importantes objetivos humanos. En el presente capítulo, se empieza por examinar los elementos de que se dispone con respecto a esa relación y se demuestra que la adquisición de mejores aptitudes cognitivas y no cognitivas en la escuela contribuye al desarrollo económico y social. Por lo tanto, la necesidad de determinar la manera óptima de mejorar la calidad de la educación es relativamente apremiante. De ahí que el objetivo principal del presente capítulo sea identificar y sintetizar los datos disponibles sobre los factores determinantes de la calidad de la educación. Entender lo que determina la calidad de la educación y las demás formas de aprendizaje organizado es la condición *sine qua non* para formular políticas que garanticen y mejoren dicha calidad.¹

Las repercusiones de la calidad de la educación en los objetivos del desarrollo

Está generalmente admitido que la educación formal es uno de los factores importantes que contribuyen a la adquisición de competencias individuales y a la formación del capital humano. Ahora bien, no es el único factor. Los padres, las aptitudes individuales y los amigos desempeñan indudablemente un papel importante. No obstante, la escuela ocupa un lugar privilegiado, no sólo porque la educación y “creación de capacidades” figuran explícitamente entre sus principales objetivos, sino también porque es el factor en el que más directamente influyen las políticas públicas. Está comprobado que la distribución de los ingresos individuales en la sociedad está estrechamente vinculada al nivel de instrucción de las personas. Por regla general, una escolaridad más larga es sinónima de ingresos más elevados a lo largo de toda la vida. Esos resultados se manifiestan a largo plazo. No repercuten en los ingresos de las personas durante su escolaridad, ni tampoco en la remuneración de su primer trabajo, sino en los que obtiene a lo largo de toda su vida laboral. Por consiguiente, los posibles efectos de la calidad actual de la educación en la distribución de las competencias y los ingresos sólo serán palpables dentro de varios años, cuando los alumnos de hoy representen una proporción significativa de la población activa.

Repercusiones de la calidad en los ingresos individuales

Uno de los problemas surgidos a la hora de determinar las repercusiones de las diferencias en la calidad del capital humano ha sido el de su medición. Gran parte del debate sobre la calidad

—en particular en relación con los recientes esfuerzos por mejorar la rendición de cuentas— ha subrayado la importancia de mejorar las aptitudes cognitivas por medio de la escolarización, y la mayoría de los padres y encargados de la formulación de políticas convienen en que esas aptitudes representan una dimensión clave de los resultados de la educación. Si las competencias cognitivas constituyen efectivamente una medida de aproximación —por muy incompleta que sea— de la calidad de educación, la cuestión que se plantea es saber si existe una correlación entre ellas y los resultados ulteriores de los alumnos en el mercado del trabajo, así como entre ellas y el potencial de crecimiento de la economía.

Se hace cada vez más patente que la calidad de los recursos humanos, tal como se mide con las puntuaciones obtenidas en los tests, influye directamente en los ingresos individuales, la productividad y el crecimiento económico. Una serie de investigaciones realizadas en los Estados Unidos ha demostrado que el aumento de los ingresos atribuible a la obtención de mejores puntuaciones en los tests normalizados es considerable.² En general, esos estudios muestran que las adquisiciones medidas por los tests tienen una incidencia clara en los ingresos, una vez que se toman en cuenta las diferencias de nivel de educación, edad o experiencia laboral, así como otros factores susceptibles de influir en los ingresos. En otras palabras, entre alumnos que han estado escolarizados el mismo número de años, los resultados de una educación de mejor calidad (representados por las puntuaciones en los tests) están estrechamente vinculados a las ulteriores diferencias de ingresos entre ellos y, por lo tanto, es de suponer que también estén relacionados con las diferencias de productividad individual.

Tres estudios recientes realizados en los Estados Unidos proporcionan estimaciones directas y bastante coherentes de las repercusiones de los resultados escolares en los ingresos (Mulligan, 1999; Murnane y otros, 2000; y Lazear, 2003). Esos estudios utilizaron diferentes conjuntos de datos —representativos a nivel nacional— que sirven para efectuar el seguimiento de los alumnos después de su escolaridad e incorporación al mercado laboral. Los estudios indican que un aumento de 1, desviación estándar, del rendimiento en matemáticas al final del ciclo de secundaria se traduce en ingresos anuales

1. Los trabajos de investigación existentes en el ámbito de la economía o las ciencias de la educación se centran más en los resultados educativos que en los aportes y los procesos y, sobre todo, en un solo tipo de resultado: las aptitudes cognitivas. En consecuencia, el presente capítulo se centra esencialmente en las adquisiciones cognitivas, aunque también menciona la importancia de las competencias no cognitivas y los demás beneficios de la escolarización, cuyo valor se reconoce cada vez más.

2. Esos resultados se han obtenido con distintos enfoques, pero el análisis básico consiste en calcular una ecuación de ingresos estándar de Mincer y añadir una medición de las competencias cognitivas individuales. Este enfoque establece una relación entre el logaritmo de los ingresos y el número de años de escolaridad, la experiencia y otros factores que pueden tener un efecto en las diferencias de ingresos individuales. Los análisis más claros son los de Bishop (1989, 1991), O’Neil (1990), Grogger y Eide (1993), Blackburn y Neumark (1993, 1995), Murnane, Willett y Levy (1995), Neal y Johnson (1996), Mulligan (1999), Murnane y otros (2000), Altonji y Piore (2001), Murnane y otros (2001) y Lazear (2003).

Está comprobado que la distribución de los ingresos individuales en la sociedad está estrechamente vinculada al nivel de instrucción de las personas.

superiores en un 12%.³ A título de comparación, el promedio de ganancia generado por un año suplementario de escolaridad en los Estados Unidos se cifra por regla general entre un 7% y un 10%.

Hay motivos para pensar que esas estimaciones ilustran la incidencia mínima de las adquisiciones cognitivas más elevadas en los ingresos. En primer lugar, se obtienen bastante temprano en la vida activa de las personas de la muestra, que en general tenían entre 25 y 35 años de edad en las fechas a las que se refieren los datos, y todo tiende a demostrar que el efecto de los resultados obtenidos en los tests aumenta con la experiencia laboral.⁴ En segundo lugar, las experiencias observadas en el mercado de trabajo abarcan el periodo 1985-1995 y algunos elementos parecen indicar que el nivel de las competencias y de la educación ha aumentado desde entonces. Por último, es de suponer que, en el futuro, el mejoramiento de la productividad en toda la economía conducirá a un aumento de las ventajas asociadas a niveles de competencia más elevados.⁵

Por lo que se refiere a los demás efectos directos de la educación, las investigaciones han puesto de manifiesto importantes beneficios asociados al cálculo aritmético, la lectura y la escritura en el Reino Unido⁶ y a la lectura y la escritura en el Canadá.⁷ En consecuencia, los programas educativos que inculcan esas competencias generarán mayores beneficios económicos individuales que los que no las transmiten.

Una parte de los beneficios asociados a la calidad de la educación se derivan de la continuación de la escolaridad.⁸ Obviamente, los alumnos que tienen más éxito en la escuela –reflejado por las puntuaciones obtenidas en los exámenes o tests de rendimiento normalizados– tienden a prolongar la escolaridad y los estudios superiores.⁹ Del mismo modo, los costos netos de las mejoras efectuadas en la calidad de la educación –si éstas se traducen en un aumento del éxito escolar– no son tan elevados como parecen, o incluso lo son mucho menos, debido a la consiguiente disminución de las tasas de repetición y deserción escolar. Por lo tanto, un rendimiento escolar más elevado incita a los alumnos a proseguir su escolaridad, lo cual conduce, entre otras cosas, a un incremento de las tasas de terminación de estudios en todos

los niveles del sistema educativo. En consecuencia, en los países donde las escuelas no funcionan bien y las tasas de repetición son elevadas, algunas mejoras cualitativas podrían autofinanciarse, reduciendo el promedio de tiempo de frecuentación de la escuela de los que terminan su escolaridad.

Aunque los datos sobre esas relaciones son un tanto limitados en los países en desarrollo, es probable que los beneficios resultantes de la calidad de la educación sean más elevados en esos países que en las naciones industrializadas. En el Cuadro 2.1 se recapitulan los

3. Un aumento de 1, desviación estándar, con respecto a la media correspondería a un nivel de rendimiento equivalente al 85º percentil de la distribución. En otros términos, el 15% de los alumnos obtendría normalmente puntuaciones más elevadas en los tests. Murnane y otros (2000) utilizan datos provenientes de los estudios *High School and Beyond* y *National Longitudinal Survey of the High School Class* de 1972. Sus estimaciones indican cierto grado de variación, ya que el aumento por desviación estándar de los resultados en los tests es del 15% para los hombres y del 10% para las mujeres. Basándose en una muestra de edad levemente inferior proveniente del *National Education Longitudinal Study* de 1988, Lazear (2003) proporciona una sola estimación de 12%. Asimismo, Mulligan (1999) comprueba un aumento de un 11% en el test normalizado de aptitud para las fuerzas armadas en los datos de la encuesta *National Longitudinal Survey of Youth*.

4. Altonji y Pierret (2001) llegan a la conclusión de que las repercusiones del aprovechamiento escolar en los ingresos aumentan con la experiencia, en parte porque el empleador tiene más oportunidades de observar el rendimiento.

5. Los estudios sobre las repercusiones del aprovechamiento escolar en los ingresos suelen comparar trabajadores de diferentes edades en un momento determinado, a fin de estimar cómo evolucionan los ingresos individuales. Sin embargo, todo aumento de la productividad en la economía tiende a mejorar los ingresos individuales a lo largo del tiempo. Por lo tanto, los beneficios resultantes de la mejora de las competencias de los alumnos tienen más posibilidades de aumentar a lo largo de la vida profesional que de permanecer constantes.

6. Véase McIntosh y Vignoles (2001). Dado que utilizan valores discretos para medir las competencias, resulta difícil comparar directamente las magnitudes obtenidas con las de los estudios efectuados en los Estados Unidos.

7. Finnie y Meng (2002), así como Green y Riddell (2003), atribuyen un importante rendimiento a las competencias en lectura y escritura, pero los dos primeros sacan la conclusión de que el rendimiento de la aritmética elemental es irrelevante, lo cual contradice la mayoría de los análisis sobre las competencias en cálculo aritmético y matemáticas.

8. Gran parte de la labor de los economistas sobre las diferencias en las competencias de la mano de obra ha tenido por objeto determinar el promedio de rendimiento en el mercado laboral de un periodo de escolaridad adicional. Como los alumnos mejor dotados tienen más oportunidades de continuar sus estudios, se ha argumentado que una parte del nivel superior de ingresos observado entre las personas que han estudiado más años refleja en realidad la remuneración de una competencia superior, y no tanto la de una escolaridad más prolongada. Los economistas han adoptado diversos enfoques analíticos para abordar esta cuestión, incluido un ajuste en función de las puntuaciones obtenidas en tests cognitivos, pero sus trabajos suelen pasar por alto la variación de la calidad de la educación. Esos enfoques han tratado de encontrar situaciones en las que la cantidad de estudios es influenciada por factores distintos del valor que el alumno atribuye a la continuación de los estudios, y también han tratado de analizar las diferencias de ingresos entre gemelos (véase Card, 1999). Los diferentes ajustes efectuados para tener en cuenta las diferencias de aptitud suelen dar lugar a cambios de menor importancia en las estimaciones del valor de la educación, y Heckman y Vytlačil (2001) afirman que no se pueden disociar los efectos de la aptitud y los efectos de la educación. En general, los únicos estudios explícitos sobre la calidad de la educación analizan las diferencias de gastos y recursos entre las escuelas, pero es sabido que son medidas imperfectas de las diferencias de calidad entre ellas (Hanushek, 2002a).

9. Aunque este punto pueda parecer obvio, hay numerosas conclusiones de trabajos de investigación que lo corroboran. Véanse, por ejemplo, Dugan (1976) y Manski o Wise (1983). Rivkin (1995) saca la conclusión de que las diferencias en las puntuaciones de tests en los Estados Unidos reflejan una proporción considerable de la variación sistemática observada en la conclusión del ciclo de secundaria y la continuación de los estudios en la enseñanza superior. Al examinar los factores que influyen en el éxito escolar, Bishop (1991), así como Hanushek, Rivkin y Taylor (1996), sacaron la conclusión de que las puntuaciones individuales en los tests de aprovechamiento escolar guardan una estrecha relación con una asistencia constante a la escuela. Behrman y otros (1998) han observado que el aprovechamiento escolar tiene un efecto considerable tanto en la prosecución de los estudios en el primer ciclo de la enseñanza superior como en la calidad de éste. Además, esos efectos son más importantes cuando se tienen debidamente en cuenta los diversos factores determinantes del aprovechamiento escolar. Hanushek y Pace (1995) observan que la terminación del ciclo de la enseñanza superior está estrechamente relacionada con la obtención de puntuaciones más elevadas al final de este ciclo.

Cuadro 2.1: Rendimientos estimados de un aumento de 1, desviación estándar, en las competencias cognitivas

Estudio	País	Efecto estimado ¹	Observaciones
Glewwe (1996)	Ghana	0,21** a 0,3** (sistema público) 0,14 a 0,17 (sector privado)	Otros métodos de estimación arrojan resultados distintos. Los efectos de las matemáticas son mayores que los de la lectura. Todos estos efectos persisten, incluso teniendo en cuenta los resultados en el test de aptitud de Raven.
Jolliffe (1998)	Ghana	0,05 a 0,07*	Los ingresos de las familias guardan relación con el promedio de los resultados en matemáticas con variaciones relativamente leves, según el método de estimación utilizado. El efecto de los ingresos no agrarios en los ingresos agrarios no guarda relación con las competencias.
Vijverberg (1999)	Ghana	Incierto	Estimaciones de los ingresos del trabajo independiente no agrario, según los niveles de matemáticas y lectura. Estimaciones muy variables (efectos tanto positivos como negativos), pero los efectos no son estadísticamente significativos por regla general.
Boissiere, Knight y Sabot (1985); Knight y Sabot (1990)	Kenya	0,19** a 0,22**	Estimaciones sobre el conjunto de la muestra: variaciones leves entre los alumnos que terminan la enseñanza primaria y los que finalizan la secundaria.
Angrist y Lavy (1997)	Marruecos	Incierto	La conversión en puntuaciones estándar es imposible por la utilización de índices de rendimiento. El factor "competencia en francés escrito" parece ser el que más influye en los ingresos, pero los resultados dependen del sistema de estimación utilizado.
Alderman y otros (1996)	Pakistán	0,12 a 0,28*	Se comprueba la existencia de variaciones según los métodos empleados y en función de que se hayan tenido en cuenta las aptitudes y la salud. Los efectos son más considerables y significativos cuando no se tienen en cuenta las aptitudes y la salud.
Behrman, Ross y Sabot (en preparación)	Pakistán	Incierto	Estimaciones de un modelo estructural con puntuaciones combinadas para las competencias cognitivas. El valor del indicador es significativo a partir de 0,01, pero no se puede traducir directamente en magnitud estimada del efecto.
Moll (1998)	Sudáfrica	0,34** a 0,48**	Depende del método de estimación; el impacto del cálculo es variable. Comprensión – no indicada – no significativa por regla general.
Boissiere y otros (1985); Knight y Sabot (1990).	República Unida de Tanzania	0,07 a 0,13*	Estimaciones sobre el conjunto de la muestra: entre los alumnos que terminan la enseñanza primaria son más bajas que entre los que finalizan la secundaria.

Notas: *Significativo a partir de 0,05; **Significativo a partir de 0,01.

1. Las estimaciones indican el aumento proporcional de los ingresos correspondiente a un aumento de 1, desviación estándar, en las puntuaciones en los tests.

Fuente: Hanushek (2004).

La calidad de la educación genera importantes beneficios económicos.

resultados de trabajos de investigación realizados en seis países, principalmente africanos. Utilizando métodos sencillos para medir las competencias cognitivas básicas, esos trabajos muestran que esas competencias tienen una repercusión importante en los ingresos, aparte del efecto que puedan tener los años de escolaridad cursados. Aunque haya que interpretar con cautela esos resultados,¹⁰ el cuadro parece indicar que la calidad de la educación genera importantes beneficios económicos. Los estudios sobre Ghana y la República Unida de Tanzania son los únicos que arrojaron beneficios inferiores o equivalentes a los de las estimaciones de los Estados Unidos. En otros países, un aumento de 1, desviación estándar, de las puntuaciones en los tests correspondía a un incremento de los sueldos del 12% al 48%, lo cual refleja un rendimiento

sustancial de la elevación de los niveles de competencias cognitivas y por lo tanto, probablemente, de la mejora de la calidad de la educación.

Repercusiones de la calidad en el crecimiento económico

Quizás la relación entre la calidad de la mano de obra y el crecimiento económico sea aún más importante que el impacto del capital humano y la calidad de la escuela en la productividad individual y los ingresos personales. El crecimiento económico determina en qué medida puede mejorarse el nivel de vida global de una sociedad. Además, la educación de cada persona puede repercutir positivamente en la situación económica de las demás (además de los beneficios individuales que se acaban de

10. Por lo visto, las estimaciones dependen mucho del método de evaluación utilizado. Tanto dentro de un mismo estudio como entre los estudios que utilizan los mismos datos básicos, los resultados varían en función de las técnicas empleadas para poner de manifiesto el parámetro fundamental de las competencias cognitivas. Véase Glewwe (2002).

mencionar). En particular, una sociedad más educada puede traducirse en índices de innovación más elevados, una mayor productividad global gracias a la capacidad de las empresas para introducir nuevos y mejores métodos de producción, y una aplicación más rápida de las nuevas tecnologías. Estos factores externos constituyen motivos suplementarios para preocuparse por la calidad de la educación.

Los economistas han concebido una serie de modelos e ideas para explicar las diferencias entre las tasas de crecimiento de los países, subrayando invariablemente la importancia del capital humano.¹¹ Al poner a prueba esos modelos, los estudios empíricos han hecho hincapié en las disparidades en el aprovechamiento escolar como medida de aproximación de las diferencias en materia de capital humano. Numerosos estudios han demostrado que la cantidad de educación medida de esta manera está estrechamente vinculada a las tasas de crecimiento económico. No obstante, se trata de una medición muy burda de los conocimientos y las competencias cognitivas, en particular en un contexto internacional caracterizado por grandes diferencias en los recursos de que disponen los sistemas educativos y en los niveles de pobreza de los hogares.

Las dificultades para establecer comparaciones internacionales de la calidad de la educación han obstaculizado los intentos de integrar las mediciones de esa calidad a los análisis empíricos. Sin embargo, en los últimos años, la existencia de tests internacionales de aprovechamiento escolar, efectuados de manera uniforme en un número creciente de países, ha empezado a hacer posible la realización de esas comparaciones. Hanushek y Kimko (2000), por ejemplo, incorporan información sobre las diferencias de conocimientos matemáticos y científicos en el plano internacional, elaborando una escala común para todos los países y todos los tests, e incluyendo una medición combinada de la calidad que sirve de variable adicional en las ecuaciones de crecimiento utilizadas para comparar los países.¹² Sus resultados parecen indicar que las diferencias de calidad en la educación tienen importantes repercusiones en el crecimiento económico: una diferencia de 1, desviación estándar, en las puntuaciones de los tests corresponde a una diferencia de 1% en las tasas anuales de crecimiento del PIB por habitante.¹³ Esta cifra puede parecer modesta,

pero en realidad es muy importante. Como el crecimiento añadido tiene un efecto multiplicador, genera un importante aumento de la renta nacional y del bienestar social. Así pues, la calidad de la mano de obra medida por las puntuaciones en matemáticas y ciencias parece ser un factor determinante del crecimiento económico y, por consiguiente, de la posibilidad de atenuar la pobreza.¹⁴

Calidad y aptitudes no cognitivas

Existe todo un conjunto de aptitudes no cognitivas que son importantes para el éxito en la vida económica. Como quiere demostrar la fábula de la liebre y la tortuga de Esopo, es probable que, de no intervenir otros factores, las personas motivadas y perseverantes obtengan mejores resultados que las dotadas de una inteligencia comparable pero menos tenaces. Es cada vez más patente que la sociedad recompensa esas aptitudes no cognitivas y otras como la honradez, la fiabilidad, la determinación y la eficacia personal.

Algunos trabajos de investigación anteriores han demostrado que los rasgos de personalidad y conducta como la perseverancia y las aptitudes para dirigir son determinantes para el éxito profesional, y en particular para los ingresos (Jencks y otros, 1979). La estabilidad personal, la seriedad, la buena disposición para adoptar las normas institucionales y jerárquicas son condiciones importantes para progresar en la vida y ganarse la confianza de los empleadores (Bowles y Gintis, 1976). Hasta hace poco, los problemas de datos y medición desalentaron considerablemente las nuevas tentativas de evaluar los efectos de esas características. Sin embargo, un reciente análisis de datos acopiados en los Estados Unidos y el Reino Unido demostró, por un lado, que las diferencias de personalidad entre los individuos explican las diferencias sustanciales de sus ingresos y que, por otro lado, el grado en que esas características influyen en los ingresos varía en función del sexo (Osborne, 2000; y Bowles, Gintis y Osborne, 2001). Tras tomar en cuenta el nivel de educación, las capacidades medidas, el éxito en los exámenes y otros factores que influyen en los ingresos, el estudio reveló que en los empleos de categoría superior, una personalidad agresiva penaliza a las mujeres y favorece a los hombres. Este perfil se invierte en el caso de personalidades pasivas y retraídas, que tienen un efecto

En los empleos de categoría superior, una personalidad agresiva penaliza a las mujeres y favorece a los hombres.

11. Para una perspectiva general de los análisis y de la serie de factores que éstos comprenden, véase Barro y Sala-i-Martin (2003).

12. Véase también Barro y Lee (2001), cuyo análisis de las diferencias cualitativas incluye la alfabetización.

13. Para detalles sobre este trabajo, véanse Hanushek y Kimko (2000) y Hanushek (2003b). Es significativo que la introducción de otros factores potencialmente vinculados al crecimiento —como el comercio internacional, las inversiones privadas y públicas y la inestabilidad política— no modifique los efectos de la calidad de la mano de obra. Los resultados persisten también cuando se toman en cuenta otros factores que pueden producir a la vez un mayor crecimiento y un mejor rendimiento educativo.

14. Otros resultados deseables del mejoramiento de la calidad de la educación, aparte de los asociados a las competencias de la mano de obra, se examinan más adelante.

negativo en los ingresos de los hombres y positivo en los de las mujeres. El estudio, tras tomar en cuenta una vez más otros factores relacionados con los ingresos, llega también a la conclusión de que en los Estados Unidos, las mujeres que son menos conscientes de su propia capacidad para influir en su destino tienen menos ingresos. Otra investigación llevada a cabo recientemente en los Estados Unidos demuestra que los alumnos de sexo masculino que son inteligentes, pero indisciplinados, y abandonan los estudios porque carecen de perseverancia y capacidad de adaptación, tienen ingresos menos elevados que otros alumnos con los mismos niveles de aptitudes y adquisiciones cognitivas, y esta diferencia persiste después del fin de los estudios (Heckman y Rubenstein, 2001). Este tipo de estudios demuestra cada vez más la importancia de las aptitudes no cognitivas en la vida económica.

Esas aptitudes se inculcan y cultivan en la escuela, por lo menos en parte. No todas son necesariamente deseables. Algunas de ellas –la honradez, la determinación, la fiabilidad– son alentadas y recompensadas por las escuelas, mientras que otros aspectos no cognitivos que el mercado laboral parece valorar –pasividad en las mujeres y agresividad en los hombres– son catalogados por muchas escuelas como efectos indeseables que acentúan las desigualdades en la sociedad. En general, las aptitudes no cognitivas útiles pueden evaluarse de manera aproximada por las puntuaciones obtenidas en los tests, pues los alumnos que adquieren más competencias cognitivas pueden poseer también más de esas aptitudes no cognitivas que se consideran “valiosas”. Ahora bien, su distribución puede explicar en parte la variación de los ingresos entre personas que poseen los mismos niveles de adquisiciones cognitivas, lo cual indica que esas competencias y características se valoran por separado en el mercado del trabajo.

Repercusiones de la calidad en la evolución de los comportamientos

Todo parece indicar que la calidad de la educación –tal como se mide por las puntuaciones obtenidas en los tests– influye en la rapidez con que las sociedades pueden enriquecerse y en la medida en que las personas pueden mejorar sus ingresos y su productividad. Sabemos también que los años de escolarización y la adquisición de competencias cognitivas –en particular las

elementales en materia de lectura, escritura y cálculo aritmético– generan beneficios económicos y sociales aumentando de los ingresos, incrementando la productividad en los medios rurales no agrícolas y las zonas urbanas, y mejorando la eficacia de las conductas de las familias (Jolliffe, 1998; y Rosenzweig, 1995). En Sudáfrica y Ghana, los años de escolaridad están negativamente correlacionados con las tasas de fertilidad de la mujer. Esta correlación se deriva en parte de los nexos entre adquisiciones cognitivas y fertilidad (Thomas, 1999; y Oliver, 1999).¹⁵ Los sistemas educativos más capaces de elevar el nivel de las competencias cognitivas y difundirlas ampliamente en la población generan beneficios sociales y económicos más importantes que los sistemas menos eficaces. Esto pone de relieve la importancia de la estructura temática de los planes de estudios. En efecto, los sistemas escolares que no consiguen lograr un nivel satisfactorio de los alumnos en lectura, escritura y cálculo aritmético no cosechan esos beneficios, mientras que los sistemas más eficaces en este ámbito, es decir, los que son de mejor calidad, obtienen beneficios mayores.

No cabe duda, pues, de que la calidad de la educación puede influir en el comportamiento humano y facilitar la consecución de toda una serie de objetivos. Por supuesto, los conocimientos, aun cuando estén ampliamente compartidos, no bastan de por sí solos para modificar las conductas. Sin embargo, existen diversos medios que permiten mejorar la calidad de la educación para facilitar esa modificación. En la actualidad, un ejemplo importante es el de las conductas en el ámbito de la salud, en especial el reto que plantea la lucha contra la pandemia del VIH/SIDA.¹⁶

Las repercusiones cada vez más palpables del VIH/SIDA en muchos países señalan la posible importancia de los nexos entre la educación sobre el VIH/SIDA y la evolución de las conductas. Suponemos razonablemente que el suministro de información explícita sobre las causas de infección por el VIH/SIDA y el aumento del nivel general de alfabetización permitirán a las personas más expuestas comprender y evaluar mejor las consecuencias de su comportamiento en este ámbito. ¿Estamos en lo cierto? En el Recuadro 2.1 se indica que los conocimientos y competencias que permiten reducir el riesgo se adquieren gracias a una red compleja de fuentes de información formales e informales, de las cuales el

15. Los nexos sumamente complejos entre educación y fertilidad se han estudiado desde hace mucho tiempo. No sólo las aptitudes cognitivas, sino también el proceso de socialización mediante la educación pueden conferir a las mujeres la autonomía necesaria para modificar los índices de fertilidad (véase Basu, 2002).

16. Un segundo ejemplo es la incidencia del cambio educativo en las relaciones entre los sexos en la escuela y la sociedad. Obviamente, los cambios en la planificación de la instalación de escuelas, las reformas de los planes de estudios y manuales escolares, la ampliación de la gama de materias propuestas a las niñas, la modificación de la naturaleza de las tareas escolares, la mejora de la formación de los docentes y su sensibilización, las medidas adoptadas para que las instalaciones escolares sean acogedoras para las niñas, el establecimiento de horarios más flexibles en respuesta a las demandas de las familias y una amplia serie de reformas más específicas pueden ayudar a reducir las desigualdades entre los sexos dentro de la escuela y fuera de ésta. Todas estas cuestiones constituyeron el tema principal del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4* (UNESCO, 2003a). Véase esta publicación para un análisis a fondo e información pormenorizada sobre esas cuestiones.

sistema educativo sólo representa un elemento. No obstante, parece ser que las aptitudes cognitivas necesarias para tomar con conocimiento de causa decisiones con respecto a los riesgos conexos con el VIH/SIDA –y cambiar de comportamiento– dependen fundamentalmente de los niveles de educación y alfabetización. Por lo tanto, el interés intrínseco de la educación formal en este contexto estriba en que permite mejorar las competencias de aprendizaje necesarias para entender la educación relativa al VIH/SIDA e interpretar los numerosos mensajes al respecto procedentes de otras fuentes (Badcock-Walters, Kelly y Görgens, 2004). Esto induce a pensar que el acceso a la escuela y la permanencia en sus aulas constituyen una “vacuna social” de suma importancia, a la que numerosos autores hacen referencia (Kelly, 2000; Low-Beer y Stoneburner, 2001). Ayudar a las escuelas a difundir mensajes eficaces de prevención contra el VIH/SIDA contribuirá a reforzar los efectos beneficiosos de éstos.

Evaluaciones internacionales de las adquisiciones cognitivas

En muchos de los ejemplos examinados anteriormente, que ilustran las relaciones entre la calidad de la educación y los niveles de crecimiento económico e ingresos personales, las puntuaciones obtenidas en los tests sirven de medida de aproximación de la calidad de la educación. La evaluación de los progresos de los educandos con tests cognitivos tiene varias finalidades. Puede indicar, por ejemplo, el grado de aprendizaje y comprensión de los temas del programa de estudios. Este aspecto “formativo” puede influir en la orientación de las políticas de educación a nivel local o nacional. Asimismo, esa evaluación puede dar una idea del grado de aprovechamiento escolar de los alumnos en los principales puntos de salida del sistema escolar, ayudando así a las instituciones educativas o los empleadores a seleccionar a los que sean más aptos para proseguir sus estudios o acceder a diversos tipos de empleo. Este tipo de evaluación “sumativa” se utiliza como medio para facilitar y legitimar el acceso a las jerarquías sociales y económicas. Debido precisamente a su papel en la restricción del acceso a oportunidades escasas, esa evaluación puede ejercer una influencia considerable en lo que sucede en las escuelas. Puede tener efectos beneficiosos, contribuyendo a velar por que se enseñe y aprenda el programa

de estudios previsto, pero puede acarrear efectos perjudiciales no deseados cuando la presión para la consecución de objetivos obliga a los alumnos a conceder una importancia excesiva a la aprobación de los exámenes, en lugar de prestar atención a los aspectos más generales del aprendizaje.

Estos y otros aspectos de los sistemas nacionales de evaluación escolar, así como las repercusiones que pueden tener en la calidad de la educación, se examinan más detalladamente en el Capítulo 4. En el presente capítulo, prestamos atención al amplio y creciente conjunto de datos procedentes de los estudios internacionales sobre las adquisiciones cognitivas en los que se basan la mayoría de las comparaciones internacionales de la calidad de la educación. ¿Qué pueden revelar sus resultados acerca de los factores determinantes de la calidad de la educación?

Los estudios

A finales de los años cincuenta se creó la Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar (IEA). Con su primer estudio sobre los resultados en matemáticas, en el que participaron doce países, se dio el paso inicial hacia la constitución del importante conjunto actual de estudios destinados a medir el rendimiento cognitivo en distintos niveles de la educación de diferentes países, así como a determinar las principales causas de las diferencias en los resultados. Hacia el año 2000, unos cincuenta países tomaban parte en encuestas internacionales sobre matemáticas y ciencias (ahora agrupadas bajo la denominación de Tercera Encuesta Internacional sobre Matemáticas y Ciencia – TIMSS), ciencias, lectura (Estudio sobre el Progreso Internacional de la Competencia en Lectura – PIRLS) y otras disciplinas. A raíz de la experiencia de la IEA, se iniciaron otros estudios similares muy influidos por la misma, que por regla general cubren un ámbito regional. Entre ellos figuran: el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), creado por la OCDE en 1998, que ahora abarca 59 países, principalmente industrializados y de ingresos medios; el Consorcio de África Meridional para la Supervisión de la Calidad de la Educación (SACMEQ), que desde su primer estudio en Zimbabwe en 1991 se ha extendido a 15 países africanos; el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), creado en 1997, que abarca 16 países;

Parece ser que las aptitudes cognitivas necesarias para tomar con conocimiento de causa decisiones con respecto a los riesgos conexos con el VIH/SIDA dependen fundamentalmente de los niveles de educación y alfabetización.

Recuadro 2.1 Educación y prevención del riesgo del VIH/SIDA: ¿El conocimiento es sinónimo de cambio ?

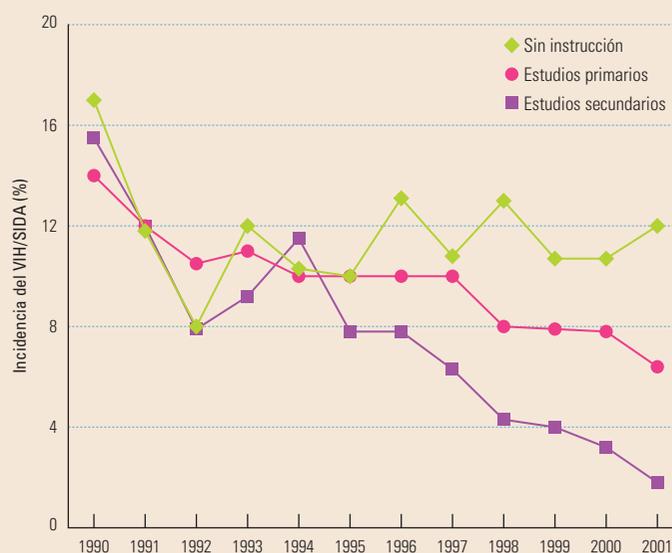
Un reciente estudio sobre seis países africanos –Kenya, Malawi, Uganda, la República Unida de Tanzania, Zambia y Zimbabwe– indicó la existencia de niveles elevados de sensibilización al VIH/SIDA en la población (más del 90% de los encuestados) en cada país, pero con diferencias considerables en lo que respecta a las fuentes de esos conocimientos (Low-Beer y Stoneburger, 2000). Las redes sociales de amigos y familiares eran las principales fuentes en Uganda, mientras que en los demás países predominaban los medios de comunicación de masas y las fuentes institucionales (escuelas, iglesias y clínicas).

El porcentaje de encuestados que habían conocido a una persona infectada por el VIH/SIDA era mucho más elevado en Uganda (91,5% de los hombres y 86,4% de las mujeres) que en los otros cinco países. Por lo visto, esta experiencia directa ha estimulado un cambio de comportamiento. Por ejemplo, cerca del 20% de los varones ugandeses de 15 a 24 años de edad que conocían a una persona infectada por el SIDA habían empezado a utilizar preservativos, mientras que sólo un 5% de los que no conocían a una persona infectada los utilizaban.

En un estudio sudafricano, casi una quinta parte de los jóvenes de 15 a 24 años de edad señalaron que hablaban del VIH/SIDA con sus profesores y compañeros de clase, y cerca de una tercera parte declararon que la mayor parte de sus conocimientos al respecto provenían de fuentes escolares (Pettifor y otros, 2004). Por otra parte, entre los estudiantes de institutos de secundaria en Botswana, Malawi y Uganda, la radio era la fuente citada con mayor frecuencia (Bennell, Hyde y Swainson, 2002).

Los docentes eran la segunda fuente mencionada por los alumnos de ambos sexos en Botswana y Malawi, mientras que en Uganda, ocupaban la quinta posición entre los muchachos y la segunda entre las muchachas, lo cual abona la idea de que la educación escolar no es necesariamente la principal fuente de información sobre el VIH/SIDA en ese país.

Gráfico 2.1: Porcentaje de incidencia del VIH/SIDA en las zonas rurales de Uganda entre las personas de 18 a 29 años, por nivel de educación (1990–2001)



Nota: Por estudios primarios se entiende haber cursado una parte o la totalidad de los grados 1° a 7° de enseñanza. Por estudios secundarios se entiende haber cursado una parte o la totalidad de los grados 8° a 13° de enseñanza, o más.

Fuente: De Walque (2004).

el Proyecto de Seguimiento de los Resultados del Aprendizaje de la UNESCO; y el estudio sobre el África de habla francesa denominado Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de los países de la CONFEMEN (PASEC).

Comparaciones entre países y a lo largo del tiempo

Los tests de adquisiciones cognitivas constituyen mediciones de aproximación incompletas de la calidad de la educación. No dan indicación alguna acerca de los valores, aptitudes y otras competencias no cognitivas que son objetivos importantes de la educación. Además, si se desea conocer la importancia del valor añadido por la escolarización, incluso en el ámbito

cognitivo, esas pruebas deben ser completadas con mediciones de las características que poseen los educandos cuando ingresan en la educación formal. Los estudios antes mencionados difieren en cuanto a la medida en que sus metodologías tienen en cuenta esas dimensiones. Difieren también en cuanto a la posibilidad de efectuar comparaciones a lo largo del tiempo y entre países.

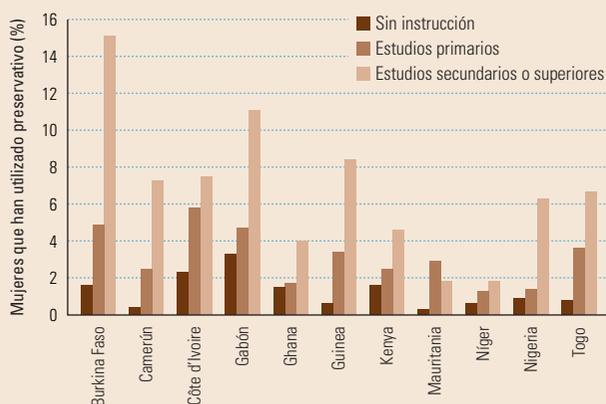
Se pueden comparar las puntuaciones en los tests de aprovechamiento escolar dentro un mismo estudio, pero no entre los diferentes estudios.¹⁷ Esto se debe, en parte, a que incluyen diferentes grupos de edad o de nivel de educación: el PISA, por ejemplo, se centra en los alumnos de 15 años de edad, mientras que los otros se

17. Algunos analistas están experimentando comparaciones de este tipo (por ejemplo, Hanushek, 2004; Pritchett, 2004; y Crouch y Fasih, 2004), pero su interpretación exige partir de muchos supuestos.

Ahora bien, incluso en Uganda, se ha demostrado claramente que existen nexos cada vez más numerosos y estrechos entre la educación sobre el VIH/SIDA, el aumento de los conocimientos generales y las conductas de prevención del riesgo. El Gráfico 2.1 indica que, inicialmente, las tasas de incidencia del VIH en las zonas rurales de Uganda eran comparables en todos los niveles de educación, pero empezaron a discrepar en 1995 y, al final del siglo, las personas que habían accedido a la enseñanza secundaria presentaban tasas de incidencia mucho más bajas que las personas con un nivel de instrucción inferior. Esta observación se aplica a otros países africanos, donde el uso de preservativos

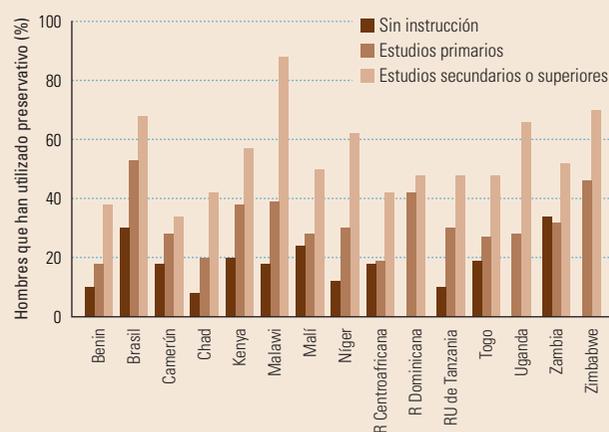
está aumentando sustancialmente, tanto entre las mujeres como entre los hombres que poseen niveles de escolarización más elevados (Gráficos 2.2 y 2.3). Por lo tanto, es probable que el hecho de permanecer en un sistema educativo funcional proporcione la calidad de educación y el desarrollo de aptitudes necesarios para reducir o eliminar los riesgos asociados al comportamiento sexual y el estilo de vida. Los progresos cognitivos y sociales generales resultantes de la educación básica parecen ser el principal factor de protección de los adolescentes y adultos jóvenes contra la infección.

Gráfico 2.2: Porcentaje de mujeres que han utilizado preservativo en las relaciones sexuales mantenidas el mes anterior



Fuente: Gráfico de la Campaña Mundial por la Educación basado en datos de DHS publicados en www.statcompiler.com

Gráfico 2.3: Porcentaje de hombres que han utilizado preservativo en una relación sexual reciente fuera de su pareja habitual



Fuente: Gráfico de ONUSIDA-OMS basado en datos de DHS y datos del UNICEF publicados en www.macrointernational.com

centran en los alumnos de primaria. Todo induce a pensar que en muchos de los países africanos incluidos en el estudio del SACMEQ el nivel de aprovechamiento en lectura es muy inferior al de los países que participan en el estudio de la IEA. No obstante, a falta de una escala común, esto no se puede demostrar adecuadamente.

El segundo estudio sobre ciencias de la IEA permitió por primera vez comparar el rendimiento a lo largo del tiempo (Keeves y Schleicher, 1992). Comprobó que, entre 1970 y 1984, las puntuaciones en los tests de aprovechamiento en ciencias efectuados a mitad de la enseñanza secundaria habían aumentado en Inglaterra, Finlandia, Hungría, Italia, Japón, Países Bajos, Suecia y Tailandia, eran práctica-

mente iguales en Australia y habían disminuido en los Estados Unidos. Las causas de los cambios no pudieron determinarse claramente por falta de información sobre las reformas de los sistemas educativos y las modificaciones de los planes de estudios en esos países.

Los resultados del estudio PIRLS permitieron comparar la evolución de la competencia en lectura entre 1991 y 2001 en el grado correspondiente a niños de nueve años de edad. Indicaron que los niveles de rendimiento habían aumentado considerablemente en Grecia, Eslovenia, Islandia y Hungría, se habían mantenido prácticamente invariables en Italia, Nueva Zelanda, Singapur y los Estados Unidos, y habían disminuido en Suecia.

Los tests de adquisiciones cognitivas constituyen mediciones de aproximación incompletas de la calidad de la educación.

En lo que respecta a los países en desarrollo, los estudios SACMEQ I y II (1995-1996 y 2000-2001) permitieron efectuar algunas comparaciones valiosas e interesantes.¹⁸ Como indica el Gráfico 2.4, en cinco de los seis países participantes en las dos fases del estudio las puntuaciones en los tests de lectura y escritura disminuyeron, aunque esas diferencias sólo fueron estadísticamente significativas en Malawi, Namibia y Zambia. En Kenya, el estudio SACMEQ I previsto para 1995-1996 se llevó a cabo en 1998, de modo que el intervalo entre ambos estudios fue de tres años, en lugar de cuatro a seis años en los demás países. Tampoco se observaron cambios significativos. La línea de color negro que indica el promedio de los seis países señala un descenso de un 4% en las puntuaciones en los tests. Habida cuenta del periodo relativamente corto que abarca el estudio, la coherencia de esos resultados a nivel de la región es convincente.

El Cuadro 2.2 indica la evolución de características contextuales importantes en las escuelas de la muestra en Malawi, Namibia y Zambia. La edad de los alumnos de 6º grado disminuyó a lo largo del periodo, lo cual podría, en determinadas circunstancias, haber tenido una incidencia en los resultados. Sin embargo, en este caso, el número de alumnos de edad superior a la establecida oficialmente había disminuido, lo cual podría considerarse un progreso desde el punto de vista de los ministerios de educación y,

Cuadro 2.2: Diferencias de porcentaje y valor medio en variables seleccionadas, entre SACMEQ I y SACMEQ II

Variable	Malawi	Namibia	Zambia
Edad de los alumnos, en meses	-7,10*	-11,90*	-4,90*
Sexo de los alumnos (% de niñas)	1,30	0,70	2,60
Bienes poseídos por los alumnos	-0,04	-0,04*	-0,07*
Nivel de educación de los padres	0,20	0,10	0,20
% de puestos con asiento	21,40*	-2,00	5,40*
% de puestos para escribir	26,00*	1,40	32,20*
Libro de lectura personal	-5,60	-5,90	0,70
Edad de los docentes, en años	1,70	1,50	4,00*
Sexo de los docentes (% de mujeres)	1,80	-8,60	13,50*
Experiencia de los docentes, en número de años	0,90	0,70	3,80*
Recursos de la escuela (22)	-0,42	0,10	0,15
Recursos de la clase (8)	0,70	-0,30	0,00
Falta de material para los alumnos	0,09	-1,05	0,30

Nota: Los asteriscos indican que las diferencias eran estadísticamente significativas con un nivel de fiabilidad de 95%.
Fuente: Postlethwaite (2004).

además, tendría escasas probabilidades de hacer bajar los resultados en lectura. Por otra parte, los ingresos de los hogares –medidos en función de los bienes o comodidades particulares que los alumnos tenían en casa–¹⁹ parecen haber disminuido también en ese periodo, en particular en Namibia y Zambia. Esto podría indicar un deterioro de la situación económica o la escolarización de alumnos procedentes de familias más pobres, o ambas cosas a la vez.

Al parecer, algunos aspectos del entorno escolar han mejorado en ese mismo periodo. En Malawi y Zambia, una proporción mucho mayor de alumnos tenía su propio asiento y un pupitre o mesa para escribir. La edad y la experiencia de los docentes aumentaron en Zambia, así como la proporción de maestras, cosa que no ocurrió en los demás países. Ahora bien, el porcentaje de alumnos que poseían sus propios libros de texto –esto es, que no tenían que compartírselos con sus compañeros– permaneció prácticamente constante, al igual que los recursos materiales de las escuelas.²⁰

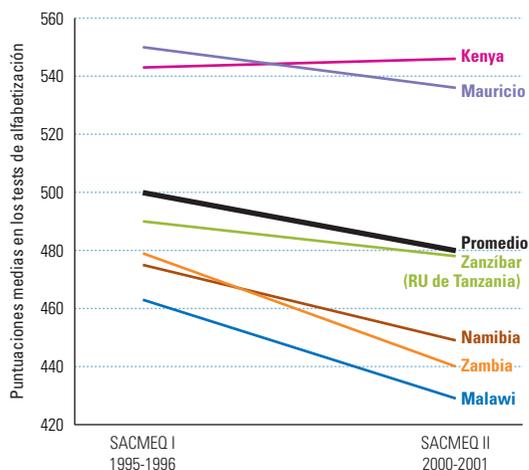
Globalmente, las causas de la disminución del aprovechamiento escolar en esos tres países no están totalmente claras. Es probable que una de ellas haya sido el descenso de los ingresos medios de las familias de los alumnos. En Zambia, el ingreso por habitante disminuyó considerablemente en el decenio de 1990 y probablemente esto intensificó las presiones

18. La medición a lo largo del tiempo constituye también un objetivo importante del estudio del PISA, pero los resultados de la comparación entre los tests de 2003 y los de 2000 se publicaron demasiado tarde para ser incluidos en el presente informe.

19. Se preguntó a los alumnos cuáles de estos objetos o servicios tenían en casa: periódico, revista semanal o mensual, radio, televisor, video, magnetófono, teléfono, refrigerador, coche, motocicleta, bicicleta, agua corriente, electricidad (abastecimiento público, grupo electrógeno o captador solar) y mesa para escribir.

20. Se preguntó a los directores de escuela con cuáles de estos equipos contaban en la escuela: biblioteca, vestíbulo, sala de profesores, oficina del director, almacén, cafetería, terreno de deporte/patio de recreo, jardín, agua corriente/pozo, electricidad, teléfono, botiquín de primeros auxilios, fax, máquina de escribir, multcopista, radio, magnetófono, retroproyector, televisor, video, fotocopiadora y ordenador.

Gráfico 2.4: Evolución de las puntuaciones en los tests de alfabetización entre SACMEQ I y II en seis países africanos



Fuente: Postlethwaite (2004)

ejercidas sobre los alumnos para que aportaran ingresos suplementarios al hogar, en detrimento de su asistencia a la escuela. En Namibia, una proporción más importante de familias pobres envió a sus hijos a la escuela. En Malawi, la rápida expansión de la escolarización, que condujo prácticamente a una duplicación del número de alumnos de primaria en un decenio, fue un factor determinante del deterioro de la calidad de la enseñanza. En este país, la abolición de los derechos de matrícula entrañó un aumento sustancial de la escolarización de niños pertenecientes a medios socioeconómicos más modestos. Además, los resultados de Malawi en materia de recursos escolares fueron los más bajos de los seis países. Fueron considerablemente inferiores a los de Namibia y Zambia y disminuyeron en valor absoluto en el intervalo entre los dos estudios del SACMEQ.

Explicaciones más generales del aprovechamiento escolar de los alumnos

En cada estudio se realizaron esfuerzos considerables para determinar los factores más importantes que influyen en el rendimiento. ¿Cuáles fueron los principales resultados? En la mayoría de los sistemas educativos se comprobó que el medio familiar de los alumnos era importante. Los que pertenecen a medios socioeconómicos más acomodados –en los que los padres tienen un mayor nivel de instrucción y los hogares cuentan con más bienes materiales, comprendidos los libros – tienden a obtener mejores resultados que los que proceden de hogares más pobres. En los estudios realizados en África y América Latina se observaron también enormes diferencias entre las zonas urbanas y las rurales, en favor de las primeras, donde hay ingresos más elevados e instalaciones educativas de mejor calidad.

En muchos países en desarrollo, los recursos materiales de que disponen las escuelas no son suficientes. Según los estudios del SACMEQ, en los países encuestados un niño va a la escuela con un promedio de 8,7 de los 22 artículos escolares necesarios. Ese promedio oscila entre 4,3 artículos en Malawi y 16,7 en Seychelles, dándose además importantes disparidades entre las zonas urbanas y las rurales dentro de cada país. Incluso en los países donde se ha alcanzado un cierto grado de equidad en la distribución de los recursos materiales, los maestros de las escuelas urbanas tienden a ser más cualificados

y experimentados que los de las zonas rurales. Algunas escuelas no tienen ni siquiera asientos suficientes para todos los alumnos. En los 15 países abarcados por el estudio del SACMEQ, un 10% de los alumnos por término medio no disponen de un asiento. Esta proporción varía entre un 45% en Zanzíbar y 0% en Botswana, Lesotho, Mauricio y Seychelles.

El sexo de los maestros de primaria influye en los resultados escolares, en particular en los de las niñas. Los estudios del SACMEQ indican amplias variaciones entre los países. Un 53% por término medio de los alumnos encuestados en todos los países participantes estudia con una maestra, pero esa proporción oscila entre un 17% en Uganda y un 99% en Seychelles. Las puntuaciones de los alumnos que estudian con una maestra son superiores por término medio en tres décimas de 1, desviación estándar, a las de los alumnos que aprenden con un maestro.

Otros elementos notables de los estudios realizados en África se refieren a los problemas de conducta de los alumnos y los maestros: retrasos, absentismo y deserción escolar son correlatos de los resultados insuficientes. Según los estudios del PISA, las ventajas socioeconómicas mejoran los resultados, pero los cambios en la atmósfera de la escuela, la moral y la dedicación de los docentes, la autonomía de las escuelas, las relaciones entre profesores y alumnos y el régimen disciplinario tienen un efecto compensatorio que propicia una mayor equidad. En los países latinoamericanos que han sido objeto de los estudios del LLECE, el medio socioeconómico de los alumnos y la atmósfera reinante en el aula parecen ser los factores más importantes de rendimiento escolar.

En el Recuadro 2.2 se recapitulan algunas de las principales conclusiones de más de cuarenta años de investigaciones realizadas en el marco del programa de la IEA. Hay tres que revisten especial importancia para las políticas encaminadas a mejorar la calidad de la educación. En primer lugar, la distribución de competencias en la población tiene repercusiones significativas en el promedio del aprovechamiento escolar. Cuanto mayor es la proporción global de niños escolarizados, más bajo tiende a ser el nivel medio de aprovechamiento. No obstante, esto no parece influir en los niveles de adquisiciones cognitivas de determinadas cohortes de aptitud. En efecto, los niveles del decil más apto no

Recuadro 2.2 Principales conclusiones de más de cuarenta años de estudios internacionales sobre el aprovechamiento escolar

Los resultados de los estudios realizados por la IEA durante más de cuarenta años, que ahora abarcan cincuenta países, inducen a sacar las siguientes conclusiones:

- Existen diferencias notables entre los promedios de aprovechamiento escolar de los países industrializados y los de los países menos adelantados (PMA), aunque en éstos no todos los niños de los diferentes grupos de edad escolar estaban escolarizados.
- Se da una relación inversa entre el promedio del aprovechamiento escolar en un país, en los últimos años de enseñanza secundaria, y la proporción del grupo de edad escolarizado (o el grupo de edad que estudia la asignatura objeto de la encuesta).*
- En el último nivel, cuando se comparan iguales proporciones del grupo de edad, sólo se observan diferencias mínimas en los niveles de rendimiento, cualquiera que sea la proporción del grupo de edad escolarizado en ese nivel. Así pues, los mejores alumnos no se ven perjudicados por el aumento de las tasas de retención.
- Se da una relación positiva entre el aprovechamiento escolar en matemáticas, ciencias y francés como lengua extranjera y el tiempo dedicado al estudio de la asignatura en la escuela, tanto entre los distintos países como dentro de cada país.
- Asimismo, el aprovechamiento escolar en matemáticas, ciencias y francés como lengua extranjera está positivamente asociado al tiempo

dedicado a los deberes, una vez que se toman en cuenta los demás factores que influyen en el aprovechamiento.

- El nivel medio de aprovechamiento escolar en los países guarda una relación positiva con el tiempo dedicado en el aula al estudio del contenido de los temas de las pruebas.
- En los PMA, las repercusiones de una mayor utilización de los libros de texto en el aprendizaje son notables. Esos efectos no se observan en países más ricos, probablemente porque cuentan con más libros de texto disponibles.
- Los datos relativos a la situación socioeconómica de los alumnos y sus familias guardan una relación positiva con el aprovechamiento escolar en todos los países, todos los grupos de edad y todas las asignaturas.
- Aunque las repercusiones de las variables relativas a la situación familiar en el rendimiento del alumno son similares en todas las asignaturas, los efectos de las condiciones del aprendizaje en la escuela difieren según las asignaturas y son a veces equivalentes o superiores a la influencia del contexto familiar.

* Entre los países participantes, la correlación entre la proporción de un grupo de edad escolarizado en un grado determinado y el promedio del rendimiento medido en matemáticas y ciencias, y la correlación entre la proporción de un grupo de edad especializado en un ámbito científico y sus resultados en el mismo, oscilan entre -0,69 y -0,88.

Fuentes: Keeves (1995, págs. 2-23); Mullis y otros (2003, págs. 36-38); y Postlethwaite (2004).

varían pese a la expansión de la escolarización. En segundo lugar, el tiempo dedicado al estudio de asignaturas particulares, ya sea en el aula o a domicilio, tiene una incidencia en los resultados, especialmente en matemáticas, ciencias y lenguas. En tercer lugar, aunque la posición socioeconómica es determinante para el nivel del aprovechamiento escolar en todos los contextos, no cabe duda de que la cantidad de libros de texto y recursos materiales de que disponen las escuelas compensan las desventajas socioeconómicas, en particular en los contextos de pobreza.

¿Qué determina la calidad? Lecciones aprendidas de las experiencias de once países

Las lecciones que ayudan a entender y mejorar la calidad de la educación pueden aprenderse de maneras muy diversas. Los análisis cuantitativos internacionales mencionados anteriormente constituyen uno de los enfoques posibles. Los estudios de casos de países constituyen otro medio de sacar lecciones de las experiencias nacionales, utilizando información tanto cualitativa como cuantitativa. En esta sección, se han seleccionado once países para un análisis de este tipo. Cuatro de ellos –Canadá, Cuba, Finlandia y la República de Corea– han alcanzado

niveles elevados en la calidad de la educación. Estos países presentan los mejores resultados en las encuestas sobre el aprovechamiento escolar,²¹ un criterio que, por supuesto, sólo representa un aspecto de la calidad de la educación. Cuba y la República de Corea son países que han alcanzado niveles elevados en los últimos dos o tres decenios, el primero porque está firmemente convencido de que la educación le ayuda a cumplir los objetivos de la Revolución de 1959 y el segundo porque considera que la educación es una de las bases fundamentales de su expansión económica de la posguerra. En Finlandia, un país industrializado con un sistema educativo de sólida tradición (Ministerio de Relaciones Exteriores de Finlandia, 2002),²² la crisis económica de los años noventa impulsó una estrategia económica basada en los conocimientos. En Canadá, donde la inmigración ha sido uno de los factores clave del desarrollo socioeconómico, se estima que la educación es el motor de la edificación de la nación.²³

Los otros siete países estudiados –Bangladesh, Brasil, Chile, Egipto, Senegal, Sudáfrica y Sri Lanka– han demostrado su firme compromiso con la EPT. Todos ellos son países en desarrollo que han logrado ampliar el acceso a la enseñanza primaria. Asimismo, han realizado importantes progresos hacia la paridad entre

los sexos, o ya la han conseguido, y se han esforzado mucho por mejorar la calidad de la educación en términos de resultados del aprendizaje, aunque esos esfuerzos todavía no se hayan plasmado en progresos notables y mensurables en todos los casos.

Senegal y Bangladesh son los más pobres de esos países. Para ellos, el problema principal estriba en reducir el déficit de escolarización en la enseñanza primaria y tratar al mismo tiempo de mejorar su calidad. En ambos países, el sector no formal cumple una función primordial. En Sri Lanka y Egipto, la educación primaria universal está a punto de lograrse. Las estrategias elegidas para mejorar la calidad comprenden una intensificación de las consultas con la sociedad civil acerca de las reformas nacionales (Sri Lanka) y un enfoque empresarial (Egipto). En Sudáfrica, la equidad ha sido el motor del desarrollo educativo en el último decenio. Brasil y Chile, dos países en el umbral de la industrialización, tienen por objetivo seguir mejorando la educación con grandes proyectos (Brasil) o importantes inversiones financieras (Chile).

En el Cuadro 2.3 y el Gráfico 2.5 se comparan los perfiles educativos de los once países. Se puede observar que los cuatro países con

21. Como se señala en el presente capítulo, Canadá, Finlandia y la República de Corea obtuvieron buenos resultados no sólo en la primera serie de estudios del PISA, cuyos datos se copiaron en 2000 (OCDE/Instituto de Estadística de la UNESCO, 2003), sino también en diversas evaluaciones internacionales anteriores. Cuba participó en una encuesta realizada por la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe –OREALC (Casassus y otros, 2002). Los resultados de los alumnos cubanos fueron excepcionalmente elevados por término medio, en comparación con los de los demás países de la región.

22. Los cambios ocurridos en la Unión Soviética a principios de los años noventa ocasionaron una aguda crisis económica en Finlandia: el PIB experimentó un descenso del 14% y el desempleo alcanzó un 20%. Sin embargo, en 2003, la competitividad económica del país ya se había restaurado. Al parecer, los conocimientos –en particular la educación, y también la investigación y desarrollo– han cumplido una función importante en esa recuperación. Véase, por ejemplo, www.warsawvoice.pl/view/4268.

23. En el Canadá, los hijos de inmigrantes obtienen mejores puntuaciones en los tests normalizados que sus homólogos de otros países participantes en el estudio del PISA (Döbert, Klieme y Stroka, 2003).

Cuadro 2.3: Sistema educativo y características del contexto en 11 países

	Contexto		Alfabetización de adultos ¹		Primaria		Secundaria		Personal docente		Financiación
	Población en miles	PNB por habitante (PPA)	Total %	IPS (M/H)	TBE (%)	IPS (N/V)	TBE (%)	IPS (N/V)	Docentes de primaria (% de mujeres)	Proporción alumnos/docente en primaria	Gasto público total en educación, en % del PNB
Países con programas ambiciosos											
Bangladesh	140 880	1 710	41,1	0,62	97,5	1,02	46,9	1,10	36,0	55,1	2,2
Brasil	174 029	7 350	86,4	1,00	148,5	0,94	107,5	1,10	92,1	23,0	4,2
Chile	15 419	9 240	95,7	1,00	102,7	0,98	85,5	1,02	77,6	32,2	4,0
Egipto	69 124	3 720	55,6	0,65	96,9	0,94	88,1	0,93	53,3	22,5	...
Senegal	9 621	1 540	39,3	0,61	75,3	0,91	18,7	0,67	22,8	48,9	3,2
Sri Lanka	18 752	3 380	92,1	0,95	110,4	0,99	80,8	...	...	...	1,3
Sudáfrica	44 416	9 530	86,0	0,98	105,1	0,96	86,4	1,09	77,8	37,1	5,8
Países con altos rendimientos											
Canadá	31 025	28 570	...	...	99,6	1,00	106,2	0,99	68,1	17,4	5,3
Cuba	11 238	...	96,9	1,00	100,3	0,96	89,1	0,99	78,9	13,5	8,7
Finlandia	5 188	25 500	99,7 ²	0,99	102,0	0,99	126,5	1,11	74,2	15,6	6,4
República de Corea	47 142	15 060	98,0	0,98	102,1	1,00	91,1	1,00	71,6	32,0	3,6

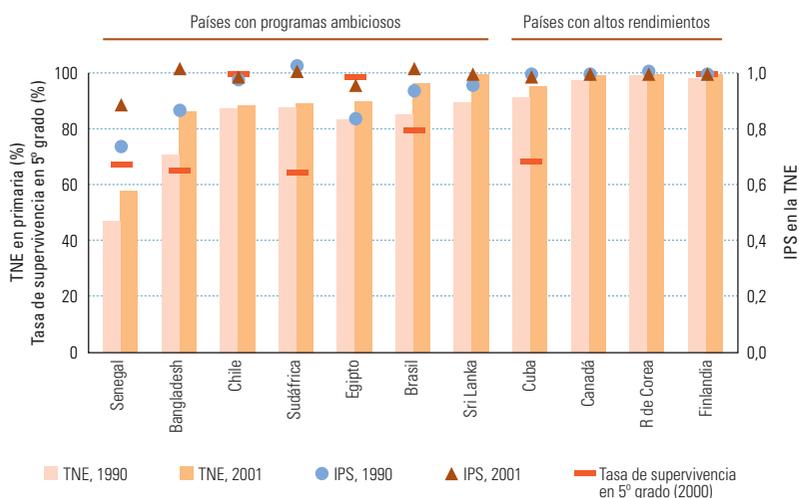
Notas: Para las notas detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.

1. La tasa de alfabetización de adultos corresponde al periodo 2000-2004.

2. La tasa de alfabetización de adultos de Finlandia se basa en los índices correspondientes a 0-3 años de escolaridad.

Fuente: Anexo Estadístico, Cuadros 1, 2, 5, 7, 8 y 14; la tasa de alfabetización de adultos de Finlandia proviene de la Encuesta Social Europea (www.europeansurvey.org).

Gráfico 2.5: Indicadores de rendimiento de la enseñanza primaria en once países



Nota: En el caso de Cuba, la tasa de supervivencia se refiere al último grado de primaria y no al 5º grado, ya que no se dispone de datos relativos a este último.

Para las notas detalladas sobre los países, véanse los cuadros señalados en la Fuente.

Fuente: Anexo Estadístico, Cuadros 5 y 7.

“altos rendimientos” preceden a los demás por lo que respecta a las tasas de escolarización en primaria y secundaria. Asimismo, las tasas de supervivencia en 5º grado tienden a ser más elevadas y las disparidades de escolarización entre niños y niñas menos acusadas que en los siete países “con programas ambiciosos”. Sin embargo, cuando se comparan sus resultados en las pruebas internacionales de rendimiento, las disparidades son más importantes, generalmente entre los países con altos rendimientos y los países menos desarrollados.²⁴

¿Cómo han logrado el éxito los cuatro países con “altos rendimientos”?

Durante varios decenios, un grupo de países de Asia Sudoriental y Oriental adoptaron la estrategia de crear una “reserva” de recursos humanos calificados mayor que la estrictamente necesaria a corto plazo, a fin de atraer las inversiones que requieren una mano de obra experta y estimular así el desarrollo económico.²⁵ La República de Corea formaba parte de ese grupo. En 1959, ya había logrado escolarizar al 96% de los niños en primaria. En los tres decenios siguientes se desarrolló rápidamente la educación, aumentó considerablemente el número de jóvenes y adultos instruidos en el mercado laboral y el crecimiento económico fue continuo.

En 1980, la prioridad de la República de Corea en materia de educación pasó de la expansión del acceso a la enseñanza a la calidad de ésta, y se concedió mayor importancia al “sentido del futuro y... de las responsabilidades sociales y morales” de los alumnos (KEDI, 1979). La explosión de la demanda de educación tuvo como consecuencias la masificación de las aulas²⁶ y una competitividad excesiva para acceder a las escasas plazas disponibles en la enseñanza secundaria y superior. Se estimaba que ese grado de competitividad era perjudicial para los alumnos y sus padres. Con vistas a aliviar la presión ejercida sobre el sistema escolar tradicional, la enseñanza a distancia y la educación de los adultos se desarrollaron durante el decenio de 1980. Los exámenes de admisión fueron reformados o suprimidos. Los docentes recibieron una formación más prolongada e incentivos más importantes, y se mejoraron las instalaciones escolares. Una infraestructura nacional de institutos de investigación –comprendido el Instituto Coreano de Fomento de la Educación– sirvió para orientar este proceso de reforma, y se estableció un impuesto de educación para financiarlo. Durante los años noventa, esas iniciativas se consolidaron y este proceso fue respaldado con la creación de órganos consultivos que trascendían los regímenes políticos y trataban de garantizar una continuidad de las políticas de educación (República de Corea, 2003, págs. 23-25).²⁷

A pesar de esos esfuerzos, el número de alumnos por clase sigue siendo elevado, aunque se ha reducido prácticamente a la mitad. Sin duda alguna, aprender en un grupo más pequeño representa de por sí un progreso de la calidad. No obstante, cualesquiera que sean los inconvenientes inherentes a las clases con muchos alumnos, en la República de Corea se superan gracias a la buena disposición de los alumnos y de sus padres para realizar esfuerzos suplementarios, y gracias también al uso de pedagogías y la creación de una atmósfera en las escuelas que facilitan el aprendizaje en grupos

24. Pritchett (2004) ha comprobado, por ejemplo, que sólo el 3,2% de los niños brasileños mejor dotados tenían un nivel más elevado en matemáticas que el promedio de los alumnos daneses. Las comparaciones entre Indonesia y Francia y entre el Perú y los Estados Unidos revelaron diferencias análogas entre esos países de ingresos intermedios y altos.

25. Wade (1990) y el Banco Mundial (1993) indican que varios países, incluidos la República de Corea, Singapur, Taiwán y Hong Kong, han experimentado un rápido crecimiento económico, asociado, por una parte, a determinadas políticas monetarias y macroeconómicas y, por otra parte, a las inversiones públicas en infraestructuras sociales, en particular la educación (véanse también República de Corea, 2003, pág. 12 y Corrales, 1999, págs. 24-25).

26. En 1978, el promedio en las zonas rurales era de 44,8 alumnos por clase y en las urbanas de 61,0 (con la excepción de Seúl y Busan, donde era de 71,8). El promedio nacional era de 52,8. A título de comparación, ese promedio era de 32,9 en el Japón y de 47,9 en China (KEDI, 1979, pág. 77). Desde entonces, la reducción del número de alumnos por clase ha sido una prioridad. En 2004, se espera que las clases cuenten con un máximo de 36 alumnos, según la Comisión sobre políticas relativas a la educación y los recursos humanos (2002, pág. 61). La Comisión recomienda que se asignen profesores auxiliares a las clases de más de 30 alumnos.

27. Véanse también Corrales (1999, pág. 27) y Truong y otros (2004).

numerosos. Ahora bien, la República de Corea ocupa posiciones destacadas en el estudio del PISA, que abarca a 41 países de ingresos medios y elevados, a saber, es la primera en ciencias, la tercera en matemáticas y la séptima en lectura (OCDE/Instituto de Estadística de la UNESCO, 2003). Estos resultados son tanto más notables cuanto que el PISA ha adoptado métodos de evaluación más contextuales, es decir, menos “escolares”. Esas clasificaciones demuestran que la interpretación de los resultados del aprendizaje en la República de Corea es más amplia que en otros países, incluidos muchos que tienen niveles de ingresos superiores.

Antes que la República de Corea, Cuba ya había hecho hincapié en el papel de la educación para el pleno desarrollo de cada persona, incluyendo en los planes de estudios la educación física, el deporte, los juegos y la educación artística, y vinculando explícitamente la educación a la vida, el trabajo y la producción (Truong y otros, 2004). Después de la Revolución Cubana, se dio máxima prioridad a la educación y la salud (Ritzen, 1999) para fomentar el desarrollo humano. Ambas se consideraron un fin deseable en sí mismo y un medio para garantizar la independencia económica y política del país. El equilibrio entre esos dos tipos de valores, que la República de Corea se esforzó por alcanzar en los años ochenta, existió en Cuba desde el comienzo mismo de su proceso de desarrollo.

En ambos países, la competitividad cumple una función importante, pero de modo muy diverso. En la República de Corea, este fenómeno ha surgido como un efecto no deseado de la oferta limitada de plazas escolares, mientras que en Cuba las oportunidades son numerosas y gratuitas en todos los niveles de la educación, en parte porque las inversiones en este ámbito representan entre el 10% y el 11% del PIB (Gasperini, 2000, pág. 7). En Cuba, la competitividad, o emulación, se concibe como un modo de mejorarse a sí mismo mediante la solidaridad y la colaboración con los compañeros. La emulación existe entre los alumnos, entre los docentes y entre las escuelas. En cada uno de estos tres grupos, se recompensa la excelencia y existen mecanismos destinados a garantizar que todos se beneficien de las experiencias de los demás. Un ejemplo de esto es el “colectivo pedagógico”, un grupo de profesores que enseñan la misma asignatura y se reúnen con frecuencia para formarse mutuamente y

elaborar conjuntamente programas de estudios, métodos y materiales (Gasperini, 2000, págs. 9-14). El resultado es un sistema educativo en el que se alienta a todas las partes interesadas a mejorarlo. Las actividades extracurriculares, por ejemplo el mantenimiento de las escuelas, son corrientes, y el sistema se caracteriza por un elevado nivel de disciplina y orden en el aula (Carnoy, Gove y Marshall, de próxima aparición). Los logros de Cuba en el ámbito de la educación son impresionantes: el analfabetismo pasó de un 40% a prácticamente cero en diez años (Ritzen, 1999), y en el reciente estudio realizado por la OREALC (UNESCO), el promedio de los resultados del cuartil inferior de los alumnos cubanos examinados fue mejor que el del cuartil superior de los escolares de los demás países participantes en el estudio.²⁸

¿Pueden otros países imitar la política de Cuba? El espíritu revolucionario que ha empujado a los docentes, alumnos y padres de alumnos a realizar grandes esfuerzos en favor de las escuelas es probablemente un fenómeno excepcional. No obstante, en otros contextos también puede ser posible crear comunidades de aprendizaje mutuo entre docentes y examinar minuciosamente los resultados de las escuelas.²⁹ La gran estima de que goza la profesión docente en Cuba parece ser un factor primordial de su éxito. Sin embargo, esta ventaja podría ser en realidad un punto flaco. En efecto, ahora que el país se abre al turismo y las inversiones extranjeras, es probable que los sueldos de los profesores –muy bajos cuando se expresan en divisas extranjeras– no puedan competir con las remuneraciones en otros sectores (Gasperini, 1999, pág. 21). Además, la existencia en el sector turístico de empleos relativamente bien remunerados que requieren muy pocas calificaciones podría incitar a los jóvenes a abandonar sus estudios.

El Canadá³⁰ es otro país donde la profesión docente se tiene en gran estima. Pese a la escasez de profesores, la admisión a la formación para docentes es muy selectiva, y sólo el 10% de los candidatos son aceptados. Incluso los docentes de preprimaria deben poseer un título universitario. En algunas regiones del país, se dedican cuarenta días por año a la formación de los docentes en el servicio. Su participación suele ser obligatoria o constituir una condición de ascenso, y además se remunera. Un sistema de acreditación establecido en la provincia de

La gran estima de que goza la profesión docente en Cuba parece ser un factor primordial del éxito del sistema educativo de este país.

28. No obstante, cabe tener presente la observación formulada en la nota a pie de página número 1, esto es, que las puntuaciones en los tests de aprovechamiento escolar distan mucho de dar una idea general de la calidad.

29. Véase, por ejemplo, el examen de la situación en el Canadá, más adelante, y UNESCO (2003a).

30. Salvo que se indique lo contrario, la información sobre Canadá se ha extraído de un estudio comparativo sobre siete países basado en la encuesta del PISA, que fue realizado por varios equipos nacionales y se publicó bajo la dirección de Döbert, Klíeme y Stroka (2004).

La combinación de un alto rendimiento del sistema educativo y un gasto moderado ha hecho de Finlandia un punto de referencia interesante para muchos países.

Ontario –que se está estudiando en otras partes para su posible aplicación– somete a un examen a los profesores cada cinco años, y los que no lo aprueban pierden su título de docente.

El Canadá no sólo mantiene un alto estándar de la profesión docente, sino que ofrece también un sistema de apoyo bastante eficaz. Los equipos creados a nivel de distrito para el desarrollo de las escuelas, así como los consejos escolares consultivos que reúnen a las partes interesadas en el plano local para apoyar a la escuela, se parecen a algunas instituciones cubanas. El seguimiento es la tercera particularidad de la educación canadiense. Se ha desarrollado una cultura del uso de indicadores a todos los niveles. Los resultados de los alumnos, escuelas, distritos, e incluso los de las provincias, se examinan de cerca, lo cual permite poner de manifiesto tanto la excelencia como los resultados insuficientes y constituye una base para las intervenciones relacionadas con las políticas educativas.

Aunque las inversiones en la educación bajaron del 9% al 6,6% del PIB entre 1970 y 1999 (Wisenthal, 1983), el Canadá obtuvo excelentes resultados en el estudio PISA, consiguiendo el segundo puesto en lectura, el séptimo en matemáticas y el sexto en ciencias (entre 41 países de ingresos medios y elevados). Lo que se destaca sobre todo son los excelentes resultados de los hijos de inmigrantes, comparados con sus homólogos de otros países industrializados. Esto pone de relieve uno de los objetivos característicos del sistema de educación canadiense: construir una nación, preservando al mismo tiempo la diversidad cultural de su población.

Finlandia³¹ obtuvo los resultados más altos en las pruebas de PISA. En efecto, entre los 41 países participantes, consiguió el primer puesto en lectura, el quinto en matemáticas y el cuarto en ciencias. La disparidad en el aprovechamiento escolar de los alumnos es muy reducida, al igual que la influencia del origen social en los resultados (Väljörvi y otros, 2002, pág. 28). Ese es el objetivo que deseaba alcanzar Finlandia al invertir considerablemente y durante muchos decenios en el desarrollo humano, con miras a alcanzar la igualdad de oportunidades y la integración. Ahora bien, la competitividad económica y el rendimiento del sector de educación son también elementos clave de la estrategia educativa del país para 2015

(Ministerio de Educación de Finlandia, 2003). Este aspecto de centrarse en los objetivos más utilitarios de la educación no existía en los años ochenta (Amadio y otros, 2004) y podría ser una consecuencia de la crisis económica por la que atravesó Finlandia en el decenio de 1990, tras el derrumbamiento de la Unión Soviética. Este país optó entonces deliberadamente por una estrategia de recuperación basada en los conocimientos, pero no estaba en condiciones de realizar grandes inversiones en la educación. El 5,8% del PIB que invierte actualmente en este sector es apenas superior al promedio de la OCDE y netamente inferior a los estándares escandinavos. La combinación de un alto rendimiento del sistema educativo y un gasto moderado ha hecho de Finlandia un punto de referencia interesante para muchos países.

Al igual que en Canadá, la selección para acceder a la formación de docentes es muy estricta. Cada profesor debe poseer un título universitario en dos disciplinas. Otros factores que, por lo visto, explican los excelentes resultados de Finlandia en la encuesta del PISA son los métodos pedagógicos globales, los centros de interés de los alumnos y sus actividades recreativas, la estructura del sistema educativo, las prácticas escolares y la cultura finlandesa³² (Väljörvi y otros, 2003, pág. 4).

Las experiencias de estas cuatro naciones presentan tres características comunes. La primera atañe a los docentes. En todos esos países, se ha comprobado que existe una gran estima por la profesión docente, una sólida formación inicial y condiciones de admisión relativamente estrictas, un sistema bien desarrollado de formación permanente y una serie de mecanismos de aprendizaje mutuo y apoyo a los profesores. Aun cuando exista una escasez de docentes, no se hacen concesiones en cuanto a su calidad.

La segunda característica es la continuidad de las políticas. La República de Corea intentó deliberadamente neutralizar los efectos de los cambios políticos, estableciendo órganos consultivos. En Cuba, la continuidad es inherente al sistema político. Canadá y Finlandia cuentan con sólidas bases de conocimientos sobre la educación en el seno de las instituciones de formación y apoyo a los docentes, lo cual parece impedir a los gobiernos que cambien de orientación demasiado frecuente y radicalmente.

31. Salvo que se indique lo contrario, la información sobre Finlandia proviene también de Döbert, Klieme y Stroka (2003).

32. La importancia de la cultura finlandesa, así como la de los centros de interés y las actividades recreativas de los alumnos, ponen de manifiesto los efectos intergeneracionales acumulativos del apoyo continuo a la educación. Es sabido que los resultados de los alumnos están impulsados por el capital cultural y los centros de interés que los alumnos llevan de sus hogares a las aulas, los cuales están a su vez estrechamente relacionados con el nivel de educación de los padres. Por lo tanto, si un país invierte durante un tiempo suficiente en una buena educación, la calidad de ésta puede en cierta medida sostenerse de manera autónoma.

La tercera característica es el elevado nivel de compromiso público con la educación, que parece emanar de una sólida visión política. La determinación de la República de Corea a convertirse en un país competitivo a nivel mundialmente y mantener esa posición, la voluntad de Cuba de defender su revolución, la convicción del Canadá de que su fuerza como nación descansa en la diversidad cultural, y el profundo compromiso de Finlandia con el desarrollo humano y la igualdad son elementos que, de distintas formas, han ejercido una influencia considerable en las políticas y los resultados educativos.

Otra característica común de la República de Corea y Cuba es el dinamismo excepcional de los alumnos, docentes y padres. En ambos países, va unido a una atmósfera de competitividad, aunque desde puntos de vista muy diferentes y de maneras muy distintas. Saber si esto se puede reproducir en otros países en desarrollo, y de qué manera, es un interrogante que todavía no ha tenido respuesta.

¿Qué pueden aprender los siete países con programas ambiciosos?

Senegal³³ ha contraído un firme compromiso con la educación básica y ha ampliado rápidamente el acceso a ella. Entre 1990 y 2000, su tasa neta de escolarización aumentó de 48,2 a 63,1 y el índice de paridad entre los sexos pasó de 0,75 a 0,90. En la actualidad, el país está tratando de equilibrar mejor la cantidad y la calidad. Los indicadores de la calidad, en cambio, muestran el retraso de Senegal en este ámbito, ya que sus tasas de repetición son relativamente elevadas en los grados superiores, su clasificación en el estudio del PASEC es mediocre³⁴ y sus progresos no dejan de ser limitados, según el Sistema Nacional de Evaluación de los Rendimientos Escolares (SNERS). Asimismo, su tasa de transición a la enseñanza secundaria es reducida en comparación con otros países del África Subsahariana. A diferencia de la República de Corea, Senegal no pudo beneficiarse del desarrollo económico cuando quiso mejorar la calidad de la educación, ya que experimentó una recesión económica entre 1990 y 2000.

Ante la escasez de recursos financieros disponibles para luchar contra el analfabetismo y la excesiva dispersión de los esfuerzos realizados en este ámbito, el gobierno ha adoptado una

estrategia innovadora denominada *hacer hacer* (Niane, 2004, pág. 12). Esta estrategia consiste en crear asociaciones pertinentes, compartir tareas y responsabilidades con los protagonistas de las comunidades locales, lograr la participación de las partes interesadas y descentralizar el sistema educativo. La estrategia del *hacer hacer* se ha aplicado a programas de alfabetización en los que participaron, en 2003, más de un millón de mujeres adultas y cerca de medio millón de niños y niñas que no podían ir a la escuela. Mientras que el rendimiento del sistema de educación formal se estancaba, esos programas de alfabetización lograron progresos notables entre 1998 y 2001. Otra innovación ha sido la formación de *colectivos de directores*, esto es, grupos regionales de directores de escuelas que se inspiran en la idea cubana de estimular el aprendizaje mutuo entre compañeros y ofrecen un medio para llevar la descentralización a la práctica. Senegal ha entendido que la autonomía de las escuelas no debe aislarlas y que las redes son importantes.³⁵

En definitiva, la experiencia de Senegal parece reflejar una cierta insatisfacción con respecto a la naturaleza burocrática del sistema escolar formal. Las escuelas tienen una actitud pasiva, esperando que las iniciativas emanen de instancias superiores y no de ellas mismas. De ahí una tendencia a actuar fuera del sistema formal (*hacer hacer*), o independientemente de él (*colectivos des directores*), para efectuar transformaciones. Aunque algunos países con altos rendimientos educativos persiguen estrategias similares, pocos han optado por una estrategia semejante en una etapa tan temprana del desarrollo de la educación. Parecen limitadas, pues, las posibilidades de que surja en Senegal una estrategia nacional de educación sólida, coherente y fundada en una visión específica, aunque el Programa de Educación y Formación (2000-2010) haya ideado un plan a más largo plazo. Uno de los puntos fuertes del país es la elevada proporción de docentes que poseen una buena formación académica. No obstante, el número de profesores titulares de un certificado de docencia ha disminuido.

Bangladesh³⁶ realizó también progresos considerables en materia de acceso a la educación primaria entre 1990 y 2000, posiblemente como consecuencia del advenimiento del gobierno democrático a principios de ese decenio. En este país extenso y pobre de

33. Salvo que se indique lo contrario, la información relativa a Senegal procede de Niane (2004) y del Anexo Estadístico del presente informe.

34. El estudio del PASEC, examinado en la sección relativa a las evaluaciones internacionales, se llevó a cabo en Burkina Faso, Camerún, Côte d'Ivoire y Senegal en 1996, y en Madagascar en 1998. Senegal obtuvo los resultados más bajos de los cinco países.

35. Véase también UNESCO (2003a, pág. 216).

36. Salvo que se indique lo contrario, la información sobre Bangladesh proviene de Latif (2004) y del Anexo Estadístico del presente Informe.

Sri Lanka está progresando tanto en el acceso a la educación como en su calidad. La enseñanza primaria universal no tardará en lograrse y ya se ha alcanzado la paridad entre los sexos.

130 millones de habitantes –la mitad de los cuales vive por debajo del umbral de pobreza– la tasa neta de escolarización aumentó de 71,1% a 88,9% durante el decenio y la paridad entre los sexos se alcanzó a finales del siglo. El aumento del índice de paridad entre los sexos –de 0,82 a 1,02 en diez años– supone ya de por sí una mejora de la calidad. Sin embargo, al igual que en Senegal, el aprovechamiento escolar sigue planteando un problema. Aunque no es posible evaluar los progresos a lo largo del tiempo,³⁷ la proporción de alumnos con niveles mínimos de dominio de las asignaturas elementales podría alcanzar un 50%, según el gobierno (Latif, 2004, pág. 9), o sólo un 9%, según fuentes independientes (Education Watch, 2000). El hecho de que, a pesar de todo, sólo las tres cuartas partes de los alumnos terminen la enseñanza primaria indica la existencia de deficiencias en los planes de estudios, la enseñanza y la calidad.

Otra similitud con Senegal es la importancia que tiene la educación no formal. En Bangladesh, las escuelas financiadas por las ONG atienden las necesidades de dos millones de niños, en comparación con los 19 millones de alumnos que acuden a las escuelas del sistema formal. El Comité para el Progreso Rural en Bangladesh (BRAC) es una ONG que se ocupa de niños que no fueron escolarizados a la edad oficial. Los maestros reciben una formación preparatoria muy breve (doce días), pero el apoyo continuo a los docentes está bien organizado y cada semana se efectúa una supervisión. Los niños que se benefician de los programas del BRAC obtienen resultados mucho más satisfactorios que los alumnos de escuelas normales en lo que respecta a las competencias para la vida cotidiana y la escritura, y sus resultados son comparables en lectura y cálculo aritmético. En 1999, la tasa de transición a la enseñanza secundaria fue también más elevada entre los niños de la escuelas del BRAC: un 95,3%, en comparación con el 81,9% correspondiente a los alumnos del sistema formal.

El sector no formal es vasto y diverso. Con once tipos de educación primaria y numerosos asociados, resulta difícil formular y aplicar políticas nacionales duraderas, tanto más cuanto que el sistema de datos sobre la educación no permite aún efectuar un seguimiento riguroso y definir objetivos precisos. La baja tasa de asistencia de los alumnos (62%), el elevado nivel de absentismo entre los docentes, el número

relativamente reducido de horas de contacto entre éstos y los educandos (Banco Mundial/ Banco Asiático de Desarrollo, 2003) y el relativo desinterés por la formación del profesorado (Latif, 2004, pág. 8) contrastan con los altos niveles de empeño de las escuelas de Cuba y la República de Corea. No obstante, el gobierno de Bangladesh sigue manteniendo su firme compromiso de reformar la educación y se dispone a iniciar la segunda fase de su programa de desarrollo de la educación primaria.³⁸

Sri Lanka³⁹ está progresando tanto en el acceso a la educación como en su calidad. La enseñanza primaria universal no tardará en lograrse y ya se ha alcanzado la paridad entre los sexos. Las tasas de repetición y deserción escolar han experimentado una rápida disminución y la tasa de promoción ascendió al 98,4% en 2001. La proporción de alumnos por docente descendió de 24/1 a 22/1 entre 1992 y 1999. Se está luchando contra la exclusión de los niños tamules en la zona de las plantaciones de té del país. El porcentaje del PIB dedicado al gasto en educación se ha estabilizado en un 3% en los últimos años, pero la porción del presupuesto público asignada a la educación ha disminuido al mismo tiempo que la población escolar. Al igual que en Bangladesh, las indicaciones relativas al rendimiento educativo discrepan mucho: mientras que la evaluación de un proyecto piloto en el distrito de Gamphala mostró que un 80% de los alumnos había alcanzado el nivel de dominio de las materias exigido (Little, 2000), un estudio nacional indicó que sólo un 37,2% dominaba la lectura y la escritura y sólo un 22,6% las nociones elementales de aritmética (Instituto Nacional de Educación de Sri Lanka, 2002). Sin embargo, en los últimos años se ha observado una moderada tendencia al alza en el aprovechamiento escolar y los resultados de exámenes, en especial entre los niños pobres, aunque la mejora ha sido menor entre la población tamul de la región en conflicto situada al norte de Sri Lanka.

Existen buenas perspectivas de progreso. Quizás los niveles de rendimiento en 2002 no reflejen aún plenamente las reformas de la educación primaria, iniciadas en 1998 como reacción a la viva preocupación por el prestigio internacional de Sri Lanka que suscitaron las puntuaciones en los tests de primaria efectuados en 1997. El proceso de reforma comprendió una consulta y la movilización de la sociedad, incluidos los niños. Esta estrategia global abordó

37. En Bangladesh se han realizado varias evaluaciones de los resultados del aprendizaje en los últimos años, pero debido a diferencias metodológicas, no es posible compararlas ni determinar tendencias. En realidad, las conclusiones de los distintos estudios son muy diferentes (véase Latif, 2004, págs. 9-10).

38. La primera fase (1997-2003) comprendió 27 proyectos. Su evaluación sirvió de base para preparar la segunda (2003-2008), cuya ejecución será respaldada por un fondo común creado por los donantes y el gobierno.

39. Salvo que se indique lo contrario, la información sobre Sri Lanka proviene de Peiris (2004) y del Anexo Estadístico del presente Informe.

todas las cuestiones que se estimaban determinantes para la calidad y se centró en el cambio de comportamiento de los docentes y la creación de capacidades integradas de seguimiento y evaluación.⁴⁰

En materia de desarrollo educativo, Egipto se encuentra en una etapa similar a la de Sri Lanka. Gracias a la expansión del acceso a la enseñanza entre 1990 y 2000, la educación primaria universal y la paridad entre los sexos están a punto de lograrse en el sistema educativo más importante del mundo árabe (Ministerio de Educación de Egipto, 2002). La calidad pasó a ser uno de los ejes prioritarios. Aunque la repetición de curso y la deserción escolar han disminuido desde principios del decenio de 1990, no se registraron progresos en los tests de aprovechamiento escolar entre 1997 y 2001 (Banco Mundial, 2002). Sin embargo, los resultados podrían reflejar pronto los efectos de las medidas adoptadas a finales de los años noventa: incremento del gasto dedicado a los sueldos de los docentes, modestas reducciones del número de alumnos por clase, formación “dinámica” de los docentes en servicio y consolidación de los sistemas de apoyo. El último plan quinquenal (2002-2007) exige renovados esfuerzos por lograr la “excelencia para todos” en “escuelas hermosas, limpias, desarrolladas y productivas”, según dice el gobierno (UNESCO, 2003b).

Egipto se destaca por la estrategia de tipo empresarial que ha adoptado para garantizar la calidad.⁴¹ Probablemente influenciado por los donantes extranjeros, el país considera que el reto de mejorar la educación exige la definición de objetivos claros (Ministerio de Educación de Egipto, 2002, págs. 128-134). Se espera que una gestión descentralizada basada en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) permita alcanzar dichos objetivos. Los “planes de mejora de las escuelas” reúnen todos los elementos de esta estrategia. La evaluación periódica de los resultados escolares y la participación de la sociedad civil se consideran indispensables para responsabilizar a las escuelas. Con su estrategia de tipo empresarial, Egipto parece tener una sólida visión del desarrollo educativo. Esta visión podría estabilizar las políticas educativas de manera más duradera, como ha ocurrido en los cuatro países con altos rendimientos mencionados anteriormente. Un campo en el que Egipto se destaca es el de la AEPI. Se ha fijado como objetivo

intermedio la escolarización del 60% de los niños de 4 a 6 años de edad de aquí a 2010, y la inclusión de los centros de preprimaria en el sistema de educación gratuita y obligatoria.

En Sudáfrica⁴², el problema ha estribado en tratar al mismo tiempo las cuestiones del acceso, la equidad y la calidad. A lo largo de los años noventa, la tasa neta de escolarización se mantuvo justo por debajo del 90%, mientras que el índice de paridad entre los sexos disminuyó levemente, pasando de 1,02 en 1990 a 0,98 en 2000. El apartheid legó al país profundas desigualdades raciales que se reflejaban en diferencias muy pronunciadas entre las escuelas y los distritos ricos y pobres. Los resultados de los estudios SACMEQ, MLA y TIMSS pusieron de manifiesto resultados increíblemente bajos entre los jóvenes sudafricanos, en comparación con los de otros países de la región, incluso con los que invierten menos en la educación. El porcentaje del gasto público dedicado a la educación en Sudáfrica disminuyó del 7,3% del PIB en 1991-1992 –un porcentaje relativamente alto– al 5,5% en 2001-2004.

Las medidas adoptadas poco después de la abolición del apartheid en 1994 consistieron en poner fin a la distribución de los recursos sobre la base de criterios raciales y democratizar el control de las escuelas mediante la creación de consejos de dirección en las mismas. Además, se inició un proyecto excepcional de redistribución y despliegue de los docentes para trasladar a los mejores a las escuelas más pobres. Los encargados de la formulación de políticas tuvieron que establecer un nuevo equilibrio entre recursos públicos y privados. Los nueve años de educación primaria pasaron a ser obligatorios, y el gasto en educación se distribuyó equitativamente entre todos los grupos raciales. A fin de evitar un éxodo hacia la enseñanza privada, el gobierno introdujo un sistema de financiación mediante el cual las escuelas podían establecer el pago de derechos de escolaridad para complementar los recursos estatales, si sus consejos de dirección lo estimaban necesario. No obstante, no se puede negar a ningún niño el acceso a la escuela si su familia no puede abonar esos derechos, y los niños de familias cuyos ingresos son inferiores al importe de éstos multiplicado por treinta están total o parcialmente exonerados de su pago. Así pues, esta política ha impedido que los derechos de escolaridad sean disuasivos para los más pobres, preservando al mismo

En Sudáfrica, el problema ha estribado en tratar al mismo tiempo las cuestiones del acceso, la equidad y la calidad.

40. Para una evaluación e información detalladas sobre el proceso de reforma de la educación en Sri Lanka, véase Little (2003).

41. Véase asimismo la experiencia de Hungría (UNESCO, 2003a, pág. 216).

42. Salvo que se indique lo contrario, la información sobre Sudáfrica proviene de Chisholm (2004) y del Anexo Estadístico del presente Informe.

Brasil y Chile son dos países representativos de los enormes avances hacia la consecución de la EPT en la región de América Latina y el Caribe.

tiempo la presencia de los alumnos de familias más acomodadas en el sistema de educación pública (Fiske y Ladd, 2004).

En 1997 se inició un nuevo programa de estudios. Con objeto de acelerar su aplicación y mejorar sus repercusiones en la calidad, se adoptó un plan para 2000-2004 cuyos objetivos principales eran el fortalecimiento de la autoestima de los profesores, mediante la creación de un cuerpo profesional de docentes, y el suministro de un mejor apoyo a éstos. La importancia capital concedida a la calidad de los docentes y al compromiso de éstos con la educación concuerda con las experiencias de los países con altos rendimientos académicos, mencionados anteriormente.

Brasil⁴³ y Chile⁴⁴ son dos países representativos de los enormes avances hacia la consecución de la EPT en la región de América Latina y el Caribe. Aunque Cuba es, sin duda alguna, la estrella de la región, Brasil y Chile, junto con Argentina, obtuvieron resultados bastante satisfactorios en el estudio de la OREALC (UNESCO).⁴⁵ Sin embargo, si se observan las mediciones a lo largo del tiempo, el aprovechamiento escolar se ha estancado en el Brasil y Chile, pese a los ambiciosos esfuerzos realizados para mejorarlo.

El caso de Brasil debe analizarse en el contexto de la expansión del acceso a la enseñanza: la tasa neta de escolarización aumentó de 86,4% en 1990 a 96,7% en 2000. La mayoría de los nuevos alumnos proceden probablemente de grupos marginados. Su grado de preparación para la escuela⁴⁶ es generalmente menor que el de los niños pertenecientes a grupos que participan en el sistema escolar desde hace más tiempo. Por consiguiente, el hecho de que el promedio del aprovechamiento escolar se haya mantenido constante durante el periodo de la ampliación del acceso puede considerarse en sí una mejora. Además, en Brasil, la disparidad de rendimiento entre los alumnos que obtienen los mejores resultados y los que obtienen los resultados más bajos es relativamente reducida. El país ha realizado esfuerzos considerables en su política de educación para reducir las desigualdades regionales y sociales en términos de aportes (sobre todo financieros) y aprovechamiento escolar. El plan decenal de Educación para Todos (1993-2003) comprendía dos proyectos emblemáticos: el del Fondo para el Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Elemental

y la Valorización del Magisterio (FUNDEF) y el de la "Bolsa Escola" del Programa de Erradicación del Trabajo Infantil (PETI). El primero es un fondo de compensación que ha permitido reducir las desigualdades regionales en la financiación de la enseñanza primaria, pese a la compleja estructura en tres niveles administrativos (local, estatal y federal). Los fondos destinados a las escuelas más pobres aumentaron de manera significativa, lo cual explica el incremento de las tasas de escolarización y el progreso de los sueldos y la formación de los docentes. La "Bolsa Escola" y el PETI son iniciativas muy encomiadas que pretenden impulsar la escolarización de los niños de familias pobres (UNESCO, 2003a). Otros proyectos realizados en el marco del plan decenal son: FUNDESCOLA, destinado a mejorar la asistencia a la escuela y luchar contra la deserción; PROFORMAÇÃO, encaminado a formar a profesores no titulados mediante el aprendizaje a distancia; el Programa Nacional de Manuales Escolares, que ha permitido incrementar tanto el número de ejemplares de libros de texto como el de sus títulos; los Ciclos Escolares, que han hecho automática la transición del primer al segundo grado de primaria; y los Programas de Aprendizaje Acelerado, gracias a los cuales los alumnos escolarizados tardíamente pueden recuperar su retraso. Estos programas reflejan las diferentes maneras en que Brasil y Sudáfrica luchan contra las desigualdades. Brasil ha optado por varios grandes proyectos, cada uno de los cuales aborda un aspecto del sistema educativo o de su contexto. Sudáfrica ha escogido una estrategia más amplia, centrándose en la igualación de los recursos asignados a las escuelas y haciendo de la calidad de los docentes un elemento clave de la reforma.

Chile, al igual que Finlandia, ha hecho deliberadamente de la educación un elemento central de su estrategia de desarrollo socioeconómico. A principios de los años noventa, el antiguo régimen militar había dejado al país ante el reto de revitalizar y modernizar la economía, mejorar la cohesión social y construir una sociedad democrática. La proporción del gasto público dedicada a la educación pasó del 2,4% al 4,4% del PIB entre 1990 y 2001. En términos absolutos, se triplicó, o más, entre 1990 y 2003, y el gasto privado también aumentó considerablemente. Se está acrecentando el número de horas lectivas por año, que pasará de 880 a 1.200, a fin de acabar con la práctica de las clases que

43. Salvo que se indique lo contrario, la información sobre Brasil proviene de Gusso (2004) y del Anexo Estadístico del presente Informe.

44. Salvo que se indique lo contrario, la información sobre Chile proviene de Cox (2004) y del Anexo Estadístico del presente Informe.

45. No obstante, cabe recordar nuevamente que las puntuaciones de rendimiento no reflejan íntegramente la situación.

46. Véase en el Capítulo 4 la sección "Empezar por el educando". El grado de preparación de los niños para la escuela es muy variable, ya que el medio social desempeña un papel importante.

agrupan varios grados. Se ha mejorado la asistencia social, lo cual ha permitido fomentar la escolarización de los niños más pobres. Las TIC se consideran esenciales para modernizar la educación. Los estilos autoritarios de enseñanza, que consisten principalmente en mantener el orden en el aula (Carnoy, Gove y Marshall, 2003; y OCDE, 2004b, págs. 36-37), están siendo remplazados paulatinamente por métodos más modernos destinados a estimular a los alumnos. Sin embargo, todo esto guarda poca relación con los objetivos de aprendizaje (OCDE, 2004b, págs. 36-37). En efecto, el sistema nacional de seguimiento de los alumnos (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación – SIMCE) sólo aporta progresos modestos. Desde el punto de vista del aprovechamiento escolar, son mucho más fructíferos los programas compensatorios como el P.900, centrado en las escuelas donde las puntuaciones obtenidas por los alumnos se sitúan último decil, o los programas rurales MECE⁴⁷ concebidos para las escuelas pequeñas con clases que agrupan varios grados. Así pues, al igual de lo ocurrido en Senegal, los progresos se han realizado en contextos específicos, pero aún no se han extendido a todo el sistema. El escaso nivel de confianza de los docentes chilenos en sí mismos –ya señalado desde 1999–⁴⁸ puede explicar los escasos progresos realizados, si se tiene en cuenta la importancia que reviste la estima por la profesión docente en los cuatro países con altos rendimientos.

Si hacemos un balance de la experiencia de los siete países con programas ambiciosos, podemos observar varias características comunes. Todos esos países han realizado progresos significativos en la ampliación del acceso a la educación, y ahora dan más prioridad a la calidad que a la cantidad. En realidad, la mejora de la calidad parece ser que viene generalmente después de la expansión del acceso a la enseñanza, hasta un determinado nivel. Aunque los avances en la paridad entre los sexos y en la mejor dotación con recursos materiales de las escuelas se traducen en una mejora de la calidad, el panorama es menos halagüeño en lo que respecta a los resultados del aprendizaje. En efecto, los progresos realizados en términos de resultados cognitivos han sido leves o inexistentes, o se han limitado a determinados proyectos, aunque algunos países puedan esperar mejoras más importantes a raíz de las iniciativas adoptadas recientemente en el ámbito de las políticas educativas.

A juzgar por la experiencia de los cuatro países con altos rendimientos, el éxito de las reformas cualitativas, en el marco de sistemas educativos caracterizados por el acceso universal, exige un fuerte liderazgo por parte del gobierno y una sólida visión a largo plazo de la educación. Esas características son menos evidentes en el caso de los siete países con programas ambiciosos, donde no se ha cumplido suficientemente con otra condición esencial: contar con docentes suficientemente motivados que gocen de un buen apoyo.

Aunque esas características y similitudes son importantes, lo que se desprende de este examen de once países tan diferentes es que hay pocas probabilidades de encontrar una teoría general del éxito de las reformas educativas. Las diferencias contextuales limitan la posibilidad de aplicar a un país las lecciones aprendidas de otro (OCDE, 2004a), aun cuando se trate de países relativamente comparables.⁴⁹ Generalmente, las reformas encaminadas a mejorar la calidad de la educación son aún más difíciles de llevar a cabo, desde un punto de vista político, que las destinadas a ampliar el acceso.⁵⁰ Esto significa que el contexto político ejerce probablemente una gran influencia en las perspectivas de reforma, cualesquiera que sean las condiciones técnicas y materiales del sistema escolar. El factor tiempo complica también el análisis: pueden transcurrir años entre la aplicación de una política educativa y la manifestación de sus efectos, y éstos nunca pueden disociarse totalmente de otras políticas y tendencias. Por esta razón, es difícil, aunque no imposible, establecer relaciones unívocas entre las medidas y sus efectos.⁵¹

Calidad de los programas de AEPI y de alfabetización

Como ilustran las experiencias de los diferentes países examinados anteriormente, la mayoría de los debates y datos relativos a la calidad de la educación se centran en el sistema escolar. En los países en desarrollo, un gran número de jóvenes y adultos han tenido poco acceso, o ninguno, a la educación, y sin embargo, la atención y los recursos concedidos a los programas de alfabetización y desarrollo de capacidades son mucho más limitados que los concedidos a la escuela. Cuando se hace hincapié en este tipo de programas, suele darse

El éxito de las reformas cualitativas, en el marco de sistemas educativos caracterizados por el acceso universal, exige un fuerte liderazgo por parte del gobierno y una sólida visión a largo plazo de la educación.

47. "Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación". Serie de programas destinados a mejorar la educación en varios niveles.

48. Esta fue una de las conclusiones de la encuesta TIMSS de 1999. Entre los 38 países que abarcó el estudio, Chile y Filipinas figuraban en última posición por lo que respecta al número de docentes seguros de su dominio de las matemáticas, y Chile e Italia compartían la última posición en cuanto al dominio de las ciencias. Asimismo, la confianza de los profesores en sus propias aptitudes para la enseñanza era menor en Chile que en la mayoría de los demás países.

49. Alemania está realizando un esfuerzo alentador para superar esta dificultad. Preocupada por sus resultados en el PISA, llevó a cabo un estudio exhaustivo sobre algunos países relativamente comparables que obtenían mejores resultados escolares [Döbert, Klieme y Stroka, 2003]. La concepción de este estudio podría servir de modelo para los que deseen aprender de otros países.

50. Véase Corrales (1999) para un análisis útil del porqué de esta situación.

51. Véase más adelante la sección "Evaluación experimental de las intervenciones relacionadas con las políticas de educación".

más importancia a la ampliación del acceso a la educación que a su calidad.

En la presente sección se examina más detenidamente la calidad del aprendizaje antes y después de la edad correspondiente a la enseñanza primaria.⁵² Se plantean varios interrogantes: ¿Qué puede decirse de la calidad de los programas? ¿Cuáles son las características de un buen programa? ¿Cómo puede mejorarse la calidad a un costo razonable? ¿Los programas de mejor calidad ejercen necesariamente una mayor influencia en el individuo, la comunidad y la sociedad?

¿Es decisiva la calidad de la AEPI?⁵³

Evaluar la calidad de los servicios de atención y educación de la primera infancia es más difícil que evaluar la calidad de la escuela. Los tests de aprovechamiento escolar, los exámenes y los diplomas no suelen existir a este nivel. Los datos nacionales relativos a los servicios y aportes son limitados y suelen ser difícilmente comparables, aunque se hayan elaborado varios instrumentos de evaluación de la calidad de los programas.⁵⁴

La atención y educación de la primera infancia proporciona un valioso ejemplo de programas que requieren interpretaciones relativistas de la calidad. Por ejemplo, durante los primeros años del aprendizaje, los padres se dedican más intensamente a la educación de sus hijos y de un modo distinto del que lo hacen ulteriormente. Los niños pequeños tienen derecho a vivir sus primeros años en un entorno apacible, seguro y lúdico. Habida cuenta de que la calidad de la atención y educación de la primera infancia depende en grado sumo del contexto del programa, puede argumentarse que la definición de la calidad en este ámbito debe variar y ser objeto de debates entre los padres, los profesionales de la educación y los encargados de elaborar políticas.

Es de sentido común considerar que los primeros años de vida –cuando el cerebro del niño se desarrolla, cuando éste aprende a andar, hablar y controlarse, y cuando establece sus primeras relaciones sociales– deben considerarse importantes. También es de sentido común considerar que los niños cuyas necesidades básicas sanitarias, nutricionales y psicosociales son atendidas se desarrollarán mejor y

obtendrán mejores resultados que otros menos afortunados. Por último, un niño que se desarrolla bien física, mental, social y emocionalmente en los primeros años de su vida tendrá más probabilidades de ser un miembro feliz y productivo de la sociedad.

Los trabajos de investigación sobre el desarrollo de la primera infancia confirman lo que dice el sentido común. La bibliografía sobre este particular es abundante y variada, y abarca investigaciones realizadas por psicólogos, médicos, antropólogos, neurobiólogos, pedagogos, sociólogos, nutricionistas y otros especialistas. En general, esas investigaciones respaldan los siguientes postulados:⁵⁵

- Los primeros años de la vida son un periodo clave para el desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento.
- El aprendizaje y desarrollo en la primera infancia pueden mejorarse mediante programas de atención y educación de la primera infancia.
- Los efectos de esos programas serán probablemente más importantes para los niños de medios desfavorecidos que para sus homólogos más privilegiados.
- Los programas de calidad son los que tienen en cuenta los diferentes contextos culturales, sociales y económicos.

Habida cuenta de la importancia de la AEPI y de las enormes diferencias existentes en la concepción y calidad de los programas al respecto,⁵⁶ se plantea la cuestión de saber si su concepción y calidad son decisivas. La respuesta parece ser afirmativa para la mayoría de los resultados esperados, aun cuando se tome en cuenta la tendencia de las familias más privilegiadas a elegir los programas de mejor calidad.

Aunque la mayor parte de los trabajos de investigación establecen comparaciones entre los niños que han participado en un programa específico y los que no se han beneficiado del mismo, en los dos últimos decenios ha surgido un nuevo tipo de estudios centrados explícitamente en la calidad que comparan los resultados de los niños que frecuentan centros de AEPI con niveles de calidad que se consideran desiguales.

52. Los anteriores Informes de Seguimiento de la EPT en el Mundo se han centrado en las repercusiones de la AEPI y los programas de aprendizaje, en la importancia de la AEPI para la igualdad entre los sexos y en cuestiones conceptuales (UNESCO, 2002, págs. 38-43 y 56-67; UNESCO, 2003a, págs. 34-43, 84-95 y 181-188).

53. Salvo que se indique lo contrario, la información relativa a la AEPI proviene de Myers (2004).

54. Entre otros ejemplos, cabe mencionar el Early Childhood Environmental Rating Scale (ECERS), el High/Scope Program Quality Assessment (PQA) y un instrumento de observación elaborado para el proyecto preescolar de la IEA.

55. Véanse, por ejemplo, Hunt (1961), Vygotsky (1962), Bloom (1964) y Piaget e Inhelder (1969), así como los trabajos de investigación más recientes sobre el desarrollo del cerebro (resumidos en Mustard, 2002), las raíces del comportamiento antisocial (Rutter, Giller y Hagell, 1998), la prevención de las discapacidades intelectuales (Ramey y Ramey, 1998), la capacidad de adaptación y la "desviación positiva" (Werner y Smith, 1982; Zeitlin, Ghassemi y Mansour, 1990) y la nutrición y el desarrollo cognitivo (McKay y otros, 1978), y también los recientes estudios del National Research Council (2001), la Carnegie Corporation of New York (1994) el Centre of Excellence for Early Childhood Development (2004), o los volúmenes publicados por Keating y Hertzman (1999) y Young (2002), entre otros.

56. Pueden incluir una atención directa a los niños, o indirecta mediante el trabajo con sus padres, o programas comunitarios centrados en el niño, o incluso una combinación de esos diferentes enfoques. Pueden comprender componentes de salud, nutrición o educación, o una combinación de todos ellos. Pueden ser programas públicos o privados. En resumen, la gama de programas es muy amplia.

Por ejemplo, en un estudio realizado en Turquía se efectuó una comparación entre niños que no recibían ningún tipo de atención, niños atendidos por niñeras y niños que frecuentaban un centro preescolar (Kagitçbasi, 1996). Aunque la calidad no se definió explícitamente, el tercer grupo de niños obtuvo los mejores resultados. Otra característica de ese estudio fue la inclusión de un componente de educación de los padres y otro de apoyo a los mismos. Se comprobó que estos dos componentes daban buenos resultados en lo tocante al desarrollo cognitivo, el aprovechamiento escolar de los niños y las prácticas educativas familiares, que en parte estaban asociadas a modificaciones de los conocimientos de las madres participantes y de la imagen que éstas tenían de sí mismas.

En Mauricio se envió a 83 niños de tres a cinco años de edad a un centro de preprimaria de buena calidad, y se compararon las variables nutricionales, cognitivas y demográficas, así como de temperamento y autonomía, con un grupo de control de 355 niños que no se beneficiaban de una escolarización especial. A los 10 años de edad, los niños que habían ido al centro de preprimaria de buena calidad poseían más competencias sociales y un modo de pensar mejor estructurado y tenían más amigos que los del grupo de control. A las edades de 17 y 23 años, los efectos positivos seguían siendo notables: los investigadores observaron que esos jóvenes adultos se habían adaptado mejor a la sociedad, eran más sosegados, más aptos para mantener buenas relaciones con sus compañeros y hasta menos propensos –en un 52%– a perpetrar un delito (Raine y otros, 2003).

Un estudio llevado a cabo por la IEA durante 15 años en diez países de ingresos elevados e intermedios⁵⁷ arrojó resultados similares (Weikart, Olmsted y Montie, 2003). Tenía por objeto determinar cómo los procesos y las características estructurales de los centros comunitarios preescolares influían en el desarrollo lingüístico y cognitivo. Basándose en un estudio realizado con más de 5.000 niños de edades comprendidas entre cuatro y siete años en 1.800 establecimientos diferentes, se comprobó que el mejor desarrollo lingüístico a los siete años guardaba relación con el mayor grado de autonomía concedido a los niños en el parvulario y el mayor grado de instrucción de los educadores preescolares. Otro estudio

determinó que cuanto menos tiempo pasaban los niños en actividades con todo el grupo y más numerosos y mejores eran los equipos y materiales a su disposición, más elevadas eran sus competencias cognitivas. (High/Scope Educational Research Foundation, 2004).

Aunque en la mayor parte de esos estudios no se abordó explícitamente la cuestión de la calidad, se demostró claramente que, incluso cuando se ejecutan con modestos recursos, y empleando a paraprofesionales en clases demasiado numerosas, los programas de educación preescolar suelen ejercer una influencia positiva en los niños,⁵⁸ y que la participación de los padres parece ser uno de los factores de este efecto. Esto no significa que una mejor calidad no hubiese producido resultados aún más satisfactorios, pero demuestra que no siempre es necesario aplicar uniformemente en todos los contextos normas de calidad elevadas, y probablemente imposibles de alcanzar sin gastos excesivos.

La mayoría de los aciertos en el ámbito de la AEPI se dan en países de ingresos elevados e intermedios donde los recursos son menos escasos. La India y Nepal constituyen dos casos de excepción. Ambos países han llevado a cabo programas de bajo costo que, no obstante, ejercen una influencia positiva considerable en los niños y sus familias (UNESCO, 2003a). En el “Entry Point Programme” de Nepal, un programa de formación bien concebido de cuatro días de duración y un conjunto de instrumentos han permitido a las madres educar a niños de otras madres un día por semana y disponer así de tiempo libre para generar ingresos los demás días. En los países donde el logro de la universalización de la educación primaria es el reto principal, esas medidas poco costosas ofrecen una opción interesante.

En conclusión, los elementos de apreciación suministrados por los trabajos de investigación indican que una mejor atención a los niños en edad preescolar va unida a su mejor desarrollo cognitivo y social. El desarrollo cognitivo y social ulterior del niño parece ser mejor cuando se ha beneficiado de programas de AEPI bien organizados, que disponen de cierta cantidad de recursos materiales y de docentes calificados capaces de estimular a los educandos y ofrecerles una variedad de actividades.⁵⁹ Las repercusiones de la calidad de la AEPI

Incluso cuando se ejecutan con modestos recursos, y empleando a paraprofesionales en clases demasiado numerosas, los programas de educación preescolar suelen ejercer una influencia positiva en los niños.

57. España, Estados Unidos, Finlandia, Grecia, Hong Kong, Indonesia, Irlanda, Italia, Polonia, y Tailandia.

58. Martínez y Myers (2003) comprobaron en México que las escuelas urbanas con muchos alumnos por clase obtenían mejores resultados que las escuelas rurales más pequeñas, ya que resultaron ser más importantes otros factores como la preparación de los profesores, los recursos disponibles, la calidad de la gestión y las clases que agrupan varios grados.

59. Véase Peisner-Feinberg (2004) para un estudio reciente.

parecen ser importantes para los niños de todos los estratos sociales, pero sobre todo para los menos favorecidos.

Programas de alfabetización y desarrollo de competencias para jóvenes y adultos⁶⁰

El debate sobre la calidad de la alfabetización y el desarrollo de capacidades⁶¹ tiene su propia historia, distinta de la del debate sobre la escuela. Se ha reconocido desde hace tiempo la importancia que tiene la posesión de competencias sólidas y generalizadas en lectura, escritura y cálculo aritmético en las sociedades que aspiran a la democracia, la industrialización y la modernización de la agricultura.⁶² Sin embargo, en la práctica del aprendizaje de los adultos, son muchos los paradigmas que han ido apareciendo y desapareciendo en el transcurso de los años.

Hasta los años cincuenta, se estimaba que las competencias de lectura y escritura eran de carácter general. Se consideraba que leer un manual era lo mismo que leer un periódico. Por lo tanto, se pensaba que un mismo texto o programa de estudios era igualmente adecuado para todos los educandos. En este planteamiento uniforme se fundaron los esfuerzos de los gobiernos y otros organismos, ya fuese en el marco de campañas de alfabetización,⁶³ programas nacionales o proyectos misioneros. Aunque las buenas evaluaciones de esos primeros programas son escasas, no cabe duda de que la eficacia de éstos era muy variable.

En los años sesenta, las dudas acerca de la eficacia de esos programas indujeron a la UNESCO a proponer una nueva estrategia, fundada en la idea de que las capacidades en lectura y escritura son medios para alcanzar fines y requieren la definición de objetivos claros, así como una aplicabilidad prácticamente inmediata. Esa nueva estrategia pretendía ser “funcional, selectiva, intensiva y orientada hacia el trabajo”. En lugar de un solo programa para todos, se elaboraron numerosos programas para satisfacer las necesidades de grupos o profesiones particulares en los que las competencias en lectura y escritura podían aumentar la productividad. Esas profesiones podían ser domésticas, agrícolas o industriales en zonas rurales y urbanas, y los programas estaban destinados tanto a las mujeres como a los hombres. Sin embargo, una evaluación de esas estrategias

de “alfabetización funcional” realizada en 1976 por la UNESCO y el PNUD sólo arrojó modestos resultados,⁶⁴ lo cual hizo que mermase la confianza en el valor de esos programas.

No obstante, la idea de “alfabetización funcional” siguió siendo el eje central de las estrategias posteriores, y sus principales hipótesis fueron validadas. Un contenido funcional comprende por regla general información básica sobre la salud, la higiene, la nutrición, el cuidado de los niños, la agricultura, los problemas ambientales, el ahorro, el crédito y otros temas que se consideran importantes y útiles para las personas no instruidas y pobres, en especial las mujeres. Muchos gobiernos y organismos internacionales han apoyado los programas centrados en esos temas.

Paralelamente, aunque a una escala mucho más pequeña, se ha intentado utilizar la alfabetización para perseguir objetivos más políticos. Mientras que algunos de los primeros programas de alfabetización adoptaron un contenido político para fomentar la construcción de la nación, el pedagogo brasileño Paulo Freire trató de utilizar la alfabetización para provocar cambios políticos y sociales desde la base. Freire elaboró una estrategia pedagógica destinada a alentar a la población a reflexionar sobre sus problemas y las causas de éstos. Esperaba que los educandos aprovecharían su dominio de la lectura y la escritura para expresar sus preocupaciones y emprender actividades políticas con miras a mejorar su condición. Aunque su estrategia sedujo a los educadores de adultos y los servicios gubernamentales de educación de adultos, las posibilidades para utilizarla con fines políticos fueron limitadas y su legado fue absorbido por el enfoque funcional.

Sin embargo, desde principios de los años noventa, la ONG internacional ActionAid ha adoptado y desarrollado la estrategia de Freire. Mientras que Freire elaboraba textos y ejercicios convencionales a partir de palabras y frases de significación especial en los vocabularios locales, ActionAid ha prescindido progresivamente de los materiales preparados. Utiliza las técnicas de la “evaluación rural participativa” para enseñar a los participantes modos de representación simbólica de sus comunidades y prácticas –por ejemplo, en forma de mapas y calendarios– y, a partir de ahí, trata de hacerlos reflexionar sobre su situación para llegar progresivamente a las

60. Salvo que se indique lo contrario, la información sobre el desarrollo de capacidades en lectura y escritura proviene de Oxenham (2004).

61. La lectura y la escritura suelen ser indisolubles de otros tipos de capacidades tanto por lo que respecta a su adquisición como a su aplicación, aunque conviene distinguirlos claramente (véase UNESCO, 2003a).

62. Existe también un consenso creciente sobre el derecho de los adultos a la autonomía y a una educación básica pertinente, y sobre la importancia de participar en entornos de aprendizaje dinámicos, enriquecedores e integradores (IUE, 2004, pág. 1).

63. Véase Arnove y Graff (1987) para las evaluaciones de varias campañas.

64. Por ejemplo, en la República Unida de Tanzania, de las 466.000 personas que participaron en un proyecto de alfabetización ejecutado entre 1967 y 1973 en el marco del Programa Experimental Mundial de Alfabetización, 293.000 se presentaron al examen final y 96.000 lo aprobaron. El costo medio por cada nueva persona alfabetizada fue de 32 dólares, 10 de los cuales provenían de las Naciones Unidas (UNESCO/PNUD, 1976).

palabras y los números. La alfabetización es un instrumento destinado a conferir autonomía a las personas desfavorecidas para que tomen iniciativas con vistas a mejorar su situación, y se parte del supuesto de que las sesiones de aprendizaje deben terminar con la definición de puntos de acción.⁶⁵

¿Qué cuenta a la hora de idear programas eficaces? Los programas encaminados a ayudar a las personas a adquirir las competencias necesarias para encontrar medios de subsistencia tienen más probabilidades de ser fructíferos que los destinados a la alfabetización propiamente dicha.⁶⁶ La demanda del primer tipo de programas es mayor. Parece ser que las organizaciones de desarrollo son más aptas que las organizaciones educativas no especializadas para elaborar y proponer programas que combinen eficazmente alfabetización y aptitudes para generar ingresos.⁶⁷

Las competencias de los propios instructores favorecen el dominio de competencias por parte de los educandos. Las más importantes son la fiabilidad, el dominio de la materia que enseñan, los métodos, la relación con los educandos y la capacidad para mantener el interés y el empeño de éstos.

En muchas culturas, la educación de los adultos parece dar mejores resultados cuando el instructor y los educandos son del mismo sexo. No obstante, en la mayoría de los países predominan los instructores de sexo masculino, mientras que la mayor parte de los educandos suelen ser mujeres. Entre los diferentes modelos de formación posibles, una formación breve y periódica es más provechosa para los instructores que una formación inicial seguida de una supervisión irregular. Aunque la mayoría de las personas que saben leer y escribir puede recibir una formación para alfabetizar a su vez a otras personas, la adquisición de competencias para encontrar medios de subsistencia requiere la intervención de instructores más especializados, escogidos preferentemente a nivel local por los propios educandos.

Lo ideal es disponer de un mínimo de dos instructores por grupo de alumnos, encargando a cada uno de ellos que inculque competencias específicas a los educandos en el marco de un programa de estudios coordinado. Al parecer, los resultados del aprendizaje de los adultos parecen ser independientes de los métodos pedagógicos

utilizados. En efecto, hay distintos enfoques que resultan igualmente eficaces. Ahora bien, es importante que los materiales técnicos correspondan a lo que los educandos deseen aprender y que estén adelantados con respecto a lo que ellos ya conocen. Esto supone una evaluación rigurosa de sus necesidades, que abarque tanto el contenido como los objetivos cualitativos.⁶⁸

Para respaldar la motivación de los educandos, la mayoría de los programas les permite beneficiarse de una forma de evaluación y recibir un certificado de sus resultados. Algunos programas admiten la equivalencia entre el curso de alfabetización elemental y un grado de primaria, permitiendo así que los educandos accedan al sistema de educación formal.⁶⁹ Las personas aprenden más fácilmente a leer y escribir en su lengua materna. Si esto no es posible, se ha de recurrir a una lengua con la que estén familiarizadas. En Ghana, se han llevado a cabo programas en 15 lenguas, y algunos países más vastos como la India y Nigeria ofrecen programas en una variedad de idiomas aún mayor. Así pues, el plurilingüismo no es un problema insuperable, aun cuando aumente la complejidad y el costo de un programa. En los países donde se utiliza un idioma internacional en la administración pública, la educación, el derecho y el comercio, se pueden ofrecer cursos en ese idioma como complemento de la alfabetización básica. Namibia ha recurrido a este sistema recientemente.

Se ha demostrado que hasta un 80% de las personas que se matriculan en cursos de alfabetización bien organizados los terminan, y la mitad o más superan con éxito los tests locales de evaluación. Incluso las personas que abandonan los cursos o no aprueban los exámenes adquieren ciertas capacidades y podrán, por lo tanto, utilizarlas. Los programas que agrupan a los educandos en torno a un objetivo común pueden dar aún mejores resultados.⁷⁰

Aunque la duración deseable de los programas depende del contexto, se estima que 400 horas de aprendizaje estructurado podrían ser suficientes para proporcionar a los adultos no instruidos y analfabetos un nivel básico de dominio de la lectura y la escritura (Oxenham y otros, 2002, pág. 38). Se ha demostrado que para alcanzar un nivel similar –por ejemplo en Bangladesh, Indonesia y Uganda– hacen falta entre 1.700 y 3.400 horas lectivas en la escuela primaria, es decir de dos a cuatro años de escolarización.⁷¹

En muchas culturas, la educación de los adultos parece dar mejores resultados cuando el instructor y los educandos son del mismo sexo.

65. Esta estrategia se denomina REFLECT (Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques – Alfabetización freiriana reformulada a través de técnicas de potenciación comunitaria). Ha sido adoptada por unas 350 organizaciones en sesenta países por lo menos (véase www.reflect-action.org).

66. Véase, por ejemplo, Oxenham y otros (2002) y Oxenham (de próxima aparición).

67. Un ejemplo es el de las Farmers' Field Schools en Nepal; véase World Education (2000).

68. Un ejemplo precursor en los años setenta fue el proyecto Paket A en Indonesia, que preparó 100 folletos sobre varios temas –clasificados por grado de dificultad de lectura– para principiantes y lectores más avezados (Ministerio de Educación y Cultura de Indonesia, 1998).

69. En Namibia, los programas de alfabetización forman parte integrante de un sistema nacional de calificaciones profesionales (véase el Capítulo 4 del presente Informe).

70. Véanse, por ejemplo, Nirantar (1997) y Oxenham y otros (2002).

71. Hay que tener presente que la alfabetización sólo representa una parte del programa de la enseñanza primaria.

Habida cuenta de los nexos entre aprendizaje y generación de ingresos, los mejores programas educativos no son necesariamente más costosos para la sociedad.

Esto no significa necesariamente que los adultos o los niños escolarizados estén *totalmente* alfabetizados al cabo de 400 horas de cursos o de dos a cuatro años de escuela (véanse UNESCO, 2003a, y la Figura 2.14). Además, sin una práctica continua, la mayor parte de lo que se ha aprendido puede olvidarse con el correr de los años.⁷²

Queda por determinar si las personas que han aprendido a leer y escribir sacan mucho provecho de esas competencias.⁷³ A fin de cuentas, esas competencias parecen utilizarse más en contextos en que el desarrollo económico está mejor implantado.⁷⁴ Esto refuerza el argumento de que es necesario un cierto grado de progreso económico y político que sirva de sustento a la alfabetización (Torres, 2003, pág. 141). En efecto, las personas utilizan sus aptitudes para leer y escribir cuando las circunstancias lo hacen útil o deseable.

Conclusión

Cuando los sistemas de educación formal van acompañados de programas de aprendizaje temprano, alfabetización y desarrollo de capacidades, esto genera beneficios suplementarios para las personas, la comunidad, la sociedad y la educación formal propiamente dicha. Los niños a los que se ha ofrecido oportunidades educativas a una edad temprana aprenden mejor en el sistema de educación formal, y los adultos instruidos, en su condición de padres, realizan mayores esfuerzos para escolarizar a sus hijos y ayudarlos en sus estudios.⁷⁵ En esta sección, se ha podido comprobar que los programas de mejor calidad tienen mayores repercusiones en la educación y en los demás objetivos de desarrollo que los programas de calidad insuficiente. Además, habida cuenta de los nexos entre aprendizaje y generación de ingresos, los mejores programas educativos no son necesariamente más costosos para la sociedad.

La calidad de la educación escolar

Como se ha visto en las dos secciones anteriores, el estudio cualitativo de las experiencias nacionales y el análisis de las enseñanzas aprendidas de determinados tipos de programas educativos pueden proporcionar información valiosa. Ahora bien, esta labor de síntesis no siempre es suficientemente rigurosa como para

constituir la base de la innovación educativa y de la reforma de las políticas de educación. Para establecer una base más sólida que permita determinar de manera general qué políticas son más importantes, es preciso evaluar los resultados de un vasto conjunto de trabajos científicos sobre los factores determinantes de la calidad de la educación. Esos trabajos versan principalmente sobre las escuelas, habida cuenta de que éstas son las instituciones más importantes para el aprendizaje en todas las sociedades.

La paradoja

La escolarización es un proceso social, y la mejora de los recursos, la tecnología y la calidad de las aportaciones a nivel de los alumnos y la enseñanza deben, en principio, contribuir a mejorar su calidad global. No obstante, una rápida ojeada sobre la evolución de las puntuaciones obtenidas en los tests en el mundo entero pone de manifiesto una paradoja importante y, a primera vista, desconcertante. En muchos países, los aumentos sustanciales registrados en el promedio del gasto real por alumno y otros recursos escolares en la enseñanza primaria y secundaria en los últimos cuatro o cinco decenios no han ido acompañados, ni remotamente, de un incremento comparable del promedio de las puntuaciones en los tests.

Esto se pone de relieve en el Cuadro 2.4. La primera columna indica una disminución general de las puntuaciones en los tests de matemáticas y ciencias efectuados en once países de la OCDE entre 1970 y 1995,⁷⁶ con la excepción de Suecia, los Países Bajos e Italia que registraron aumentos. Sin embargo, en el mismo periodo, como se indica en la segunda columna, seis de los once países incrementaron el gasto real por alumno en más del 100%, y los demás países lo incrementaron también considerablemente.

Entre otros ejemplos de cambios significativos en materia de recursos, la proporción de alumnos por docente en los Estados Unidos disminuyó en un 40% entre 1960 y 2000, el porcentaje de profesores que poseían por lo menos una maestría se duplicó y el nivel promedio de experiencia de los docentes aumentó en proporciones similares. Sin embargo, los resultados de los alumnos de 17 años de edad en matemáticas y lectura fueron sólo levemente superiores en 1999 a lo que habían sido 30 años antes, cuando

72. Sin embargo, varios estudios inducen a pensar que la rapidez con que se olvidan las competencias adquiridas podría ser mayor de lo que se piensa. Véanse, por ejemplo, Kapoor y Roy (1970), Ministerio de Educación y Cultura de Indonesia (1998), Cawthera (2003) y Okech y otros (2001).

73. Algunas conclusiones un tanto negativas figuran en Kartekar (2000) sobre la India, y en Friedrich y Jellema (2003) sobre algunos proyectos REFLECT en Bangladesh y Uganda. Okech y otros (2001) formulan observaciones más positivas sobre otros proyectos realizados en Uganda.

74. Véanse, por ejemplo, Carron, Mwiria y Righa (1989) y Carr-Hill y otros (1991) sobre evaluaciones de los programas de alfabetización en Kenya y Tanzania.

75. Oxenham (2004, págs. 8-11), utilizando los Objetivos de Desarrollo para el Milenio como marco, muestra los efectos positivos del aprendizaje de los adultos en cada objetivo, incluidos los relativos a la educación primaria universal y la igualdad entre los sexos. Myers (2004, págs. 5-6) pone de relieve los beneficios del aprendizaje temprano, sobre los cuales existen numerosos datos.

76. Para las hipótesis utilizadas, véase Pritchett (2003). Aunque los cálculos estén sujetos a error, eso no altera el panorama general.

Cuadro 2.4: Puntuaciones en los tests y evolución del gasto real por alumno, en porcentajes (1970-1994)

País	Evolución de las puntuaciones en matemáticas y ciencias 1970-1994	Aumento del gasto real por alumno 1970-1994	Aumento en valor real del PIB por habitante 1970-1994	Remuneración del personal en % del gasto ordinario dedicado a la enseñanza primaria 1995
Australia	-2,3	269,8	46,4	79
Nueva Zelandia	-9,7	222,5	24,3	No disponibles
Francia	-6,6	211,6	60,7	79
Italia	1,3	125,7	74,6	89
Alemania	-4,8	108,1	66,8	76
Japón	-1,9	103,3	100,7	87
Reino Unido	-8,2	76,7	58,3	70
Bélgica	-4,7	64,7	68,0	86
Países Bajos	1,7	36,3	52,9	78
Estados Unidos	0,0	33,1	70,5	80
Suecia	4,3	28,5	35,1	56

Fuentes: Datos sobre el PIB: series a precios constantes (dólares estadounidenses de 1996) extraídas de Heston, Summers y Aten (2002). Datos restantes: Pritchett (2003); y OCDE (1998, Cuadro B5.1a).

el gasto era mucho más reducido, y los resultados en ciencias fueron mucho más bajos en 1999 que en 1970.⁷⁷ Como se indica en el cuadro, el descenso fue aún más pronunciado en otros países de la OCDE.⁷⁸ Pese a estas indicaciones, las soluciones más corrientes en las políticas destinadas a mejorar la calidad de la educación consisten sobre todo en seguir aumentando los niveles de gasto y recursos.

Explicaciones

¿Por qué han experimentado tantas dificultades los países para lograr que aumente el promedio de puntuaciones de pruebas? Algunos autores han afirmado que los efectos de la televisión en los niños y su empleo del tiempo, la transición hacia métodos pedagógicos menos centrados en los exámenes, el poder de los sindicatos docentes y las mayores posibilidades de las mujeres en el mercado laboral –que han permitido a las que poseen competencias más elevadas acceder a profesiones distintas de la enseñanza– han tenido un efecto negativo en las perspectivas de aprendizaje en las escuelas.⁷⁹

Parte del aumento del gasto unitario es una consecuencia del aumento de la riqueza de las naciones desde 1970. La columna 3 del Cuadro 2.4 muestra que todos los países se han enriquecido y, en los cinco últimos de la lista, el aumento del PIB real por habitante fue en realidad mayor que el del gasto por alumno. Aparentemente, ese aumento de la riqueza se ha reflejado también en los ingresos individuales, y como los salarios de los docentes representan

entre el 60% y el 90% del gasto unitario (véase la columna 4), el aumento general de los ingresos de éstos debe representar una parte sustancial del incremento del gasto real por alumno.

La remuneración constituye un importante incentivo que puede influir tanto en la calidad como en la motivación de los docentes. Si el promedio de los ingresos reales de los docentes hubiese aumentado al mismo ritmo que el de los otros grupos profesionales en el periodo examinado, las repercusiones de ese aumento en su productividad hubiesen sido limitadas. Sin embargo, en muchos países, los ingresos de los docentes han aumentado mucho menos que los de otros grupos.⁸⁰ Así pues, aunque la situación de los docentes es probablemente mejor en términos reales que en 1970, éstos pueden tener la impresión de que ha empeorado, debido al deterioro de su posición con respecto a la de otros grupos profesionales. Estas circunstancias podrían explicar en parte –incluso en gran parte– la aparente ausencia de repercusiones de los sucesivos aumentos del gasto real por alumno en los resultados del aprendizaje.

Otros factores podrían impedir que se observe una relación estrecha, pero simple, entre los recursos de que disponen las escuelas y las puntuaciones obtenidas en los tests. Los cambios que se han producido en otros aportes (tiempo lectivo, exigencias de los programas, tamaño de las escuelas, etc.) podrían haber repercutido también en las puntuaciones de pruebas. La segunda mitad del siglo XX fue un periodo de fuerte expansión de los sistemas

La segunda mitad del siglo XX fue un periodo de fuerte expansión de los sistemas escolares en todo el mundo.

77. Las cifras relativas al gasto y los aportes proceden del Departamento de Educación de los Estados Unidos, mientras que las puntuaciones son el resultado de tests efectuados con una muestra aleatoria de alumnos de 17 años de edad por el National Assessment of Educational Progress. Véase Hanushek (2003, págs. 67-69).

78. Véanse también Gundlach, Wossman y Gmelin (2001) y Carnoy (2004).

79. Pritchett (2003). Véase también Carnoy (2004).

80. Véase la sección relativa a los ingresos de los docentes en el Capítulo 4.

escolares en todo el mundo. En muchos países, las funciones sociales iniciales de la escuela han cambiado, mientras que las expectativas han tardado más en ajustarse a medida que grupos de competencias más diversos alcanzaban los niveles superiores de escolaridad.

En los últimos veinte años, se han llevado a cabo numerosos estudios para descubrir en qué medida esas transformaciones podían explicar por qué la relación esperada entre aportes y resultados es invisible. En las publicaciones económicas, se pueden distinguir dos tipos de trabajos de investigación. El primero abarca estudios transnacionales sobre la relación entre el gasto en educación y las puntuaciones en los tests. El segundo, que ya comprende numerosos artículos y documentos, adopta un enfoque más microeconómico y se basa en una función producción de la educación para efectuar sus análisis. Los resultados de ambos tipos de trabajos se examinan brevemente a continuación.

Resultados de los estudios a gran escala

En el Cuadro 2.5, se resumen los principales resultados del pequeño número de trabajos empíricos que han intentado determinar si existe una relación causal positiva, estrecha y significativa entre el gasto en educación y los resultados globales. El cuadro indica las variables dependientes que sirvieron de medidas de aproximación de la cantidad y calidad de la educación escolar en cada estudio: puntuaciones en tests, tasas de repetición y deserción, tasas de terminación y tasas de escolarización en primaria, y a veces en secundaria. Esos estudios tienen por objeto determinar en qué medida los aumentos de los recursos escolares –generalmente medidos en términos de proporción de alumnos por docente, gasto por alumno, porcentaje del PIB o sueldo medio de los docentes– mejoran los resultados educativos.

El conjunto más sólido de resultados, que parece confirmar la importancia de los recursos escolares para las puntuaciones en los tests, proviene del trabajo de Lee y Barro (2001). Estos autores concluyen, en primer lugar, que los aumentos de la PAD tienen como consecuencia un descenso del promedio de las puntuaciones obtenidas en los tests, lo cual indica que la reducción de la PAD va unida a un mejor

rendimiento de los alumnos. Sus resultados indican que una disminución del promedio de la PAD (en 12,3 en 1990) aumenta las puntuaciones en los tests en 1,8 punto porcentual. En segundo lugar, en su muestra de 58 países, el aumento de los sueldos de los docentes va unido a un incremento sustancial de las puntuaciones. En tercer lugar, los resultados relativos a las tasas de repetición y deserción cuadran con las repercusiones de los recursos escolares: las reducciones de la PAD van unidas a la disminución de las tasas de deserción y repetición. Lee y Barro concluyen que los aportes escolares (en particular la reducción de la PAD, y probablemente también el aumento de los sueldos de los profesores y la prolongación de la escolaridad) mejoran los resultados educativos.

Dos estudios demuestran que el gasto en la enseñanza primaria –pero no el gasto total en educación– influye en la tasa de retención hasta los grados 4º y 5º (Gupta, Verhoeven y Tiongson, 1999; y McMahon, 1999). Como es lógico, la porción de recursos destinada a las escuelas primarias tiene repercusiones en su funcionamiento, ya que el total de recursos asignados a la educación es una medida demasiado aproximativa como para ser pertinente.

Sin embargo, otros resultados son muy diferentes. Como se indica en el cuadro, Hanushek y Kimko (2000) observaron que las variaciones en los recursos escolares no tenían repercusiones muy significativas en los resultados de los tests escolares. Según sus estimaciones, los efectos de diferentes tipos de recursos son estadísticamente irrelevantes o, más frecuentemente, estadísticamente significativos, pero inversos a los esperados. En otros términos, un aumento de los recursos suele generar puntuaciones más bajas en los tests. Esta conclusión es válida, independientemente del tipo de medición de recursos utilizado: proporción de alumnos por docente, gasto corriente por alumno, gasto total por alumno u otras mediciones que no figuran en el cuadro.

En un estudio ulterior (Hanushek y Luque, 2003) se utilizan datos de la TIMSS de 1995, extraídos de muestras representativas de escuelas de más de cuarenta países y relativos a alumnos de 9, 13 y 17 años de edad. En ese trabajo se examinan los factores determinantes del rendimiento escolar, centrándose en el promedio, por clase, de los resultados obtenidos por alumnos de 9 y

Cuadro 2.5: Resultados de estudios sobre la relación entre el gasto en educación y los resultados educativos

Estudio	Tipo de datos, año y número de observaciones	Resultados educativos	Gastos en educación	Resultados
Al-Samarrai (2002)	Comparación entre países; 1996; 33 a 90	<ul style="list-style-type: none"> ■ Tasas bruta y neta de escolarización en primaria ■ Tasa de supervivencia en 5º grado de primaria ■ Tasa de terminación de primaria 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gasto público dedicado a la primaria (en % del PNB). ■ Gasto por alumno en primaria. ■ PAD² en primaria. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ El gasto por alumno en primaria tiene una repercusión positiva y significativa en la tasa de supervivencia hasta el 5º grado solamente (10%), y una repercusión negativa y significativa en las tasas de escolarización (1% y 5% respectivamente). ■ Los demás coeficientes no son significativos.
Hanushek y Kimko (2000)	Panel de comparación entre países; 1965, 1970, 1988, 1991; 67 a 70	<ul style="list-style-type: none"> ■ Tests de matemáticas y ciencias de la IEA y la IAEP¹ 	<ul style="list-style-type: none"> ■ PAD² ■ Gasto público ordinario en educación por alumno. ■ Gasto total en educación (en % del PIB). 	<ul style="list-style-type: none"> ■ No es significativo ■ Repercusión negativa, 1%. ■ Repercusión negativa, 5%.
Woessmann (2000)	Comparación entre países; 1995; 39	<ul style="list-style-type: none"> ■ Puntuaciones en los tests de matemáticas y ciencias de la encuesta TIMSS 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Tamaño de las clases 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Repercusión positiva, 1%.
Lee y Barro (2001)	Panel de comparación entre países; 1964, 1970, 1975, 1980, 1982, 1984, 1985, 1990 (según el resultado considerado); 214 a 346	<ul style="list-style-type: none"> ■ Puntuaciones en los tests ■ Tasa de repetición en primaria ■ Tasa de deserción en primaria 	<ul style="list-style-type: none"> ■ PAD² ■ Promedio de remuneración de los docentes. ■ Gasto público ordinario en educación por alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ La PAD² tiene una repercusión negativa y significativa en las tres variables (5%, 1% y 5%). ■ El promedio de remuneración de los docentes tiene una repercusión positiva y significativa en las puntuaciones obtenidas en los tests (10%). ■ Los demás coeficientes no son significativos.
McMahon (1999)	Comparación entre países; principios del decenio 1990; 44 a 50	<ul style="list-style-type: none"> ■ Tasas brutas de escolarización de varones y niñas en primaria ■ Tasa de terminación del 5º grado (varones y niñas) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gasto público ordinario dedicado a la primaria (en % del PNB). ■ Gasto público ordinario por alumno de primaria (en % del PNB por habitante). ■ Gasto público ordinario por alumno de primaria (nivel). 	<ul style="list-style-type: none"> ■ El gasto total tiene una repercusión positiva y significativa (1%). ■ El gasto por habitante tiene una repercusión negativa y significativa (1%). ■ Repercusión positiva, 1%.
Gupta, Verhoeven y Tiongson (1999)	Comparación entre países; 1993/1994; 23 a 42	<ul style="list-style-type: none"> ■ Tasas brutas de escolarización en primaria y secundaria ■ Retención en 4º grado 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gasto en educación dedicado a la primaria y la secundaria (en % del gasto total en educación). ■ Gasto en educación (en % del PIB). 	<ul style="list-style-type: none"> ■ El gasto dedicado a la enseñanza primaria y secundaria tiene una repercusión positiva y significativa en las tres variables (1-5%, 5-10%, 5-10%). ■ El gasto total en educación tiene sólo una repercusión positiva y significativa en la tasa de escolarización de secundaria (5%); la repercusión en las otras dos variables no es significativa.
Schultz (1996)	Panel de comparación entre países; 1965-1980; 60 a 191	<ul style="list-style-type: none"> ■ Tasa bruta de escolarización en primaria 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Remuneración de los docentes del sector público (en % del PNB por adulto en edad de trabajar). 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Repercusión negativa, 1%.
Colclough y Lewin (1993)	Comparación entre países; 1986; 82	<ul style="list-style-type: none"> ■ Tasa bruta de escolarización en primaria 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gasto público ordinario dedicado a la primaria (en % del PNB). ■ Gasto público ordinario por alumno de primaria (en % del PNB por habitante). 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Repercusión no significativa. ■ Repercusión negativa, 1-5%.

Notas y fuentes:

1. International Assessment of Educational Progress.

2. Proporción alumnos/docente

Cuadro: Al Samarrai (2002) con resultados adicionales de Gupta, Verhoeven y Tiongson (1999). Fuentes detalladas: Hanushek y Kimko (2000, Cuadro 3); Woessmann (2000, Cuadro 1); Lee y Barro (2001, Cuadro 3); McMahon (1999, págs. 164 y 166); Schultz (1996, Cuadros 2 y 3); Colclough y Lewin (1993, Cuadro 2.6a); Gupta y otros (1999, Cuadro 1); y Al Samarrai (2002, Cuadros 4.1 y 4.2). Lee y Barro (2001) aportan otras especificaciones, pero los resultados no difieren notablemente. Colclough y Lewin (1993) presentan por separado los resultados de los países en desarrollo y los países africanos, pero los resultados relativos a las variables son similares.

13 años de edad en los tests de matemáticas. Se observa que casi todos los coeficientes asociados a las características de las escuelas no son significativos y se reparten casi igualmente entre valores negativos y positivos.

Sólo cinco países presentan la relación negativa y significativa “esperada” entre aprovechamiento escolar y proporción de alumnos por clase. Ninguno presenta una relación positiva y significativa entre aprovechamiento escolar y

No es fácil detectar una relación positiva, estrecha y significativa entre el gasto en educación y los resultados educativos utilizando datos globales en el plano nacional.

formación o experiencia de los docentes. Los autores llegan a la conclusión de que, globalmente, en el caso de los países de la muestra, la capacidad de los recursos para producir mejores resultados de los alumnos es bastante limitada. Aunque algunos países se destacan por registrar efectos significativos, esto no permite deducir que los resultados relacionados con las diferencias de recursos escolares son más positivos en los países más pobres o en los que disponen inicialmente de niveles de recursos más bajos.

Los otros estudios mencionados en el cuadro tratan los resultados educativos expresados en términos de tasas de escolarización, y no en términos de indicadores cualitativos. Aquí también, los resultados son discordantes. Algunos estudios concuerdan en que los aumentos del gasto van unidos a un incremento de la escolarización, mientras que otros sacan la conclusión contraria.

De manera general, no se puede discernir una relación sistemática entre esos estudios. Los que utilizan puntuaciones de pruebas internacionalmente comparables tienden a demostrar que los recursos tienen repercusiones significativas en los resultados educativos, pero el sentido de dichas repercusiones varía según los estudios y suele ser opuesto a lo que cabría prever. Globalmente, este grupo de estudios indica que no es fácil detectar una relación positiva, estrecha y significativa entre el gasto en educación y los resultados educativos utilizando datos globales en el plano nacional.

Resultados de los estudios a nivel de la escuela

Plantear la cuestión de la importancia relativa de las escuelas y las familias en la determinación de las adquisiciones cognitivas y el éxito ulterior en la vida no es algo nuevo. Por ejemplo, hace un siglo, el sociólogo francés Paul Lapie estudió la trayectoria de 722 hombres que habían sido escolarizados entre 1872 y 1893 en la escuela primaria de Ay, una pequeña ciudad del este de Francia. Basándose en ese trabajo, sacó la siguiente conclusión: "La escolarización logra a veces romper las mallas de la red en la cual las circunstancias económicas encierran nuestros destinos. Su acción no es considerable, pero no es nula".⁸¹ La idea de que la educación en general, y la escuela en particular, es determinante para la vida de las personas inspiró las

políticas públicas a lo largo del siglo XX. Las investigaciones al respecto recibieron un fuerte impulso, a mediados de los años sesenta, con la publicación de un informe muy importante en el que se concluyó que, en los Estados Unidos, el contexto familiar y la constitución de grupos de homólogos en la escuela tenían repercusiones mucho más significativas en los resultados educativos –y en el ulterior éxito económico– que las variaciones de las características de las propias escuelas (Coleman y otros, 1966). La conclusión profundamente radical del informe Coleman fue que las escuelas sólo contribuían a reproducir las desigualdades ya existentes en la sociedad. Uno de los resultados de ese informe fue provocar una avalancha de trabajos de investigación destinados a fundamentar esas conclusiones en bases más sólidas, o a refutarlas.

Este enfoque económico moderno de la búsqueda de factores determinantes de los resultados educativos se ha inspirado en técnicas bien establecidas de otros estudios económicos. Durante mucho tiempo, la idea de que existe una relación precisa entre los insumos o aportes a un proceso de producción y sus resultados ulteriores ha sido fundamental en los análisis microeconómicos. Si las capacidades de producción de una empresa están regidas por determinadas relaciones técnicas entre los factores de producción –se necesita, por ejemplo, un paquete de clavos, herramientas, tablas de madera y jornadas de trabajo para construir una valla–, la "función producción" describe el producto máximo (valla) que se puede obtener a partir de diferentes combinaciones posibles de esos aportes. La función producción es un instrumento analítico potente que se ha aplicado al análisis de las principales formas de producción económica. Desde mediados de los años sesenta se han utilizado también ampliamente en el análisis económico de la educación.

Ahora bien, la aplicación de esta idea a la educación es algo arriesgada. Si bien puede suponerse razonablemente que los empresarios "conocen" en cierto modo la configuración y las características de la función producción en su sector de actividad, los responsables de la educación no se hallan en el mismo caso. Además, los aportes al proceso de escolarización son mucho menos homogéneos (profesores, objetivos y alumnos) que en la industria, donde la mano de obra tiene que realizar tareas más

81. Paul Lapie, 1904. "Les effets sociaux de l'école". *La Revue scientifique* (Revue rose), 41 (2), citado en Baudelot y otros (2004).

definidas que las asignadas a los docentes. Tampoco pueden compararse –sin caer en la ambigüedad– las características de los productos (un mayor número de alumnos escolarizados) con los aportes (número de niños que han ingresado en la escuela) a efectos de calcular el “valor añadido”. Sin embargo, la principal dificultad a la hora de representar la educación como un proceso de producción estriba en que una parte de sus aportes y todos sus productos están encarnados por los alumnos, que tienen su propio comportamiento autónomo. Las tablas de madera no pueden decidir si quieren o no ser ensambladas, negarse ir al sitio de construcción de la valla o rechazar toda interacción con los obreros. Lamentablemente, en los trabajos de investigación relativos a la función de producción no se ha logrado elaborar un modelo de comportamiento de los alumnos.

Pese a estas y otras dificultades,⁸² esos trabajos han proliferado con el objetivo explícito de orientar las políticas educativas en el mundo entero, determinando qué aportes dependientes de las políticas de educación tienen una repercusión marginal más importante en el aprovechamiento escolar. Por ejemplo, ¿podrían mejorarse los resultados del aprendizaje suministrando una mayor cantidad de libros de texto, aumentando los sueldos de los docentes o mejorando su formación? A falta de teorías adecuadas sobre los procesos cognitivos, las interacciones entre alumnos y profesores y las escuelas como instituciones, se supone generalmente que un aumento del gasto y de los aportes se traduce automáticamente en mejores resultados educativos. Teniendo en cuenta lo que ya se ha dicho respecto de los estudios a gran escala, quizás no sea sorprendente que los resultados de los trabajos de investigación a nivel de las escuelas no proporcionen tampoco una visión clara.

Resultados de los estudios sobre la función producción en la educación

Dado que las publicaciones sobre la función de producción en la educación son ahora muy numerosas, cabría esperar que su análisis sucinto suministre regularmente sólidos datos empíricos sobre los aportes que estimulan el aprovechamiento escolar y el peso específico de éstos.⁸³ El Cuadro 2.6 contiene un metaanálisis de todas las estimaciones publicadas hasta 1995 que se refieren a los Estados Unidos. Abarca 89 publicaciones con 376 estimaciones de la función producción. Los resultados educativos analizados

en las tres cuartas partes de esos estudios son puntuaciones obtenidas en tests. Los demás utilizaron otras variables, por ejemplo la duración de la escolaridad o las tasas de deserción escolar. Los recursos que se han tenido en cuenta son los recursos reales del aula (proporción de alumnos por docente y formación y experiencia de los docentes), los agregados financieros (sueldos de los docentes y gasto por alumno) y otros recursos (instalaciones, administración y puntuaciones de los docentes en los tests).

Los resultados muestran que entre un 9% y un 37% de los casos, los aportes de recursos tuvieron un efecto positivo en el rendimiento escolar tal como fue medido. No obstante, ese porcentaje no fue mucho más elevado que el de los casos negativos. Cabe señalar, en particular, que el mejoramiento de la proporción de alumnos por docente tuvo tanto un efecto negativo como positivo con la misma frecuencia.⁸⁴ Además, aunque la proporción de estimaciones positivas y significativas fue globalmente mucho mayor que la de las negativas, las relaciones medidas entre aportes de recursos y resultados escolares no fueron significativas en una gran mayoría de casos.

La muestra de países en desarrollo que figura en el cuadro 2.7 resume 96 estimaciones de la influencia de seis tipos de aportes en los resultados escolares (PAD, formación, experiencia y sueldo de los docentes, gasto por alumno

La conclusión profundamente radical del informe Coleman fue que las escuelas sólo contribuían a reproducir las desigualdades ya existentes en la sociedad.

82. Véase Glewwe (2002) para un examen de los problemas técnicos subyacentes de la metodología.

83. Es posible si se acepta la hipótesis implícita de que existe una “tecnología” homogénea, cuyos parámetros son comunes a todos los sistemas educativos en el mundo, siempre y cuando se disponga de un número suficiente de variables de control seleccionadas de manera adecuada.

84. El coeficiente de regresión puede ser de signo opuesto. Por ejemplo, un coeficiente negativo asociado a la PAD se considera una estimación positiva, porque supone que los recursos en materia de docentes están positivamente asociados al aprovechamiento escolar.

Cuadro 2.6: Distribución porcentual del efecto estimado de los recursos clave en los resultados de los alumnos, sobre la base de 376 estimaciones de la función producción (Estados Unidos)

Recursos	Número de estimaciones	Estadísticamente significativo (%)		Estadísticamente no significativo (%)
		Positivo	Negativo	
Recursos reales de la clase				
PAD ¹	276	14	14	72
Formación de los docentes	170	9	5	86
Experiencia de los docentes	206	29	5	66
Agregados financieros				
Sueldos de los docentes	118	20	7	73
Gasto por alumno	163	27	7	66
Otros recursos				
Instalaciones	91	9	5	86
Administración	75	12	5	83
Puntuaciones de los docentes en los tests	41	37	10	53

1. Proporción alumnos/docente

Fuente: Hanushek (2003a), basado en Hanushek (1997).

Cuadro 2.7: Distribución porcentual del efecto estimado de los recursos clave en los resultados de los alumnos en 96 estimaciones de la función producción (países en desarrollo)

Aportes	Número de estimaciones	Estadísticamente significativo (%)		Estadísticamente no significativo (%)
		Positivo	Negativo	
PAD ¹	30	27	27	46
Formación de los docentes	63	56	3	41
Experiencia de los docentes	46	35	4	61
Sueldos de los docentes	13	31	15	54
Gasto por alumno	12	50	0	50
Instalaciones	34	65	9	26

1. Proporción alumnos/docente

Fuente: Hanushek (2003a), basado en Hanushek (1995).

e instalaciones escolares). Aquí hay entre 12 y 63 estimaciones por variable, y los resultados son mucho más diversos que los de los estudios realizados en los Estados Unidos. En primer lugar, la proporción de estimaciones estadísticamente no significativas es inferior: sólo son mayoritarias en dos casos. En segundo lugar, una gran mayoría de estimaciones significativas son positivas, y la proporción de estimaciones negativas es inferior al 10%, excepto en lo que atañe a la proporción de alumnos por maestro y al sueldo de los docentes. En tercer lugar, la mayoría absoluta de las estimaciones son significativas y positivas en lo que se refiere a la formación de los docentes, el gasto por alumno y las instalaciones escolares.

En las publicaciones hay numerosos debates sobre las repercusiones de todos esos resultados de los trabajos de investigación. Para algunos, el vaso está medio lleno, para otros está medio vacío. Sin embargo, otros modos de agrupar y resumir los resultados parecen indicar que el aumento de los recursos de que disponen las escuelas en los países en desarrollo tiene más posibilidades de mejorar los niveles de adquisiciones cognitivas de los alumnos que lo contrario.⁸⁵ Esto da motivos para pensar que en los países en desarrollo, el aumento de los recursos asignados a las escuelas tiene efectivamente repercusiones positivas en los resultados escolares, mucho mayores naturalmente que en el caso de los Estados Unidos, donde ya se cuenta con altos niveles de recursos.

En los tres últimos decenios se han publicado decenas de estudios sobre la función de producción en la educación para los Estados Unidos, otros países desarrollados y un número relativa-

mente importante de países en desarrollo. Esos estudios han producido algunas constantes empíricas incontestables, en las que pueden fundamentarse las políticas educativas. Aparte de los importantes problemas técnicos que plantea la interpretación de las estimaciones individuales, no existe un verdadero consenso ni sobre la cuestión de saber si conviene resumirlas mediante técnicas metaanalíticas (como en los Cuadros 2.6 y 2.7) en lugar de examinar algunos estudios clave, ni sobre cómo convendría efectuar el metaanálisis e interpretar sus resultados. Dado este grado de incertidumbre, por lo menos algunas de las conclusiones que los diferentes autores han sacado en este ámbito dependen tanto de sus opiniones *a priori* como de otros factores, y no se pueden utilizar ciegamente para orientar las políticas.

Trabajos de investigación sobre las escuelas eficaces

Paralelamente a esta corriente económica, ha surgido un enfoque empírico bastante diferente del estudio de las escuelas y aulas. Los investigadores de la educación han comprobado, con creciente preocupación, que los enfoques tradicionales de la función de producción pasaban por alto importantes aspectos de los procesos de aprendizaje y enseñanza en las escuelas. Esos enfoques tendían a conceder poca importancia a lo que ocurría en las escuelas, descuidando la calidad y naturaleza de la interacción entre profesores y alumnos o la utilización real de los recursos asignados. Sin embargo, no cabe duda de que los modos de organización de la escuela –por ejemplo, el tiempo pasado en el aula, la cantidad de deberes para hacer en el hogar, los métodos de evaluación de los progresos de los alumnos, así como las expectativas de los profesores y su experiencia y formación permanente– pueden influir en los resultados de los alumnos, independientemente de los recursos asignados a la escuela, y esto podría explicar los resultados a menudo ambiguos de los estudios inspirados en la función producción.

Los estudios basados en este nuevo enfoque de la “eficacia de la escuela”⁸⁶ conservaban una orientación cuantitativa y se centraban principalmente en la escuela como unidad de análisis. En general, tenían por objeto explicar los resultados académicos de los alumnos.

85. El enfoque utilizado en los Cuadros 2.6 y 2.7 puede cuestionarse por los siguientes motivos: concede igual importancia a todas las estimaciones realizadas en cada estudio, en lugar de atenderse a los resultados más importantes; y falsea los resultados porque los estudios que contienen muchas estimaciones tienen más posibilidades de encontrar una mayor proporción de relaciones negativas o no significativas. Krueger (2003) llega a la conclusión de que la incidencia de los estudios con resultados positivos es dos veces mayor que la de los estudios con resultados negativos, y que la probabilidad de que esto ocurra por casualidad es muy reducida. En consecuencia, los aumentos marginales de los aportes de recursos, según esta interpretación de los datos relativos a la función de producción, son fundamentales para mejorar las adquisiciones cognitivas.

86. Los trabajos de Brookover y otros (1979) y Mortimore y otros (1988) son ejemplos tempranos de este nuevo enfoque.

Cuadro 2.8: Condiciones de una mejora de la eficacia de la escuela: resultados de cinco estudios recapitulativos

Purkey y Smith, 1983	Levine y Lezotte, 1990	Scheerens, 1992	Cotton, 1995	Sammons, Hillman y Mortimore, 1995
■ Liderazgo sólido	■ Liderazgo excepcional	■ Liderazgo educativo	■ Gestión y organización de la escuela – Mejora del liderazgo y de la escuela – Liderazgo y planificación	■ Liderazgo profesional
■ Objetivos claros en materia de competencias básicas	■ Hincapié en las competencias de aprendizaje fundamentales		■ Objetivos de planificación y aprendizaje – Hincapié en el aprendizaje en el conjunto de la escuela	■ Concentración en la enseñanza y el aprendizaje
■ Atmósfera de orden – Política orientada al aprovechamiento escolar – Atmósfera de cooperación	■ Atmósfera y cultura productivas	■ Presión para obtener buenos resultados – Consenso – Planificación cooperativa – Atmósfera de orden	■ Objetivos de planificación y aprendizaje – Planificación y elaboración del plan de estudios	■ Visión y objetivos compartidos – Entorno de aprendizaje – Reforzamiento positivo
■ Expectativas elevadas	■ Expectativas elevadas		■ Intensa interacción entre docentes y alumnos	■ Expectativas elevadas
■ Evaluación frecuente	■ Seguimiento adecuado	■ Potencial de evaluación de la escuela – Seguimiento de los progresos de los alumnos	■ Evaluación (a nivel de distrito, escuela y clase)	■ Seguimiento de los progresos
■ Tiempo dedicado a las tareas – Reforzamiento – Agrupamiento por niveles	■ Disposiciones eficaces en materia de instrucción	■ Enseñanza estructurada – Tiempo efectivo de aprendizaje – Posibilidades de aprender	■ Gestión y organización de la clase – Instrucción	■ Enseñanza intencional
■ Formación en la escuela/ perfeccionamiento del personal	■ Perfeccionamiento del personal orientado a la práctica		■ Perfeccionamiento profesional y aprendizaje colegiado	■ Organización orientada al aprendizaje
	■ Participación destacada de los padres	■ Apoyo de los padres	■ Participación de la comunidad de padres	■ Asociación escuela-hogar
		■ Estímulos externos para imprimir eficacia a la escuela ■ Características físicas y materiales de la escuela ■ Experiencia de los docentes ■ Características del contexto de la escuela	■ Interacciones escolares distintas ■ Equidad ■ Programas especiales	■ Derechos y responsabilidades de los alumnos

Su principal innovación consistió en añadir nuevos factores, a nivel de las escuelas, a los análisis anteriores que sólo habían tomado en cuenta los procesos intraescolares en la medida en que consideraban que tenían repercusiones en los resultados académicos. Adoptando una perspectiva más amplia, se hizo cada vez más patente que los diferentes modelos de organización de las escuelas y de comportamiento de los docentes tenían diversos efectos en el aprendizaje.⁸⁷ Los resultados relativos a los países industrializados coincidieron en la importancia de cinco factores:

- fuerte liderazgo en materia de educación;
- importancia concedida a la adquisición de competencias básicas;
- entorno disciplinado y seguro;
- elevadas expectativas en cuanto al rendimiento de los alumnos;
- evaluación frecuente de los progresos de los alumnos.

La mayoría de los análisis de ese vasto conjunto de estudios se centra en “lo que funciona”.⁸⁸ En el Cuadro 2.8 se resumen los resultados de cinco de esos análisis.

Aunque los elementos en que hacen hincapié estos estudios varían, existe un sólido consenso sobre los cinco factores antedichos, que están representados en las cinco primeras líneas del cuadro. Otros factores que se consideran cada vez más importantes son: el perfeccionamiento profesional de los docentes en la escuela; un

87. Un conjunto conexo de trabajos sobre la “mejora de la escuela” versa principalmente sobre la práctica, adoptando un conjunto particular de principios sobre los medios para mejorar las escuelas. En este sentido, representa más una serie de opciones políticas que un conjunto sólido de conocimientos sobre dichos medios. En el Capítulo 4, se examinan algunas de las repercusiones de este conjunto de trabajos.

88. Desde finales de los años setenta, se han publicado numerosos estudios sobre la eficacia de las escuelas. Los primeros estudios fueron los de Anderson (1982), Cohen (1982), Dougherty (1981), Edmonds (1979), Murnane (1981), Neufeld, Farrar y Miles (1983), Purkey y Smith (1983), Rutter (1983), Good y Brophy (1986), Ralph y Fennessey (1983), Kyle (1985) y Sweeney (1982). Otros estudios más recientes son los de Levine y Lezotte (1990), Scheerens (1992), Creemers (1994), Reynolds, Hopkins y Stoll (1993), Sammons, Hillman y Mortimore (1995) y Cotton (1995). Para un examen exhaustivo de la metodología y los resultados, véase Teddlie y Reynolds (2000).

Los recursos son un factor más determinante para el rendimiento de los alumnos en los entornos donde escasean que en los contextos en que abundan.

horario lectivo bien estructurado, con objetivos precisos y continuidad; y la influencia beneficiosa del apoyo de los padres y de su participación en la vida de la escuela.

Por otra parte, el porcentaje de variación del aprovechamiento escolar de los alumnos explicado en la mayoría de esos estudios empíricos, realizados en los países industrializados, es relativamente reducido, ya que no suele superar el 15%. Aunque este fenómeno sea imputable en parte a un error de medición, a la ausencia de un modelo teórico que permita reflejar todas las influencias ejercidas en el aprendizaje de los alumnos y a la ausencia de mediciones directas del valor añadido en la mayor parte de los estudios, sigue siendo limitada la capacidad de las variables relativas a la escuela y el aula para explicar el rendimiento.

Por supuesto, los recursos de que se dispone en las aulas varían generalmente menos en los países ricos que en los países en desarrollo. Cuando el número de alumnos por clase oscila entre 15 y 35 no se producen las mismas repercusiones en el aprendizaje que cuando asciende hasta una cifra de 100, como puede ocurrir en muchos países en desarrollo. De hecho, los estudios parecen indicar tres cosas: que los factores relacionados con la escuela explican una mayor parte de la variación del rendimiento en los países en desarrollo que en los países industrializados; que la importancia del medio socioeconómico es menor en el primer tipo de países; y que los factores más importantes para el aprovechamiento escolar parecen ser un tanto diferentes. Un examen de los estudios de investigación sobre los factores que favorecen el rendimiento en ciencias en los países en desarrollo puso de relieve que más del 80% de esos estudios consideraban factores importantes la duración de los programas educativos, el uso de una biblioteca escolar y los almuerzos escolares, y más del 66% estimaban importantes la formación de los docentes y el hecho de poder disponer de libros de texto y materiales pedagógicos (Walberg, 1991). En cambio, la importancia de la existencia de laboratorios de ciencia, el aumento de sueldos de los docentes y la reducción del número de alumnos por clase sólo se mencionaron en un 25% a un 33% de los estudios.

Estos elementos de apreciación indican que, como podía suponerse, los recursos son un

factor más determinante para el rendimiento de los alumnos en los entornos donde escasean que en los contextos en que abundan. Asimismo, la importancia de la calidad de la enseñanza es cada vez más evidente, probablemente porque las disparidades en el nivel y calidad de la formación de los docentes, sus competencias y su nivel inicial de instrucción suelen ser más pronunciadas en los países en desarrollo.

Datos sobre la eficacia de la enseñanza

Los recursos escolares proporcionan un marco dentro del cual los docentes pueden orientar el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, en un sentido más fundamental, la eficacia del aprendizaje depende de lo que los alumnos, así como los docentes, aportan a su común tarea. Las primeras tentativas de comprensión del proceso de aprendizaje hicieron hincapié en ambos aspectos. Se hizo patente que los cinco elementos enunciados a continuación ejercían probablemente una influencia considerable en los resultados del aprendizaje (Carroll, 1963 y 1989):

- *la aptitud*, que determina la cantidad de tiempo que un alumno o estudiante necesita para aprender una tarea específica en condiciones óptimas de enseñanza y de motivación;
- *la oportunidad de aprender*, medida como cantidad de tiempo de que se dispone para el aprendizaje;
- *la perseverancia*, esto es, la cantidad de tiempo que un alumno o estudiante está dispuesto a dedicar al aprendizaje;
- *la calidad de la instrucción*, que, cuando no es óptima, aumenta el tiempo necesario para el aprendizaje;
- *la capacidad para entender la enseñanza impartida*, que incluye la comprensión de la lengua y la aptitud para entender la índole de las tareas y los medios para realizarlas.

Aunque esta formulación no especifica qué es lo que determina una enseñanza de alta calidad, se ha pensado durante mucho tiempo que los docentes eran el elemento clave de la calidad de la educación. En consecuencia, los investigadores en educación se han centrado sobre todo en las mejores maneras de incrementar la eficacia de los docentes. Los primeros trabajos de investigación indicaban poca coherencia en

las relaciones entre las características personales de los profesores (por ejemplo, calurosos y abiertos o estrictos y rígidos) y el rendimiento de los alumnos (Medley y Mitzel, 1963; Rosenshine y Furst, 1973; y Gage, 1965). A medida que los estudios posteriores se fueron centrando en la observación del comportamiento de los docentes en el aula, se descubrieron nexos más sistemáticos entre algunos rasgos de los profesores (por ejemplo, la claridad, la flexibilidad, el entusiasmo y una preparación metódica) y el rendimiento de los alumnos. Ahora bien, los métodos de investigación siguieron suscitando polémicas (Weeda, 1986) y no se pudo formular ninguna conclusión común decisiva.

En los años ochenta, los estudios sobre los factores determinantes de una enseñanza eficaz empezaron a arrojar resultados más coherentes. Al parecer, en la enseñanza primaria, el tiempo efectivo de aprendizaje, la organización y gestión de la clase, las estrategias y la formación pedagógicas, así como las evaluaciones y las expectativas de los maestros eran factores significativos del progreso del aprovechamiento escolar de los alumnos (Stallings, 1985). En lo que respecta *al tiempo efectivo de aprendizaje*, se hizo patente que una mera prolongación de la jornada escolar no se traducían necesariamente en mejores resultados. Lo que es más importante, en última instancia, es la utilización eficaz del tiempo. Los estudios sobre los maestros eficaces (Stallings y Mohlman, 1981) revelaron que éstos dedicaban más del 15% de la jornada escolar a la organización, la gestión y la preparación de las lecciones, el 50% a la enseñanza interactiva y el 35% al seguimiento del trabajo de los alumnos.

En lo referente a la *organización y gestión de la clase*, el reparto de los alumnos por grupos, en función de sus aptitudes, parece funcionar para los alumnos mejor dotados, pero los resultados de numerosos estudios no han señalado prácticamente ningún efecto en los grupos menos dotados (Kulik y Kulik, 1982; Van Laarhoven y de Vries, 1987; Reezigt, 1993; y Slavin, 1987). Lógicamente, en las clases donde hay problemas de disciplina, el tiempo efectivo de aprendizaje se reduce y los resultados de los alumnos son más bajos.

Las *estrategias pedagógicas* adecuadas dependen del tipo de tareas de aprendizaje a las que se apunta. Por ejemplo, las que se basan

sobre todo en la memoria se enseñan más eficazmente con un enfoque muy estructurado y coherente. Para la adquisición de nuevos conceptos, una presentación clara de la información es fundamental, al igual que la formulación de preguntas destinadas a comprobar si los alumnos han asimilado determinadas nociones. Por lo que se refiere a la solución de problemas, todo tiende a demostrar que es preferible que los alumnos tomen en gran parte la iniciativa.⁸⁹

Los estudios sobre las *evaluaciones y expectativas de los docentes* respecto de los alumnos ponen de relieve el peligro de lo vaticinios "autocumplidos". Cuando los profesores formulan expectativas negativas respecto de determinados alumnos, es probable que les concedan menos atención y les asignen menos tareas complicadas. Esta actitud basada en estereotipos puede tener consecuencias muy negativas para ciertos alumnos. (Van der Hoeven-Van Doornum, 1990). A la inversa, los profesores que cifran muchas esperanzas en los alumnos contribuyen de manera significativa a mejorar los resultados del aprendizaje.

Según estos y otros resultados de los trabajos de investigación, la siguiente lista representa las etapas y características generalmente requeridas para una enseñanza eficaz (en el caso presente la lista se ha extraído de Doyle, 1985):

- objetivos pedagógicos claramente formulados;
- materiales didácticos cuidadosamente divididos en tareas de aprendizaje secuenciadas;
- explicaciones claras del docente acerca de lo que los alumnos deben aprender;
- preguntas formuladas regularmente por los profesores con objeto de evaluar los progresos de los alumnos y su comprensión del material estudiado;
- dejar a los alumnos suficiente tiempo para poner en práctica lo aprendido, recurriendo ampliamente a los apuntes y la información de retorno;
- enseñar las competencias hasta que su dominio sea automático;
- efectuar regularmente tests y responsabilizar a los alumnos de su trabajo.

Los profesores que cifran muchas esperanzas en los alumnos contribuyen de manera significativa a mejorar los resultados del aprendizaje.

89. Collins y Stevens (1982) proponen cinco estrategias pedagógicas para facilitar la solución de problemas: a) diversificación sistemática de los ejemplos; b) contraejemplos; c) "trampas"; d) estrategias de definición de hipótesis; y e) estrategias de evaluación de hipótesis.

Las prácticas en el aula representan el componente más estrechamente asociado al aprovechamiento escolar.

90. Véase también Bloom (1968) sobre la noción de "dominio del aprendizaje" y Rosenshine (1983) sobre la "instrucción directa". Ambos proponen características de enseñanza eficaz análogas a las de esta lista.

91. Bangert, Kulik y Kulik (1983) sacaron la conclusión de que la enseñanza individualizada en secundaria tenía pocos efectos, o ninguno, sobre el rendimiento o la autoestima y actitud de los alumnos. Según Vedder (1985), la ausencia de una influencia claramente positiva del trabajo en grupo se debía a la manera en que los alumnos trabajaban juntos, porque el estímulo cognitivo era insuficiente en esas condiciones.

Este enfoque sumamente estructurado de la enseñanza⁹⁰ parece funcionar tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria. En esta última, por supuesto, se ofrece una gama más amplia de asignaturas, ya que los alumnos son mayores y conviene hacer más hincapié en procesos cognitivos más avanzados (Brophy y Good, 1986, pág. 367). Además, los progresos en una asignatura pueden ser más rápidos y no es necesario que los tests sean tan frecuentes. La importancia de variar las tareas de aprendizaje y proponer desafíos intelectuales es innegable. Es muy útil crear un clima de emulación en el aula para alentar a los alumnos a arriesgarse, incluso en tareas complicadas. Las indicaciones de que disponemos acerca de las repercusiones de la enseñanza individual y el trabajo en común en pequeños grupos no son homogéneas. De manera general, resulta difícil determinar si uno u otro de esos modos de aprendizaje mejora más el aprovechamiento escolar.⁹¹ No obstante, parece que el trabajo en grupo puede ser beneficioso cuando se crean recompensas colectivas, basadas en el aprendizaje individual de todos los miembros del grupo, y cuando se enseña a los alumnos a trabajar juntos según modalidades que reflejen fielmente sus objetivos educativos (Slavin, 1996, pág. 57).

Ahora bien, no todos los analistas de la educación admiten el valor de la noción de enseñanza estructurada. Los constructivistas, por ejemplo, piensan que los educandos deben ser los principales iniciadores y creadores de los procesos de aprendizaje. En el Cuadro 2.9 y el

Recuadro 2.3, se comparan algunas de las características dominantes del aprendizaje y la instrucción, según el punto de vista constructivista, con las características equivalentes de modelos más tradicionales. Naturalmente, este tipo de comparaciones corre el riesgo de ser demasiado simplista. Además, algunos planteamientos constructivistas menos radicales pueden conciliarse con otros enfoques (Merrill, 1991), por ejemplo cuando se utilizan situaciones pedagógicas controladas por el docente y por los alumnos, alternativamente (Boekaerts y Simons, 1993). No obstante, es difícil no llegar a la conclusión de que esos enfoques de la enseñanza suponen niveles de competencias de los alumnos y recursos en el aula que pueden ser incompatibles con contextos de escasos recursos, en los que muchos alumnos proceden de familias pobres o analfabetas. Por consiguiente, este debate quizás sólo sea pertinente en el contexto de naciones y comunidades ricas.

Los resultados de los trabajos de investigación se han seguido acumulando. En un estudio sobre la influencia de los factores educativos, psicológicos y sociales en el aprendizaje (Wang, Haertel y Walberg, 1993), los elementos que, según los trabajos de investigación, influyen en el rendimiento de los alumnos se clasifican de la siguiente manera (por orden decreciente de importancia):

- características de los alumnos;
- prácticas en el aula;
- contexto educativo de la familia y la comunidad;
- concepción y puesta en práctica del programa escolar y la enseñanza;
- demografía, cultura, atmósfera, políticas y prácticas de la escuela;
- buena administración y organización del Estado y el distrito.

Aparte de las características de los propios alumnos, las prácticas en el aula representan el componente más estrechamente asociado al aprovechamiento escolar. Dentro de esta categoría figuran la gestión de la clase y la interacción social entre alumnos y docentes (por ejemplo, el hecho de que "los alumnos respondan positivamente a las preguntas de sus discípulos y del profesor"). Un método ilustrativo de la gestión de la clase consiste en "mantener al grupo alerta" (cuando los profesores emplean estrategias a

Cuadro 2.9: Comparación de los modelos de instrucción tradicionales y los constructivistas

Instrucción tradicional	Instrucción inspirada en el constructivismo
Acento en las competencias básicas	Prejuicio en favor de competencias de orden superior
Orientación hacia las disciplinas	Hincapié en el proceso de aprendizaje
Enfoque estructurado: <ul style="list-style-type: none"> ■ objetivos especificados previamente; ■ progreso por etapas cortas; ■ preguntas y retroinformación frecuentes; ■ reforzamiento mediante un nivel de dominio elevado 	Aprendizaje a través del descubrimiento: <ul style="list-style-type: none"> ■ entorno de aprendizaje enriquecedor ■ motivación intrínseca ■ problemas que plantean un desafío
Conocimientos abstractos susceptibles de generalización	Conocimientos específicos de las situaciones y aprendizaje a partir de casos.
Tests normalizados de aprovechamiento escolar	Evaluación y otros procedimientos menos circunscritos

Fuente: Scheerens (2004).

Recuadro 2.3 El constructivismo

Un destacado grupo de analistas insiste en que el papel clave corresponde más al educando que al docente. Estos “constructivistas” sostienen que el aprendizaje debe ser ampliamente auto-dirigido, dando prioridad al descubrimiento y atribuyendo un valor particular a la interpretación de los acontecimientos y hechos por parte de los alumnos. Las estrategias de aprendizaje y la reflexión sobre las mismas son tan importantes como el dominio de los contenidos. Admitir diferentes modos de encontrar una solución es tan importante como la solución propiamente dicha. Se emplean expresiones como “aprendizaje activo” (Cohen, 1988), “cognición situada” (Resnick, 1987) o “aprendizaje cognitivo” (Collins, Brown y Newman, 1989) para designar este enfoque.

Según este enfoque, las estrategias pedagógicas deben permitir a los estudiantes “construir sus propias representaciones significantes y conceptualmente funcionales del mundo externo” (Duffy y Jonassen, 1992, pág. 11). El docente se transforma así en una especie de entrenador, que ayuda a los estudiantes a “recorrer en todas las direcciones el conjunto del panorama de contextos”, (Spiro y otros, 1992, pág. 8). Algunos han utilizado el término “enseñanza aventurera” para describir este enfoque (Cohen, 1988).

Este enfoque concede menos importancia a la estructuración previa de los objetivos, las tareas y los planes de aprendizaje. Se considera que los objetivos surgen cuando tiene lugar el “aprendizaje

en situación” y que los planes, en vez de ser presentados al educando, deben concebirse como una respuesta a la evolución de las demandas y ocasiones que se presentan. Las situaciones de aprendizaje deben alentar a los estudiantes a emprender una exploración continua. Con esta perspectiva, algunos autores han escrito que la “transferencia” es el elemento predominante (Tobias, 1991), mientras que otros mencionan la argumentación, la discusión y el debate para llegar a un “significado socialmente construido” (véase Cunningham, 1991).

En este contexto, el papel de las evaluaciones y la medición de los progresos de los alumnos suscita acalorados debates. Los constructivistas radicales opinan que el rendimiento en la ejecución de una tarea de aprendizaje concreta representa la única forma legítima de evaluación, ya que los distintos procedimientos de evaluación “externa” no logran reflejar fielmente el significado específico de una experiencia de aprendizaje particular del alumno. Otros (por ejemplo, Jonassen, 1992) estiman que los procedimientos de evaluación deben simplemente ser diferentes: sin objetivo, en vez de estar centrados en objetivos particulares; formativos, en vez de acumulativos; y orientados hacia la evaluación de los procesos de aprendizaje, en vez de orientarse hacia el dominio del contenido de las asignaturas. Las evaluaciones de muestras de productos y “dossiers” pueden considerarse procedimientos aceptables.

base de preguntas y recitación para lograr una participación activa de todos los alumnos). Otros aspectos relativamente importantes de las prácticas en el aula son la atmósfera de la clase, la evaluación y la cantidad de instrucción (por ejemplo, el tiempo dedicado a una tarea). En resumen, por lo que respecta a la instrucción en el aula, los enfoques educativos generales relativamente estructurados son muy rentables en términos de aprendizaje.

En un estudio (Slavin, 1996) que combina un examen sistemático de los trabajos de investigación publicados y un metaanálisis, se han examinado los trabajos de investigación que comparaban los resultados de alumnos repartidos en grupos de nivel homogéneo con los de alumnos de clases heterogéneas. Se ha llegado a la conclusión de que la *agrupación por clases de nivel*, cuyo objetivo es la creación de

grupos con un nivel de competencias homogéneo (“asignación a clases de iguales aptitudes”) es generalmente ineficaz. En los estudios examinados, los efectos fueron negativos o casi nulos, y sólo en algunos casos se dieron efectos levemente positivos. La agrupación de alumnos de distintos grados para la lectura, en cambio, parece tener un efecto sistemáticamente positivo, y en la enseñanza primaria las agrupaciones por aptitudes en matemáticas efectuadas dentro de una misma clase son también eficaces.⁹² Esos resultados indican que para ser fructífera la agrupación por aptitudes requiere:

- una heterogeneidad limitada de las aptitudes en la materia enseñada;
- mecanismos que permitan corregir los errores de asignación a grupos de aptitud y ajustarse a la evolución de los resultados de los alumnos;

La agrupación de alumnos de distintos grados para la lectura parece tener un efecto sistemáticamente positivo.

⁹² La magnitud media de esos efectos era de + 0,44, desviación estándar, en lectura y +0,34, desviación estándar, en matemáticas.

En los resultados de los educandos influyen considerablemente las expectativas de los docentes, su empeño en hacer progresar a los alumnos y su pasión por la enseñanza.

- una flexibilidad del ritmo y nivel de la enseñanza que permita adaptarse a los niveles de preparación y las capacidades de aprendizaje de los alumnos.

La creación de clases de nivel, independientemente de las competencias, no cumple nunca probablemente el primer criterio y casi nunca el segundo (Slavin, 1996, pág. 158).

La agrupación por aptitudes dentro de una misma clase entraña una pérdida del tiempo lectivo cuando el docente pasa de un grupo a otro. También supone que los grupos tengan que trabajar durante un lapso de tiempo prolongado sin que el docente les imparta instrucción directa. Sin embargo, los resultados mencionados más arriba indican que esta forma de agrupación es más eficaz, a pesar de que se produzca alguna pérdida de tiempo para la instrucción directa. Por eso, es aconsejable que no se constituyan demasiados grupos de aptitudes dentro de una misma clase, a fin de minimizar los efectos negativos de esa pérdida. Las otras condiciones son (Slavin, 1996, pág. 164):

- los alumnos deben ser repartidos en clases heterogéneas la mayor parte del tiempo y sólo hay que agruparlos en las asignaturas en que es particularmente importante que la heterogeneidad sea muy reducida (por ejemplo, la lectura y las matemáticas);
- la planificación de las agrupaciones debe reducir la heterogeneidad en las disciplinas impartidas;
- la planificación de las agrupaciones debe ser flexible y facilitar el cambio de grupo;
- los docentes deben ajustar el nivel y ritmo de instrucción a los niveles de resultados de los alumnos;
- el número de grupos debe reducirse al mínimo.

Otras contribuciones más recientes al estudio de la eficacia educativa han vuelto a examinar las características personales de los docentes eficaces. Esas contribuciones reiteran la importancia que tienen el dominio de las materias y las aptitudes verbales (Darling-Hammond, 2000), así como la influencia significativa que tienen en los resultados de los educandos las expectativas de los docentes, su empeño en hacer progresar a los alumnos y su pasión por la enseñanza

(Hay McBer, 2000). Otro tema suscitado recientemente es la importancia de una enseñanza estructurada que vaya unida al respeto del aprendizaje autorregulado de los alumnos (Brophy, 2001; Baumert, Blum y Neubrand, 2000; y Anderson, 2004).

Implicaciones para los principales factores determinantes de una enseñanza eficaz

Si los resultados educativos dependen de las estrategias de aprendizaje de los alumnos y de su motivación para aprender (empeño), las condiciones para mejorar la enseñanza resumidas en el Cuadro 2.10 son también importantes, sobre todo las tres primeras: la pertinencia, el tiempo y la estructura.

En primer lugar, la pertinencia consiste en velar por que la selección del contenido de las materias sea conforme al plan de estudios previsto –incluso entre grados y clases– y que los contenidos de las tareas de enseñanza y aprendizaje correspondan a los de los tests y otros instrumentos de evaluación.

La segunda condición requiere que se preste atención al tiempo que se ha de dedicar a los principales ámbitos y materias del plan de estudios, de conformidad con los calendarios oficiales. En las escuelas, el “tiempo neto de enseñanza” en el aula –esto es, el tiempo oficial de enseñanza menos el tiempo “perdido” en otras actividades– es una variable clave de la calidad. En última instancia, la optimización del tiempo que los alumnos dedican a actividades de aprendizaje tiene un efecto significativo en su aprovechamiento escolar.

En tercer lugar, numerosos estudios sobre la eficacia educativa señalan que una enseñanza estructurada es esencial para el aprovechamiento escolar de los alumnos, quizás en mayor grado para los educandos menos dotados en las escuelas primarias, pero también en los niveles superiores de la enseñanza donde se apunta a la adquisición de competencias cognitivas más avanzadas. Los debates suscitados por el constructivismo inducen a pensar que ha de darse una continuidad entre un proceso de enseñanza muy estructurado y otro caracterizado por un elevado grado de independencia del educando. La clave de una enseñanza eficaz reside en la selección del nivel de estructuración adecuado, a la luz de las características del alumno, las tareas de aprendizaje y los objetivos de la

educación. Los aspectos estructurales comprenden también un seguimiento frecuente de los progresos de los alumnos, la información de retorno, el reforzamiento asociado a los resultados de evaluaciones, el apoyo cognitivo y la estimulación del empeño de los alumnos.

En cuarto lugar, la atmósfera y la organización del aula, el grado de confianza mutua y los factores de seguridad y disciplina pueden tener una influencia directa en el aprendizaje. En quinto y último lugar, es imprescindible que los docentes posean sólidas cualidades para impartir una enseñanza pertinente, utilizar el tiempo eficazmente y proporcionar un nivel de estructuración adecuado. Como se señaló anteriormente, las condiciones más generales de una educación eficaz –como la organización de la escuela y el liderazgo educativo– son indispensables para propiciar una enseñanza eficaz.

La evaluación experimental de las intervenciones relacionadas con las políticas de educación

La dificultad para evaluar la función producción en la educación ha conducido a la elaboración de un nuevo enfoque de la medición de los efectos de los recursos escolares en los resultados educativos: la evaluación experimental de las intervenciones relacionadas con las políticas de educación. En vez de tratar de determinar los parámetros de un modelo teórico de la producción de educación que pueda ser universalmente pertinente, este enfoque trata de medir los efectos en los resultados educativos de determinados cambios en los recursos escolares, en un contexto institucional específico. Si el modelo anterior era una experimentación empírica de la teoría económica, el nuevo modelo consiste en efectuar pruebas aleatorias como se hace en biología y medicina. La selección aleatoria de los alumnos que deben participar en una intervención permite realizar mediciones relativamente simples de la diferencia entre los alumnos que pertenecen al “grupo de tratamiento” (beneficiario de la intervención) y los del “grupo de control” (que no se ha beneficiado de la intervención) para obtener estimaciones objetivas de las repercusiones de la intervención.⁹³

Los experimentos aleatorios pertenecen tanto al campo de la evaluación de políticas como al de la economía.⁹⁴ La evaluación de numerosos tipos de intervenciones mediante experimentos aleato-

Cuadro 2.10: Condiciones más importantes para mejorar la eficacia de la enseñanza

Pertinencia	Alineación con el plan de estudios
Tiempo	Tiempo de aprendizaje
Estructura	Enseñanza estructurada Estímulo del compromiso Seguimiento y preguntas Retroinformación y reforzamiento Modelización del aprendizaje/autorregulación
Entorno de la clase	Atmósfera orientada a la ejecución de tareas Respeto mutuo Orden y seguridad
Características de los docentes	Dominio de las materias Inteligencia verbal Repertorio de enseñanza Orientación hacia los resultados escolares

Fuente: Scheerens (2004).

rios, practicada desde hace tiempo en los Estados Unidos, se está convirtiendo en un instrumento básico de los programas de desarrollo, en particular de los proyectos financiados por el Banco Mundial. Esos experimentos siguen siendo menos frecuentes en el campo de la educación, pero ya han suministrado datos fiables acerca de la eficacia y rentabilidad de distintas intervenciones posibles. No obstante, tienen sus limitaciones. Generalmente, se realizan a pequeña escala, con lo cual la validez general de sus resultados y la posibilidad de extenderlos no están garantizadas.⁹⁵ Allí donde se esperan beneficios generalizados, se puede producir una migración selectiva, y otras dificultades prácticas pueden hacer que la selección de los alumnos para el “grupo de tratamiento” no sea totalmente aleatoria. Además, llevar a cabo experimentos en el ámbito educativo puede ser un ejercicio delicado por motivos éticos, políticos o financieros. Por ejemplo, será difícil justificar la exclusión de determinadas personas de una intervención que puede ser beneficiosa.

La evaluación de numerosos tipos de intervenciones mediante experimentos aleatorios se está convirtiendo en un instrumento básico de los programas de desarrollo.

93. Todd y Wolpin (2003) demuestran que las estimaciones estructurales de los parámetros de la función producción de la educación y las estimaciones experimentales de los efectos de las intervenciones relacionadas con las políticas educativas no son directamente comparables. Las primeras reflejan una relación técnica entre aportes y productos y responden a preguntas de este tipo: “¿Cómo puede influir en el aprovechamiento escolar, si se mantienen los demás aportes constantes, un cambio en la proporción de alumnos por docente?”. Las segundas miden todos los efectos directos e indirectos de una intervención, respondiendo preguntas de este tipo: “¿Cuál sería el efecto global en el aprovechamiento escolar de un cambio en la proporción de alumnos por clase, sin que los demás aportes se mantengan constantes?”. Esta diferencia y el hecho de que los estructuralistas y los “experimentalistas” tiendan a formar comunidades científicas distintas justifican un examen separado.

94. Para un examen más detenido de este punto, véanse Burtless (1995), Duflo y Kremer (2003) y Newman, Rawlings y Gertler (1994).

95. A este respecto, véase Duflo (2003).

Los niños que pertenecen a medios sociales desfavorecidos son los principales beneficiarios de la reducción del número de alumnos por clase.

Una solución para producir datos experimentales sin que se planteen tales problemas es hacer aleatoria la aplicación progresiva de programas que, de cualquier modo, deben aplicarse gradualmente.

Las técnicas de estimación experimental pueden aplicarse también en contextos no experimentales en los que la historia o las instituciones han ocasionado cambios en las políticas educativas. Esas situaciones se designan como “experimentos naturales” o “cuasi-experimentos”.

Nuevos datos más precisos sobre la eficacia del mejoramiento de los recursos en la educación provienen de recientes estudios nacionales en los que se utilizó el nuevo enfoque. En los casos en que se han controlado rigurosamente las diferencias fundamentales en las condiciones de escolaridad, así como las existentes entre diferentes grupos de alumnos, pueden observarse contrastes más acusados en los aportes y los productos. Los resultados de algunos experimentos “aleatorios” y “naturales” brevemente examinados a continuación parecen indicar –con más claridad que los datos relativos a la función producción– que las políticas bien planeadas en materia de recursos pueden ejercer una gran influencia en la calidad de los resultados de la escolarización.

Experimentos aleatorios

Los datos de que disponemos sobre los países industrializados se remontan a finales de los años ochenta. El proyecto “Student-Teacher Achievement Ratio” (STAR) realizado en Tennessee (EE.UU.) fue un experimento aleatorio a gran escala sobre las repercusiones del número de alumnos por clase en el rendimiento escolar. Se efectuó el seguimiento de unos 12.000 alumnos desde la preprimaria hasta el tercer grado de primaria. Las escuelas seleccionadas eran grandes y comprendían por lo menos tres clases por grado. Los alumnos fueron divididos de manera aleatoria entre un grupo de tratamiento compuesto por clases pequeñas de 13 a 17 alumnos y un grupo de control con clases normales de 22 a 25 alumnos, con o sin un maestro auxiliar a tiempo completo. Se sometió a todos los alumnos a la realización de tests estandarizados al final de cada curso escolar. Las estimaciones de los efectos del proyecto se efectuaron sobre la base de las diferencias en las puntuaciones obtenidas en los tests, en cada una de las 79 escuelas participantes, entre los

alumnos del grupo de tratamiento y los del grupo de control.

Los resultados han mostrado que los alumnos de las clases pequeñas obtienen mejores puntuaciones que los de las clases normales con o sin maestros auxiliares. En la clase de preprimaria, la diferencia representa unos 5 puntos porcentuales. Pasa a 8,6 puntos en el primer grado de primaria, y se sitúa entre 5 y 6 puntos en los grados segundo y tercero (Hanushek, 2003, pág. 87; y Krueger, 1999, pág. 511). Así pues, la mayor repercusión se observa después del primer año, y los efectos adicionales de los años posteriores siguen siendo positivos, aunque más limitados. Por último, esos efectos tienden a ser más importantes entre los alumnos que tienen derecho a almuerzos gratuitos, así como entre los alumnos negros y los que viven en zonas urbanas deprimidas, lo cual significa que los niños que pertenecen a medios sociales desfavorecidos son los principales beneficiarios de la reducción del número de alumnos por clase.

Esas diferencias parecen haber persistido a lo largo de la ulterior trayectoria escolar de los alumnos. Las puntuaciones obtenidas en los tests por los alumnos negros incluidos en el estudio inicial aumentaron entre 7 y 10 puntos porcentuales desde la preprimaria al tercer año de primaria, mientras que el aumento de las puntuaciones los alumnos blancos se cifró entre 3 y 4 puntos. En años posteriores, una vez concluido el experimento, las puntuaciones de los alumnos negros y de los alumnos blancos aumentaron respectivamente en 5 puntos y 1,5 punto por año. La probabilidad de que los alumnos negros se presenten a los exámenes de ingreso en la universidad aumentó también de manera mucho más considerable que en el caso de los alumnos blancos (Krueger y Whitmore, 2002).

Los resultados del proyecto STAR demuestran claramente que el número de alumnos por clase influye en el rendimiento académico en los países de elevados ingresos. Indican que la reducción de ese número en los primeros años de escolaridad tiene efectos a largo plazo, en particular por lo que respecta a la disminución de las desigualdades sociales en las puntuaciones obtenidas en los tests, así como en el acceso a la educación superior. Si esto fuera globalmente cierto, el desarrollo de la enseñanza preprimaria y la mejora de las escuelas primarias serían más

rentables que las políticas basadas en las competencias cognitivas que tienen por destinatarios a los adolescentes [Carneiro y Heckman, 2003].⁹⁶

En los últimos años han empezado a realizarse también estudios relativos a los países en desarrollo. En Kenya, se examinó la importancia de los almuerzos escolares en un grupo de tratamiento constituido por una muestra de 25 centros de preprimaria y un grupo de control de otros 25 centros (Vermeersch, 2002). Se comprobó que la asistencia aumentó en un 30%. Se esperaba también que el programa tuviese un efecto en las puntuaciones de los tests, pero como la organización de los almuerzos reducía el tiempo de enseñanza sólo se observó un aumento de las puntuaciones de 0,4, desviación estándar, en las escuelas donde los docentes habían recibido una formación sustancial. Otro estudio evaluó las repercusiones de la acción de una ONG, consistente en el suministro gratuito de uniformes y manuales escolares y la construcción de aulas en catorce escuelas de Kenya de bajo rendimiento, la mitad de las cuales constituyó el grupo de control (Kremer y otros, 1997). Esta intervención redujo las tasas de deserción en las escuelas del grupo de tratamiento, lo cual hizo que en cinco años aumentara en un 15% el promedio de años de escolaridad concluidos. Además, muchos padres trasladaron a sus niños desde las escuelas vecinas a las escuelas del grupo de tratamiento, lo cual provocó un incremento del 50% del número de alumnos por clase, sin que ello tuviera una repercusión negativa en las puntuaciones obtenidas en los tests. Así pues, los padres estaban dispuestos a aceptar una mayor proporción de alumnos por clase a cambio de una reducción de los costos directos, siempre y cuando ese aumento no perjudicara demasiado el aprovechamiento escolar. Esto induce a pensar que, en determinados contextos, podría ser beneficiosa una estrategia consistente en aumentar la proporción de alumnos por clase para asignar más recursos a la mejora de los aportes escolares y la reducción de los gastos de escolaridad.

En Kenya también se comprobó que el suministro de libros de texto a las escuelas incrementaba las puntuaciones en los tests en 0,2, desviación estándar. Ahora bien, ese efecto se produjo sobre todo entre los alumnos que habían obtenido puntuaciones situadas en los dos quintiles superiores en los tests organizados

antes del inicio del programa, mientras que en el 60% restante de los alumnos no se registró efecto alguno. La intervención tendió a desviarse hacia los niños de familias relativamente privilegiadas (Glewwe, Kremer y Moulin, 2002).⁹⁷

En el marco de un experimento aleatorio llevado a cabo en Filipinas, se repartieron 30 escuelas entre un grupo de control, por un lado, y uno a cuatro grupos de tratamiento, por otro. A estos últimos grupos se les facilitaron almuerzos escolares y materiales pedagógicos para los docentes, así como la posibilidad de organizar reuniones estructuradas entre los padres y responsables de cada escuela, combinadas con una de las demás intervenciones. El suministro de materiales pedagógicos influyó considerablemente en las tasas de deserción escolar al cabo de un año, y todas las intervenciones tuvieron efectos notables en las puntuaciones obtenidas en los tests (Tan, Lane y Lassibille, 1999).

También se han realizado varios experimentos aleatorios en la India. Uno de los estudios puso de manifiesto que la contratación de un segundo maestro en las escuelas que contaban solamente con uno aumentaba la participación escolar de las niñas, pero no tenía incidencia alguna en las puntuaciones obtenidas en los tests. Asimismo, un programa que suministraba formación y otros aportes a los docentes de preprimaria que habían empezado a enseñar con una formación mínima tuvo pocos efectos en las puntuaciones (Banerjee y Kremer, 2002). Sin embargo, una experiencia innovadora de gran alcance iniciada en el decenio de 1990 en las escuelas urbanas de la India ha demostrado el efecto positivo que tienen en el aprendizaje estos tres factores: reducir el número de alumnos por clase, centrar la atención en la constitución de grupos de aptitudes y, sobre todo, impartir una enseñanza acogedora para los niños. En el marco de ese programa se lleva a los alumnos con dificultades escolares fuera de la escuela durante dos horas por día, a fin de que aprendan con jóvenes instruidas de la comunidad que han cursado un programa de formación corto. Esto permite reducir momentáneamente la proporción de alumnos por clase, en beneficio tanto de los niños que tienen resultados insuficientes como de los que tienen un elevado nivel de aprovechamiento escolar. Además, el primer grupo se beneficia de una atención más centrada en sus dificultades y el segundo saca provecho del nivel de aptitudes

Una experiencia innovadora iniciada en el decenio de 1990 en la India ha demostrado el efecto positivo que tiene en el aprendizaje impartir una enseñanza acogedora para los niños.

96. Los beneficios de las intervenciones relativas a la primera infancia en los Estados Unidos son objeto de abundantes publicaciones, entre las que figuran experimentos aleatorios. Para un estudio de conjunto, véase Currie (2001).

97. Los autores señalan que los manuales de los escolares de Kenya están redactados en inglés y son el reflejo de un programa de estudios concebido para las familias de la élite de Nairobi, con lo cual difícilmente pueden ser accesibles a los niños de zonas rurales.

más elevado de sus compañeros. En el Recuadro 2.4 se indica que las puntuaciones en los tests de ambos grupos aumentaron sustancialmente, sobre todo las del grupo de alumnos con resultados más bajos. Uno de los ingredientes esenciales para el éxito del programa fue, sin duda, la selección en el plano local de mujeres muy motivadas para trabajar con los niños en las escuelas interesadas. No obstante, esta experiencia demuestra, por una parte, el posible efecto de la proporción de alumnos por clase en el rendimiento y, por otra parte, la posible eficacia de la utilización de soluciones pedagógicas poco costosas para fines específicos.

Experimentos naturales

Los estudios que incluyen experimentos naturales están basados en técnicas similares

a las utilizadas en los que se fundan en experimentos aleatorios: en ambos casos se puede definir y estudiar una fuente específica de variación de un posible factor determinante del aprovechamiento escolar. En el ámbito de la educación, los experimentos naturales suelen ser el resultado de la aplicación de una regla general que es independiente del funcionamiento habitual de las escuelas. Obviamente, su principal inconveniente con respecto a los experimentos aleatorios estriba en que los investigadores no pueden controlarlos y en que los datos pueden faltar. Por lo tanto, el número de experimentos naturales explotables corre el riesgo de no ser muy elevado.

El caso de Israel ofrece una oportunidad para estudiar los efectos de la proporción de alumnos por clase en los resultados de los alumnos.

Recuadro 2.4 Repercusiones de un programa de educación compensatoria en barrios urbanos miserables de la India

En los barrios miserables de varias ciudades de la India, una ONG llamada Pratham está llevando a cabo un programa de educación compensatoria en escuelas primarias. Pratham contrata a mujeres jóvenes (*balsakhi*), que poseen el equivalente de un diploma de enseñanza secundaria y pertenecen a la misma comunidad que los niños. Esas mujeres imparten clases de dos horas por la mañana a grupos de 15 a 20 niños con dificultades escolares, a los que se saca de sus clases, y hacen otro tanto por las tardes. Las maestras reciben dos semanas de formación inicial y luego una formación a lo largo del año. Las *balsakhi* se centran en las nociones elementales de lectura, escritura y cálculo aritmético, que los niños deberían haber aprendido en el segundo y tercer grado de primaria. Los resultados esperados de esta intervención comprenden los beneficios de la educación compensatoria para los niños que asisten a las clases especiales y la ventaja que para todos los escolares supone la reducción del número de alumnos por clase.

Este programa se utilizó para realizar un experimento aleatorio en las ciudades de Mumbai y Vadodara, donde se empezó a aplicar en 1994 y 1999, respectivamente. En Vadodara, el programa se extendió entre 2000 y 2002 a la mitad de las 98 escuelas que cumplían las condiciones para participar en él. Esa mitad fue seleccionada de manera aleatoria para recibir *balsakhi*, y sus resultados fueron comparados con los de la otra mitad, que no se benefició de la intervención de estas maestras. Se siguió un procedimiento similar en Mumbai. Se organizaron pruebas de lectura, escritura y aritmética en todas las escuelas antes del inicio de la intervención de las *balsakhi* y al final de cada año escolar. Participaron más de 15.000

alumnos, lo que permitió efectuar una estimación fiable de los efectos del programa.

Los resultados revelaron una repercusión considerable en el aprovechamiento escolar, que fue notablemente análoga en ambas ciudades. Las puntuaciones de los niños que se beneficiaron del programa progresaron de 0,12 a 0,16, desviación estándar, durante el primer año y de 0,15 a 0,30 durante el segundo año. Los resultados fueron aún más concluyentes por lo que respecta a los niños que tenían un rendimiento más bajo. Los niños clasificados en el tercio inferior mejoraron sus puntuaciones en 0,22, desviación estándar, durante el primer año y en 0,58, desviación estándar, durante el segundo. Además, los resultados indican que las repercusiones directas de la enseñanza impartida por las *balsakhi* en los niños explican la mayor parte de esta mejora, mientras que en el caso de los niños que no asistieron a las clases compensatorias la mejora obedece sobre todo a la reducción del número de alumnos por clase. Esto significa que las *balsakhi* fueron más eficaces en sus clases reducidas que los maestros habituales en las clases completas. El estudio ha demostrado tanto la eficacia del programa de educación compensatoria como la posibilidad de incrementar sustancialmente las puntuaciones de los alumnos en las pruebas, a un costo muy reducido. Las estimaciones inducen a pensar que la reducción de la proporción de alumnos por clase es por lo menos dos veces más eficaz cuando se contrata a una *balsakhi* que cuando se reduce el tamaño de una clase dejando a los alumnos con los maestros habituales, aun cuando las *balsakhi* no cobran el sueldo íntegro de un docente.

Fuente: Banerjee y otros (2003).

En este país, la asignación de docentes a las escuelas se efectúa de conformidad con una regla formulada por Maimónides, gran sabio de la Edad Media, según la cual una clase no debe tener más de 40 alumnos. Por consiguiente, una escuela con 39 alumnos contará con un solo profesor, pero una escuela con 41 alumnos tendrá dos. Esto genera una relación sistemática y previsible entre el número de alumnos matriculados en una escuela y la PAD, sin correlación con las características no observadas de los alumnos que influyen en el aprendizaje.⁹⁸ Cuando se comparan los datos relativos a la PAD con las puntuaciones obtenidas en los tests por los alumnos de tercer a quinto grado de 2.000 clases de primaria, se observa un efecto negativo significativo de la proporción de alumnos por clase en las puntuaciones en lectura y matemáticas de los alumnos de quinto grado. Una disminución de la proporción de alumnos por clase de 1, desviación estándar (6,5 alumnos), entraña un aumento de 0,2 a 0,5, desviación estándar, en las puntuaciones en los tests de lectura y de 0,1 a 0,3, desviación estándar, en los de matemáticas. Sin embargo, los efectos en el rendimiento de los alumnos de tercer y cuarto grado suelen ser irrelevantes.⁹⁹

Por lo que respecta a los países en desarrollo, la idea de que la proporción de alumnos por clase es importante para las adquisiciones cognitivas está corroborada por un estudio sobre la situación en Sudáfrica al final del régimen del apartheid (Case y Deaton, 1999). Durante el apartheid, los negros no gozaban de representación política y, por lo tanto, no ejercían control alguno sobre la financiación pública de la educación, que estaba muy centralizada. Además, su lugar de residencia estaba sometido a control, lo cual impedía las migraciones internas, salvo en condiciones estrictamente determinadas. En consecuencia, los padres de niños negros carecían de toda influencia en la calidad de las escuelas que frecuentaban sus hijos.¹⁰⁰ Los datos acopiados en 1993 revelaron un efecto significativo de la variación de la PAD en los años de estudio cursados por los niños negros, la situación de su escolarización y sus puntuaciones en los tests. Por ejemplo, con una disminución de la PAD de 40/1 (el promedio en las escuelas negras) a 20/1 (el promedio en las escuelas blancas) se obtenía un aumento de 1,5 a 2,5 años en la duración de la escolaridad, así como una mejora de las puntuaciones en los tests de lectura en proporción equivalente a la

conseguida habitualmente con dos años de escolaridad suplementarios.¹⁰¹

Este enfoque se utilizó también con datos del censo realizado en 1996 en Sudáfrica para evaluar las repercusiones de la calidad de la educación. Se observaron efectos negativos significativos de la PAD en el aprovechamiento escolar, la probabilidad de encontrar un empleo y la rentabilidad de la educación. Por ejemplo, una disminución de 5 unidades en el número de alumnos por docente puede incrementar el rendimiento de la educación en 1% (Case y Yogo, 1999).

Otros trabajos de investigación basados en estos métodos examinaron la eficacia de la formación permanente de los docentes (Angrist y Lavy, 2001). Al igual de lo que ocurre con la proporción de alumnos por clase, los datos de la función producción relativos a la formación de docentes no son concluyentes, pero sólo se refieren a la formación inicial, mientras que la formación permanente podría ejercer posiblemente una mayor influencia. En 1995, algunas escuelas de Jerusalén recibieron fondos destinados específicamente a la formación permanente de los docentes, y el estudio comparó esas escuelas con otras similares de la misma zona que no habían recibido esa ayuda financiera.¹⁰² Se comprobó que la formación de los docentes había hecho progresar las puntuaciones en los tests de 0,2 a 0,4, desviación estándar, en las escuelas laicas. El programa de formación estaba centrado en la pedagogía y no en el contenido de las asignaturas, y además era poco costoso en comparación con la reducción de la proporción de alumnos por clase.

Un estudio realizado en Sudáfrica ha mostrado que una disminución de 5 unidades en el número de alumnos por docente puede incrementar el rendimiento de la educación en 1%.

98. Una correlación semejante podría existir de todos modos si la aplicación de la regla variase en función de la composición socioeconómica del vecindario, por ejemplo si las zonas privilegiadas obtuvieran más fácilmente docentes adicionales cuando la PAD se aproxima a 40:1. Sin embargo, Angrist y Lavy (1999) demuestran que la regla se observa estrictamente.

99. Angrist y Lavy (1999) examinan los resultados, que están sujetos a debate. Algunos estudios similares arrojan a veces resultados contradictorios. En el estado de Connecticut (EE.UU.), donde existen reglas similares sobre la proporción máxima de alumnos por clase, no se registró efecto alguno en las puntuaciones de los tests para variaciones comprendidas entre 10 y 30 alumnos (Hoxby, 2000). Ahora bien, la comparación entre las escuelas primarias de Connecticut y las de Israel no es sencilla, aunque sólo sea porque la proporción de alumnos por clase es netamente superior por término medio en las escuelas israelíes.

100. Los autores declaran que las entrevistas con los funcionarios de entonces pusieron de relieve que no existían reglas uniformes para asignar recursos a las escuelas reservadas a los niños negros. Por eso, en su opinión, las amplias variaciones de las PAD observadas entre esas escuelas pueden considerarse aleatorias y exógenas con respecto a las características familiares que influyen en el aprendizaje. Aquí, paradójicamente, el experimento natural es la ausencia de una política escolar bien definida debido a que el bienestar de la población negra estaba desatendido durante el apartheid.

101. El efecto sobre las puntuaciones en matemáticas no fue significativo.

102. El "apareamiento" es una técnica econométrica que no se basa explícitamente en el paradigma experimental, pero permite reducir las desviaciones endógenas. Aunque esta práctica es ahora muy corriente en la economía del trabajo, su uso en la economía de la educación sigue siendo poco frecuente como señala Glewwe (2002).

Se apunta cada vez más a las carencias de las escuelas en materia de organización como una de las principales causas de los bajos niveles de aprovechamiento escolar.

En resumen, parece ser que estos nuevos elementos resultantes de experimentos aleatorios o naturales pueden poner de manifiesto las repercusiones de algunas reformas específicas de las políticas educativas en el aprovechamiento escolar, por lo menos en determinados contextos. Aunque esos estudios no se basan en una modelización teórica, han permitido examinar una gama de intervenciones más amplia que los trabajos sobre la función producción de la educación. La modelización empírica se ve facilitada por la determinación de una fuente particular –definida externamente– de variación de los recursos escolares, lo cual tiene que ver con el análisis de políticas y no con la estadística o la econometría. De este modo, la difusión de los resultados más allá de los círculos académicos debería resultar más fácil.

La aplicación de esos métodos es todavía balbuciente. Ahora bien, ya se han obtenido pruebas convincentes de la importancia de los recursos escolares en los resultados del aprendizaje en los países industrializados, e incluso en los países en desarrollo. Estos métodos acreditan con fuerza –y de una manera mucho mejor que las publicaciones sobre la función producción– la idea de que la reducción de la proporción de alumnos por clase, el aumento de la cantidad de libros de texto, la formación permanente de los docentes y los métodos pedagógicos centrados en las necesidades del educando son estrategias decisivas de utilización de recursos, sobre todo en los países más pobres y, en particular, para los grupos menos capacitados.

El papel de la organización y el contexto social de la escuela

La enseñanza y el aprendizaje en el aula son indisolubles del funcionamiento de la escuela en el plano organizativo y de su contexto social. Se apunta cada vez más a las carencias de las escuelas en materia de organización como una de las principales causas de los bajos niveles de aprovechamiento escolar, sobre todo en el caso de las escuelas públicas de los países en desarrollo. Por ejemplo, un notable estudio sobre las escuelas primarias rurales del norte de la India (PROBE Team, 1999) puso claramente de manifiesto la falta de motivación de los docentes (absentismo y tendencia a supervisar en vez de enseñar efectivamente), las difíciles condiciones

en que trabajan y la insuficiencia de control y apoyo por parte de las autoridades educativas. Por otra parte, la expansión de la educación, ya sea en la enseñanza primaria de los países en desarrollo o en la secundaria y superior de los países industrializados, modifica la composición social del alumnado. Las repercusiones provocadas por estos fenómenos en el funcionamiento de las escuelas son totalmente distintas de las que se deben a los recursos o las prácticas pedagógicas.

En la presente sección se examina información reciente sobre el funcionamiento de la escuela como organización y su interacción con el contexto social. Un primer enfoque propone un cambio radical en la estructura de los incentivos para los docentes con el argumento de que podría tener en los resultados del aprendizaje un efecto mayor que el aumento del gasto o las reformas de las prácticas pedagógicas. Estas políticas “basadas en incentivos”, que seducen a un número creciente de economistas y encargados de la elaboración de políticas, se han puesto en práctica en países industrializados y en desarrollo, y por lo tanto disponemos de indicaciones cada vez más abundantes sobre sus beneficios y carencias. Un segundo enfoque, según el cual ni los niveles de recursos ni las estructuras de incentivos pueden reflejar correctamente las diferencias en los resultados de la escolarización, concede mucha importancia a los factores políticos y sociológicos.

Perspectivas prometedoras y escollos de las políticas basadas en incentivos

Mientras que los trabajos de investigación sobre la eficacia de las escuelas y los docentes estudian el comportamiento de éstos como pedagogos, los trabajos de los economistas analizan su conducta como empleados de las escuelas o de las autoridades educativas. En general, este último tipo de trabajos examina en qué medida hay un nexo entre la “productividad” del docente y su remuneración, y si la consolidación de ese nexo puede mejorar los resultados del aprendizaje.¹⁰³ En la actualidad, parece ser que ese nexo es débil. Por ejemplo, en las escuelas secundarias públicas de las ciudades del norte de la India, las características de los docentes que determinan su remuneración –nivel de instrucción, formación y experiencia– tienen pocas repercusiones en el rendimiento de los alumnos, mientras que la calidad de su

103. Gran parte de estos trabajos parten de la hipótesis de que las escuelas *deben* compararse con las empresas privadas que optimizan el rendimiento en un mercado competitivo y, por lo tanto, no son ideológicamente neutrales. Cualquiera que sea la opinión que se tenga acerca de esa hipótesis, cabe señalar que sigue siendo importante el acopio de datos sobre la aplicación de las reformas cada vez más numerosas que utilizan este enfoque.

formación, representada por las competencias cognitivas, influye en el rendimiento de los escolares, pero no en el sueldo (Kingdon, 1996). En las escuelas privadas, en cambio, la existencia de una relación directa entre el rendimiento de los alumnos y la remuneración de los docentes parece explicar, al menos en parte, por qué estas escuelas son más eficaces que las escuelas públicas (Kingdon y Teal, 2003).

Los sistemas de “remuneración por méritos” experimentados en los Estados Unidos no parecen haber sido concluyentes. Los docentes reaccionaron generalmente aumentando la cantidad de la enseñanza, pero no su calidad, y se crearon estructuras uniformes de remuneración, haciendo fracasar el objetivo de las reformas.¹⁰⁴ En cambio, en un programa realizado en los centros de enseñanza secundaria de Israel se concedieron primas en efectivo a los docentes para recompensarles por los progresos de sus alumnos en los exámenes de fin de estudios, y esto tuvo resultados significativos en las puntuaciones en inglés y matemáticas (Lavy, 2003).

Sin embargo, la remuneración por mérito parece ser un enfoque demasiado estrecho de los incentivos para los docentes. En primer lugar, puede tener efectos perversos. Por ejemplo, en un experimento aleatorio realizado en Kenya, los comités escolares dirigidos por los padres de alumnos concedieron primas a los docentes cuyos alumnos presentaban bajas tasas de deserción escolar y obtenían buenos resultados en los exámenes. La reacción de los docentes consistió en manipular los resultados en lugar de mejorar su enseñanza, y hubo muy pocos efectos en el aprovechamiento escolar efectivo de los alumnos (Glewwe, Ilias y Kremer, 2002). En segundo lugar, cuando los salarios son relativamente elevados, una remuneración suplementaria no es necesariamente un factor de motivación importante para los docentes, habida cuenta de la especificidad de su profesión.¹⁰⁵ Algunos trabajos de investigación recientes sobre las escuelas públicas en los Estados Unidos indican que, si bien las disposiciones institucionales generan efectivamente una relación poco estrecha entre la remuneración de los docentes y su rendimiento, son las características de los alumnos, y no las diferencias de remuneración, las que explican la decisión de los docentes de cambiar de escuela.¹⁰⁶ Por otra parte, una serie de datos recientes del programa mexicano Carrera Magisterial indica que se

puede incrementar el aprovechamiento escolar de los alumnos impartiendo una formación complementaria a los docentes y aumentando al mismo tiempo sus sueldos y los recursos escolares. Los efectos de este programa fueron óptimos cuando la formación tenía por objeto fortalecer la experiencia práctica de los docentes y ampliar los conocimientos relativos a contenidos específicos y cuando la supervisión realizada por los administradores de las escuelas era satisfactoria (López-Acevedo, 2004). De esto se puede deducir que las políticas centradas en las prácticas pedagógicas, los recursos y los incentivos constituyen complementos y no sustitutivos.

Estas observaciones se aplican también a la descentralización y la privatización, que se han preconizado porque confieren a los padres un mayor poder de control sobre el funcionamiento de las escuelas y el comportamiento de los docentes. De hecho, se ha comprobado que un aumento de la financiación local puede mejorar el aprendizaje, y algunos estudios han demostrado que las escuelas privadas son más eficientes que las públicas.¹⁰⁷ Ahora bien, toda evaluación general de cambios tan radicales en la organización del sistema escolar impone que se tomen en consideración otros resultados de la escolarización distintos de las adquisiciones cognitivas, habida cuenta de que las repercusiones sociopolíticas de esas reformas son mucho más amplias. En Kenya, parece ser que la descentralización ha inducido a las comunidades locales a construir demasiadas escuelas pequeñas, gastar demasiados recursos en los sueldos de los docentes –en vez de dedicarlos a otros aportes– y fijar derechos de escolaridad que impiden a muchos niños ir a la escuela (Kremer, Moulin y Namuny, 2003). Aunque es fácil exigir que los docentes y las escuelas rindan cuentas a los padres, la elaboración de reformas a tal efecto parece ser una tarea difícil.

La escuela como institución social

Para explicar cómo y por qué los cambios en la asignación de recursos o las prácticas pedagógicas tienen o no un efecto en las adquisiciones cognitivas, es preciso entender el tipo de interacción que se da entre los docentes y los alumnos, no sólo como profesores y educandos, sino también como personas en el contexto social de la escuela. La educación no sólo es un conjunto de resultados, sino también un proceso. Dada la

Los sistemas de “remuneración por méritos” experimentados en los Estados Unidos no parecen haber sido concluyentes.

104. Los datos han sido examinados por Hanushek (2002b).

105. Esto, por supuesto, dista mucho de ser el caso en un gran número de países en desarrollo. En los últimos años, los sueldos han alcanzado niveles tan bajos que los docentes y sus familias ven peligrar su mera subsistencia. En esas circunstancias, es difícil negar el nexo entre la remuneración y los resultados. Véase la sección del Capítulo 4 dedicada a los ingresos de los docentes.

106. Véanse Hanushek y Rivkin (2003), Hanushek, Kain y Rivkin (1999), Hanushek, Kain y Rivkin (2004) y Jepsen y Rivkin (2002).

107. Véase Glewwe (2002) para ambas cuestiones.

La falta de un objetivo social explícito en las políticas de educación puede contribuir a explicar la ineficacia generalizada de los sistemas escolares públicos en los países en desarrollo.

cantidad de tiempo que los docentes y los alumnos invierten en ese proceso, la calidad de éste y los beneficios esperados son los que determinan forzosamente su comportamiento. Así pues, para mejorar los resultados del aprendizaje no basta con proporcionar suficientes recursos –aprovechados eficientemente por docentes que recurren a las prácticas más idóneas– y una estructura de incentivos adecuada. También puede ser necesario influir en la manera en que alumnos y docentes viven y trabajan en la escuela.

En primer lugar, los estudios de sociología de la educación indican que la calidad del aprendizaje depende ante todo del comportamiento de los alumnos, y que éste guarda una relación directa con los procesos de socialización que tienen lugar en la escuela.¹⁰⁸ Algunos estudios etnográficos y sociológicos sobre los centros de enseñanza secundaria en los Estados Unidos han demostrado que los alumnos se dividen en grupos sociales distintos, y cada uno de ellos está asociado a un comportamiento ideal al que todos sus miembros tratan de ajustarse. Ese ideal comprende la actitud hacia la escuela en general, y más concretamente hacia el aprendizaje. Los esfuerzos de un alumno están influenciados por el grupo social al que pertenece y por su ideal. En segundo lugar, las escuelas no son neutrales con respecto al comportamiento del alumno. No sólo intentan inculcar aptitudes cognitivas, sino también una serie de características psicológicas y de comportamientos que definen su propio ideal social. Los alumnos cuyas familias y compañeros tienen ideales similares a los promovidos por su escuela tienden a realizar mayores esfuerzos de aprendizaje y adquirir niveles más elevados de competencias cognitivas. Otros alumnos, en cambio, tratan de escapar a la contradicción entre sus propios ideales y los de su escuela rebelándose, por ejemplo reduciendo sus esfuerzos de aprendizaje, entre otras cosas.¹⁰⁹ Por lo tanto, para las escuelas la mejor manera de aumentar el aprovechamiento escolar estriba en reducir la distancia que media entre su propio ideal social y el de sus alumnos, de modo que haya el menor número posible de alumnos que opten por pertenecer a grupos sociales cuya actitud es incompatible con el aprendizaje.¹¹⁰

Este marco conceptual puede proporcionar nuevas indicaciones sobre la situación de muchos países en desarrollo. Las políticas

educativas aplicadas después de la independencia en numerosos Estados solían promover explícitamente un ideal social, ya fuese la unidad nacional o una ideología más explícitamente socialista o de otra índole. En un principio, esto sólo concernía a los segmentos de la población que estaban en condiciones de acceder a la escuela, esto es los grupos pertenecientes a la élite u otros grupos étnicos o sociales favorecidos. Al extenderse el sistema escolar más allá de esos grupos, se plantearon interrogantes cruciales sobre los contenidos pedagógicos. Al mismo tiempo, la corriente ideológica que había acompañado la descolonización perdió influencia, y los recursos fueron escaseando durante el decenio de 1980. Hoy en día, existen múltiples factores –la escasez permanente de recursos, las disparidades entre el medio social de los docentes y el de los alumnos, los conflictos entre el contenido social del programa de estudios y el contexto familiar de los alumnos, y la falta de un objetivo social explícito en las políticas de educación– que pueden contribuir a explicar la ineficacia generalizada de los sistemas escolares públicos en los países en desarrollo, de manera más sutil y pertinente que las explicaciones basadas en un solo factor como la insuficiencia de la remuneración de los docentes.

Conclusión: lo que sabemos sobre lo que importa para la calidad de la educación

Se ha demostrado ampliamente que la cantidad de educación que una persona recibe –medida por el número de años de estudio cursados– es indisociable de su calidad, generalmente definida, de manera algo restrictiva, en términos de competencias cognitivas, aunque comprenda de hecho competencias y valores no cognitivos, así como rasgos psicológicos o de comportamiento adquiridos a lo largo de la escolaridad. Este último aspecto posee un valor intrínseco y está asociado a numerosos y diversos beneficios privados y sociales que no se limitan a los ingresos, sino que abarcan también ventajas derivadas de toda una serie de actividades con valor comercial o sin él.

Las evaluaciones internacionales de las competencias cognitivas indican que la calidad de las escuelas varía mucho de un país a otro y dentro de cada país. En particular, los niños que viven en países en desarrollo no sólo van a la escuela

108. Este enfoque ha sido estudiado recientemente por Akerlof y Kranton (2002).

109. Se podría hacer una descripción similar del comportamiento de los docentes.

110. Este concepto puede aplicarse a la historia de la enseñanza secundaria en varios países industrializados. Akerlof y Kranton (2002) demuestran que la democratización de los sistemas escolares, en el último tercio del siglo XX, condujo a conflictos crecientes entre las antiguas ideologías –la de la élite burguesa republicana de Francia, por ejemplo– y las de una población socialmente más heterogénea que tenía cada vez mayor acceso al sistema escolar.

menos tiempo, sino que además alcanzan niveles de competencias cognitivas menos elevados. Por otra parte, aunque la evolución de las puntuaciones obtenidas en los tests a lo largo de los años sea difícil de evaluar e interpretar, no cabe duda de que su estancamiento en los países desarrollados en los últimos decenios plantea numerosos interrogantes.

Determinar cuáles son los factores que permiten obtener mejores resultados de aprendizaje con vistas a sacar conclusiones útiles para la elaboración de políticas es una tarea ardua que exige recurrir a enfoques que emanan de distintas ciencias sociales. El proceso de aprendizaje, que es sumamente complejo, comprende en primer lugar las relaciones entre docentes y alumnos basadas en un plan de estudios determinado y en una serie de prácticas pedagógicas, aunque se produce también en un contexto social más general. Esas relaciones están condicionadas además por los recursos de que disponen las escuelas, las estructuras de incentivos existentes para los docentes en calidad de empleados de las escuelas o las autoridades educativas, y la correspondencia entre los valores promovidos por las escuelas como instituciones sociales y los que prevalecen en las familias de los alumnos y la sociedad en sentido lato.

Esta complejidad se refleja en las conclusiones del presente capítulo.

■ En primer lugar, un examen de las experiencias específicas de distintos países pone de relieve que sistemas escolares muy diferentes han producido niveles de aprovechamiento escolar bajos o elevados. Podrán obtenerse muchas enseñanzas si se efectúan más comparaciones entre los distintos países y dentro de cada uno de ellos.

■ En segundo lugar, las discusiones en el seno de la comunidad de la educación acerca de cuáles son las prácticas pedagógicas adecuadas no se ha zanjado. Por lo tanto, es necesario experimentar nuevas prácticas, en especial porque los progresos realizados hacia la Educación para Todos han desembocado en la escolarización de niños pertenecientes a comunidades que anteriormente estaban apartadas del sistema escolar.

■ En tercer lugar, aunque los trabajos de investigación sobre la función de producción de la

educación no hayan creado un consenso fácil sobre los efectos que tienen en el aprovechamiento escolar algunas políticas específicas en materia de recursos, hay elementos –emanados en particular de recientes estudios experimentales– que demuestran que el logro de una educación de calidad aceptable requiere recursos suficientes. Además, una buena utilización de los aumentos de recursos constituye un medio importante para mejorar la calidad de la educación en los países en desarrollo.

■ En cuarto lugar, las políticas educativas deben hacer hincapié en la eficiencia de la utilización de los recursos en las escuelas. La concepción de sistemas de incentivos más adecuados para los docentes parece ser un complemento lógico de las políticas en materia de recursos. No obstante, los limitados elementos de apreciación disponibles sobre ideas como la remuneración por méritos, la descentralización y la privatización demuestran que éstas pueden tener efectos perversos, susceptibles de reducir sus repercusiones en la adquisición de competencias cognitivas o ser perjudiciales para otros resultados educativos.

En definitiva, para mejorar los resultados del aprendizaje en las escuelas del mundo entero no basta con aplicar una serie de medidas técnicas adecuadas. El hecho de que la evaluación experimental de las intervenciones relacionadas con las políticas se esté convirtiendo en un instrumento estandarizado de la concepción de políticas representa, desde luego, una evolución positiva, pero no resuelve la cuestión de saber qué intervenciones se experimentan y cuáles son sus objetivos. La escuela es una institución social en la que los procesos educativos cotidianos se hallan en interacción con la producción de los resultados educativos. Los resultados cognitivos y no cognitivos de dicho proceso pueden ser a veces antagónicos. En estos momentos en que se socializa a una creciente proporción de individuos durante un periodo cada vez más largo de su infancia, su adolescencia y el principio de su vida adulta, las cuestiones relativas al contenido de los planes de estudios y el contraste entre el medio familiar de los alumnos y sus aspiraciones plantean nuevos retos a la calidad de la educación, que no pueden resolverse exclusivamente por medios técnicos. Para su solución, cada vez cuentan más la dimensión política del proceso y los detalles relativos a la provisión de recursos y la pedagogía. ■

El estancamiento de las puntuaciones obtenidas en los tests en los países desarrollados en los últimos decenios plantea numerosos interrogantes.

© AMI VITALE / PANOS / EDITINGSERVER.COM

La potente dinámica de la educación:
Lalita, nacida en una de las castas más inferiores de la India, enseña hoy gozosa las matemáticas a las jóvenes de su aldea natal, Koprak, después de haber superado mil y una barreras sociales.



Capítulo 3

Evaluación de los progresos hacia los objetivos de la EPT

En este capítulo se presentan los progresos realizados para la consecución de los seis objetivos de Educación para Todos (EPT), basándose en los datos mundiales de educación más recientes relativos al año escolar 2001-2002.¹

Las cinco primeras secciones del capítulo se centran en la calidad y examinan las siguientes cuestiones:

1) las tendencias de la atención y educación de la primera infancia; 2) la cantidad y calidad de la educación formal, haciendo hincapié en la enseñanza primaria; 3) el papel de los docentes y de la enseñanza; 4) la cuestiones de la calidad y la equidad, basándose en las mediciones del aprovechamiento escolar; y 5) los progresos realizados hacia la consecución de los objetivos relativos a la alfabetización y las competencias para la vida cotidiana. La sexta y última sección recapitula los progresos globales realizados y actualiza el Índice de Desarrollo de la EPT.

Atención y educación de la primera infancia

La Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) se refiere a una amplia gama de programas orientados a propiciar el desarrollo físico, cognitivo y social de los niños antes de su ingreso en la escuela primaria (en teoría, desde el nacimiento hasta la edad de 7 u 8 años). Los beneficios de los programas de AEPI se prolongan hasta la edad adulta y están sobradamente documentados, tal como se ha mostrado en el Capítulo 2. Estos programas contribuyen a la obtención de resultados satisfactorios en el desarrollo infantil que constituyen los cimientos del aprendizaje a lo largo de toda la vida y contribuyen a supervisar el estado de salud y nutrición del niño en esta fase crítica de su desarrollo.

La oferta de programas de AEPI puede liberar a los familiares de la responsabilidad de cuidar a los niños pequeños, permitiendo al padre o la madre que trabajen, o que uno de sus hermanos o hermanas mayores pueda acudir a la escuela. Evidentemente, la atención a la primera infancia también se dispensa en el seno de las familias. El modo de actuar de los padres influye considerablemente en el aprendizaje y desarrollo del niño (Myers, 2004).

Seguimiento de la atención y educación de la primera infancia

Para efectuar el seguimiento del objetivo fijado en el Marco de Acción de Dakar –“extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos”–, es importante efectuar una distinción entre la atención y la educación, definir los grupos de edad característicos a los que se destinan los programas y determinar en qué medida las estadísticas cubren los programas formales y no formales.

Según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), la educación preprimaria, o nivel 0 de la CINE, es la que comprende programas que ofrecen actividades aprendizaje organizadas en una escuela o centro (en contraposición con el hogar familiar) a niños que tienen por lo menos 3 años de edad (UNESCO, 1997). Se supone que estos programas comprenden actividades de aprendizaje que duran por término medio un mínimo de dos horas diarias y de 100 días por año.

Es posible que estos criterios no tengan en cuenta en su totalidad la participación en los programas de AEPI, ya que excluyen los servicios de atención y educación prestados a los niños menores de 3 años. Además, los sistemas de acopio de datos, que se centran en gran medida en los proveedores de servicios públicos o reglamentados por las autoridades, no toman en consideración las actividades no formales de atención y educación administradas por otras autoridades o entidades privadas y destinadas a los niños mayores de tres años.

Es difícil, tanto en el plano teórico como en el práctico, hacer una evaluación de la calidad de los servicios de AEPI y, además, esta evaluación es insuficiente a nivel mundial. Falta efectivamente información sobre los aportes o insumos y la manera en que se utilizan para conseguir buenos resultados en los programas destinados a los niños más pequeños. En los países más desarrollados, son cada vez más corrientes la utilización de normas y los instrumentos de evaluación para medir los resultados. No obstante, los resultados del aprendizaje no bastan para estimar la calidad de los programas, sobre todo en los países en desarrollo, donde se trata ante todo de conseguir una gama más amplia de resultados por lo que respecta al desarrollo del niño.

Un elemento importante de la evaluación de los servicios de la AEPI es determinar en qué medida los programas llegan a los niños más vulnerables y desfavorecidos. Esto ha llegado a ser más realizable gracias a una mayor disponibilidad de los resultados de las encuestas sobre las familias, que permiten desglosar los datos relativos a la participación en los programas de AEPI por sexo, ingresos de la familia y lugar de residencia, rural o urbano. No obstante, es posible que estos resultados subestimen la amplitud de las diferencias, teniendo en cuenta que las encuestas nacionales no se suelen utilizar para recoger datos sobre las poblaciones más marginadas.

Participación en los programas de AEPI

Los sistemas nacionales de AEPI varían muy considerablemente en lo referente al grupo de edad atendido, el número de años de educación y el contenido de ésta. El grupo de edad destinatario es muy variable, tal y como se puede ver en el Gráfico 3.1. No obstante, en la mayoría de los

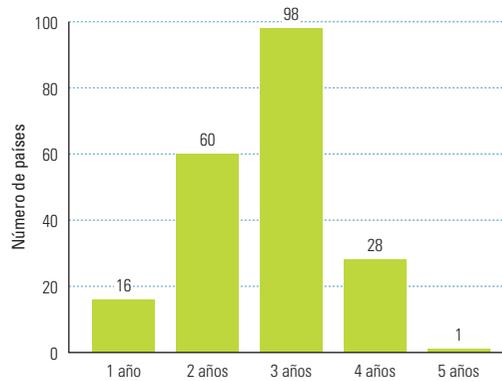
Es difícil, tanto en el plano teórico como en el práctico, hacer una evaluación de la calidad de los servicios de AEPI y, además, esta evaluación es insuficiente a nivel mundial.

1. El análisis se refiere esencialmente al periodo 1998-2001. El año 1998 se ha escogido como año de base por ser el último cubierto por la Evaluación de la EPT en el Año 2000 presentada en el Foro Mundial sobre la Educación para Todos (Dakar, 2000). Asimismo, ese año fue el primero en que se realizó el acopio de datos después de la revisión de la CINE efectuada en 1997. De ahí que todos los datos de 1998 y años siguientes sean comparables a lo largo del tiempo.

países la participación en los programas de AEPI no es obligatoria y los niños pueden ingresar a cualquier edad en los centros que los ofrecen. Los programas pueden durar desde un año solamente, como ocurre en Sri Lanka y Filipinas, hasta cuatro años, como en el caso de muchos países de Europa Central y Oriental, o incluso cinco como en Mongolia. La duración más común suele ser de tres años y los grupos de edad destinatarios suelen ser los niños de 3 a 5 años o, más excepcionalmente, los de 4 a 6 años. En algunos países, es obligatorio el año que precede al del ingreso oficial en la enseñanza primaria.

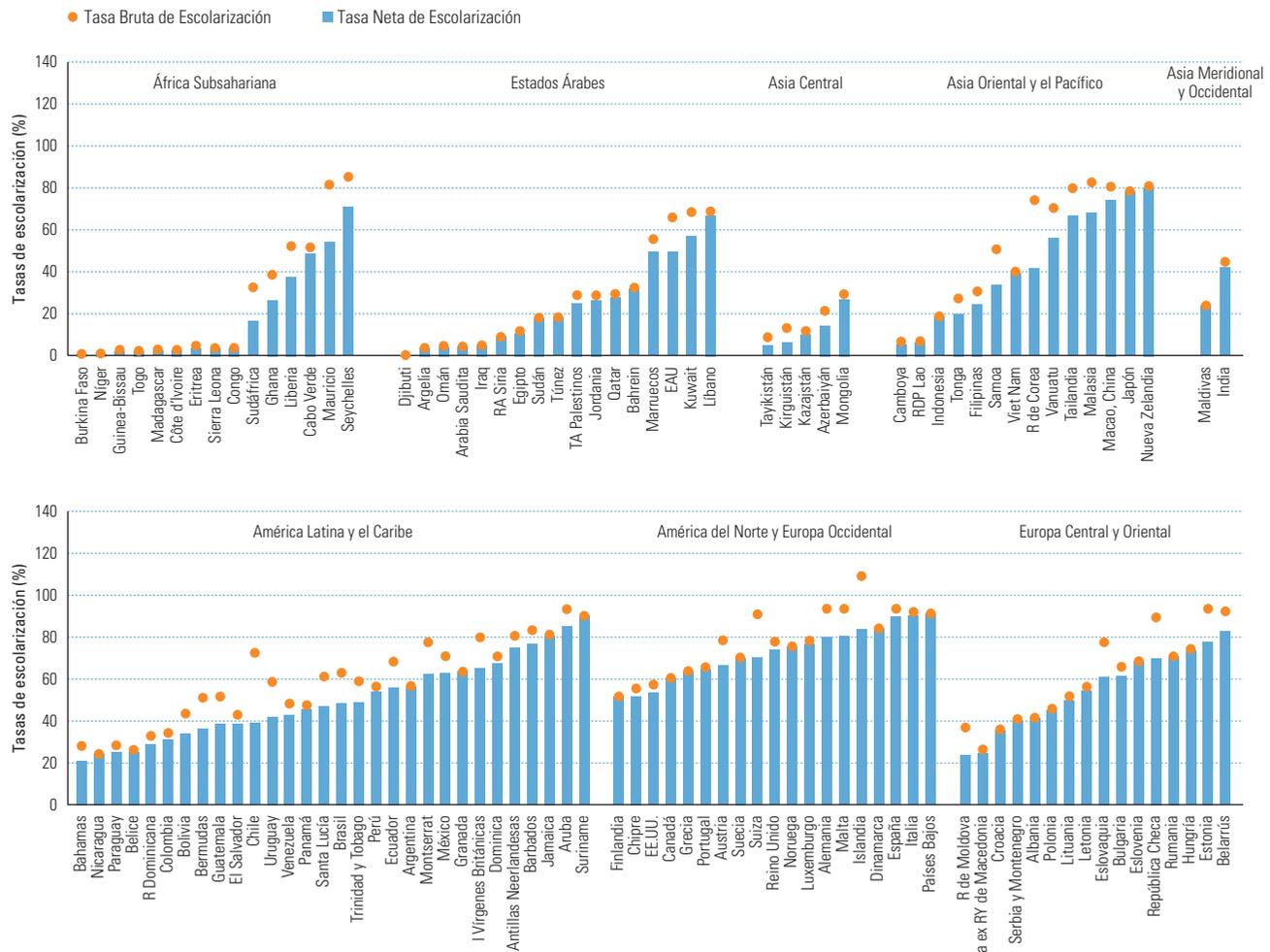
En 1999, el número anual reglamentario de horas de enseñanza preprimaria en los países en desarrollo oscilaba entre 195 horas en Iraq y

Gráfico 3.1: Distribución de los países en función del número de años de educación preprimaria ofrecidos (2001)



Fuente: Anexo Estadístico, Cuadro 3.

Gráfico 3.2: Tasas brutas y netas de escolarización en preprimaria (2001)



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

Fuente: Anexo Estadístico, Cuadro 3.

La repercusión de los programas de AEPI en los resultados de los niños depende del apoyo en el seno de las familias y de la calidad de las actividades.

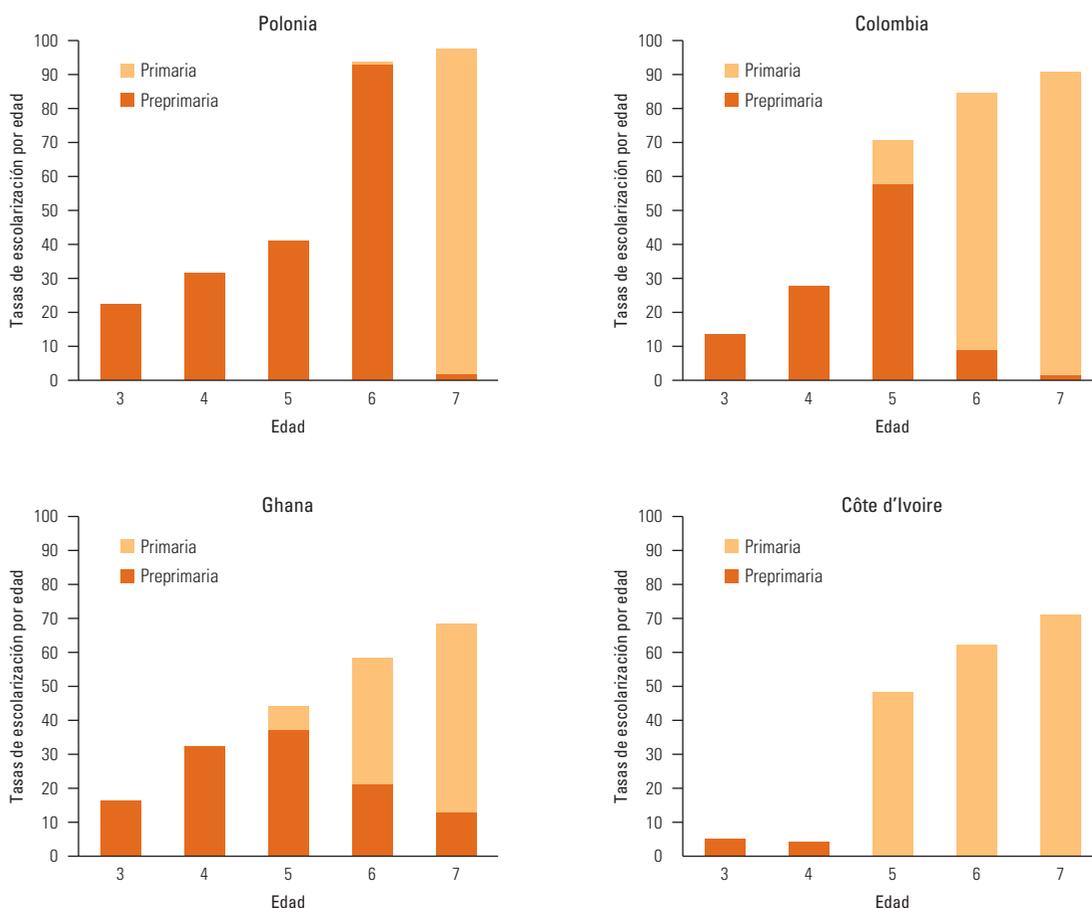
más de 1.250 en Colombia, Cuba y Saint Kitts y Nevis, lo que suponía una diferencia de 1 a 8 entre la cifra mínima y la máxima (UNESCO, 2003a). En la mitad de los países sobre los que se dispone de datos, ese número oscilaba entre 700 y 999 horas anuales. Los programas de más duración no tienen por qué ser los de mejor calidad necesariamente. En efecto, la repercusión de los programas de AEPI en los resultados de los niños depende también del apoyo en el seno de las familias y de la calidad de las actividades.

La Tasa Bruta de Escolarización (TBE) y la Tasa Neta de Escolarización (TNE) –que se explican con mayor detalle en la sección ulterior dedicada a la escolarización en primaria– se suelen utilizar para medir los niveles de participación en los programas de AEPI. La TBE debe interpretarse en función de los grupos de edad

oficialmente previstos para la educación pre-primaria, que varían mucho de un país a otro (pueden verse en el Cuadro 3 del Anexo Estadístico). En el Gráfico 3.2 se muestran las tasas de escolarización de algunos países relativos al año escolar 2001-2002. La mayoría de los países de las regiones de la EPT² del África Subsahariana, Estados Árabes, Asia Central y Asia Meridional y Occidental muestran tasas bajas de escolarización, mientras que en los de las regiones de América Latina y el Caribe y de América del Norte y Europa Occidental esas tasas son más altas por regla general. La diferencia considerable entre la TBE y la TNE que se da en algunos países indica que hay una proporción importante de niños matriculados que no pertenecen al grupo de edad previsto.

Los países que figuran en el Gráfico 3.3 ilustran tres modelos característicos de escolarización

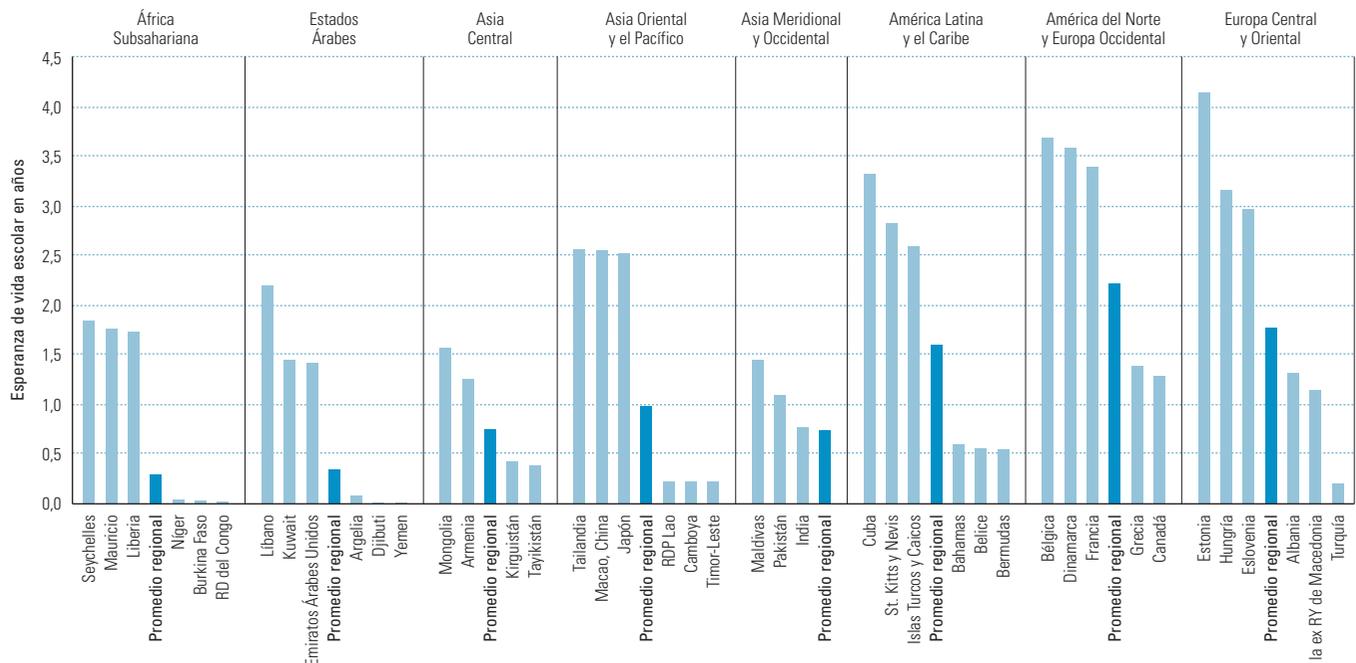
Gráfico 3.3: Tasas de escolarización por edad en la educación preprimaria y la enseñanza primaria (2001)



2. Para la composición de las regiones de la EPT, véase la introducción al Anexo Estadístico.

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

Gráfico 3.4: Esperanza de vida escolar en un grupo de países, por región (2001)
(Promedios regionales y países con los valores más altos y más bajos)



Notas: Los promedios regionales no son ponderados. Se basan fundamentalmente en el siguiente número de países: 34 del África Subsahariana; 19 de los Estados Árabes; 8 de Asia Central; 22 de Asia Oriental y el Pacífico; 8 de Asia Meridional y Occidental; 3 de América Latina y el Caribe; 23 de América del Norte y Europa Occidental; y 19 de Europa Central y Oriental.

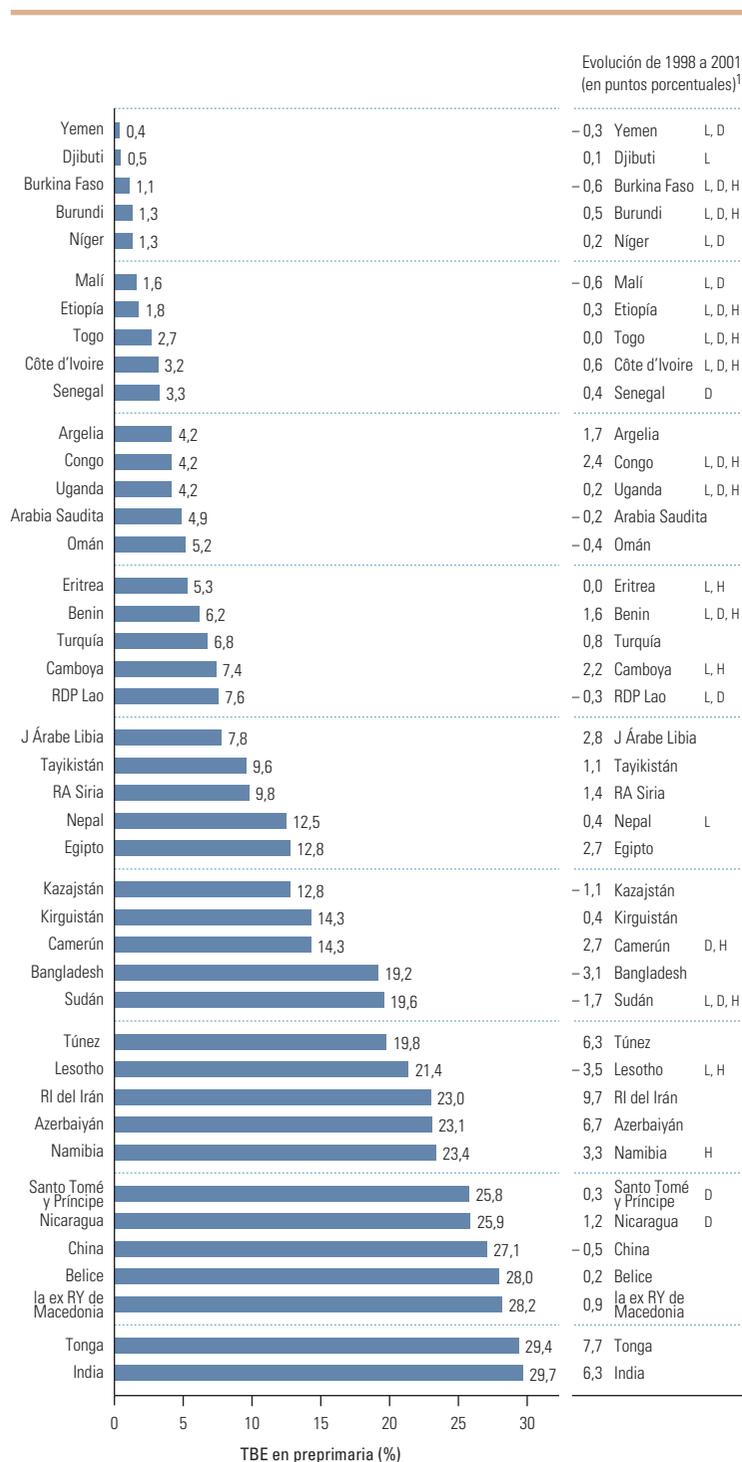
Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO.

por edad. En el modelo más común, los índices de escolarización aumentan con la edad y alcanzan su nivel máximo el año anterior al ingreso en la escuela primaria. En Polonia, ese nivel máximo abarca prácticamente la totalidad de los niños de 6 años porque la escolarización en el último año de preprimaria es obligatoria. En la mayoría de los países europeos, se ha convertido en norma cursar un año de educación preprimaria (OCDE, 2001). Mientras que en Polonia casi todos los niños ingresan en la escuela primaria a los 7 años de edad, en Colombia y Ghana la situación es muy distinta. En efecto, en estos dos países están más repartidos entre los centros de preprimaria y primaria los niños de la misma edad, incluso aquellos que ya tienen la edad oficial establecida para ingresar en la escuela primaria. En cambio, en la Côte d'Ivoire, al igual que en otros muchos países del África Subsahariana, los niveles de escolarización en preprimaria son muy bajos a cualquier edad y los de la primaria también son relativamente bajos.

La esperanza de vida escolar en la enseñanza preprimaria compendia esos diversos modelos de participación por edad, dando el número de años de ese tipo de enseñanza que, por término medio, puede esperar recibir un niño, en caso de que los índices actuales de escolarización permaneciesen inalterados. En el Gráfico 3.4 se muestran los países de las distintas regiones de la EPT que poseen los índices más altos y más bajos de participación en los programas de AEPI, así como el índice medio de un grupo más numeroso de países de cada región. De este gráfico se desprende que los índices más elevados de esperanza de vida escolar en la enseñanza preprimaria se dan en América del Norte y Europa Occidental (2,2 años). A continuación, vienen Europa Central y Oriental (1,8 año) y América Latina y el Caribe (1,6 año). Los índices elevados registrados en Europa Central y Oriental reflejan, en parte, el legado del pasado, es decir la existencia de programas de preprimaria con subvenciones muy considerables que iban de par con una importante participación de la mujer en la vida laboral (UNICEF, 1999b). En los países del África Subsahariana que

En la mayoría de los países europeos, se ha convertido en norma cursar un año de educación preprimaria.

Gráfico 3.5: Tasas brutas de escolarización en preprimaria en 2001 y evolución registrada desde 1998 (Países con TBE inferiores a un 30%)



Nota: Para notas detalladas sobre los países, véanse los cuadros señalados en la Fuente.

1. L = Países Menos Adelantados; D = Países Pobres Muy Endeudados (PPME); H = incidencia del VIH/SIDA entre los adultos (15-49 años) >2%.

Fuentes: Anexo Estadístico, Cuadros 1 y 3; y clasificación de los PPME consultable en www.worldbank.org/hipc

obtienen mejores resultados un niño puede esperar que se le impartan casi dos años de educación preprimaria, pero en los demás países de la región esa cifra experimenta un brusco descenso y el promedio regional sólo asciende a 0,3 año. Pese a los índices elevados del Líbano y Kuwait, el promedio regional de los Estados Árabes se aproxima al del África Subsahariana. La esperanza de vida preescolar mide solamente la cantidad de programas educativos ofrecidos, pero no da cuenta necesariamente de su calidad. No obstante, un nivel de escolarización preprimaria sumamente bajo en un país determinado denota que su sociedad apenas puede beneficiarse de las ventajas que ofrecen los programas de AEPI.

Desde 1998, se ha progresado lentamente en la ampliación del acceso a los programas de educación preprimaria. Las TBE aumentaron en más de un 10% en 14 países del África Subsahariana, si bien cabe señalar que partían de un nivel muy bajo. En el Congo, la TBE aumentó en un 133% –pasando de un 1,8% a un 4,2%– debido a la recuperación posterior a los problemas ocasionados por el conflicto de que fue víctima este país. También se registraron aumentos superiores al 50% en Argelia, Burundi, la India, la República Islámica del Irán y la Jamahiriya Árabe Libia. El retroceso experimentado en los países de Europa Oriental y Asia Central en el decenio de 1990 se ha frenado y la situación ha empezado a mejorar en la mayoría de los países de estas dos regiones (UNESCO, 2003a).

En el Gráfico 3.5 se muestra la evolución de la escolarización en países con TBE inferiores al 30%. Los aumentos más importantes se produjeron en los países que ya poseían una base (TBE de un 20% a un 30%), a saber: Azerbaiyán, la India, la República Islámica del Irán, Tonga y Túnez. En cambio, en otros países del mismo grupo, por ejemplo China y Lesotho, los niveles permanecieron estables o bajaron. En la mayoría de los países del África Subsahariana y en algunos países “menos adelantados” se han registrado niveles bajos de escolarización en preprimaria (con frecuencia inferiores al 10%) e incluso una disminución de ésta. La mayoría de esos países forman parte del grupo de Países Pobres Muy Endeudados (PPME) y, por regla general, se ven afectados por la pandemia del VIH/SIDA y sufren las consecuencias de niveles de pobreza elevados. Son también los que han de afrontar los mayores problemas para lograr que

se dispense a los niños más pequeños servicios apropiados en materia de cuidados, salud, educación y desarrollo.

La dificultad de ampliar el acceso a los programas de AEPI en los países menos adelantados fue el tema de un estudio reciente del Banco Mundial (Jaramillo y Mingat, 2003). Si persisten las tendencias actuales, casi la mitad de los 133 países estudiados ni siquiera podrán alcanzar de aquí a 2015 una TBE del 25% en la educación preprimaria. El estudio induce a pensar que uno de los medios principales al que podrían recurrir los países pobres para hacer progresar la AEPI consistiría en fomentar el papel del sector privado por conducto del suministro de servicios comunitarios. No obstante, el recurso a esa estrategia puede agravar las desigualdades ya que, por regla general, solamente las comunidades y familias con más ingresos están en condiciones de invertir en programas de AEPI.

El logro de la igualdad entre los sexos tanto en el acceso a la preprimaria como en la prestación de servicios de AEPI reviste una especial importancia en esta fase crítica de desarrollo del niño. Por lo que respecta a las disparidades entre niños y niñas en la educación preprimaria, tal como se miden por el Índice de Paridad entre los Sexos (IPS),³ los países sobre los que se dispone de datos se dividen en dos partes prácticamente iguales entre los que favorecen a los varones y los que hacen otro tanto con las niñas. Las disparidades en favor de los varones son generalmente menos acusadas que en la enseñanza primaria en Asia Meridional y Occidental, el África Subsahariana y algunos Estados Árabes. Una explicación posible de este fenómeno es el grado de participación de la sociedad civil en la prestación de servicios de AEPI (UNESCO, 2003a). Preocupadas por los intereses de las mujeres y los niños pequeños, muchas ONG y asociaciones tratan de que las niñas se beneficien de la educación preprimaria tanto como los varones. No obstante, hay países como Marruecos y Pakistán donde la TBE de las niñas sólo alcanza el 75% de la de los varones, o es incluso inferior. En las Islas Turcos y Caicos, Islas Vírgenes

Cuadro 3.1: Tasas netas de frecuentación de los programas de AEPI entre los niños de 3 y 4 años, por sexo y número de horas de presencia (2000)

Pays	Tasa neta de frecuentación (%)			IPS (N/V)	Promedio de horas ¹
	Total	Varones	Niñas		
Albania	16,1	15,9	16,2	1,02	14,9
Angola	6,7	6,8	6,7	0,99	...
Azerbaiyán	11,6	12,3	10,9	0,89	32,5
Bolivia	17,6	16,9	18,2	1,08	19,1
Bosnia-Herzegovina	8,9	8,3	9,7	1,17	21,8
Botswana	14,5	11,8	17,0	1,44	...
Burundi	4,5	3,9	5,0	1,28	8,4
Camerún	15,9	16,7	18,4	1,10	...
Chad	0,8	1,0	0,6	0,60	7,3
Comoras	16,5	15,7	17,3	1,10	13,4
Côte d'Ivoire	6,6	7,2	5,9	0,82	16,6
Filipinas ²	10,9	8,6	13,3	1,55	...
Gambia	17,2	16,6	17,6	1,06	20,1
Guinea-Bissau	6,7	7,2	6,1	0,85	9,4
Guinea Ecuatorial	45,8	46,5	44,9	0,97	15,5
Guyana	36,1	36,9	35,1	0,95	...
Kenya	17,9	15,9	19,9	1,25	28,5
Lesotho	22,6	21,6	23,7	1,10	19,6
Madagascar	5,6	5,6	5,5	0,98	15,5
Mongolia	21,8	21,7	21,8	1,00	32,7
Myanmar	9,7	9,1	10,4	1,14	22,5
Níger	2,6	3,4	1,7	0,50	19,9
República Centroafricana	2,8	2,7	2,9	1,07	13,0
República de Moldova	30,3	28,7	32,1	1,12	27,0
República Democrática del Congo	3,0	3,1	2,9	0,94	15,1
República Dominicana	49,8	48,3	51,5	1,07	16,1
RDP Lao	7,0	5,2	8,9	1,71	25,0
Rwanda	2,7	2,5	2,9	1,16	...
Santo Tomé y Príncipe	19,4	20,3	19,3	0,95	15,2
Senegal	9,1	9,7	8,6	0,89	17,7
Sierra Leona	11,5	11,4	11,5	1,01	10,0
Suriname ²	40,1	42,2	38,1	0,90	19,8
Swazilandia	12,6	11,7	13,7	1,17	16,0
Tayikistán	4,1	4,6	3,5	0,76	32,2
Togo	8,6	8,3	8,9	1,07	...
Trinidad y Tobago	71,5	67,9	75,4	1,11	24,7
Uzbekistán	20,7	18,2	23,3	1,28	17,3
Venezuela	33,1	32,5	33,9	1,04	...
Viet Nam	32,5	30,6	34,6	1,13	24,4
Zambia ²	8,0	7,6	8,5	1,12	...
Promedio	17,1	16,6	17,7	1,06	19,1

1. Número de horas de presencia en la semana anterior a la encuesta.

2. Los datos se refieren al año 1999.

Fuente: Cálculos basados en la base de datos MICS del UNICEF.

Británicas, Nepal, Omán y Tayikistán, la escolarización de las niñas sigue siendo inferior a la de los niños en un 12% a un 15%.

En el Cuadro 3.1 se presentan datos relativos a la asistencia de los niños de 3 y 4 años a programas de AEPI, que fueron recogidos en

3. Relación entre el valor correspondiente al sexo femenino y el valor correspondiente al sexo masculino en un indicador determinado. Un valor del IPS igual a 1 indica que existe paridad entre los sexos; un valor entre 0 y 1 indica la existencia de una disparidad en favor de los niños u hombres; y un valor superior a 1 indica la existencia de una disparidad en favor de las niñas o las mujeres.

Los niños de los medios sociales más pobres son los que más beneficios obtienen de los programas de AEPI en el plano de los cuidados, la salud y la educación, pero son los que más riesgo corren de verse excluidos de esos programas.

encuestas sobre las familias. Las Encuestas por conglomerados a base de indicadores múltiples (MICS) del UNICEF realizadas en 2000 –o en torno a este año– acopiaron datos sobre el porcentaje de niños de 3 y 4 años que se beneficiaban de programas organizados para el aprendizaje o educación de la primera infancia, así como sobre el número de horas de asistencia a esos programas durante la semana anterior a la encuesta.

El número de horas semanales de asistencia oscilaba entre 10 o menos en algunos países del África Subsahariana –Burundi, Chad, Guinea-Bissau y Sierra Leona– y más de 30 en Azerbaiyán, Mongolia y Tayikistán. Entre los países con un índice de asistencia y un número de horas relativamente altos, figuraban la República Dominicana, la República de Moldova, Suriname, Trinidad y Tobago y Viet Nam. En cambio, en Burundi, Chad, Guinea-Bissau, Níger, la República Centroafricana y la República Democrática del Congo, sólo una escasa proporción de niños de 3 y 4 años se beneficiaban de unas pocas horas semanales de asistencia.

¿A quiénes benefician los programas de AEPI?

Mientras que los países sobre los que se dispone de TBE en preprimaria se reparten por igual entre los que favorecen a los varones y los que aventajan a las niñas, las disparidades registradas entre los niños de 3 y 4 años en los índices netos de asistencia de los países estudiados suelen ser favorables a las niñas en la mayoría de los casos. Éstas se benefician más que los varones de los programas de AEPI en casi dos tercios de los países estudiados. Además, las disparidades en favor de uno u otro sexo son más acusadas en los índices de asistencia que en las TBE. La disparidad a favor de las niñas es más pronunciada en Botswana, Filipinas y la República Democrática Popular Lao, mientras que en Chad, Níger y Tayikistán es mucho más favorable a los varones.

Los índices de asistencia a los programas de preprimaria de los niños de las zonas urbanas son mucho más elevados que los de las zonas rurales (Gráfico 3.6) y también son más altos los de los hijos de familias acomodadas que los de hogares pobres (Gráfico 3.7). Entre los países donde se registran índices de asistencia superiores al promedio general y se han reducido al mínimo las diferencias entre las zonas urbanas y rurales, figuran Guinea

Ecuatorial y Suriname. Las disparidades mayores en los índices de asistencia entre los niños de familias ricas y pobres se dieron en la República Dominicana, la República de Moldova y Viet Nam. Aunque los trabajos de investigación han demostrado que los niños de los medios sociales más pobres son los que más beneficios obtienen de los programas de AEPI en el plano de los cuidados, la salud y la educación (Jarousse, Mingat y Richard, 1992), los datos de las MICS del UNICEF ponen de manifiesto que son los que más riesgo corren de verse excluidos de esos programas.

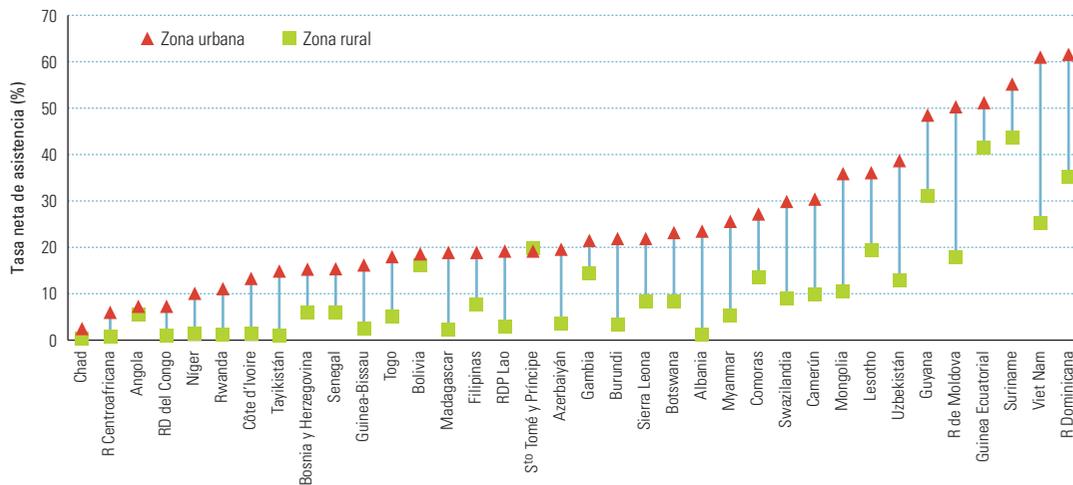
Evaluación de la calidad y el costo de la AEPI

Es una tarea ardua evaluar la calidad de los servicios prestados por los programas de AEPI porque los resultados son difícilmente mensurables, aunque se están llevando a cabo estudios que recurren a instrumentos de evaluación cada vez más perfeccionados.⁴ La mayoría de esos estudios miden las repercusiones de la asistencia a los programas de AEPI en la progresión del niño a través de los grados de la enseñanza primaria, así como su aprovechamiento escolar global en este tipo de enseñanza. En el Capítulo 2 del presente Informe se examinan los datos disponibles sobre los países desarrollados y en desarrollo (véase también Myers, 2004). Los indicadores que pueden contribuir a la evaluación de la calidad de los programas destinados a la primera infancia cubren aspectos como el entorno físico, la formación y nivel de calificación del personal y el número de niños por clase y educador. Las características de la organización y gestión de los servicios, la claridad de los objetivos del programa de enseñanza y la calidad del proceso educativo son también factores esenciales para la obtención de buenos resultados en el desarrollo del niño. Sin embargo, suele ser difícil conseguir esos indicadores e interpretarlos en un contexto comparativo.

La proporción de alumnos por docente (PAD) es muy variable en la educación preprimaria. La PAD es la proporción existente entre el número total de alumnos y el número total de docentes en un nivel determinado. Las PAD más elevadas se registran en el África Subsahariana, donde hay entre 25 y 34 niños por educador en más del 40% de los países sobre los que se dispone de datos, y las más bajas se dan en

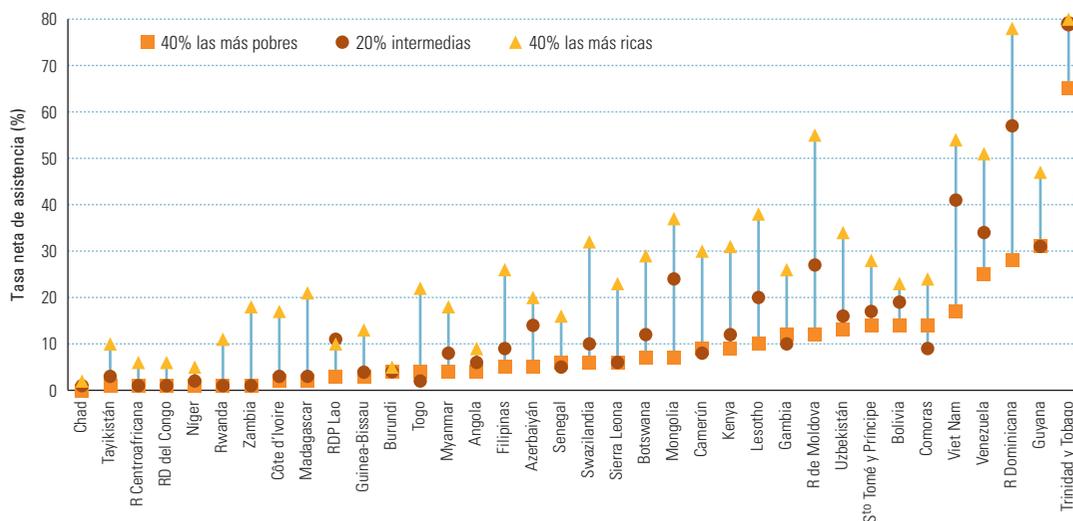
4. Un ejemplo de esos instrumentos es el Proyecto de Preprimaria de la Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar (IEA), un estudio longitudinal destinado a averiguar cuál es la calidad de vida de los niños en edad preescolar en distintos contextos educativos y de dispensa de cuidados. En la fase final de este proyecto, recién acabada, se ha examinado la relación entre las experiencias a los 4 años de edad y el desarrollo cognitivo y lingüístico a la edad de 7 años (Weikart, Montie y Xiang, 2004).

Gráfico 3.6: Tasas netas de asistencia de los niños de 3 y 4 años a programas de AEPI, según la zona –urbana o rural– de residencia (2000)



Fuente: Cálculos basados en la base de datos MICS del UNICEF.

Gráfico 3.7: Tasas netas de asistencia de los niños de 3 y 4 años a programas de AEPI, según el nivel de ingresos de sus familias (2000)



Fuente: Cálculos basados en la base de datos MICS del UNICEF.

Europa Central y Oriental y Asia Central, donde la proporción es inferior a 15/1 en tres de cada cuatro países. Por regla general, en la enseñanza primaria las PAD tienden a ser más altas que en la preprimaria, ya que los niños más pequeños necesitan más atención y cuidados individuales. En el África Subsahariana, por ejemplo, las PAD

en primaria son superiores a 35/1 en casi el 75% de los países, mientras que en primaria son de 10/1. En más del 70% de los países de Europa Central y Oriental y Asia Central la proporción es inferior a 15/1 en preprimaria, pero en la escuela primaria oscila entre 15/1 y 24/1. En los Estados Árabes y la región de

Muchos docentes tienen contratos de trabajo provisionales, perciben salarios bajos y han recibido poca o ninguna formación profesional.

América del Norte y Europa Occidental, la diferencia entre preprimaria y primaria es menos acusada.

Estos promedios sólo suministran indicaciones aproximativas de la calidad de los procesos y resultados. Un trabajo de investigación reciente que se refiere esencialmente a países industrializados indica que, en 10 de los 21 países estudiados, las proporciones entre el número de niños y el personal encargado de ellos diferían en función de la edad de los alumnos, el origen socioeconómico o el lugar de residencia de éstos, las calificaciones del personal y la ubicación del centro docente (Bertram y Pascal, 2002). Esas proporciones oscilaban de un promedio de 25-30/1 para los alumnos de 5 y 6 años a un promedio de 15/1 para los de 3 y 4 años. En las guarderías que acogen a niños de 0 a 2 años, el número de éstos por adulto era inferior a 8 en general. Por lo que respecta a los niños de 4 a 6 años, la proporción por término medio sólo era de 15/1 en los programas destinados específicamente a los niños desfavorecidos en el plano social y económico. Según otra fuente, las normas nacionales relativas a la proporción niños/personal en los países de la OCDE oscilaban entre 3/1 en Dinamarca y 10/1 en Portugal para los niños de 0 a 3 años, y entre 6/1 en Dinamarca y Suecia y 20-28/1 en Italia para los de 3 a 6 años (OCDE, 2001).

La calidad de los programas de AEPI es limitada en algunos países a causa del escaso nivel de calificación del personal. Muchos docentes tienen contratos de trabajo provisionales, perciben salarios bajos y han recibido poca o ninguna formación profesional. De los 69 países que suministraron datos, un 20% señaló que todos los docentes de AEPI habían recibido formación, mientras que en una quinta parte de esos países sólo la mitad de los educadores estaban formados. El personal con formación representa menos del 25% del personal docente en Trinidad y Tobago, Cabo Verde y Ghana (véase el Cuadro 13A del Anexo Estadístico). En un 75% de esos 69 países, la proporción de docentes carentes de formación es mayor –e incluso mucho mayor– que en la enseñanza primaria.

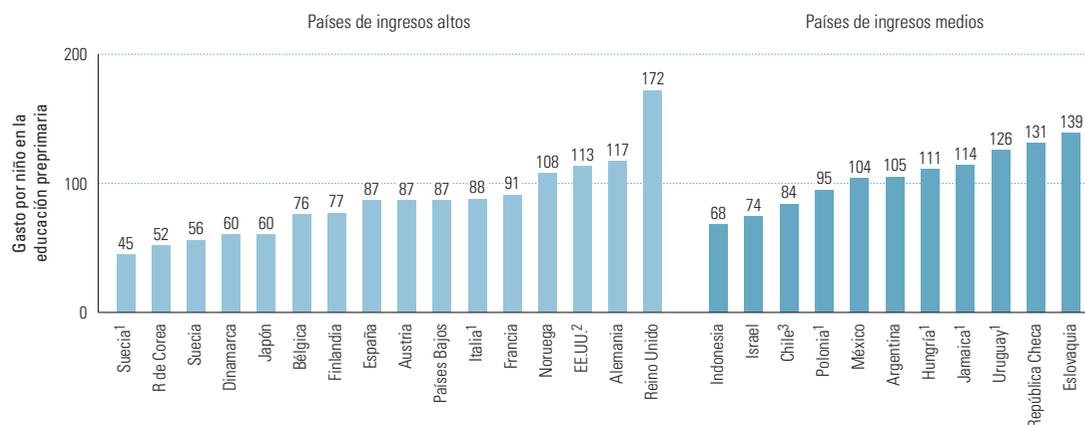
En los países de la OCDE, el personal de la enseñanza preprimaria posee por regla general un buen nivel de calificación. En la mayoría de los países de Europa Occidental se exige un

título universitario para ejercer, mientras que en los Estados Unidos basta con poseer una calificación menos elevada (CERI, 1999). Un estudio sobre las calificaciones del personal efectuado en 19 países desarrollados ha puesto de relieve que los programas de enseñanza preprimaria son impartidos por personal muy calificado (Bertram y Pascal, 2002). Las recientes modificaciones de las exigencias en materia de calificación constituyen un indicio de una mayor profesionalización. El personal que se encarga de los niños de 4 años en todos los países –menos en dos– poseía una calificación análoga a la de los docentes de primaria, es decir un mínimo de tres años de estudios universitarios.

En los países de ingresos medios sobre los que se dispone de datos, no se dan grandes diferencias entre las normas de calificación y los niveles de remuneración (nivel inicial con calificación mínima) de los docentes de preprimaria y primaria. En los países en desarrollo con bajos ingresos, las calificaciones y remuneraciones en preprimaria son más bajas que en la enseñanza primaria. Las remuneraciones mínimas en ambos tipos de enseñanza son análogas en Filipinas, la India, Indonesia, Malasia y Paraguay, pero como el número de horas en preprimaria es menor que en primaria los costos por alumno son más elevados en la primera. El gasto por alumno también es mayor en los países donde las PAD de preprimaria son inferiores a las de la escuela primaria, por ejemplo en Brasil, Chile, Filipinas, Indonesia y Túnez (Instituto de Estadística de la UNESCO/OCDE, 2003).

Tal como puede verse en el Gráfico 3.8, en Eslovaquia, el Reino Unido y la República Checa los costos por alumno en preprimaria son manifiestamente más elevados que en la escuela primaria. Mientras que Eslovaquia el nivel de esos costos puede explicarse por las PAD (10/1 en preprimaria y 19/1 en primaria), en el Reino Unido esa explicación no es válida ya que las PAD son de 24/1 y 17/1 en preprimaria y primaria, respectivamente. No obstante, se puede observar que los costos por alumno en preprimaria son menores que en la escuela primaria en un 66% aproximadamente de los países que han suministrado datos (16 países de un total de 27).

Gráfico 3.8: Comparación del gasto por niño en la educación preprimaria y la enseñanza primaria (2001)
(Enseñanza primaria = 100)



Notas: Cálculos basados en el gasto por niño en dólares a paridad de poder adquisitivo (PPA), utilizando equivalentes de tiempo completo.

1. Centros docentes públicos exclusivamente.

2. Centros docentes públicos y privados independientes, exclusivamente.

3. Datos correspondientes a 2002.

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

Conclusión

Se ha progresado lentamente hacia la consecución de la meta relativa a la AEPI, sobre todo en la tarea de llevar este tipo de educación a las poblaciones marginadas. El número de países que han comunicado TBE inferiores a un 15% ha permanecido prácticamente inalterado desde 1998. Se han registrado algunos progresos, especialmente en algunos países donde ya se había establecido una base de escolarización en preprimaria, pero incluso en algunos de ellos se han registrado retrocesos. En la participación en los programas de AEPI, tal como se mide con la TBE, se observa un equilibrio entre los sexos mayor que en la escuela primaria, aunque las niñas sigan siendo desfavorecidas en varios países. Los datos suministrados por las encuestas sobre las familias indican,

no obstante, que la participación de las niñas en los programas de preprimaria es superior a la de los varones (Cuadro 3.1). El acceso a los programas de AEPI es desigual dentro de los países, y los niños residentes en zonas urbanas, así como los hijos de familias más acomodadas, son los más favorecidos a este respecto. En varios países se da una gran discrepancia entre la TBE y la TNE, lo cual indica que una proporción importante de los niños escolarizados no pertenece al grupo de edad establecido oficialmente.

Por lo que respecta a la definición y el seguimiento de la calidad de los programas de AEPI, queda mucho por hacer. Sería necesario disponer de más datos para evaluar los progresos realizados en los países de bajos ingresos hacia la consecución de este objetivo en el plano de la calidad. □

Se ha progresado lentamente hacia la consecución de la meta relativa a la AEPI, sobre todo en la tarea de llevar este tipo de educación a las poblaciones marginadas.

La Enseñanza Primaria Universal (EPU) supone que todos los niños en edad de ir a la escuela tengan acceso al sistema educativo y terminen sus estudios primarios.

Participación en la escuela primaria

En esta sección se aborda sobre todo la participación de los alumnos en la enseñanza primaria y se examina sucintamente la participación en la enseñanza secundaria y la superior. La Enseñanza Primaria Universal (EPU) supone que todos los niños en edad de ir a la escuela tengan acceso al sistema educativo y terminen sus estudios primarios. Esto requiere que ingresen en la escuela a la edad establecida oficialmente, que asistan regularmente a clase, que la mayoría de ellos pasen de un grado a otro a su debido tiempo, de manera que todos puedan cursar hasta el final el plan de estudios de primaria. Esto sólo se puede conseguir cuando el sistema escolar tiene capacidad para dar cabida a cohortes enteras de niños y garantizar una enseñanza de calidad razonable. Finalizar a su debido tiempo la enseñanza primaria con un dominio razonable de los contenidos del plan de estudios –en especial, las competencias cognitivas básicas como la lectura, la escritura y la aritmética elemental– es una condición necesaria para que la enseñanza primaria pueda generar a largo plazo los beneficios que se esperan de ella y también para poder cursar con éxito la enseñanza posprimaria.

Por lo que respecta a la EPU, hay que decir que los objetivos cuantitativos y cualitativos son indisolubles. Por ejemplo, mejorar la calidad de la escuela es un medio para incrementar la demanda de educación y mejorar la participación en la escuela. Además, la calidad de la enseñanza tiene una influencia fundamental en los beneficios que los niños obtienen de una duración determinada de su escolaridad.

¿A qué distancia se halla el mundo de la universalización de la enseñanza primaria?

Escolarización

La escolarización es la base fundamental de la participación en el sistema escolar, así como el indicador más fácilmente mensurable de los progresos realizados hacia la consecución de la EPU. Como se indicó precedentemente, se suelen distinguir dos tasas de escolarización. La Tasa Bruta de Escolarización (TBE) es la proporción entre el número de niños escolarizados en un nivel determinado de enseñanza (por ejemplo, la escuela primaria), independientemente de cual

sea su edad, y el número de niños del grupo de edad que corresponde oficialmente a ese nivel (por ejemplo, el de los que tienen entre 6 y 12 años). La TBE se expresa en forma de porcentaje y puede sobrepasar el 100% a causa de las escolarizaciones prematuras o – más frecuentemente – de las escolarizaciones tardías y las repeticiones de curso, que son la causa de que estén escolarizados en un nivel determinado niños que no tienen la edad oficialmente establecida. Las TBE miden la capacidad global de los sistemas escolares en términos exclusivamente cuantitativos, aunque las diferencias considerables entre los niveles de recursos por alumno dificulten a menudo las comparaciones.

La Tasa Neta de Escolarización (TNE) sólo tiene en cuenta a los niños escolarizados que pertenecen al grupo de edad oficial (por ejemplo el de los que tienen entre 6 y 12 años y están escolarizados en primaria), independientemente de que puedan estar también escolarizados niños que no han alcanzado o que sobrepasan esa edad. Por lo tanto, esta tasa nunca puede rebasar el 100%. Al medir la cobertura de los niños del grupo de edad que corresponde oficialmente a un nivel determinado de enseñanza, la TNE constituye un indicador mejor de la calidad de la educación. El logro de la EPU supone que la TNE sea de un 100% o se aproxime a este porcentaje. Una TBE elevada no es necesariamente un signo de progreso hacia la consecución de la EPU cuando la TNE es mucho más baja.⁵

En el Cuadro 3.2 se agrupan los países en función de sus TBE y TNE en primaria correspondientes al año 2001. En el Gráfico 3.9 se muestran las TBE y TNE de más de 100 países que no habían alcanzado una TNE del 95% en 2001. En más de un tercio de países sobre los que se dispone de datos, la TBE se sitúa por debajo del 100%, pero los que cuentan con una TNE superior a un 90% pueden tener capacidad suficiente para lograr la EPU.

La capacidad del sistema escolar tendrá que incrementarse muy considerablemente para lograr la EPU en más de 40 países cuyas TBE y TNE son inferiores al 100% y al 90%, respectivamente. El Gráfico 3.9 pone de manifiesto además que la discrepancia entre la TBE y la TNE suele ser acusada en los países con una TNE baja. Esto demuestra que la falta de cobertura y la ineficacia de la enseñanza primaria son fenómenos que suelen ir juntos.

5. Por ejemplo, las TBE en la enseñanza primaria rebasan el 120% en Camboya, Gabón, Guinea Ecuatorial, Lesotho, Malawi, Nepal y Togo, pero en todos esos países las TNE oscilan entre un 70% y un 89%, excepto en Togo, donde la TNE supera el 90% (véase el Cuadro 3.2). Los países que se encuentran en esta situación necesitan probablemente mejorar la cobertura de la enseñanza primaria, reduciendo al mismo tiempo la escolarización tardía y las repeticiones de curso. Por eso, contrariamente a lo que pueda dar a entender la existencia de TBE altas, es posible que en esos países sea necesario efectuar reformas importantes en la organización del sistema escolar y en la calidad de la enseñanza.

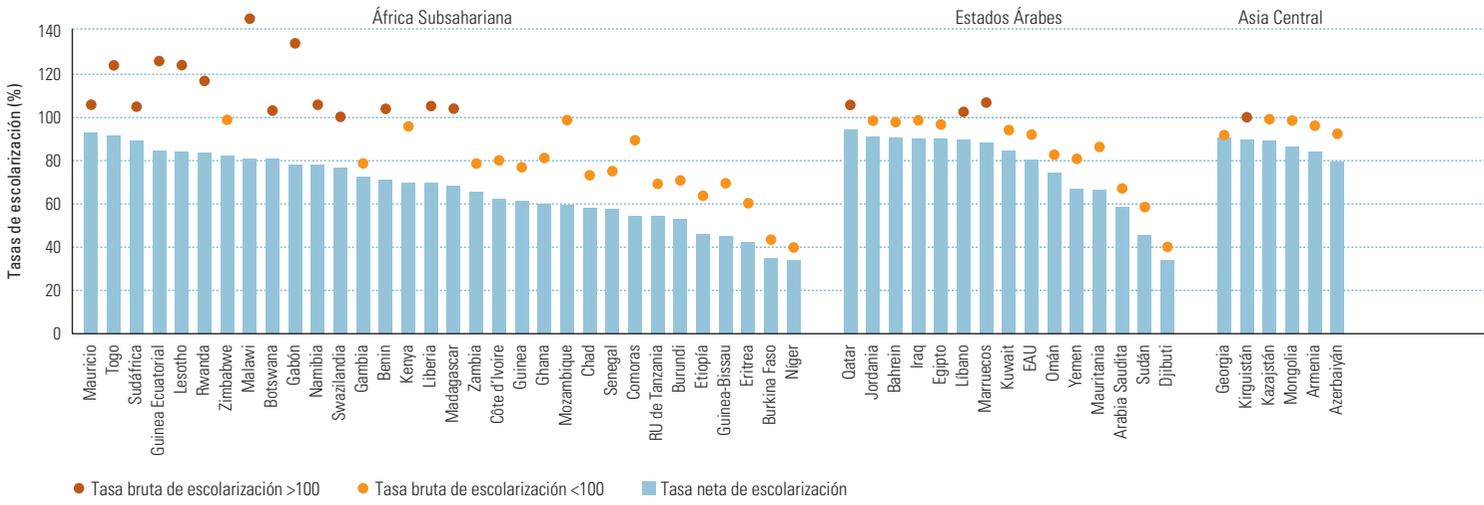
Cuadro 3.2: Distribución de los países por grupos en función del nivel de su TNE y su TBE en la enseñanza primaria (2001)

		Nivel de la TNE				
		<50%	50,1-70%	70,1-90%	90,1-100%	TNE no disponible
TBE <100%	África Subsahariana	Burkina Faso, Eritrea, Etiopía, Guinea-Bissau, Níger	Burundi, Chad, Côte d'Ivoire, Ghana, Guinea, Kenya, Mozambique, RU de Tanzania, Senegal, Zambia	Gambia, Zimbabwe		Comoras, Congo, Malí, Nigeria, República Centroafricana, Sierra Leona
	Estados Árabes	Djibuti	Arabia Saudita, Mauritania, Yemen	Emiratos Árabes Unidos, Kuwait, Omán	Bahrein, Egipto, Iraq, Jordania	Sudán
	Asia Central			Armenia, Azerbaiyán, Kazajstán, Mongolia	Georgia	
	Asia Oriental y el Pacífico			Islas Cook, Myanmar, Papua Nueva Guinea, Tailandia	Malasia, Nueva Zelanda	
	Asia Meridional y Occidental		Pakistán	Bangladesh, India, República Islámica del Irán		Afganistán
	América Latina y el Caribe			Bahamas	Anguila	
	América del Norte y Europa Occidental				Canadá, Chipre, Estados Unidos, Grecia, Islandia	
	Europa Central y Oriental			Croacia, Letonia, República de Moldova, Serbia y Montenegro, Turquía, Ucrania	Bulgaria, la ex República Yugoslava de Macedonia, Polonia	
TBE > 100%	África Subsahariana		Liberia, Madagascar	Benin, Botswana, Gabón, Guinea Ecuatorial, Lesotho, Malawi, Namibia, Rwanda, Santo Tomé y Príncipe, Sudáfrica, Swazilandia	Cabo Verde, Mauricio, Santo Tomé y Príncipe, Seychelles, Togo	Camerún, Uganda
	Estados Árabes			Líbano, Marruecos	Argelia, Qatar, RA Siria, TA Palestinos, Túnez	Jamahiriya Árabe Libia
	Asia Central				Kirguistán, Tayikistán	Uzbekistán
	Asia Oriental y el Pacífico			Camboya, Macao (China), República Democrática Popular Lao	Australia, China, Fiji, Filipinas, Indonesia, Japón, Niue, R de Corea, Palau, Samoa, Tonga, Vanuatu, Viet Nam	Brunei Darussalam, Timor-Leste
	Asia Meridional y Occidental			Nepal	Maldivas, Sri Lanka	
	América Latina y el Caribe			Antillas Neerlandesas, Chile, Colombia, El Salvador, Guatemala, Honduras, Islas Caimán, Islas Turcos y Caicos, Nicaragua, Uruguay	Argentina, Aruba, Barbados, Belice, Bermudas, Bolivia, Brasil, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Guyana, Islas Vírgenes Británicas, Jamaica, México, Montserrat, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía, Suriname, Trinidad y Tobago, Venezuela	
	América del Norte y Europa Occidental			Austria	Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Irlanda, Israel, Italia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Bajos, Portugal, Reino Unido, Suecia, Suiza	Alemania
	Europa Central y Oriental			Eslovaquia, República Checa	Albania, Belarrús, Eslovenia, Estonia, Hungría, Lituania	Federación de Rusia

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

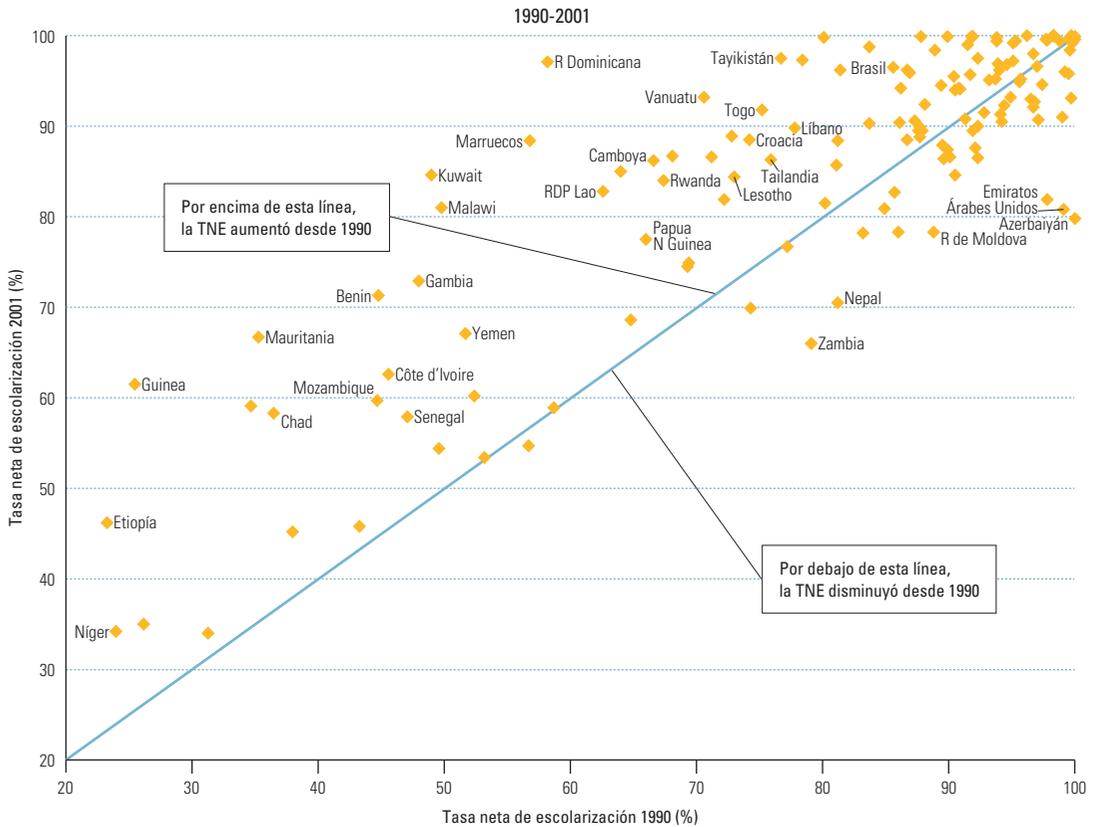
Fuente: Anexo Estadístico, Cuadro 5.

Gráfico 3.9: TNE y TBE de la enseñanza primaria en los países con TNE inferior al 95% (2001)



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

Gráfico 3.10: TNE en la enseñanza primaria (1990-2001 y 1998-2001)



Nota: Para notas detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.
Fuente: Anexo Estadístico, Cuadro 15.

Gráfico 3.9 (continuación)

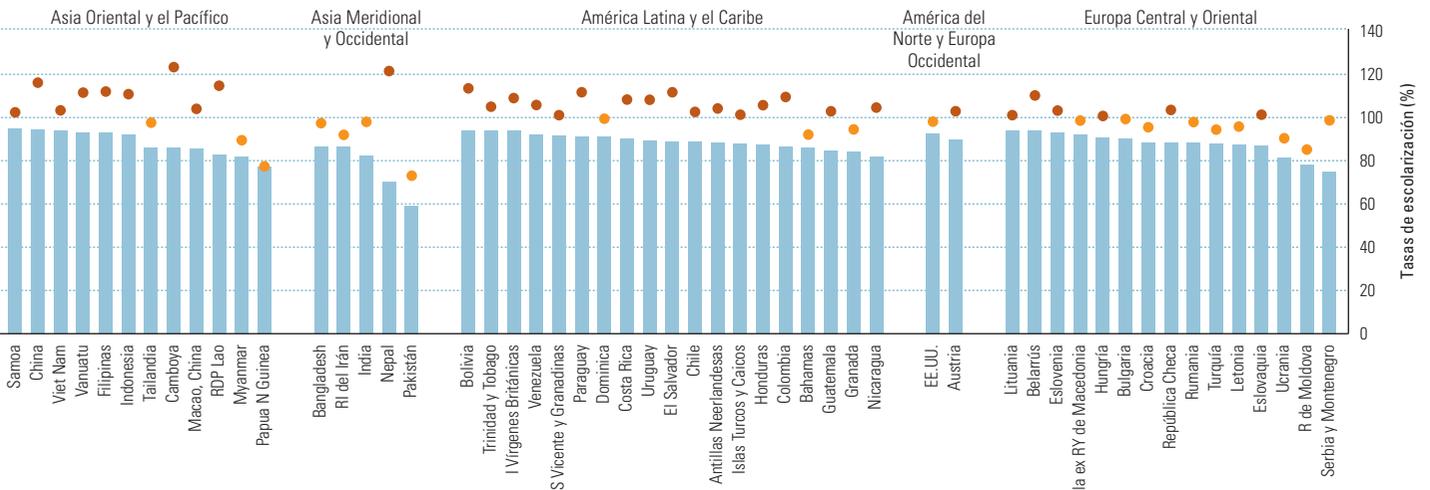
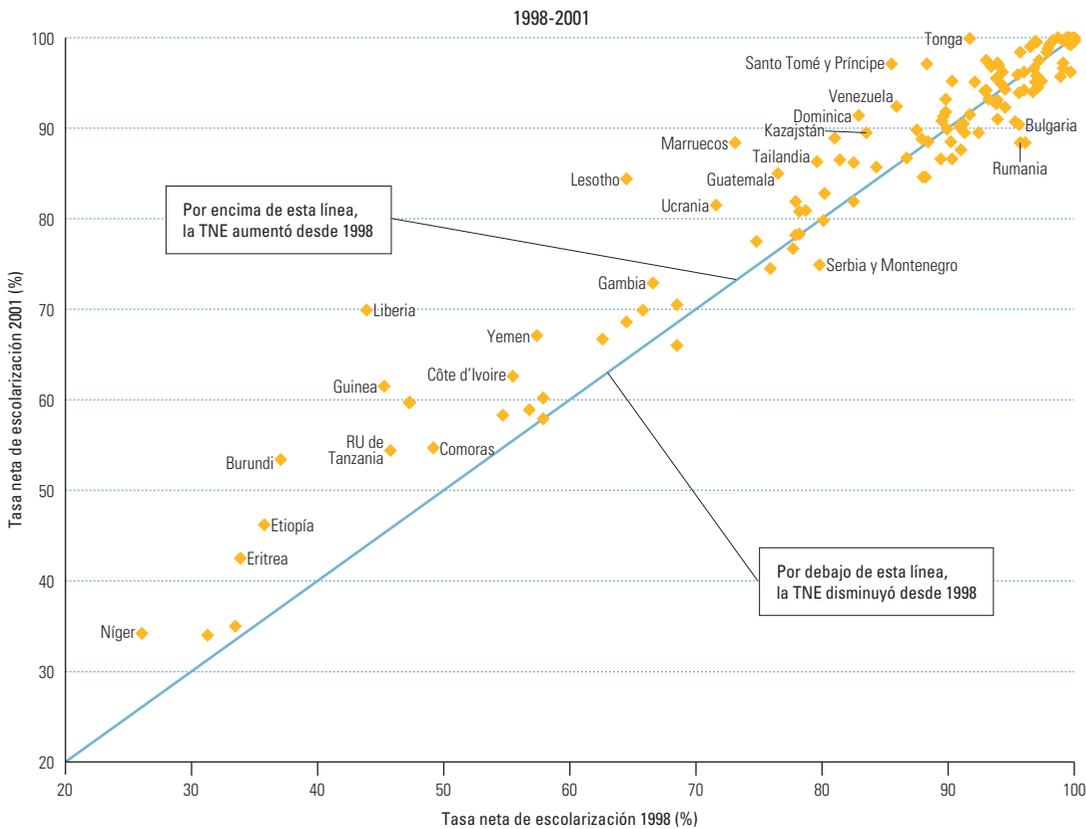


Gráfico 3.10 (continuación)



Al igual que la pobreza, el déficit educativo se concentra sobre todo en África y Asia Meridional.

Se pueden observar perfiles regionales que llaman la atención. Al igual que la pobreza, el déficit educativo se concentra sobre todo en África y Asia Meridional. En el África Subsahariana, sólo un grupo reducido de pequeños Estados posee una TBE igual o superior al 100%, acompañada de una TNE superior al 90%. En algunos países más grandes se dan TBE inferiores al 100% junto con TNE inferiores al 70%, e incluso al 50%. Los únicos países que también presentan TNE inferiores al 70% son algunos Estados Árabes y Pakistán. Solamente seis países –situados en su totalidad en África– poseen TNE inferiores al 50% en la enseñanza primaria. Sin embargo, cabe señalar que el análisis de los datos por país oculta la magnitud del déficit educativo en algunos Estados del Asia Meridional y Occidental. En efecto, pese a la existencia de TBE y TNE nacionales algo más elevadas, algunas regiones muy pobladas de esos Estados presentan índices de escolarización inferiores a los de muchos países africanos.

No obstante, la mayoría de los países del mundo han alcanzado TNE iguales o superiores a un 70%. En la mayor parte de los países de América del Norte y Europa Occidental, América Latina y el Caribe, y Asia Oriental y el Pacífico, las TBE rebasan el 100% y las TNE superan al mismo tiempo el 90%. Sin embargo, la situación es problemática en Europa Central y Oriental, ya que más de la mitad de los países de esta región poseen TBE inferiores al 100% y en algunos de ellos las TNE oscilan entre un 70% y un 90%.

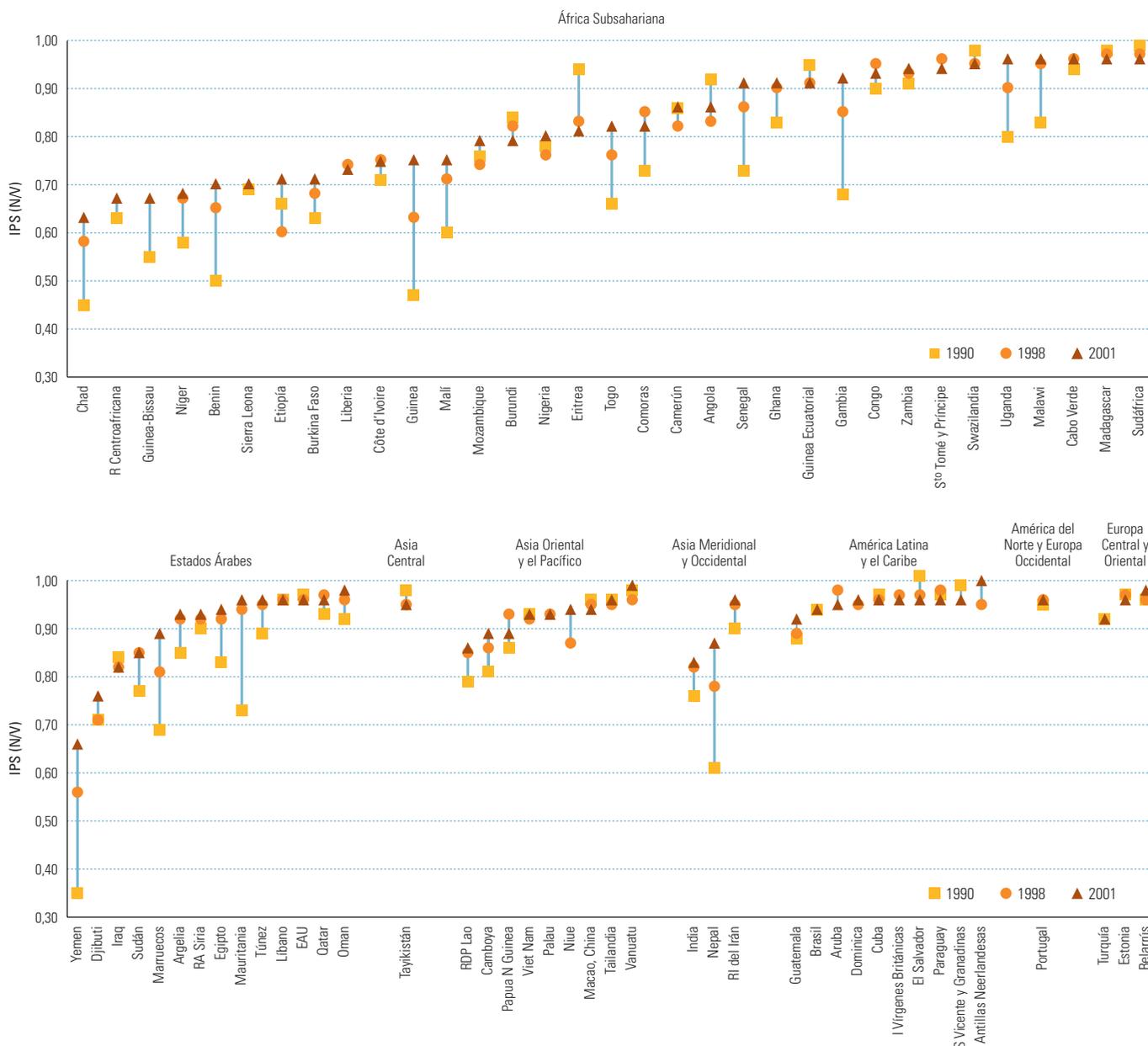
Por insatisfactoria que sea la situación actual, no cabe duda de que se han realizado muchos progresos en la escolarización tanto en el conjunto del decenio 1990-2001 como en su último tercio (1998-2001), tal como puede verse en el Gráfico 3.10. En 2001, las TNE habían progresado en casi todos los países que habían comenzado el decenio con índices inferiores al 70%, lo cual indicaba que se había generado una cierta convergencia a nivel mundial. En efecto, en 1990 las TNE en la enseñanza primaria se escalonaban desde un 16% a un 100%, mientras que en 2001 ese escalonamiento iba del 34% al 100%. En veinte países, la TNE sobrepasó el 90% y varios países que todavía no habían alcanzado en 2001 ese porcentaje realizaron, pese a todo, progresos espectaculares desde 1998, logrando aumentos de más de diez puntos porcentuales (Burundi, Etiopía, Guinea, Lesotho, Marruecos, Mozambique y Santo Tomé y Príncipe).

En cambio, la TNE disminuyó en más de dos puntos porcentuales entre 1990 y 2001 en una quinta parte aproximadamente de los países que han suministrado datos. En muchos casos, se trata de países de Europa Central y Oriental o de Asia Central que contaban con TNE relativamente elevadas a principios del decenio. En otros casos, se trata de países en desarrollo, situados sobre todo en el África Subsahariana, que habían sido víctimas de largas crisis económicas durante el decenio. En Nepal, la República de Moldova y Zambia, que ya tenían en 1990 TNE inferiores al 90%, la escolarización disminuyó en más de diez puntos porcentuales durante el periodo 1990-2001.

Entre 1998 y 2001 se registraron tendencias análogas, aunque de menor envergadura. Actualmente, los países del mundo están divididos en dos grupos: el primero es más grande y cuenta con TNE elevadas y estables; y el segundo, aunque sigue siendo relativamente importante, es más reducido y comprende los países con TNE bajas. Solamente algunos países de este último grupo avanzan con rapidez para integrarse en el primero. Esto no cabe duda de que constituye un motivo de preocupación, junto con el hecho de que sectores importantes de la población de los países con TNE más elevadas siguen excluidos de la enseñanza primaria, especialmente los que viven en zonas marginadas o pertenecen a comunidades desfavorecidas.

Por definición, lograr la EPU supone que se consiga la paridad entre los sexos en materia de escolarización. Cuando la escolarización aumenta a partir de un nivel inicial bajo, se suele producir un desequilibrio entre los sexos porque la tasa de escolarización de los varones aumenta antes que la de las niñas. En el Gráfico 3.11 se muestra la evolución entre 1990 y 1998 y la situación en 2001 del Índice de Paridad entre los Sexos (IPS), que expresa la proporción entre la TBE de las niñas y la de los varones. Un IPS que oscila entre 0,97 y 1,03 se considera que indica la existencia de paridad entre los sexos. El Gráfico 3.11 sólo comprende los países donde el IPS era inferior a 0,97 en 1998 o en 2001 –o en ambos años– y reflejaba, por lo tanto, una disparidad en favor de los varones. En 2001, había 71 países en esta categoría, lo cual representaba el 40% de aquellos sobre los que se disponía de datos.

Gráfico 3.11: Disparidad entre los sexos en la TBE de la enseñanza primaria (1990, 1998 y 2001)
(Países cuyo IPS era inferior a 0,97 en 1998 o en 2001)



Nota: Para notas detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.
Fuente: Anexo Estadístico, Cuadro 16.

La disparidad entre los sexos en la escuela primaria es una característica de muchos países en los que la escolarización es globalmente baja. Todos los países con un IPS inferior a 0,90 –excepto tres– están situados en el África Subsahariana, en particular en la parte occidental de esta región, así como en los Estados Árabes y Asia Meridional y Occidental. Los progresos

realizados desde 1990 hacia la paridad entre los sexos han sido considerables y esta tendencia se ha mantenido en el periodo 1998-2001. Así, se pueden realizar progresos rápidos en este ámbito, incluso en los países pobres con índices bajos de escolarización.⁶ No obstante, hay que señalar que el IPS ha experimentado recientemente un retroceso en varios países.

6. Para un análisis más detallado de estas cuestiones, véase UNESCO (2003a).

El África Subsahariana y Asia Meridional y Occidental cuentan de por sí solas con un 75% de los niños sin escolarizar del mundo entero.

Niños sin escolarizar

Pese a los progresos de la escolarización a lo largo del decenio de 1990 en una mayoría de países en desarrollo, un gran número de niños en edad de cursar la enseñanza primaria siguen excluidos del sistema escolar. La estimación más fácilmente disponible del número de esos "niños excluidos de la escuela" se efectúa basándose en la TNE, si bien este método sobreestima levemente el número real de los niños sin escolarizar, ya que algunos de los que tienen edad para cursar la enseñanza primaria están escolarizados en centros de preprimaria y otros, en algunos casos, en la enseñanza secundaria.

En el Cuadro 3.3 se presentan las estimaciones del número de niños sin escolarizar en 1998 y 2001⁷. En este año, su número ascendía a unos 103 millones, después de una lenta disminución de las cifras registradas en 1998 (106,9 millones) y 2000 (104,1 millones). Es evidente que las tasas de escolarización no aumentan con la rapidez suficiente para que la EPU se convierta en una realidad a plazo corto, o incluso a plazo medio. En el plano mundial, le TNE ha aumentado, pasando de un 81,7% en 1990 a un 84% en 2001. Si esta tendencia persiste, la TNE alcanzará el 85% en 2005 y el 87% en 2015. La distribución por región de los niños sin escolarizar refleja naturalmente la TNE y las cifras demográficas. Un 96% de los niños sin escolarizar viven en los países en desarrollo. El África Subsahariana y Asia Meridional y

Occidental cuentan de por sí solas con un 75% de los niños sin escolarizar del mundo entero. Un 57% de esos niños son niñas y esta proporción alcanza o rebasa el 60% en los Estados Árabes y Asia Meridional y Occidental.

Progresión de los alumnos: la cantidad, unida a la calidad

Es necesario llegar a matricular a todos los niños en la enseñanza primaria para lograr la EPU, pero esto no es suficiente de por sí. La EPU exige además que en todas partes los niños terminen por completo (o, para ser más realistas, casi por completo) el plan de estudios de primaria, lo cual es imposible si las escuelas no poseen una calidad suficiente. La evaluación de la progresión de los alumnos en la escuela primaria proporciona indicaciones sobre otros aspectos cuantitativos del sistema escolar, así como un primer enfoque de la evaluación de la calidad.

Escolarizaciones tardías

Una primera cuestión es la de la edad a la que los niños ingresan por primera vez en la escuela. Aunque se supone que oficialmente la escolaridad en la enseñanza primaria comienza a los 5 o 6 años de edad en la mayoría de los países, las escolarizaciones tardías suelen ser frecuentes en todos los países en desarrollo por distintos motivos, por ejemplo la participación de los niños en las actividades económicas de sus familias y la dificultad de desplazarse a pie a escuelas que

Cuadro 3.3: Número de niños sin escolarizar, por región (1998 y 2001)

	1998				2001			
	Total	Varones	Niñas	% de niñas	Total	Varones	Niñas	% de niñas
		Miles				Miles		
Mundo	106 916	44 062	62 853	59	103 466	44 985	58 481	57
Países en desarrollo	101 905	41 537	60 368	59	99 056	42 667	56 389	57
Países desarrollados	2 447	1 251	1 196	49	2 992	1 612	1 380	46
Países en transición	2 563	1 274	1 289	50	1 419	706	713	50
África Subsahariana	43 082	19 736	23 346	54	40 291	18 301	21 990	55
América del Norte y Europa Occidental	1 884	967	917	49	2 386	1 301	1 085	45
América Latina y el Caribe	3 759	1 699	2 059	55	2 468	1 300	1 168	47
Asia Central	879	429	450	51	390	169	222	57
Asia Meridional y Occidental	37 410	12 179	25 231	67	35 808	13 518	22 289	62
Asia Oriental y el Pacífico	7 830	3 912	3 917	50	11 993	6 159	5 835	49
Estados Árabes	8 491	3 501	4 991	59	7 441	2 992	4 450	60
Europa Central y Oriental	3 581	1 640	1 941	54	2 688	1 245	1 443	54

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

Fuente: Anexo Estadístico, Cuadro 5.

7. El número de niños sin escolarizar es el suministrado por las estimaciones de 2004 del IEU, que está basado en la última revisión de los datos. Para una explicación de las revisiones de datos precedentes, véase UNESCO (2003a, pág 50).

Recuadro 3.1 Escolarización tardía y preocupaciones por la equidad

Las encuestas sobre las familias, así como las Encuestas de Demografía y Salud (*DHS EdData*) efectuadas en Uganda (2001) y Zambia (2002), proporcionan indicaciones sobre el itinerario escolar individual de cada niño y las características socioeconómicas de los que ingresan tardíamente en la escuela. Aunque no se disponga de datos sobre muchos países, las conclusiones de esas encuestas indican que las escolarizaciones tardías plantean un importante problema por lo que respecta a la equidad.

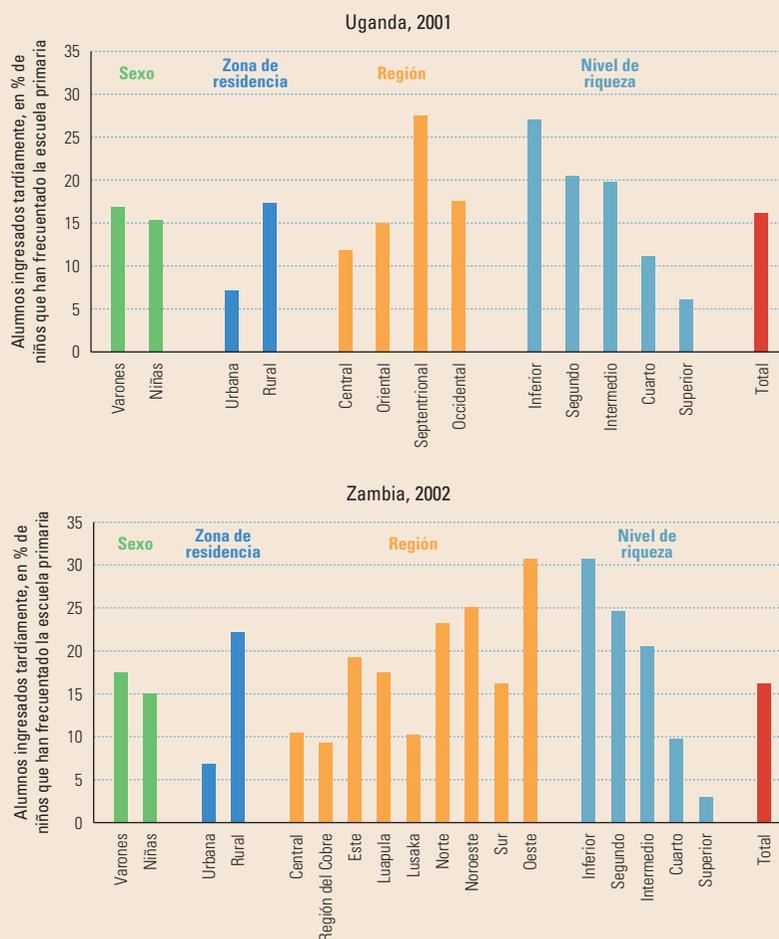
En el Gráfico 3.12 se comparan los índices de escolarización tardía de distintos grupos de población. Se toman en consideración los niños (de 6 a 18 años en Zambia, y de 6 a 14 años en Uganda) que han ingresado tardíamente en la escuela y siguen asistiendo a ella, así como los que ya salieron de la escuela. En Uganda, los niños de las zonas rurales tienen dos veces más probabilidades de empezar la escuela más tarde que sus homólogos de las zonas urbanas. En Zambia, esa probabilidad es tres veces mayor. Los promedios nacionales ocultan diferencias importantes entre las regiones de un mismo país por lo que respecta a la capacidad de las escuelas y la demanda de educación.

La escolarización tardía guarda también una relación con el nivel de ingresos de las familias. En Uganda, la proporción de niños de familias pobres que ingresan tardíamente en la escuela es cinco veces mayor que la de los niños de familias más acomodadas. En Zambia, esa proporción es diez veces mayor.

¿Por qué ingresan con retraso los niños en la escuela? En Uganda, casi la mitad de esos niños son escolarizados tardíamente debido al costo de la escolaridad, según han declarado sus padres y tutores en sus respuestas a esta pregunta. El segundo motivo más mencionado en la encuesta fue que la escuela estaba demasiado lejos de casa. Este problema de la distancia afectaba al 22% y al 11% de los niños escolarizados tardíamente de las zonas rurales y urbanas, respectivamente. Por último, el 20% de

los niños ingresados con retraso en la escuela fueron escolarizados tardíamente porque sus familias necesitaban que trabajasen.

Gráfico 3.12: Características de los alumnos que ingresan tardíamente en la escuela en Uganda y Zambia



Fuentes: Oficina de Estadísticas de Uganda y ORC Macro (2002); Oficina Central de Estadísticas de Zambia y ORC Macro (2003).

se hallan lejos del hogar. En el Recuadro 3.1 se examinan las características típicas y las razones de la escolarización tardía en dos países del África Subsahariana.

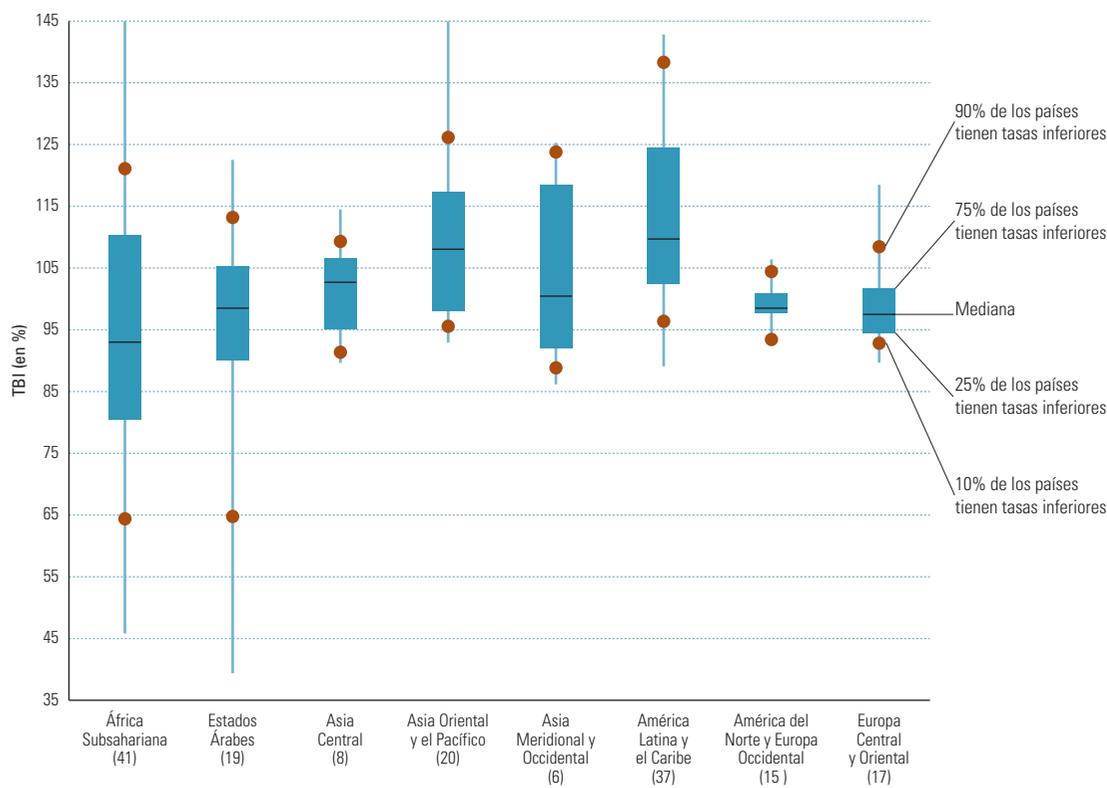
Una escolarización tardía supone que los niños corren el riesgo de llegar al final de sus estudios de primaria a una edad en la que determinadas restricciones pesan con mayor fuerza sobre la participación en la escuela. En efecto, puede

ocurrir que tengan más posibilidades de que se ejerzan sobre ellos presiones para trabajar o contraer matrimonio o que se impongan a las niñas mayores trabas a su movilidad. Todo ello puede reducir las posibilidades de que terminen la escuela primaria. Además, un dominio tardío de las competencias cognitivas básicas representa un soporte menos sólido para el futuro aprendizaje.

Las tasas de ingreso pueden servir para evaluar la proporción de la escolarización tardía con respecto a la escolarización a la edad establecida oficialmente. La Tasa Bruta de Ingreso (TBI) es el número de nuevos alumnos ingresados en el primer grado de la escuela primaria, independientemente de su edad, expresado en porcentaje del número de niños en edad oficial de ingresar en la enseñanza primaria. La Tasa Neta de Ingreso (TNI) sólo toma en cuenta a los nuevos alumnos ingresados que tienen la edad oficial de cursar la enseñanza primaria. Al igual que la TNE, la TNI no puede sobrepasar el 100%, mientras que la TBI puede rebasar ese porcentaje allí donde son corrientes las escolarizaciones precoces o tardías. En el Gráfico 3.13 se muestra la distribución de las TBI por región, que es notablemente compleja. Todos los países de Europa Occidental y América del Norte tienen TBI cercanas al 100%, lo cual refleja la existencia de sistemas escolares que poseen capacidad suficiente para

dar acogida a todos los niños y hacen respetar la edad oficial de ingreso en primaria. En cierta medida, se da una situación análoga en Europa Central y Oriental y Asia Central, aunque las TBI sean algo más elevadas. Los países de Asia Oriental y el Pacífico, así como los de América Latina y el Caribe, presentan TBI más altas por regla general con un valor medio superior al 105% y sin que ningún país prácticamente tenga una TBI inferior al 95%. Esto puede indicar que en esos países se da un acceso insuficiente a la enseñanza preprimaria que provoca una escolarización precoz en primaria, o que muchos niños son escolarizados tardíamente, o bien, por último, que ambos fenómenos se dan al mismo tiempo. En Asia Meridional y Occidental la situación es análoga, aunque las tasas son más bajas. En los Estados Árabes y, sobre todo, en el África Subsahariana, unos países poseen TBI muy altas y otros muy bajas. Muchos sistemas escolares de estas dos regiones no han logrado probablemente alcanzar todavía una

Gráfico 3.13: Distribución de los países por TBI; medianas, cuartiles y deciles superiores e inferiores, por región (2001)



Notas: Los rectángulos en azul indican el nivel intermedio en el que se sitúa el 50% de los países. En cada región, se indica entre paréntesis el número de países que han comunicado datos. Fuente: Anexo Estadístico, Cuadro 4.

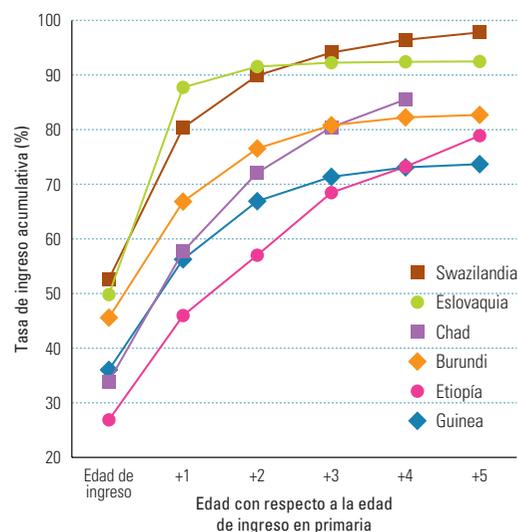
capacidad suficiente para escolarizar a todos los niños en el primer grado de la escuela primaria, mientras que otros están sobrecargados de alumnos escolarizados tardíamente. La característica específica de ambas regiones es poseer TBI bajas por regla general. De los 107 países sobre los que se dispone de datos, los únicos situados fuera de esas dos regiones que tienen TBI inferiores al 90% son las Antillas Neerlandesas, Azerbaiyán, la República Islámica de Irán y Letonia. La TBI se sitúa por debajo del 65% en ocho países: Burkina Faso, Congo, Eritrea, Malí, Níger y la República Centroafricana en la región del África Subsahariana; y Djibuti y Sudán en la región de los Estados Árabes.

Es posible conseguir elementos de información más directos sobre la escolarización tardía examinando las TNI. El Gráfico 3.14 ilustra la situación de cinco países del África Subsahariana y de un país de Europa Central y Oriental, mostrando la evolución de las TNI a medida que los niños que han superado la edad oficial establecida para ingresar en el primer grado de primaria se van tomando progresivamente en cuenta. El perfil de Eslovaquia es típico de la mayoría de los países con ingresos elevados o medios: el 90% de los niños ingresados en el primer grado de primaria tienen la edad oficial o un año más. Tomando este país como punto de referencia, la amplitud del fenómeno de la escolarización tardía en el África Subsahariana se puede apreciar claramente: los niños que han superado en dos años o más la edad oficial representan entre un 20% y un 40% de los alumnos del primer grado de primaria.

Retención

Una vez escolarizados los niños, es fundamental que permanezcan en la escuela el tiempo suficiente para terminar el plan de estudios y adquirir las competencias básicas necesarias. Por diversos motivos, relacionados tanto con la familia como con la escuela, antes de finalizar el 5º grado de primaria muchos niños desertan la escuela, o mejor dicho se ven obligados a abandonarla –por ejemplo, debido al costo de la escolaridad o a un entorno hostil en las aulas– o son retirados de ella para que contribuyan a las actividades económicas familiares. Los niños que más probabilidades tienen de abandonar la escuela son los que más dificultades han experimentado para adaptarse a ella y tienen un nivel de rendimiento escolar particularmente bajo. Los beneficios que habrán obtenido de dos

Gráfico 3.14: Tasas Netas de Ingreso acumulativas por edad en un grupo escogido de países (2001)



Nota: Los niños ingresados prematuramente se incluyen en la tasa acumulativa correspondiente a la edad de ingreso.

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

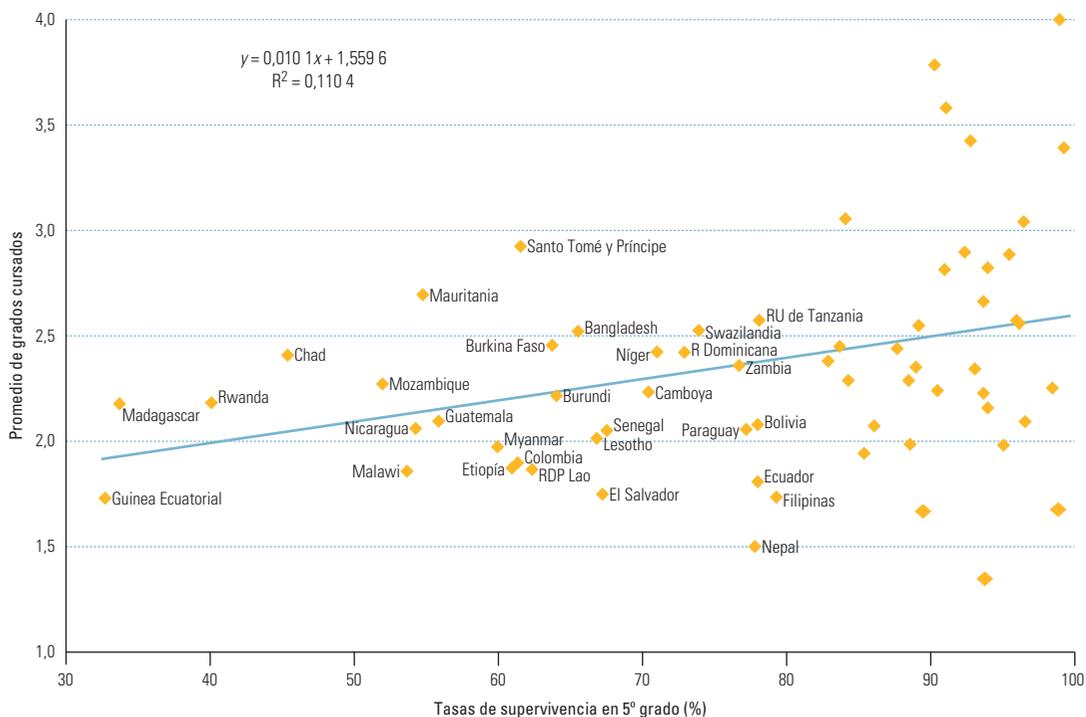
o tres años infructuosos de asistencia a clase serán insignificantes, en comparación con los que habrían conseguido si hubieran acabado por completo sus estudios de primaria. Por consiguiente, es fundamental reducir las tasas de deserción escolar.

El Gráfico 3.15 –que se refiere a 91 países– pone de manifiesto que la tasa de supervivencia en el 5º grado de primaria, es decir la proporción de niños matriculados en 1º grado que consiguen llegar al 5º grado, varía considerablemente y es especialmente baja en el África Subsahariana. La tasa de supervivencia se sitúa por debajo del 75% en treinta países y es inferior al 66% en la mitad de los países del África Subsahariana sobre los que se dispone de datos. En el gráfico se muestra además la relación entre la tasa de supervivencia y el número de grados cursados antes de la deserción de la escuela. Este número se sitúa por regla general entre 1,5 y 2,5 años escolares, cuando la tasa de supervivencia es inferior al 80%. No obstante, la variación es mucho mayor en los países donde la tasa de supervivencia es mayor.

Las tasas de supervivencia de las niñas tienden a ser más altas que las de los varones en todas las regiones. Este fenómeno no es incompatible

Una vez escolarizados los niños, es fundamental que permanezcan en la escuela el tiempo suficiente para terminar el plan de estudios y adquirir las competencias básicas necesarias.

Gráfico 3.15: Tasas de supervivencia en 5º grado y promedio de grados cursados en el momento de la deserción de la escuela primaria (2001)



Notas: El promedio de grados cursados antes de la deserción de la escuela primaria se pondera por la proporción de una cohorte que deserta la escuela en ese grado. La proporción se estima a partir de las tasas de supervivencia por grado sobre la base del método de la cohorte reconstituida. No se incluyen los países cuyas tasas de supervivencia están deformadas a causa de las migraciones. Se indican los nombres de los países con tasas de supervivencia inferiores al 80%.

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

Fuente: Anexo Estadístico, Cuadro 7; y Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO.

Un nivel elevado de repetición es un síntoma de un funcionamiento deficiente del sistema escolar.

con la disparidad típica entre varones y niñas que se da en materia de escolarización. En los países donde la preferencia de los padres por los varones es muy acusada y donde el sistema escolar o la sociedad discriminan a las niñas, las familias que consiguen enviar a sus hijas a la escuela tienden a estar en una situación más ventajosa que las que sólo envían a sus hijos varones. Así, por término medio, las alumnas se benefician de un contexto familiar más favorable que los alumnos de sexo masculino.⁸ Las tasas de supervivencia han progresado en muchos países a lo largo del decenio de 1990 (véase el Cuadro 17 del Anexo Estadístico). Por ejemplo, entre 1998 y 2001 esas tasas han aumentado en diez puntos porcentuales en Camboya, Djibuti, Malawi, Mozambique, Namibia, la RDP Lao y Samoa. Sin embargo, en ese mismo periodo se registraron retrocesos sustanciales en Chad, Colombia, Eritrea, Ghana,⁹ Madagascar, Mauritania, Rwanda y Sudáfrica.

Repetición de grado

La repetición de grado es otro indicador de la progresión de los alumnos, pero su interpretación resulta difícil porque depende de la política que se aplique en este ámbito: en algunos países los alumnos pasan sistemáticamente al grado superior, mientras que en otros se aplican criterios muy estrictos por lo que respecta al aprovechamiento escolar de los alumnos. No obstante, allí donde es posible la repetición, su incidencia permite averiguar la proporción de niños que no dominan el programa, por ejemplo a causa de la insuficiente calidad de la escuela. Un nivel elevado de repetición es un síntoma de un funcionamiento deficiente del sistema escolar. La repetición agrava con frecuencia el fenómeno de la deserción escolar y puede ocasionar también la presencia de un número excesivo de alumnos en las aulas. En Senegal, un país donde repite el 14% de los alumnos de

8. Para un análisis más detallado de esta cuestión y otros temas conexos, véase UNESCO (2003a).

9. En este país el índice de supervivencia bajó de un 98% en 1998 a un 66% en 2000. No obstante, parece ser que el índice registrado en 1998 resultó excesivamente exagerado debido a que en 1999 se señaló en varios cursos la presencia de un número mucho mayor de niños que en 1998, lo cual induce a pensar que una cantidad relativamente importante de niños que había abandonado la escuela anteriormente volvió a las aulas ese año.

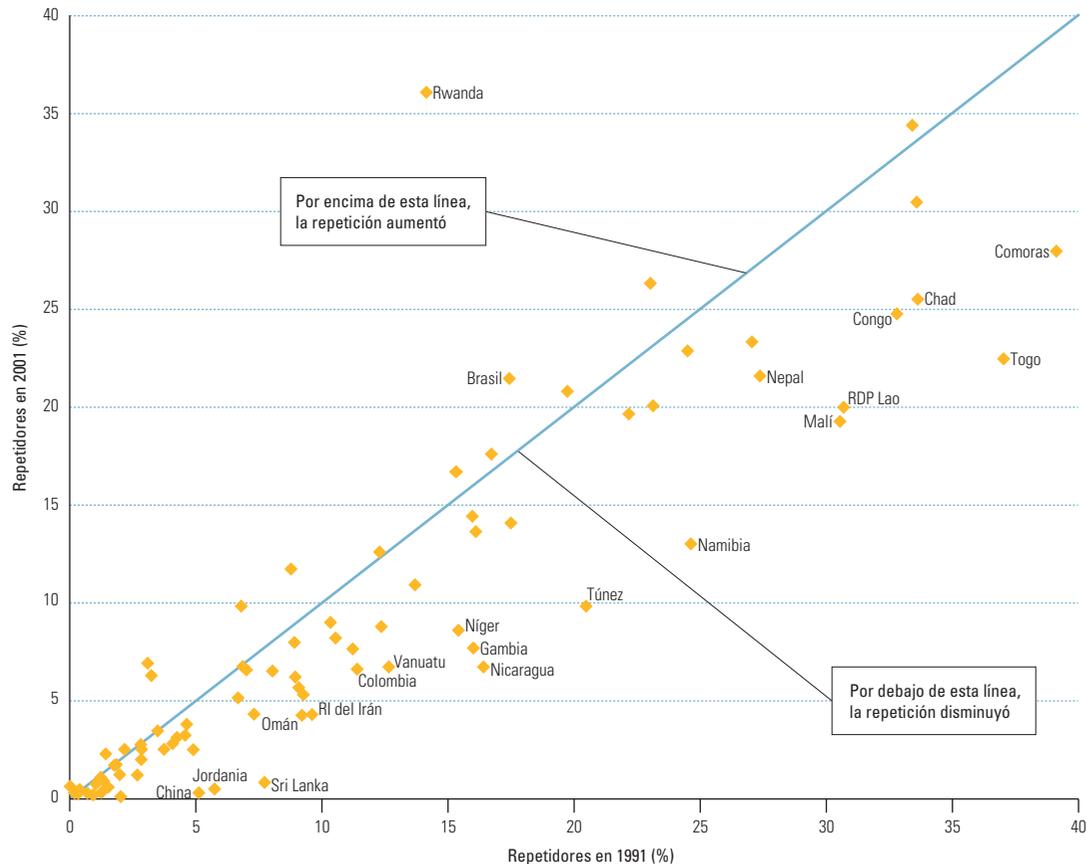
primaria, un estudio de cohorte efectuado entre 1995 y 2000 sobre una muestra de unos 2.000 alumnos pertenecientes a 100 escuelas puso de relieve que el hecho de repetir los primeros grados aumenta en un 11% el riesgo de desertar la escuela al año siguiente (CONFEMEN, 2004).

En el Gráfico 3.16 se muestra el porcentaje de repetidores en la enseñanza primaria de 81 países, en 1991 y 2001. Son relativamente poco numerosos los países que se ven afectados por niveles de repetición muy altos. En efecto, en los dos tercios de los países mencionados las tasas de repetición son inferiores al 10%. Sin embargo, entre los países restantes se da una gran diversidad, y en aquellos en los que repite más de la cuarta parte de los alumnos –por ejemplo, Chad, Comoras, Gabón,

Madagascar y Rwanda– la repetición equivale a un año más de escolaridad por alumno (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2004a). El Gráfico muestra además que la repetición ha ido disminuyendo a lo largo del decenio de 1990, pero esto puede ser una consecuencia tanto de la modificación de las reglas relativas al paso al grado superior como de una mejora del aprovechamiento en materia de aprendizaje.

Por último, el mejor medio para apreciar el estado de un sistema de enseñanza primaria consiste en examinar la proporción de niños de cada cohorte que finalizan este ciclo de enseñanza y el nivel y distribución del aprovechamiento en materia de aprendizaje. El aprovechamiento se examina en la cuarta sección del presente capítulo. Por lo que respecta al primero de estos dos indicadores,

Gráfico 3.16: Porcentaje de repetidores en las escuelas primarias (1991 y 2001)



Notas: Se indican los nombres de los países en los que la evolución ha sido superior a cuatro puntos porcentuales.

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

Fuente: Anexo Estadístico, Cuadro 6; y base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO.

Recuadro 3.2 Hacia una mejor medición internacional de la terminación de la enseñanza primaria

En Banco Mundial y el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) están tratando de mejorar las mediciones comparativas para efectuar el seguimiento de la terminación de los estudios de primaria. Un objetivo importante de la Educación para Todos es lograr que la totalidad de los niños puedan tener acceso a la enseñanza primaria, acabarla y adquirir las competencias básicas necesarias en lectura, escritura y aritmética, a fin de obtener mejores resultados para cada individuo en particular y la sociedad en su conjunto. En la Meta 3 de los Objetivos de Desarrollo para el Milenio, se dice lo siguiente: “Velar por que, para el año 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria”. Aunque la terminación del ciclo de la enseñanza primaria sea una condición necesaria para la adquisición y conservación de competencias cognitivas básicas, no suele ser suficiente. En efecto, muchos niños terminan sus estudios primarios sin dominar las competencias básicas o el resto del plan de estudios.

El indicador actualmente utilizado para medir la terminación de la escuela primaria es un indicador de aproximación. Se trata del número de alumnos del último grado de primaria –menos los repetidores de este grado– expresado en porcentaje del número de alumnos que tienen la edad prevista para graduarse en primaria. Un mejor indicador de aproximación sería el número de alumnos que finalizan con éxito el último año de primaria y se gradúan efectivamente, expresado en porcentaje del número total de niños que tienen la edad normal para graduarse en primaria. El problema estriba en que, con frecuencia, los países no comunican el número de graduados efectivos de primaria.

Tal como se ha señalado en los precedentes Informes de Seguimiento de la EPT en el Mundo, la medición por aproximación de la terminación de los estudios primarios tropieza con obstáculos importantes. Por ejemplo, no tiene en cuenta a los alumnos que desertan la escuela en el último año de primaria y, por consiguiente, puede sobreestimar los niveles de terminación del ciclo de estudios primarios (UNESCO, 2003a). Para superar este obstáculo, el IEU está acopiando datos sobre las deserciones en el último año.

Aunque una medición nacional basada en los graduados de primaria podría suministrar una estimación razonable de la terminación del ciclo completo, tendría dos limitaciones por lo que respecta a la posibilidad de efectuar comparaciones entre países. En primer lugar, los criterios utilizados para definir la graduación pueden diferir considerablemente. Los alumnos tienen que cumplir con exigencias

distintas para que se les reconozca la calidad de “graduados”. En efecto, un 67% de los 87 países que respondieron a una encuesta del IEU señalaron que era necesario aprobar un examen final para graduarse. Se señalaron además otros criterios como la evaluación por parte de los docentes (29%) y la acumulación de un determinado número de horas de cursos (18%). Trece países señalaron que utilizaban otros criterios diferentes. Por último, en quince países (17%) los alumnos matriculados en el último grado de primaria pasaban automáticamente a la enseñanza secundaria (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2004a).

En segundo lugar, es difícil armonizar las definiciones nacionales de duración de la enseñanza en un marco comparativo internacional como la CINE. Un 54% de los países que respondieron a una encuesta del IEU señalaron que el sexto grado era el último año de su ciclo de enseñanza primaria, pero en los demás países el último año de estudios primarios se escalonaba desde el tercer grado hasta el décimo.

Al mismo tiempo que se están mejorando los indicadores basados en datos administrativos, se está realizando también una labor encaminada a examinar las tendencias de los índices de terminación de primaria, centrándose en los datos de las encuestas sobre las familias. En este ámbito, se ha observado una limitación importante por lo que respecta al grupo de edad considerado. En un principio, se examinaron los índices de terminación del ciclo de primaria entre todos los adultos (Bruns, Mingat y Rakotomalala, 2003) o entre los adultos pertenecientes a la población activa. Sin embargo, estas evaluaciones dan una imagen del sistema educativo que data de diez años atrás o más y, por lo tanto, revisten una utilidad limitada para orientar las políticas actuales. Para resolver este problema, otros estudios han proyectado los índices de terminación de cohortes de adultos sobre cohortes más jóvenes (Guadalupe y Louzano, 2003) o han analizado cohortes de edad más jóvenes, por ejemplo las de 16 y 17 años. Estas mediciones reflejan mejor las tendencias más recientes del sistema educativo, aunque su exactitud puede verse alterada por el hecho de que muchos jóvenes de 16 años o más estén todavía escolarizados en la enseñanza primaria en algunos países en desarrollo.

Los trabajos en este ámbito continúan, recurriendo no sólo a toda una serie de enfoques y fuentes de datos encaminados a mejorar el cálculo y la interpretación del índice de terminación del ciclo de primaria, sino también a indicadores de participación y progresión, con vistas a efectuar el seguimiento de los avances hacia la consecución de la EPU.

cabe señalar que su medición es más difícil que la de los demás indicadores de esta subsección. En el Recuadro 3.2 se hace referencia a los esfuerzos realizados para conseguir mediciones de la terminación de la enseñanza primaria susceptibles de ser objeto de comparaciones a nivel internacional.

Satisfacer las necesidades de aprendizaje después de la enseñanza primaria

La Educación para Todos va más lejos que la enseñanza primaria. Desde hace muchos años, en la mayoría de los países de ingresos elevados, la enseñanza secundaria se ha convertido en el nivel mínimo estándar de educación, y en los países en desarrollo cada vez se exige más haber cursado estudios secundarios para acceder a la mayoría de los empleos. El desarrollo de sistemas de enseñanza secundaria de buena calidad es, por consiguiente, un objetivo importante de las políticas de educación, especialmente en los países que, en lo esencial, han logrado la EPU.

En 144 de los 183 países sobre los que se dispone de datos es obligatorio por regla general haber realizado algunos estudios secundarios por lo menos. La mayoría de las excepciones a esta regla se dan en países del África Subsahariana y de Asia Meridional y Occidental. Sin embargo, por un lado hay muchos países que no aplican sus propias reglamentaciones y, por otro lado, las normas internacionales en materia de enseñanza secundaria son menos explícitas que en el caso de la primaria. Por ejemplo, en la India –un país que dista mucho todavía de haber logrado la EPU– la Constitución de 1950 impone la enseñanza gratuita y obligatoria hasta los 14 años de edad y en una reciente enmienda se ha proclamado el “derecho fundamental” a la educación de los 6 a los 14 años.

En la mayoría de los países en desarrollo, una proporción importante de los graduados de primaria no prosigue sus estudios en la enseñanza secundaria. Entre los países en los que se supone que es obligatorio cursar el primer ciclo de secundaria, sólo un tercio poseen TBE superiores al 80% en este tipo de enseñanza. Por desgracia, para la enseñanza secundaria y superior se dispone de menos datos que para la primaria. El análisis que figura a continuación se centra en la escolarización.

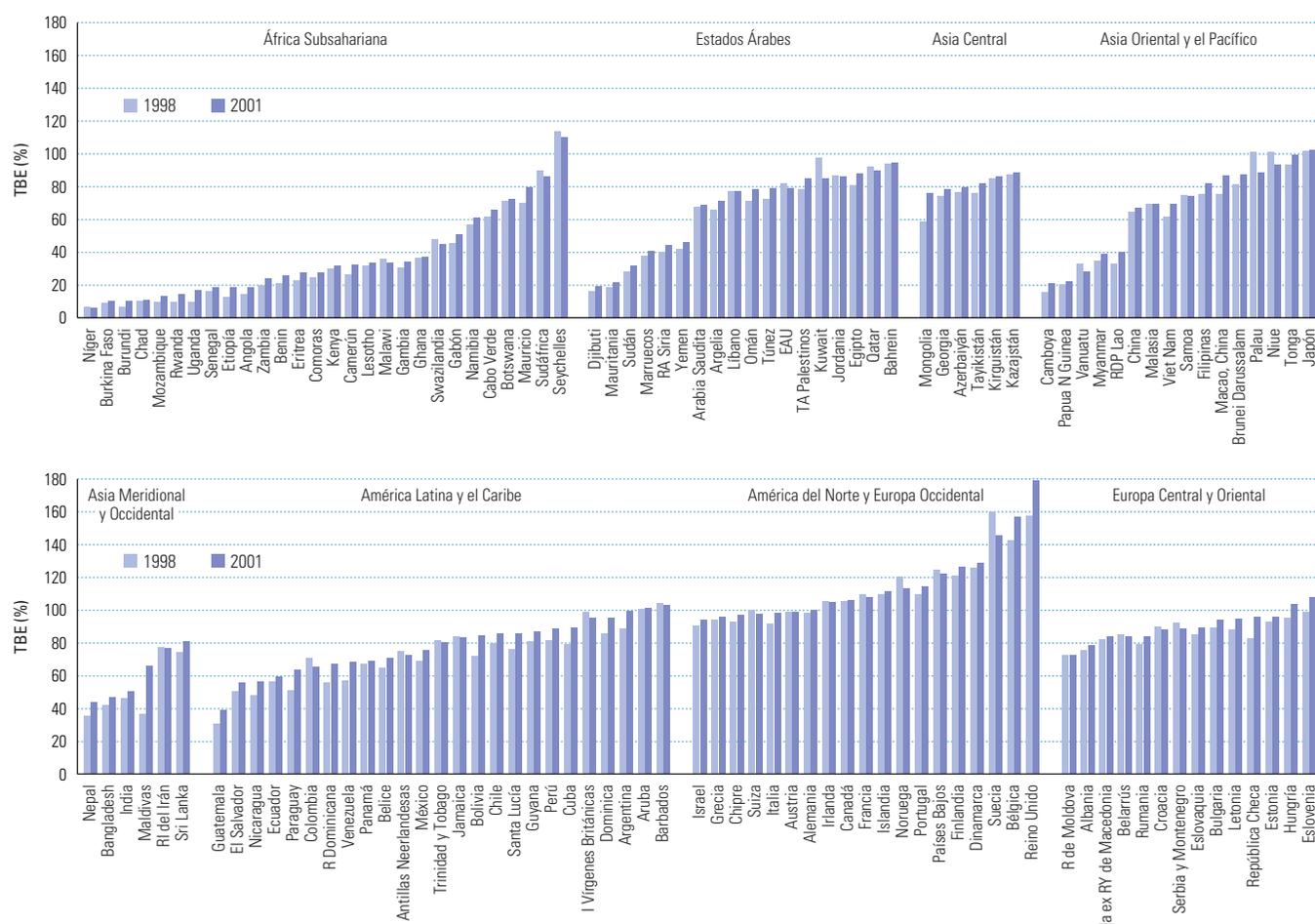
Tal como muestran el Cuadro 3.2 y el Gráfico 3.9, en 2001 la mayoría de los países del mundo habían alcanzado TBE en primaria iguales o superiores al 80%, excepto algunos situados principalmente en el África Subsahariana, Asia Meridional y Occidental y la región de los Estados Árabes. En cambio, en 2001 el promedio de las TBE de la enseñanza secundaria en los países en desarrollo (57%) representaba menos de la mitad del correspondiente a los países desarrollados (106%). Seychelles y Brasil eran los dos únicos países en desarrollo con TBE superiores al promedio de las TBE de los países desarrollados (véase el Cuadro 8 del Anexo Estadístico).

El Gráfico 3.17 muestra que los perfiles regionales son análogos a los observados en la enseñanza primaria, si bien los contrastes son más acusados. Los países industrializados de Europa Occidental y América del Norte han logrado prácticamente la EPU con TBE a menudo superiores al 100% y TNE por encima del 90% (véase también el Cuadro 8 del Anexo Estadístico). La enseñanza secundaria está también muy desarrollada en los países de Europa Central y Oriental, donde la mayoría de las TBE oscilan entre un 80% y un 100%. Algunos países de Asia Oriental y el Pacífico, América Latina y el Caribe y la región de los Estados Árabes alcanzan niveles parecidos, pero en estas tres regiones hay muchas naciones con TBE del 60%, e incluso inferiores. Por otra parte, se puede observar la extrema diversidad que se da en el África Subsahariana, una región en la que, al igual de lo que ocurre en Asia Meridional y Occidental, algunos Estados árabes y una serie de países Asia Oriental y el Pacífico, hay muchas naciones con TBE por debajo del 40%. Salvo en el caso notable de Sudáfrica, los países del África Subsahariana con TBE elevadas en la enseñanza secundaria están poco poblados. Por lo tanto, se puede decir que la inmensa mayoría de los jóvenes de este subcontinente apenas tienen acceso a la enseñanza secundaria. Lo mismo ocurre, en general, en Asia Meridional y Occidental, donde los países más poblados –por ejemplo, Bangladesh, India y Pakistán– cuentan con TBE en secundaria que oscilan entre un 24% y un 50%.

En el Gráfico 3.18 se muestran las tasas de matrícula en la enseñanza superior. Aquí, la disparidad entre países desarrollados y países en desarrollo es todavía más acusada: la TBE media es de un 55% en los primeros y de un 11% en los

En la mayoría de los países en desarrollo, una proporción importante de los graduados de primaria no prosigue sus estudios en la enseñanza secundaria.

Gráfico 3.17: Tasas brutas de escolarización en la enseñanza secundaria (1998 y 2001)



Notas: Sólo figuran los países sobre los que se dispone de datos comparables para ambos años.

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

Fuente: Anexo Estadístico, Cuadro 8.

Globalmente, la posibilidad de acceder a la enseñanza superior sigue siendo un privilegio de los habitantes de los países de ingresos altos.

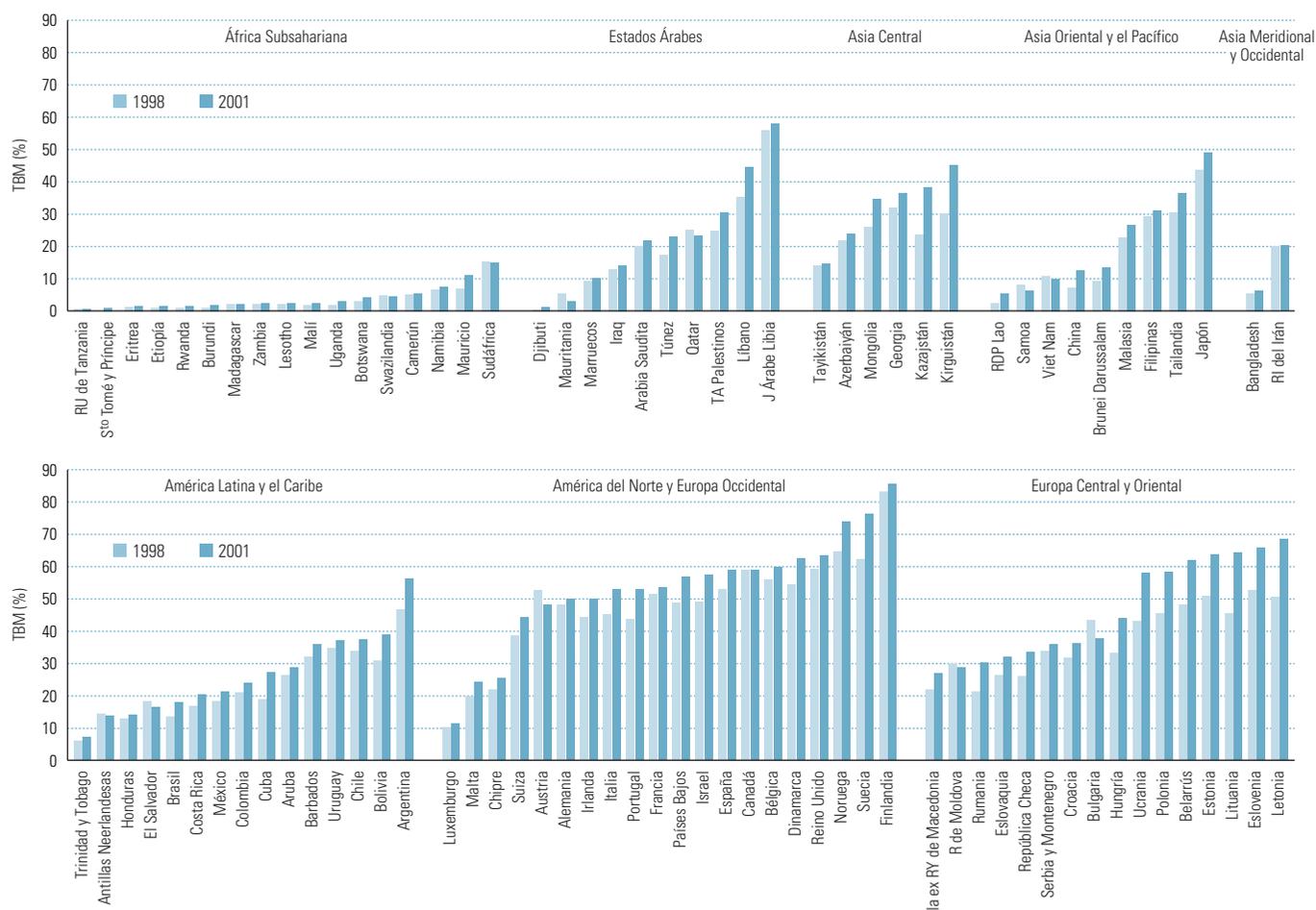
segundos (véase el Anexo Estadístico, Cuadro 9). Salvo algunas excepciones, los países de América del Norte y Europa Occidental alcanzan tasas del 40% o más, así como algunos países de Europa Central y Oriental y un grupo reducido de países desarrollados de Asia Oriental y el Pacífico. En otras regiones, los sistemas de enseñanza superior están mucho menos desarrollados. Las TBE de China y la India en la enseñanza superior son inferiores al 15%. En más de un tercio de los países en desarrollo sobre los que se dispone de datos, las TBE son inferiores al 5%. Así ocurre en la mayoría de los países del África Subsahariana. Globalmente, la posibilidad de acceder a la enseñanza superior sigue siendo un privilegio de los habitantes de los países de ingresos altos.

Además, cabe señalar que la participación en la enseñanza secundaria y superior está progresando en muchos países. Entre 1998 y 2001, las TBE en secundaria aumentaron en más de dos puntos porcentuales en 80 países de un total de 131, y en la enseñanza superior en 56 países de un total de 95.

Disparidades entre los sexos en la enseñanza secundaria y superior

Las disparidades entre los sexos en la enseñanza secundaria y superior son todavía más acusadas que en la primaria. De los 83 países en desarrollo sobre los que se dispone de datos, sólo un 50% ha logrado la paridad entre los sexos (es decir, un IPS que oscila entre 0,97 y 1,03) en las TBE de primaria, pero ese

Gráfico 3.18: Tasas brutas de matrícula en la enseñanza superior (1998 y 2001)



Nota: Sólo figuran los países sobre los que se dispone de datos comparables para ambos años.

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

Fuente: Anexo Estadístico, Cuadro 9.

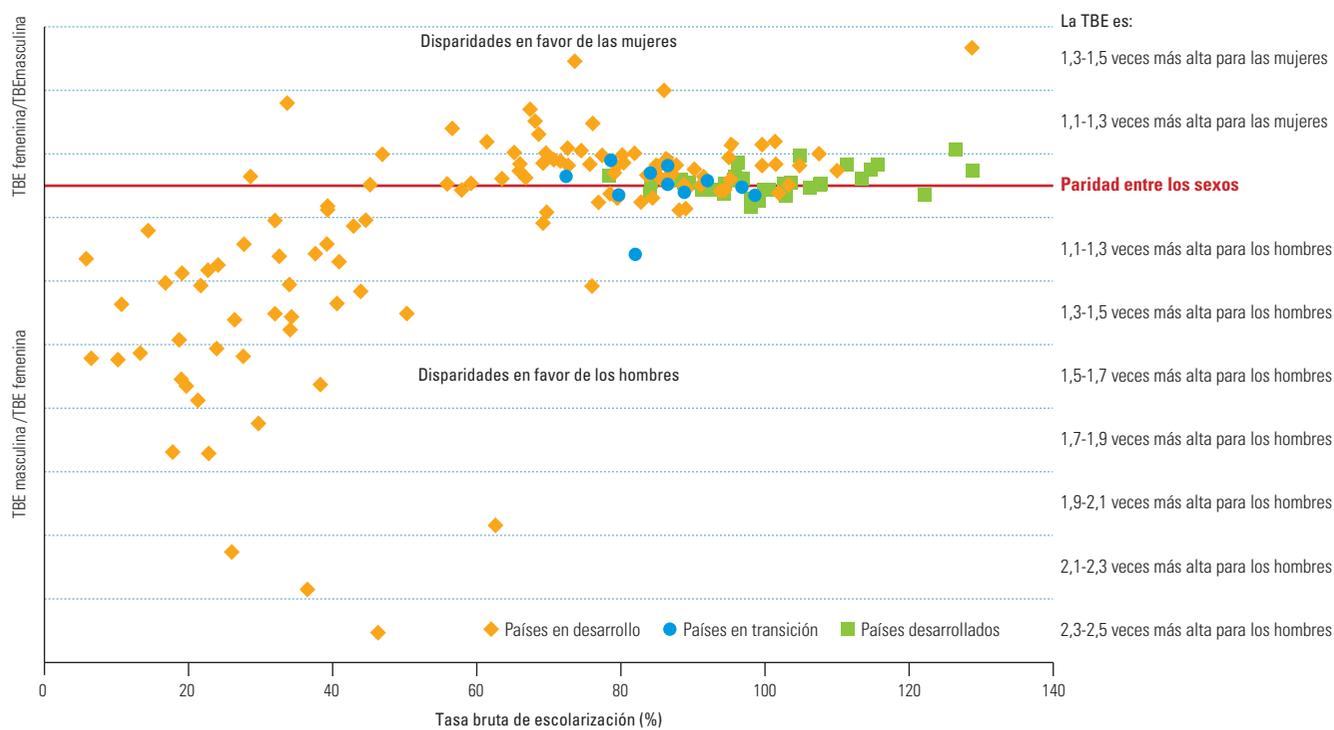
porcentaje desciende a menos de un 20% en secundaria y apenas alcanza el 5% en la enseñanza superior. De los 37 países desarrollados sobre los que se dispone de datos, un 95% (es decir todos, excepto Estonia y Portugal) ha logrado la paridad entre los sexos en primaria, un 66% en secundaria y un 60% en la enseñanza superior. Por último, de los diez países en transición sobre los que se dispone de datos, la totalidad –excepto Tayikistán– ha logrado la paridad en primaria y secundaria, y la mitad en la enseñanza superior.

Los Gráficos 3.19 y 3.20 muestran la proporción entre las TBE de mujeres y varones en la enseñanza secundaria y la superior, respectivamente. En un grupo importante de países se

observan tasas de escolarización poco elevadas, que van unidas a una disparidad muy variable en favor de los hombres (no hay apenas correlación entre la escolarización y la *profundidad* de la disparidad entre los sexos cuando las tasas de escolarización son bajas). De los 46 países que tienen TBE en secundaria inferiores al 50%, hay 42 que presentan disparidades entre los sexos favorables a los hombres. Por otra parte, en un grupo importante de países se da un desequilibrio en favor de las mujeres, que en la mayoría de los casos va unido a una alta tasa de escolarización global: en la mayoría de los 53 países con TBE superiores al 90% se da una disparidad entre los sexos favorable a las mujeres. La situación en la enseñanza superior es muy parecida.

De los 83 países en desarrollo sobre los que se dispone de datos, sólo un 50% ha logrado la paridad entre los sexos.

Gráfico 3.19: Paridad entre los sexos y tasas brutas de escolarización en la enseñanza secundaria (2001)



Nota: Las disparidades se presentan a escala comparable para ambos sexos: las que son favorables a las mujeres se expresan en forma de relación entre la TBE femenina y la TBE masculina, mientras que las que son favorables a los hombres se expresan en forma de relación entre la TBE masculina y la TBE femenina.

Fuente: Anexo Estadístico, Cuadro 8.

Por término medio, un niño del África Subsahariana estará escolarizado en primaria y secundaria cinco o seis años menos que un niño de Europa Occidental o las Américas.

Esperanza de vida escolar

Es posible obtener una buena medición sintética de los esquemas de escolarización combinando las tasas de escolarización por edad en los distintos niveles del sistema educativo. El indicador obtenido al efectuar esta operación –la esperanza de vida escolar (EVE)– representa el promedio de años escolares que las personas podrán cursar probablemente.

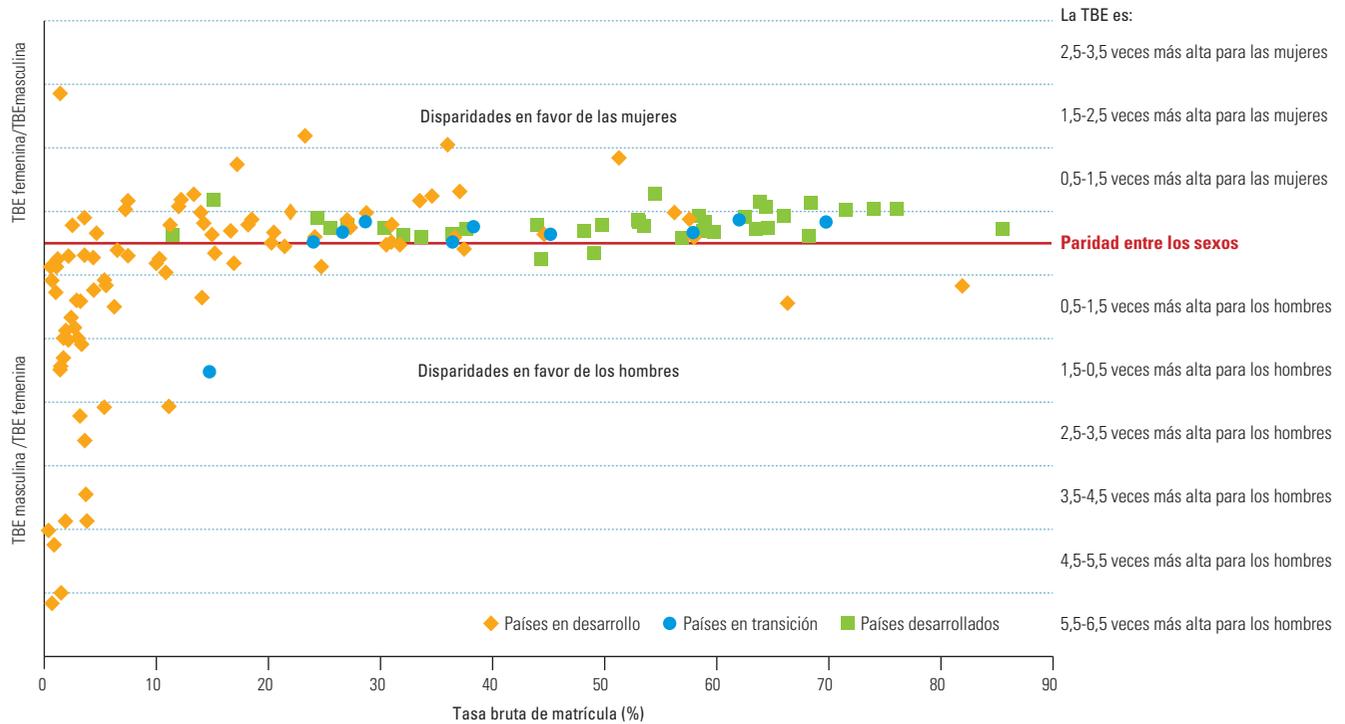
No obstante, al igual de lo que ocurre con la TBE, es necesario utilizar con cautela la EVE ya que es muy sensible a la amplitud de las repeticiones de curso. En veinte naciones por lo menos, el fenómeno de la repetición aumenta en un año la esperanza de vida escolar, e incluso en dos en países como Argelia, Brasil, Gabón, Rwanda y Togo (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2004b).

El Gráfico 3.21 muestra los promedios regionales de la EVE y los países con los valores más altos y más bajos, tanto en la enseñanza primaria y secundaria como en la postsecundaria.

Los perfiles regionales concuerdan con los examinados anteriormente: por término medio, un niño del África Subsahariana estará escolarizado en primaria y secundaria cinco o seis años menos que un niño de Europa Occidental o las Américas. En el plano subregional se dan disparidades espectaculares en el África Subsahariana y los Estados Árabes, ya que la diferencia entre los países con EVE más largas y más cortas va del simple al quintuple.

El promedio mundial es de 10,3 –9,2 años de primaria y secundaria, más 1,1 año de postsecundaria– como puede verse en el Cuadro 3.4, donde se presenta también la evolución de la EVE entre 1990 y 2001 y entre 1998 y 2001. Globalmente, los niños del mundo entero han ganado un año de esperanza de vida escolar en el decenio de 1990. Los progresos más rápidos se han registrado en las regiones que poseían ya EVE altas, por ejemplo en América Latina y el Caribe (donde las repeticiones son moneda corriente) y en América del Norte y Europa Occidental. En cambio, han sido menores en

Gráfico 3.20: Paridad entre los sexos y tasas brutas de matrícula en la enseñanza superior (2001)



Nota: Véase la nota del Gráfico 3.19.

Fuente: Anexo Estadístico, Cuadro 9.

Cuadro 3.4: Número previsible de años de escolarización, por región (2001 y evolución desde 1990)

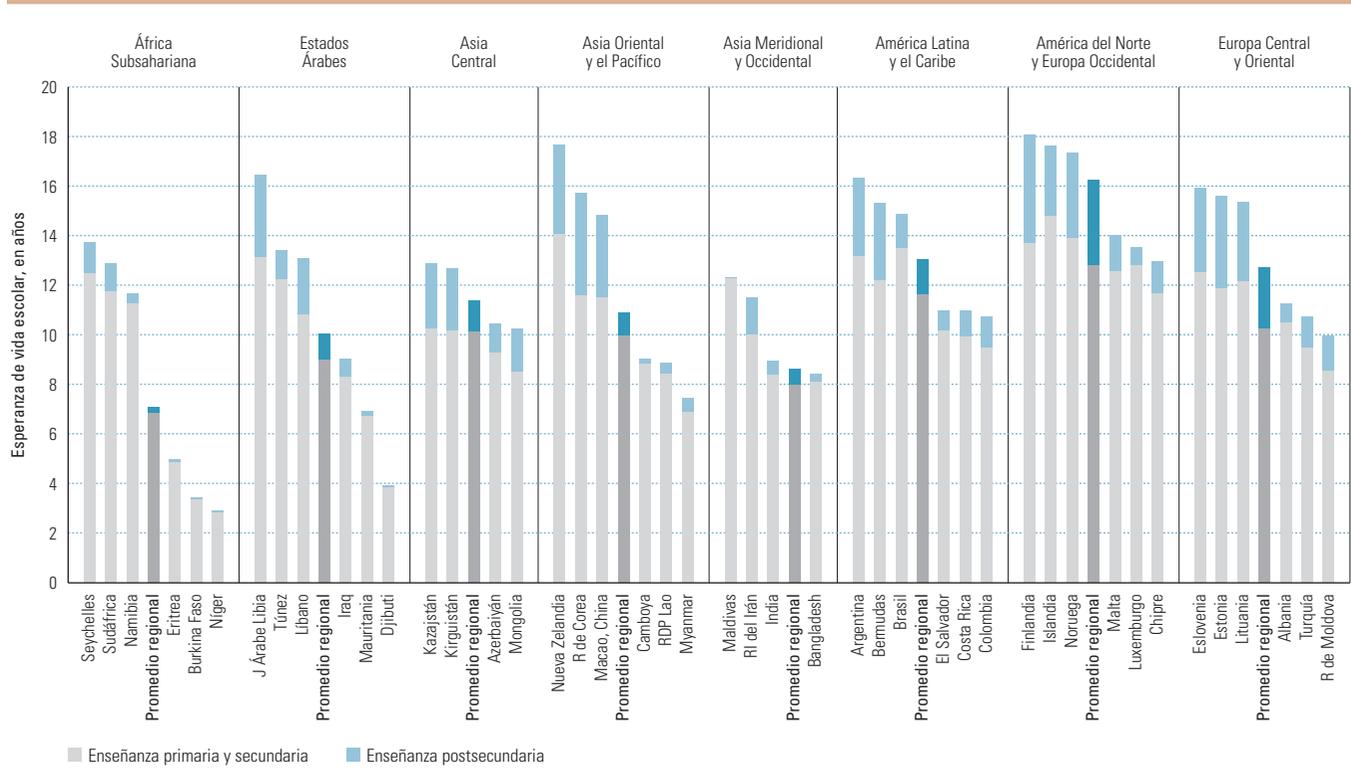
	Esperanza de vida escolar, en años						
	2001			Evolución desde 1990			Evolución desde 1998
	Primaria/ secundaria	Post- secundaria	Todos los niveles	Primaria/ secundaria	Post- secundaria	Todos los niveles	Todos los niveles
África Subsahariana	6,8	0,2	7,1	+0,9	+0,1	+1,0	+0,3
América del Norte y Europa Occidental	12,8	3,5	16,3	+0,7	+0,8	+1,5	+0,1
América Latina y el Caribe	11,6	1,4	13,0	+2,1	+0,5	+2,6	+0,9
Asia Central	10,1	1,3	11,4	+0,0	-0,1	-0,2	+0,3
Asia Meridional y Occidental	8,0	0,6	8,6	+0,5	+0,5	+1,0	+0,2
Asia Oriental y el Pacífico	10,0	1,0	10,9	+0,7	+0,6	+1,3	+0,4
Estados Árabes	9,0	1,0	10,0	+1,0	+0,4	+1,4	+0,2
Europa Central y Oriental	10,2	2,5	12,7	+0,5	+0,8	+1,3	+0,9
Mundo	9,2	1,1	10,3	+0,6	+0,4	+1,0	+0,3

Fuente: Anexo Estadístico, Cuadro 17; y base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO.

el África Subsahariana y Asia Meridional y Occidental. No es sorprendente que los mayores avances se hayan producido en la enseñanza

primaria y secundaria de los países en desarrollo y en la enseñanza superior de los países desarrollados.

Gráfico 3.21: Esperanza de vida escolar por región (2001)
(Promedios regionales y países con los valores más altos y más bajos)



Notas: Los promedios regionales se ponderan con la población de niños de 5 años de edad. El Gráfico cubre 194 países y el 99,7% de la población mundial. Además, el gráfico cubre más del 98% de la población de cada región. Para notas detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente. Fuente: Anexo Estadístico, Cuadro 17.

Conclusión

Aunque el promedio de 10,3 años de escolaridad por niño registrado en 2001 sea relativamente alto, la participación está repartida de forma muy desigual. En el África Subsahariana y Asia Meridional y Occidental sigue persistiendo un grave déficit educativo, así como en algunos Estados Árabes, donde todavía se dista mucho de lograr la universalización de la enseñanza primaria. El doble objetivo de apuntar a grupos sociales específicos que siguen sin acceso a la enseñanza primaria, por un lado, y seguir

fomentando la oferta global de enseñanza secundaria, por otro lado, ha llegado a ser una tarea urgente en América Latina y el Caribe, y también en muchos países en desarrollo de Asia Oriental y el Pacífico. Por último, aunque la enseñanza superior pueda parecer menos prioritaria en los países en desarrollo –sobre todo teniendo en cuenta que a menudo se le ha dedicado una parte excesiva del gasto en educación–, eso no impide que sea preocupante el nivel sumamente bajo de las tasas de matrícula en la enseñanza superior de algunos de esos países. □

Docentes, recursos financieros y calidad

El nivel relativamente alto de las tasas de escolarización en primaria que se registra hoy en día en el mundo es el resultado del rápido incremento de la oferta de enseñanza de este nivel a en todo siglo XXI, y más concretamente en su segunda mitad. Es objeto de muchas controversias la relación entre el rápido progreso de la escolarización y la cantidad de educación ofrecida (en años de escolaridad), por una parte, y la calidad de esa educación (es decir, las características del sistema escolar y el aprovechamiento escolar de los alumnos), por otra parte. Va ganando cada vez más terreno la idea de que el hecho de haberse centrado sobre todo en el acceso a la educación ha conducido a no prestar la atención debida a la calidad, y de que la mejora de la calidad de las escuelas existentes debería constituir ahora una prioridad de las políticas de educación. No obstante, aunque se dé en cierta medida un efecto compensatorio entre la cobertura del sistema escolar y el nivel de gasto por alumno, eso no significa necesariamente que los países en desarrollo tengan que escoger entre seguir desarrollando el acceso a la enseñanza primaria y mejorar la calidad de ésta.

Si se expresa en porcentaje del PIB, el aumento del gasto en educación necesario para mejorar a la vez la cobertura y el gasto por alumno no representa un obstáculo insuperable si se contempla a la luz del gasto público total. El verdadero problema no es tanto la existencia de factores limitativos que pesan sobre los presupuestos de educación propiamente dichos, sino la política económica de asignación del gasto entre los distintos sectores. Además, hay amplias perspectivas para reducir la ineficacia de los sistemas escolares, en particular fomentando programas de AEPI y mejorando a la vez el funcionamiento de las escuelas primarias existentes. Esto tendría por consecuencia que los niños ingresaran en el sistema escolar más a su debido tiempo y que disminuyeran las repeticiones, lo cual permitiría escolarizar a más alumnos. Y si el gasto por alumno es susceptible de no aumentar tan rápidamente como el número de niños escolarizados cuando, por ejemplo, se llevan a cabo programas importantes de construcciones escolares, puede que algunos países tengan a la vez tasas de escolarización más altas y mejores escuelas que otros gracias a políticas que den prioridad a la educación.

La preocupación creciente por la calidad de la educación se ha manifestado en presiones cada vez mayores para acopiar datos y elaborar indicadores sobre la calidad de los sistemas escolares. Algunas de esas presiones son el resultado de iniciativas mundiales como la Educación para Todos. Asimismo, en el plano nacional se están registrando algunos cambios, ya que los encargados de la elaboración de políticas necesitan entender mejor cuáles son los factores más eficaces para mejorar los resultados del aprendizaje. Teniendo en cuenta el examen de la noción de calidad de la educación expuesta en el Capítulo 1, debe estar claro que no hay un conjunto único o simple de indicadores que permitan a los encargados de elaborar políticas evaluar los avances realizados en la mejora de la calidad, sino que hace falta contar con una serie de indicadores que capten la índole compleja –a diversos niveles– de esa noción. Además, algunos aspectos de una amplia visión de la educación son difíciles de cuantificar según modalidades comparables a nivel internacional.

En esta sección se examinan los indicadores relativos a la calidad de los que se puede disponer con facilidad y que son comparables a nivel internacional. Por lo tanto, esta sección tenderá a centrarse en los aportes o insumos como el número y características de los docentes y el nivel y reparto de los fondos asignados a la educación. Es bien sabido que muchos otros aspectos, por ejemplo las prácticas pedagógicas y los incentivos para los docentes, revisten también importancia (véase el Capítulo 2), pero los datos sobre ellos son insuficientes. No obstante, los recursos son una condición necesaria –pero no suficiente– del aprendizaje, y los niveles de recursos inadecuados que afectan a muchos países en desarrollo suponen que la reforma de la educación debe comprender la asignación de fondos adicionales, junto con una atención a consideraciones más complejas. Un cúmulo considerable de datos indica que los niños de familias más pobres no sólo son los que menos acceso tienen a la educación, sino también los que reciben una enseñanza de peor calidad. Incluso los países que han conseguido un cierto grado de equidad en el acceso a la educación tienden a favorecer a determinados grupos de población o zonas geográficas a la hora de asignar recursos a la educación.

Hay amplias perspectivas para reducir la ineficacia de los sistemas escolares existentes.

La preparación de los docentes para la enseñanza es un indicador fundamental de la calidad de la educación.

Seguimiento de la calidad de los docentes y de la enseñanza

Como se ha señalado en el Capítulo 2, la calidad de los docentes y de la enseñanza, en sentido lato, se han considerado a menudo los factores más importantes de tipo organizativo asociados al aprovechamiento escolar de los alumnos. Por desgracia, su medición y seguimiento son difíciles de efectuar tal como se muestra en el Recuadro 3.3.

La preparación de los docentes para la enseñanza es un indicador fundamental de la calidad de la educación. Preparar al profesorado a afrontar los problemas de un mundo en mutación supone conseguir que adquieran conocimientos específicos de las materias enseñadas y prácticas pedagógicas eficaces, así como que entiendan la tecnología y sean aptos para colaborar con los demás docentes, los miembros de la comunidad y los padres.

Recuadro 3.3 ¿Cómo medir la calidad de los docentes?

Es muy difícil determinar la calidad de los docentes, porque no sólo depende de indicadores observables y estables, sino también de su comportamiento y de la índole de las relaciones que mantienen con sus alumnos. No obstante, las calificaciones de los docentes tienen una definición administrativa y se basan en una evaluación relativamente objetiva de competencias, aptitudes y conocimientos reconocidos (aunque este aspecto es objeto de un debate permanente). Además, pese a las insuficiencias de las mediciones y los problemas de datos, las “calificaciones de los docentes” son, en el plano conceptual y práctico, susceptibles de un enfoque más fácil que la “calidad de los docentes” o la “calidad de la enseñanza”.

Los indicadores potenciales se refieren a:

- los títulos académicos;
- la formación pedagógica;
- la antigüedad/experiencia;
- la aptitud;
- el conocimiento de los contenidos.

Los dos últimos aspectos se pueden medir con una evaluación individual.

Estos indicadores ofrecen la ventaja de que se prestan a una acción de las políticas educativas. En efecto, los gobiernos pueden promulgar y aplicar normas en materia de títulos académicos, efectuar ajustes en la escala de sueldos para recompensar la experiencia, y fomentar el perfeccionamiento y la motivación de los docentes, evaluando sus competencias y recompensándolas.

Fuente: Kasprzyk (1999).

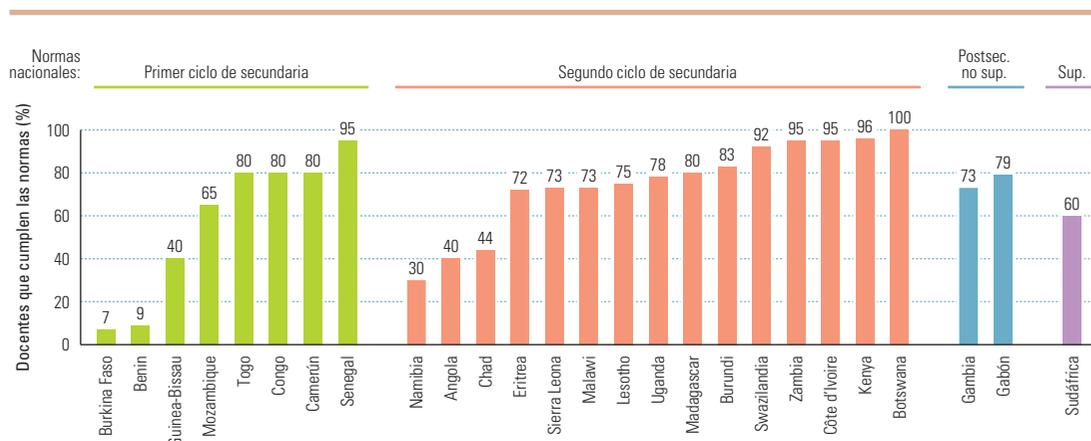
Calificaciones y formación de los docentes y conocimientos de los contenidos de la enseñanza primaria que poseen

Los datos disponibles indican que una proporción considerable de los docentes de primaria carece de las calificaciones académicas, formación y conocimientos adecuados, especialmente en los países en desarrollo. Esto induce a pensar que la formación inicial suele ser ineficaz. Este tipo de formación combina por regla general la teoría y los conocimientos de contenidos con la práctica de la enseñanza en las escuelas, pero la importancia respectiva concedida a cada uno de estos dos elementos y a su aplicación es muy variable. En algunos países existen presiones para contratar docentes rápidamente y, por eso, se reduce la duración de la formación en las escuelas normales y se modifican las secuencias de la formación práctica y académica (Lewin, 1999).

Para empezar, el Gráfico 3.22 muestra el nivel de educación (según la clasificación de la CINE) que exigen las normas nacionales en materia de calificación para poder enseñar en la escuela primaria, así como la proporción de docentes que cumple con esas normas en 26 países del África Subsahariana. Las normas nacionales son muy variables y oscilan entre el requisito de haber cursado el primer ciclo de la enseñanza secundaria (es decir, nueve a diez años de estudios elementales, más uno o dos años de formación) y la exigencia de poseer un grado de enseñanza superior en Sudáfrica. El promedio de años de estudios exigido para enseñar en primaria va desde algo más de doce, en los países donde la norma es haber cursado el primer ciclo de secundaria, hasta diecisiete en aquellos donde la norma requiere haber realizado estudios superiores.

Los países respetan sus propias normas en proporciones muy variables. En Benin y Burkina Faso, menos del 10% de los docentes cumplen la norma mínima de haber cursado el primer ciclo de secundaria, y hay muchos otros países, como Angola, Chad y Namibia, que no logran que se respete la exigencia de haber finalizado el segundo ciclo de ese nivel de enseñanza. Sin embargo, en Botswana, Côte d'Ivoire, Kenya y Zambia casi todos los docentes cumplen el requisito de haber cursado ese segundo ciclo.

Además, pese a que se podría suponer que el aumento del número de jóvenes instruidos en

Gráfico 3.22: Porcentaje de docentes de primaria que cumplen las normas nacionales de calificación en el África Subsahariana (2001)

Notas: Primer ciclo de secundaria = CINE 2; segundo ciclo de secundaria = CINE 3; postsecundaria no superior = CINE 4; y superior = CINE 5.
Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO, 2001.

En varios países se ha reducido la proporción de nuevos maestros de primaria cuyas calificaciones se ajustan a las normas nacionales.

la mayoría de los países debería traducirse por un nivel de calificación más calificado de los docentes recién contratados, la realidad es que en varios países se ha reducido la proporción de nuevos maestros de primaria cuyas calificaciones se ajustan a las normas nacionales. Por ejemplo, en Gambia sólo un 30% de los docentes en primer año de carrera cumplen con la norma de haber cursado la enseñanza postsecundaria no superior. Esa proporción es aún más baja en Botswana (10%), Lesotho (11%) y Chad (19%), donde la norma exige la finalización del segundo ciclo de secundaria, así como en Togo (2%), Guinea-Bissau (15%) y Camerún (15%) donde la norma establecida es haber cursado el primer ciclo de secundaria. Este fenómeno refleja posiblemente la práctica cada vez más extendida de contratar docentes sin la calificación requerida para hacer frente a las presiones resultantes del aumento de los niveles de escolarización.

Las encuestas efectuadas en 1995 sobre las escuelas primarias de catorce de los países más pobres del mundo, pertenecientes a las regiones del África Subsahariana y Asia Meridional y Occidental, suministran datos complementarios a este respecto. El Cuadro 3.5 muestra los niveles variables –pero bajos, por regla general– de instrucción y formación de los docentes en esos países. Es interesante señalar que, en la mayoría de ellos, una gran parte de los docentes había recibido algún tipo de formación, aun cuando poseían calificaciones académicas muy

Cuadro 3.5: Niveles de calificación y formación de los docentes de primaria en catorce países de bajos ingresos (1995)

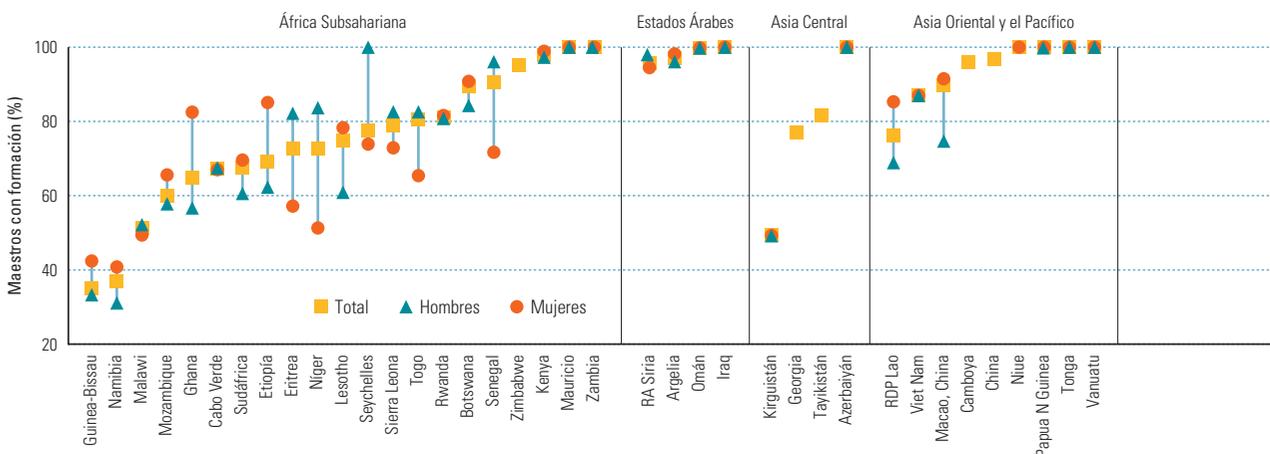
País	Docentes que han cursado 9 años de estudios o menos (%)	Docentes sin formación (%)
Bangladesh	44	18
Benin	92	1
Bhután	30	8
Burkina Faso	70	27
Cabo Verde	87	35
Etiopía	0	13
Guinea Ecuatorial	77	8
Madagascar	46	10
Maldivas	89	22
Nepal	32	3
República Unida de Tanzania	91	0
Togo	77	41
Uganda	91	50
Zambia	24	14

Fuente: Schleicher, Siniscalco y Postlethwaite, 1995.

bajas (el caso extremo es el de Benin, donde sólo un 92% de los maestros de primaria había cursado menos de diez años, aunque un 99% de ellos había recibido formación). Cabe también destacar los casos de Etiopía y Uganda donde las proporciones de docentes instruidos y formados son, respectivamente, las más altas y las más bajas con respecto al promedio.

El Gráfico 3.23 amplía la visión de esta cuestión, ya que cubre 72 países sobre los que disponía de datos relativos a la formación de docentes en 2001.

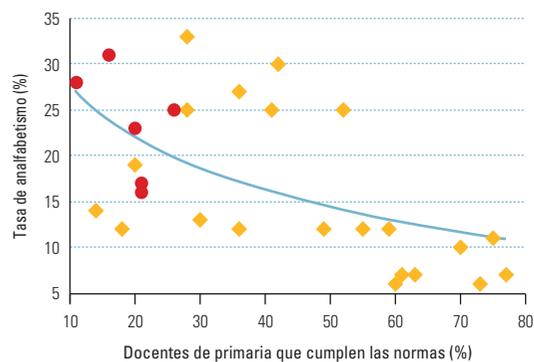
Gráfico 3.23: Porcentaje de docentes de primaria que han recibido una formación (2001)



Nota: Para notas detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.
Fuente: Anexo Estadístico, Cuadro 13A.

En Brasil, la mayoría de los docentes que han recibido una formación tienden a ejercer su profesión en las regiones donde son menos necesarios.

Gráfico 3.24: Docentes de primaria que cumplen las normas nacionales y analfabetismo de los adultos en Brasil, por Estado (2000)



Nota: Los puntos rojos representan los Estados del Nordeste.
Fuente: INEP, 2002.

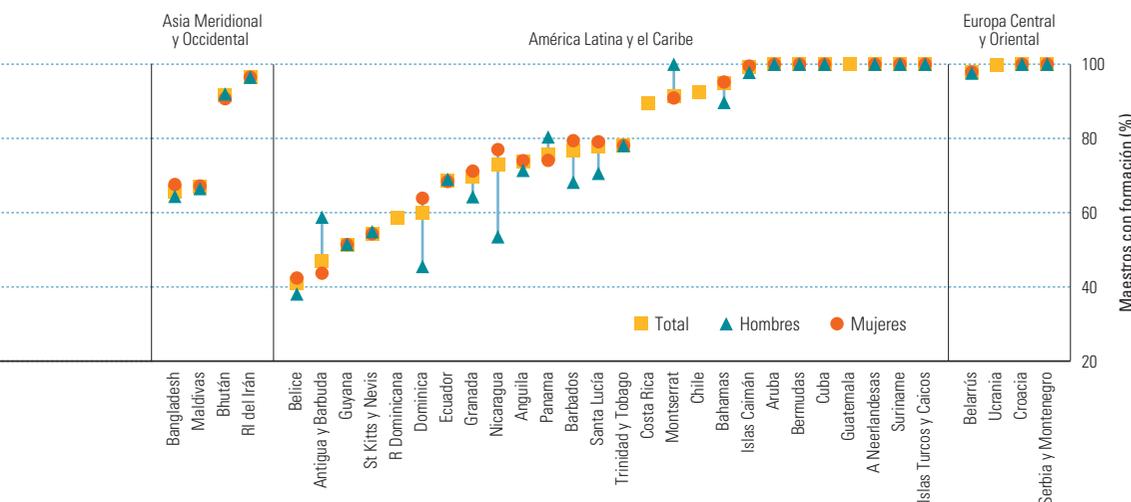
Aunque esa cobertura sea insuficiente para poner de manifiesto tendencias generales (no se dispone, por ejemplo, de datos relativos a los países de la OCDE, ni a la mayoría de las naciones más importantes de América Latina y el Caribe), se puede observar la existencia de grandes disparidades entre los países. Sólo una minoría de éstos proporciona una formación a casi todos sus docentes. En algunos países, sobre todo del África Subsahariana, se dan disparidades considerables entre los sexos, aunque en algunos casos son favorables a las

mujeres (así ocurre, en cierta medida, en un tercio de los países de la muestra).

Los bajos niveles de calificación y formación de los docentes pueden ir unidos a una distribución desigual dentro de los países. Un ejemplo contundente de esto figura en el Gráfico 3.24, donde se muestra la relación entre la proporción de maestros de primaria que cumplen las normas nacionales en materia de calificación y las tasas de analfabetismo de los adultos en los 27 Estados de Brasil. Los niveles elevados de analfabetismo entre los adultos constituyen un buen indicador del déficit socioeconómico y educativo, ya que reflejan la historia de los sistemas escolares locales y el grado de inversión de las familias en la educación de sus hijos. La mayoría de los docentes que han recibido una formación tienden a ejercer su profesión en las regiones donde son menos necesarios. En los Estados donde la tasa de analfabetismo alcanza un 12% en el peor de los casos, el 60% de los docentes o más cumplen las normas nacionales en materia de formación, pero en otras partes de Brasil la situación es muy variable. Los seis Estados del Nordeste, la región más desfavorecida del país, son los que registran las proporciones más escasas de docentes con formación.

No obstante, es posible que las calificaciones formales de los docentes no reflejen su calidad tan adecuadamente como otros factores, por

Gráfico 3.23 (continuación)



ejemplo su aptitud para sacar el mejor partido del material didáctico, el trabajo de sus alumnos y el conocimiento de las materias que enseñan. Estas competencias cobran aún mayor relieve

en situaciones especialmente difíciles, como las que se dan en los países víctimas de conflictos (véase el Recuadro 3.4).

Recuadro 3.4 Definir y promover una enseñanza de calidad en situaciones especialmente difíciles

En muchos países en situaciones de conflicto o posteriores a conflictos, el sistema educativo no puede satisfacer las necesidades de todos los niños. Puede ocurrir que el sistema se haya desmoronado o que –como en el caso de Afganistán– la reconstrucción iniciada por el ministerio de educación después de un conflicto no pueda satisfacer el incremento de la demanda. Además, los niños refugiados –sobre todo los que viven en campamentos– tienen muy pocas posibilidades de ser atendidos por el sistema educativo. En contextos de este tipo, las comunidades pueden hacer frente a la situación –a menudo con ayuda de organismos internacionales– contratando a miembros de la comunidad para ejercer la docencia. Aunque algunos de éstos puedan recibir alguna formación, es muy posible que la mayoría sólo haya terminado sus estudios de primaria.

¿Se pueden dar una enseñanza y un aprendizaje en circunstancias de este tipo, en las que los indicadores tradicionales de calidad de los docentes de calidad parecen ser poco pertinentes? El International Rescue Committee (IRC) –una organización no gubernamental con sede en los EE.UU. que trabaja con refugiados– ayuda a los docentes con calificaciones insuficientes a fijar objetivos adecuados en el plano local para impartir una enseñanza de calidad y definir indicadores (métodos, conductas y actividades de los docentes) que pueden ayudarles a evaluar si se alcanzan los objetivos establecidos.

En una escuela de un campamento de refugiados en el norte de Etiopía, donde el IRC está llevando a cabo programas de educación y de otro tipo, hay muy pocos docentes que han terminado la enseñanza secundaria o que se sientan en condiciones de desempeñar una función para la que no poseen las calificaciones exigidas, cuando la confianza en sí mismo es una característica esencial de todo buen profesor. La creatividad y la promoción de la cohesión social son otros dos factores fundamentales para impartir enseñanza de calidad en clases compuestas por alumnos que han sufrido las consecuencias de la guerra. Cuando niños de grupos étnicos e idiomas distintos, pertenecientes a medios sociales diferentes y con experiencias muy diversas, viven juntos y van a una misma escuela, es importante promover la comprensión, encargando por ejemplo a algunos niños que traduzcan para asegurarse de que todos los alumnos han comprendido. Una creatividad de este tipo no sólo es importante para fomentar la libertad de expresión de los niños, sino que puede revestir una importancia más general en contextos donde los recursos son escasos. Para impartir una lección de ciencia con recursos mínimos y recurriendo exclusivamente al material disponible *in situ*, suele ser necesaria una gran dosis de originalidad.

Fuente: Kirk y Winthrop (2004).

En 2000 murieron del sida en Zambia 815 maestros de primaria, es decir un número equivalente al 45% de los docentes formados ese mismo año.

El conocimiento de la materia enseñada por el docente es un factor fundamental y ha demostrado ser un buen instrumento para predecir el aprovechamiento escolar de los alumnos (Darling-Hammond, 2000). En muchos países en desarrollo, el nivel de conocimiento de las materias representa un problema. Las conclusiones de un estudio efectuado recientemente en siete países del África meridional muestran que algunos docentes de primaria, encargados de enseñar matemáticas, sólo poseen rudimentos de aritmética y obtienen puntuaciones inferiores a las de sus alumnos en los tests (Postlethwaite, 2004). Con una formación y diversas formas de ayuda basadas en indicadores pertinentes de la calidad, se puede contribuir a consolidar la confianza de los docentes poco formados en su propia capacidad y capacitarlos para que sean más competentes.

Absentismo de los docentes

El absentismo de los docentes, un problema persistente en muchos países, merma la calidad de la educación y trae consigo un despilfarro de recursos. En 2003, los encuestadores que participaban en un estudio del Banco Mundial visitaron al azar 200 escuelas primarias en la India, y en la mitad de ellas comprobaron que no había actividad docente alguna. En Etiopía, un 45% de los docentes habían estado ausentes un día como mínimo en la semana anterior a la visita de los encuestadores, y un 10% de éstos habían faltado a clase por lo menos tres días. En Uganda y Zambia, las proporciones de docentes ausentes la semana anterior fueron de un 26% y un 17%, respectivamente (Banco Mundial, 2004). Esto confirma los resultados de otras encuestas realizadas en catorce países de bajos ingresos en 1995, que pusieron de manifiesto índices elevados de absentismo, especialmente en países del África Subsahariana, como la República Unida Tanzania (38%), Uganda (30%) y Zambia (25%), y del Asia Meridional y Occidental, como Bhután (14%), Nepal (11%) y Bangladesh (8%) (Schleicher, Siniscalco y Postlethwaite, 1995).

Un alto nivel de absentismo de los docentes suele ser un síntoma de un funcionamiento muy deficiente de un sistema escolar, pero sus causas directas pueden ser muy distintas. En muchos países, los principales problemas son el laxismo de las normas profesionales y la falta de apoyo y control por parte de las autoridades educativas. También pueden influir las deficien-

cias de la política de educación, por ejemplo cuando se retira a los maestros de sus puestos para destinarlos a otras clases o escuelas (Jessee y otros, 2003), cuando éstos tienen que desplazarse para percibir su sueldo mensual (Moses, 2000), o cuando tienen que ejercer una segunda actividad profesional para completar una remuneración insuficiente (Michaelowa, 2002). El nivel de absentismo de los docentes se puede reducir con un apoyo adecuado y mejores estructuras en materia de incentivos.

El alto nivel de incidencia del VIH/SIDA en un número cada vez mayor de países en desarrollo, sobre todo del África Subsahariana, se ha convertido en un factor que no sólo influye poderosamente en el absentismo e ineficiencia de los maestros, sino que además es causante de altos índices de desgaste del personal docente (véase el Recuadro 3.5). La repercusión de la epidemia sobre los esfuerzos realizados para desarrollar o mejorar los sistemas escolares puede ser dramática. Por ejemplo, se estima que en 2000 murieron del sida en Zambia 815 maestros de primaria, es decir un número equivalente al 45% de los docentes formados ese mismo año. El impacto del VIH/SIDA en los sistemas escolares es una de las vastas repercusiones a largo plazo de esta enfermedad. Con su propagación en muchos países del Asia Meridional y Occidental, Asia Oriental y el Pacífico, Asia Central y Europa Central y Oriental, el VIH/SIDA constituye un importante factor limitativo a nivel mundial que influye negativamente en la oferta de una educación de calidad.

Número y distribución de los docentes y resultados educativos

Además de las calificaciones y la formación de los docentes, su número y distribución son parámetros importantes en las políticas educativas, que contribuyen a determinar la calidad de la educación impartida a los alumnos y estudiantes. A nivel de la escuela, el elemento más visible a este respecto es el tamaño de las clases, es decir el número de alumnos a los que debe impartir enseñanza cada maestro. Aunque el impacto del tamaño de las clases en los resultados educativos sigue siendo un tema controvertido (véase el Capítulo 2) y depende de la pedagogía utilizada, es evidente que las aulas atestadas de las escuelas primarias de muchos países en desarrollo no son nada propicias para

Recuadro 3.5 VIH/SIDA y tendencias del desgaste de los docentes en Kenya

Las repercusiones de la epidemia del sida en la profesión docente tienen por lo menos tres aspectos. En primer lugar, la tasa de mortalidad de los docentes corre el riesgo de ir aumentando con el paso del tiempo, si se parte de la base de que su índice de infección es análogo al del conjunto de la población. En segundo lugar, si se tiene en cuenta que el sector privado se abastece tradicionalmente en recursos humanos calificados entre los miembros de la profesión docente, los fallecimientos ocasionados por el sida en el conjunto de la población activa podrían provocar una mayor disminución de la disponibilidad de docentes calificados. En tercer lugar, el largo y agotador período de enfermedad que suele preceder a la muerte ocasionada por el sida supone una disminución del tiempo de contacto, la calidad, la continuidad y la experiencia de los docentes (Badcock-Walters y otros, 2003).

El primer aspecto es probablemente más fácil de cuantificar. En Kenya, el Ministerio de Sanidad ha declarado que el sida ha afectado a la eficacia del sistema educativo, al aumentar la tasa de mortalidad y desgaste de los docentes en los últimos diez años. Según la Comisión del Cuerpo

Docente, el número de profesores fallecidos a causa del sida pasó de 450 en 1995 a 1.400 en 1999. Aunque no se acopian estadísticas sobre las causas de la mortalidad de los docentes, es muy probable que las proporciones considerables de ese aumento se deban al sida.

Mbwika y otros (2002) han efectuado una encuesta en cuatro distritos de Kenya y han comprobado que en el distrito de Kisumu –el más afectado por el sida– el índice de desgaste de los maestros de primaria pasó del 1% en 1998 a un 5% aproximadamente en 1999, manteniéndose hasta la fecha a ese nivel. A este ritmo, en un periodo de cinco años desaparecerá la cuarta parte del cuerpo docente. Aunque sea difícil determinar con exactitud cuántos fallecimientos se deben al sida, lo cierto es que la mayoría se producen en distritos donde la tasa de incidencia de esta enfermedad es muy elevada, lo cual abona la hipótesis de que es un factor importante de mortalidad. Asimismo, el índice de jubilación de los docentes ha aumentado también, pasando de menos de un 0,5% en 1998 a un 2% en 2001. Es muy posible que sea acertada la hipótesis de que una parte de las jubilaciones suplementarias se deban a motivos de salud.

Fuente: Carr-Hill (2004).

un aprendizaje adecuado. Es evidente que los niños de zonas que anteriormente no estaban cubiertas por el sistema de enseñanza primaria necesitan clases de tamaño más reducido que el corriente, porque suelen constituir la primera generación de educandos de grupos desfavorecidos, que muy probablemente hablan un idioma que no se utiliza como lengua de enseñanza. Además, los planes de estudios suelen dividirse en grados que exigen un docente distinto para cada uno de ellos, si se quiere que la enseñanza sea eficaz, o una formación especial del profesorado en el caso de clases que agrupan varios grados. Aunque no se puede disponer fácilmente de datos sobre el tamaño de las clases y el número de docentes por grado en cada escuela, sí es posible aprehender en cierta medida las políticas de distribución del profesorado gracias a la Proporción Alumnos/Docente (PAD).

La existencia de PAD altas puede significar que el personal docente está sobrecargado, mientras que unas PAD bajas pueden indicar un excedente de dicho personal. No obstante, las PAD calculadas

a nivel nacional pueden ocultar disparidades tanto entre las regiones como entre las escuelas. Por ejemplo, la PAD en la enseñanza primaria de Mauritania es de 35/1, pero algunas escuelas pueden tener un docente por diez alumnos, mientras que otras sólo cuentan con un maestro para sesenta escolares. Además, el cálculo de la PAD depende de un recuento preciso de los docentes encargados de una clase, que debe ser objeto de ajustes en la medida de lo posible, para tener en cuenta la enseñanza a tiempo parcial o en jornada múltiple, así como las clases únicas para varios grados.

Teniendo en cuenta estas salvedades, el Cuadro 3.6 presenta una clasificación de los países en función de sus respectivas PAD. En las regiones donde se registran tasas de escolarización altas –América del Norte y Europa Occidental, Europa Central y Oriental, y Asia Central– las PAD suelen ser bajas (inferiores a 20/1), pero en el África Subsahariana y Asia Meridional y Occidental, dos regiones con baja escolarización, los promedios de la PAD

Cuadro 3.6: Distribución de los países en función de la proporción alumnos/docente en la enseñanza primaria (2001)

Regiones	Nivel de la proporción alumnos/docente					
	Menos de 15	15-24	25-34	35-44	45-54	55 o más
África Subsahariana	Seychelles (1)	Mauricio (1)	Botswana, Cabo Verde, Ghana, Kenya, Namibia, Santo Tomé y Príncipe, Swazilandia (7)	Togo, Angola, Sudáfrica, Sierra Leona, Gambia, Zimbabwe, Liberia, Comoras, Nigeria, Níger, Guinea Ecuatorial, Côte d'Ivoire, Eritrea (13)	Guinea-Bissau, Zambia, RU de Tanzania, Guinea, Burkina Faso, Lesotho, Madagascar, Senegal, Burundi, Gabón, Benin, Uganda (12)	Congo, Malí, Etiopía, Rwanda, Camerún, Malawi, Mozambique, Chad, República Centroafricana (9)
Estados Árabes	Jamahiriyá Árabe Libia, Arabia Saudita, Qatar, Kuwait (4)	EAU, Bahrein, Líbano, Jordania, Iraq, Túnez Egipto, Omán, RA Siria (9)	Argelia, Marruecos, TA Palestinos, Djibuti (4)	Mauritania (1)		
Asia Central	Georgia (1)	Azerbaiyán, Armenia, Kazajstán, Tayikistán, Kirguistán (5)	Mongolia (1)			
Asia Oriental y el Pacífico	Brunei Darussalam (1)	Islas Marshall, Nueva Zelanda, Palau, Islas Cook, Niue, Tailandia, China, Malasia, Japón, Tonga, Indonesia (11)	Samoa, Tuvalu, Viet Nam, Macao (China), Fiji, Vanuatu, RDP Lao, República de Corea, Myanmar (9)	Papua Nueva Guinea, Filipinas (2)	Timor-Leste (1)	Camboya (1)
Asia Meridional y Occidental		Maldivas, República Islámica del Irán (2)		Bhután, Nepal, India, Afganistán, Pakistán (5)		Bangladesh (1)
América Latina y el Caribe	Bermudas, Cuba, Islas Caimán (3)	Barbados, Saint Kitts y Nevis, Bahamas, Islas Vírgenes Británicas, Anguila, San Vicente y las Granadinas, Islas Turcos y Caicos, Dominica, Antigua y Barbuda, Aruba, Trinidad y Tobago, Suriname, Montserrat, Argentina, Antillas Neerlandesas, Uruguay, Granada, Belice, Brasil, Santa Lucía, Costa Rica, Panamá, Ecuador (23)	Bolivia, El Salvador, Colombia, Guyana, México, Perú, Guatemala, Chile, Jamaica, Honduras (10)	Nicaragua, República Dominicana (2)		
América del Norte y Europa Occidental	San Marino, Países Bajos, Dinamarca, Italia, Portugal, Islandia, Suecia, Luxemburgo, Andorra, Bélgica, Israel, Grecia, Austria, Suiza, España, Alemania (16)	Estados Unidos, Finlandia, Reino Unido, Canadá, Francia, Chipre, Malta, Irlanda, Mónaco (9)				
Europa Central y Oriental	Hungría, Eslovenia, Estonia, Letonia, Polonia (5)	Lituania, Belarrús, Bulgaria, Federación de Rusia, República Checa, Rumania, Croacia, Eslovaquia, República de Moldova, Ucrania, Serbia y Montenegro, la ex RY de Macedonia, Albania (13)				
Número total de países:	31	74	30	23	13	11

Nota: En cada casilla, los países están clasificados por orden creciente de la proporción alumnos/docente.

Fuente: Anexo Estadístico, Cuadro 13A.

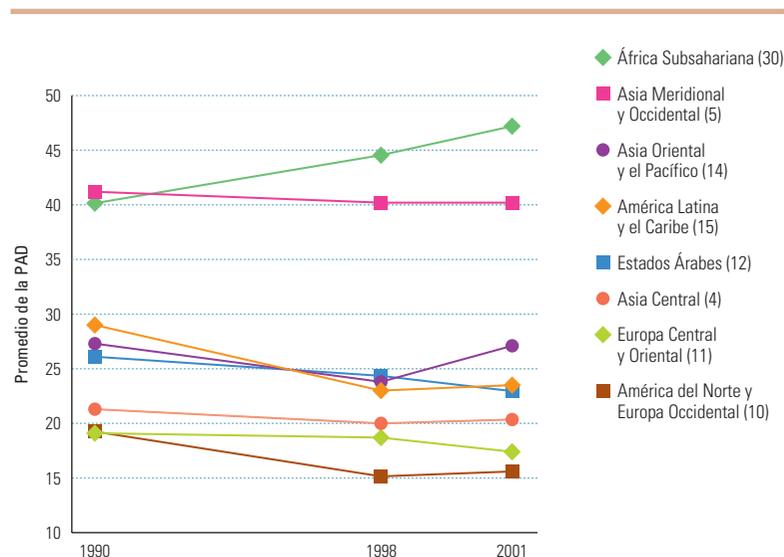
alcanzan valores altos: 40/1 y 44/1, respectivamente. Esto quiere decir que el número de docentes representa un problema precisamente en los países que más los necesitan para aumentar considerablemente la cobertura de sus sistemas de enseñanza primaria. En los países de los Estados Árabes, Asia Oriental y el Pacífico y América Latina y el Caribe, la mayoría de las clases tienen entre 15 y 34 alumnos por maestro. Existen PAD inaceptables, por supuesto, en muchos distritos y escuelas de determinados países, pero este problema obedece más a la distribución de los docentes que a su número total.

En el Gráfico 3.25 –que muestra la evolución del promedio de la PAD en primaria, por región, basándose en los países sobre los que se dispone de datos correspondientes a los años 1990, 1998 y en 2001– se destacan claramente los perfiles de cada región. Como puede observarse, las PAD son relativamente bajas y han disminuido en todas las regiones del mundo, excepto en el África Subsahariana donde el promedio pasó de 40/1 en 1990 a 47/1 en 2001. La situación en esta región se puede explicar por el hecho de que el sistema escolar no puede seguir el ritmo de un considerable crecimiento demográfico de la población, que se traduce por cohortes más numerosas de alumnos potenciales de primaria y un aumento de las tasas de escolarización. En tres países del África Subsahariana se ha registrado un aumento especialmente acusado de la PAD entre 1998 y 2001 –Etiopía (23%), Nigeria (28%) y la República Unida de Tanzania (22%)– que se explica en parte por los esfuerzos realizados para ampliar el acceso a la escuela primaria. De hecho, la PAD ha aumentado en casi todos los países donde ha progresado la tasa neta de escolarización, por ejemplo en Etiopía y la República Unida de Tanzania donde pasó de 46/1 a 57/1 y de 38/1 a 46/1, respectivamente. Más generalmente, en los países del África Subsahariana donde se registró un aumento de la PAD durante el decenio, ese aumento experimentó una leve aceleración a partir de 1998. La PAD aumentó también de 24/1 a 27/1 en Asia Oriental y el Pacífico entre 1998 y 2001, lo cual supone una inversión de la tendencia observada a principios y mediados del decenio de 1990.

Una vez más, los países que han contraído un sólido compromiso político con la educación presentan a la vez tasas de escolarización altas

Gráfico 3.25: Promedios de la proporción alumnos/docente en primaria, por región (1990, 1998 y 2001)

(Países sobre los que se dispone de datos para los tres años; el número de países por región se indica entre paréntesis)



Fuente: Anexo Estadístico, Cuadro 17.

y PAD bajas, mientras que los que parten de tasas de escolarización bajas corren el riesgo de verse confrontados a corto plazo a una disyuntiva difícil entre cantidad y calidad. Un dilema de este tipo sólo se puede evitar si los países pueden movilizar una cantidad sustancial de recursos suplementarios en favor de la educación o contratar docentes suplementarios con sueldos más bajos, sin comprometer la calidad de la enseñanza. Muchos países han tratado de adoptar esta solución, pero para determinar su eficacia sería necesario poseer más datos de los que se dispone hasta la fecha (a este respecto, véase también el Capítulo 4). De hecho, la ampliación del acceso a la educación y la demanda concomitante de maestros pueden poner en peligro la calidad de la enseñanza si se reducen las exigencias en materia de contratación de docentes y si se aumenta la carga de trabajo del personal que ya está en servicio (véase el Recuadro 3.6). En los países donde las PAD son ya muy altas, exigir más a los docentes podría ir en detrimento de su capacidad y su moral, lo cual tendría como consecuencia una baja del aprovechamiento escolar de los alumnos (véase el Apéndice, donde se muestra la relación existente entre las PAD y los resultados del aprendizaje).

El sistema escolar no puede seguir el ritmo de un considerable crecimiento demográfico de la población, que se traduce por un aumento de las tasas de escolarización.

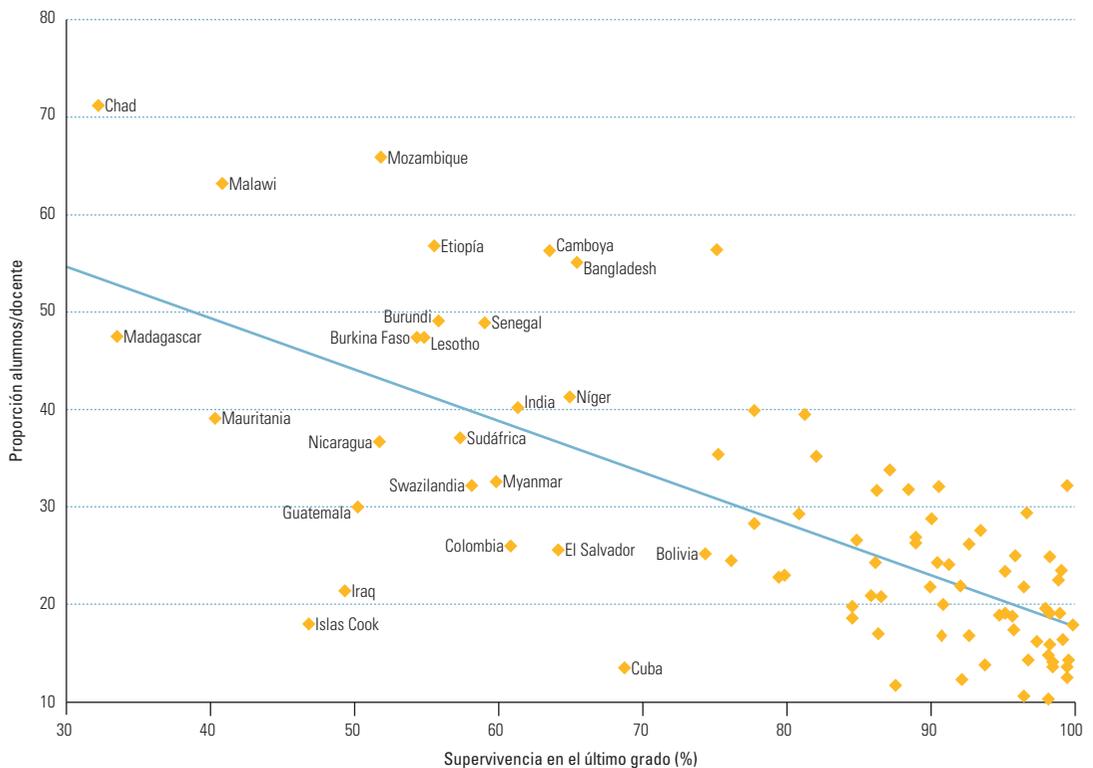
Recuadro 3.6 Ampliación del acceso a la enseñanza primaria: factores cuantitativos y cualitativos

¿Cuáles son las relaciones entre las tendencias de la escolarización, la contratación de docentes y la proporción de alumnos por docente? La experiencia de tres países aclara algo el tipo de disyuntivas que deben afrontar los encargados de la elaboración de políticas, por ejemplo entre la extensión del sistema escolar y el mantenimiento de una PAD estable, o entre la mejora de la calidad de la educación mediante una reducción de la PAD y el incremento de los gastos dedicados a otras partidas del presupuesto de educación. En Camboya, entre 1998 y 2001, el número de alumnos de primaria experimentó un aumento sustancial de un 28%, mientras que la TNE en este nivel de enseñanza pasó de un 82% a un 86%. El número de docentes sólo

aumentó en un 9%, con lo cual la PAD pasó de 48/1 a 56/1. Aunque el gasto público en educación haya aumentado constantemente, las políticas educativas han tratado de mejorar la calidad de la educación asignando los fondos disponibles al reciclaje de los docentes, la compra de libros de texto más actualizados, la reforma de los métodos de evaluación y la mejora de las infraestructuras. De ahí que la contratación de docentes haya sido limitada y que los maestros no hayan podido hacer frente al aumento del número de niños matriculados (Camboya, Ministerio de Educación, 1999).

En Etiopía, en ese mismo periodo, el número de alumnos aumentó en un 40%, haciendo que la TNE de la enseñanza

Gráfico 3.26: Proporciones alumnos/docente en primaria y supervivencia en el último grado (2001)



Notas: Se indican los nombres de los países con una tasa de supervivencia inferior al 75%. Para notas detalladas sobre los países, véanse los cuadros señalados en la Fuente. Fuente: Anexo Estadístico, Cuadros 7 y 13A.

primaria pasara de un 36% a un 46%. Las decisiones adoptadas en materia de política educación tuvieron por consecuencia que la PAD aumentase en un 24%, pasando de 46/1 a 57/1, habida cuenta de que el número de docentes sólo aumentó en un 13%. El Ministerio de Educación decidió aumentar el tamaño de las clases a fin de asignar fondos a la compra de libros de texto y pupitres y a la satisfacción de otras necesidades, con vistas a incrementar la eficacia de los docentes en funciones y la eficiencia del conjunto del sistema (Etiopía, Ministerio de Educación, 1999).

Contrariamente a lo ocurrido en la mayoría de los países del África Subsahariana, en Togo se registró una disminución sustancial de la PAD en la enseñanza primaria entre 1998 y

2001, ya que pasó de 41/1 a 35/1. Entre tanto, la TNE aumentó, pasando de un 90% a un 92%. Mientras que el gasto total en educación aumentó en un 18% entre 1998 et 2000, la cuarta parte de los nuevos docentes fueron reclutados con contratos de corta duración mucho menos remuneradores que los de sus colegas titulares de un puesto permanente (Kigotho, 2004). Aunque la decisión de contratar más docentes ha reducido la PAD –lo cual debería, en principio, mejorar la calidad general de la enseñanza– un estudio realizado en el país parece indicar que los maestros con contratos de corta duración son menos eficaces que los demás docentes (Vegas y De Laat, 2003).

El Gráfico 3.26 muestra que, por regla general, las PAD bajas van unidas a tasas altas de supervivencia en el último grado de primaria. No obstante, la dispersión en la tasa de supervivencia es más acusada en el grupo de países con PAD elevadas que en el grupo de países con PAD bajas. Por lo tanto, no parece que la correlación negativa se establezca dentro de cada uno de esos grupos, sino más bien entre ellos. La PAD no debe interpretarse aquí como causante de las tasas de supervivencia bajas, sino como un indicador general del sistema escolar, habida cuenta de que en los países con PAD comparables se observan tasas de supervivencia sorprendentemente diferentes. Hay otros muchos factores que entran en cuenta. En cambio, es difícil creer que las PAD elevadas no constituyan un problema en países como el Chad, donde la PAD es superior a 70/1 y donde sólo uno de cada tres alumnos ingresados en la escuela logran llegar al último grado de primaria.

Cuando el dinero cuenta: invertir en la educación

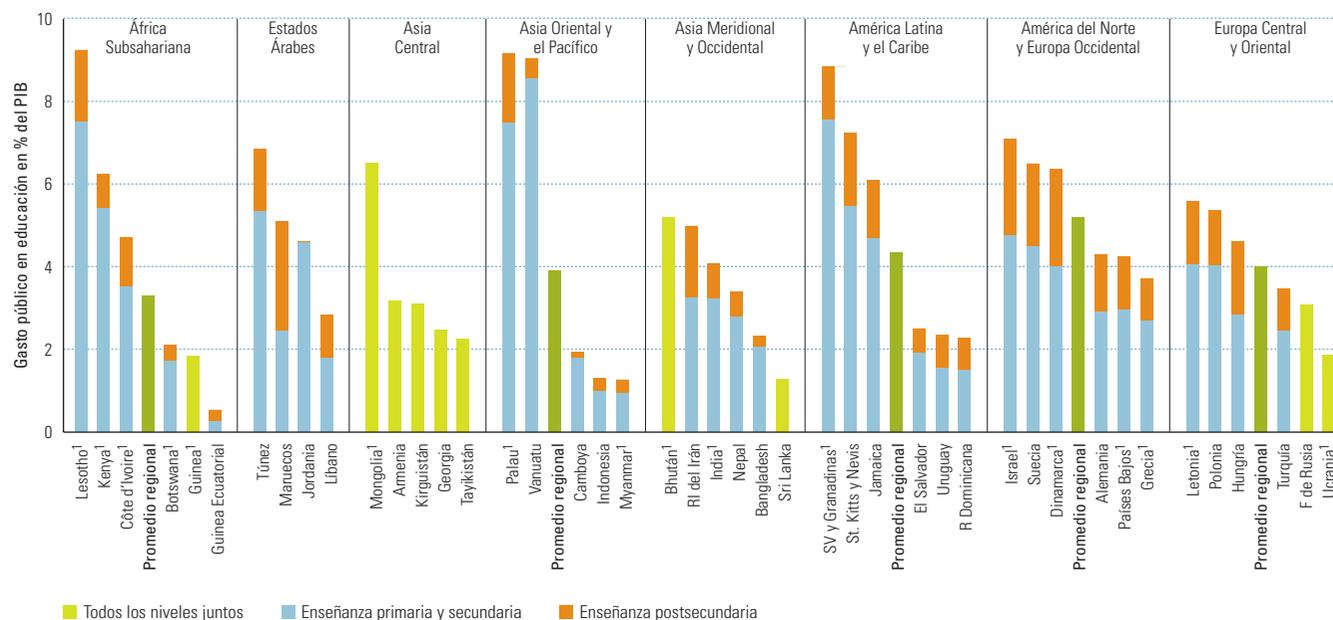
Aunque los docentes son el recurso más importante de la educación, merece la pena examinar otros recursos de las escuelas que tienen repercusiones considerables en las perspectivas de lograr una enseñanza de alta calidad. Aunque no se disponga de datos detallados correspondientes a una amplia muestra de países y a factores como edificios y equipamientos escolares o material didáctico, esos datos no serían muy informativos de por sí. Sin embargo, el gasto global dedicado

a la educación constituye un buen indicador del grado de compromiso contraído con la calidad de la educación por parte de los encargados de elaborar políticas.

En el Gráfico 3.27 se presenta el importe total del gasto público en educación, en porcentaje del PIB, así como los promedios regionales y los países con los valores más altos y más bajos. Este indicador de las preferencias en materia de políticas no tiene quizás el mismo significado en todas partes. Las diferencias de precio de los aportes a la educación, de reparto de fondos entre los sueldos de los docentes y los demás aportes, y de estructura demográfica significan que países diferentes pueden tener que efectuar gastos de diferentes niveles para conseguir una calidad comparable. Por ejemplo, Alemania y la India dedican una proporción comparable de su PIB a la educación (algo más del 4%), pero la población próspera y poco joven del primer país accede a un sistema educativo totalmente diferente del que es accesible a la población india, pobre y joven, que además sigue aumentando rápidamente. Los perfiles regionales son coherentes con los que se observan en materia de tasas de escolarización y de número y distribución de docentes: el promedio más alto corresponde a América del Norte y Europa Occidental, y el más bajo al África Subsahariana. Teniendo en cuenta las diferencias de nivel del PIB y las proporciones que representan los niños en edad escolar en la población, eso supone diferencias enormes entre ambas regiones por lo que respecta a los recursos por alumno. Varios países importantes de Asia Meridional y

En Chad, donde la PAD es superior a 70/1, sólo uno de cada tres alumnos ingresados en la escuela logran llegar al último grado de primaria.

Gráfico 3.27: Gasto público en educación en porcentaje del PIB, por nivel de educación (2001)
(Promedios regionales y países con los valores más altos y más bajos)



Nota: Los promedios se basan en el siguiente número de países: 19 del África Subsahariana; 17 de Asia Oriental y el Pacífico; 20 de América Latina y el Caribe; 17 de América del Norte y Europa Occidental; y 8 de Europa Central y Oriental. No se han calculado los promedios regionales correspondientes a los Estados Árabes, Asia Central y Asia Meridional y Occidental porque sólo se disponía de datos relativos a un número demasiado pequeño de países.

1. Los datos son los correspondientes al año 2000.

Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO (2004b).

Los gastos de las familias en educación suelen ser sustanciales, incluso en los países donde oficialmente el Estado ofrece por lo menos enseñanza primaria gratuita.

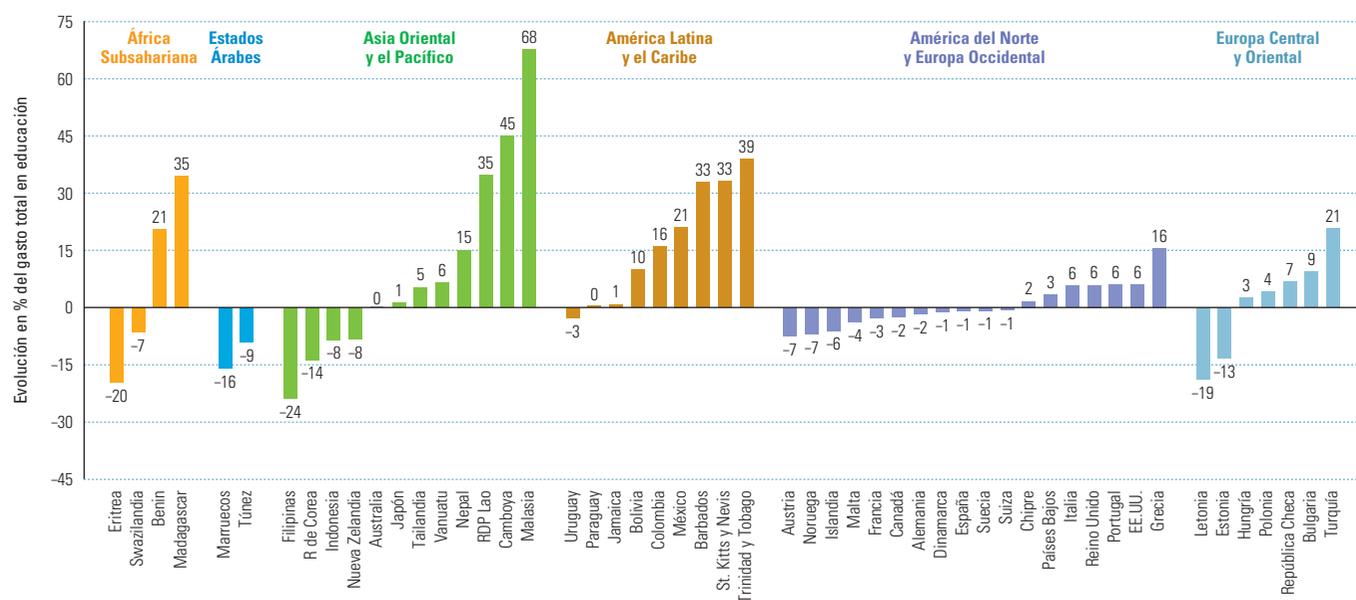
Occidental y de Asia Oriental y el Pacífico se destacan por su bajo nivel de gasto. Los altos niveles observados en algunos Estados insulares pueden explicarse por factores específicos, a saber: la probabilidad de que su PIB sea reducido; el hecho de que no se beneficien de economías de escala por lo reducido de su población escolar; y la circunstancia de que los estudiantes se ven obligados a salir del país para cursar estudios superiores, lo cual supone un gasto sustancial cuando el Estado los subvenciona.

Aunque la mayoría de los países tengan sistemas educativos en los que el sector público es predominante, el gasto estatal no representa la totalidad de los gastos. El panorama sería diferente si se dispusiera de datos sobre los gastos privados en educación. En los países se dan distintas combinaciones de enseñanza pública y privada, y para tener en cuenta esto es necesario hacer hincapié no tanto en lo que el *Estado* invierte en la educación, sino más bien en lo que invierte la *sociedad*. Los gastos de las familias en educación, por ejemplo, suelen ser sustanciales, incluso en muchos países donde oficialmente el Estado ofrece por

lo menos enseñanza primaria gratuita. Se ha estimado que la parte de los gastos privados en la enseñanza primaria y secundaria asciende a 42% en Jamaica, 33% en Filipinas, 30% en Chile, 24% en Indonesia y 21% en Colombia, por no citar más que unos pocos ejemplos (Instituto de Estadística de la UNESCO/OCDE, 2003).

En el Gráfico 3.28 se muestran las tendencias del gasto público en educación a finales del decenio de 1990, señalando la evolución del gasto real en el número relativamente escaso de países que proporcionaron datos correspondientes a los años 1998 y 2001. El nivel del gasto permaneció estable por regla general en América del Norte y Europa Occidental, pero en algunos países en desarrollo aumentó considerablemente, especialmente en las regiones de Asia Oriental y el Pacífico y América Latina y el Caribe. En cambio, en algunos países importantes se redujo sensiblemente, por ejemplo Filipinas (-24%) e Indonesia (-8%).

A veces, el gasto público y el privado se entremezclan y complementan, sobre todo allí donde

Gráfico 3.28: Evolución en valor real del gasto total en educación, en un grupo de países (1998-2001)

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO; y Banco Mundial (2003b).

los gobiernos financian en parte los centros docentes privados. En Zimbabwe, por ejemplo, el 80% de los alumnos de primaria frecuentan escuelas privadas dependientes del Estado. Los docentes de esas escuelas son remunerados por éste, pero los demás gastos corren a cargo de las comunidades locales. Este tipo de asociaciones entre el sector público y el privado se fomentan cada vez más como medio para mitigar el impacto provocado por las incertidumbres e insuficiencias del gasto público. No obstante, plantean problemas en el plano de la calidad y la equidad porque no todas las comunidades poseen la misma capacidad para conseguir financiación gubernamental y movilizar fondos privados.

La asignación del gasto en educación reviste gran importancia cuando se trata de que los fondos invertidos se traduzcan en resultados de aprendizaje. Los sueldos de los docentes tienden a ser la partida más importante del gasto, sobre todo en los países en desarrollo. Han sido objeto de ásperas controversias no sólo las diferencias de costos salariales entre los países, sino también la cuestión de saber si los sueldos altos obstaculizan los esfuerzos encaminados a desarrollar y mejorar los sistemas escolares para alcanzar los objetivos de la EPT. Se dispone

de datos relativos a la proporción representada por los sueldos de los docentes de primaria en el total del gasto público ordinario en la enseñanza primaria de 51 países. Esa proporción sobrepasa el 90% en once países. En comparación, la proporción representada por los libros de texto y otros materiales didácticos en el gasto público ordinario dedicado a ese nivel de enseñanza en los veinte países que suministraron datos al respecto, oscila entre un 0,8% en Belice y un 12% en la República de Moldova. Es evidente que los sueldos de los docentes son un elemento central de la política económica en el campo de la educación. Más generalmente, se ha indicado que se asigna una porción desmesurada del gasto a los aportes o insumos relacionados con los docentes. Parece tener prioridad la concepción de incentivos salariales y no salariales adecuados para motivar a los docentes, ya que es necesario conciliar dos necesidades: la de ahorrar recursos en otros aportes, y la de remunerar suficientemente a los maestros para atraer a la profesión personas calificadas que persistan en el ejercicio de la docencia.

Aunque esté demostrado que es difícil estimar el grado de la relación de causalidad entre el gasto en educación y los resultados del aprendizaje (véase el Capítulo 2), no por ello es menos

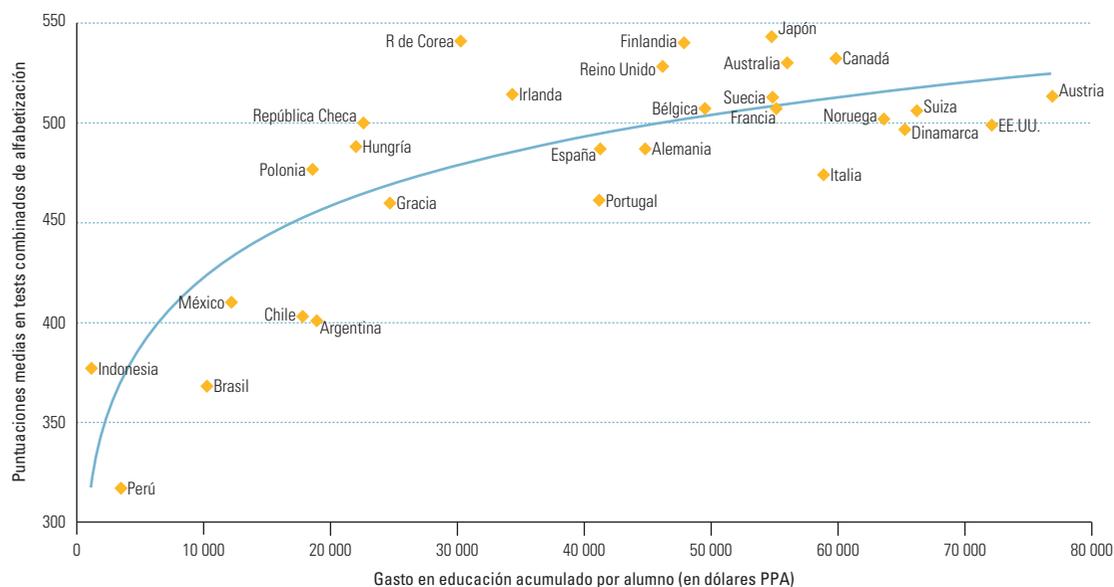
Las asociaciones entre el sector público y el privado plantean problemas en el plano de la calidad y la equidad.

Aunque es cierto que el aumento de los recursos sigue siendo fundamental, no es probable que contribuya a mejorar sensiblemente los resultados del aprendizaje, a no ser que se tomen en cuenta otros factores.

evidente el nexo entre ellos. Basándose en los resultados de los tests efectuados con alumnos de 15 años en el marco del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), el Gráfico 3.29 muestra que, entre los alumnos de los países que dedican a la educación más inversiones (medidas en gasto acumulado por alumno hasta los 15 años de edad), se observa la tendencia a una adquisición de mejores competencias en lectura y escritura. Esta relación es mucho más evidente en los pocos países en desarrollo que participan en el estudio del PISA, así como en los países de Europa Central y Oriental y los países de Europa Occidental donde el nivel del gasto es relativamente bajo, por ejemplo Grecia e Irlanda. Entre los demás países de Europa Occidental se observa una variación limitada en las puntuaciones de los tests de alfabetización, aun cuando el gasto se duplique y pase de unos 40.000 a unos 80.000 dólares PPA¹⁰. Esto parece indicar que los recursos pueden tener un impacto importante en los resultados cuando el nivel inicial de gasto es bajo, y que ese impacto se va acercando a un límite a medida que el gasto aumenta. De ahí que un gasto suplementario corra el riesgo de ser inútil y sea preferible dedicarlo a fines distintos de la mejora de los resultados que miden los tests de alfabetización.

Como en el gráfico no se tienen en cuenta factores como la eficiencia de la asignación y utilización de los recursos o el contexto familiar, se pueden observar grandes diferencias en las puntuaciones en los tests de alfabetización entre países con niveles de gasto comparables, por ejemplo entre Polonia y Chile o Argentina. Cabe señalar también que los alumnos de México, Chile y Argentina obtienen promedios de puntuación análogos, aunque México sólo gaste 12.189 dólares PPA por alumno, en comparación con los 17.820 y 18.893 dólares gastados por Chile y Argentina, respectivamente. El gráfico tampoco aclara si entre el gasto y los resultados del aprendizaje se da una relación de causalidad o una mera correlación. Lo que importa es más bien la coherencia de los perfiles regionales en relación con las variables examinadas en el presente capítulo. Algunos países presentan altos niveles de aprovechamiento escolar que van unidos a tasas de escolarización elevadas y niveles de gasto también altos, y otros países presentan tasas de escolarización bajas con niveles de gasto y resultados bajos también. Por eso, aunque es cierto que el aumento de los recursos sigue siendo fundamental en muchos países, no es probable que contribuya a mejorar sensiblemente los resultados del aprendizaje, a no ser que se tomen en cuenta otros factores.

Gráfico 3.29: PISA – Resultados de alumnos de 15 años en alfabetización y gasto en educación acumulado por alumno (2000/2001)



10. PPA significa Paridad de Poder Adquisitivo. Véase el Glosario del Anexo.

Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO, sobre la base de OCDE/Instituto de Estadística de la UNESCO (2003).

Calidad e igualdad del aprendizaje

Se da por sentado que los sistemas escolares deben generar una multitud de resultados, desde proporcionar a los alumnos conocimientos y competencias cognitivas hasta cultivar espíritus creativos y promover valores cívicos y morales. Es difícil evaluar en qué medida llegan a conseguirlo, por dos razones. La primera es que las distintas partes interesadas asignan sus propios valores a distintos objetivos (Banco Mundial, 2004) y que la optimización de un tipo de productos puede ser incompatible con la de otros: por ejemplo, el espíritu creativo puede entrar en conflicto con valores a los que se asigna una prioridad en los planes de estudio, que son por definición de carácter autoritario. Si se comparan los sistemas escolares en función de un determinado tipo de productos, se corre el riesgo de cometer una injusticia con los que hacen hincapié en otro tipo de productos. La segunda razón es que algunos productos son más fácilmente mensurables y comparables que otros. Es relativamente fácil medir el dominio de competencias simples con tests normalizados, pero es mucho más arduo calibrar el espíritu crítico y la creatividad.

Aunque los conocimientos y las competencias cognitivas no hayan sido necesariamente la única prioridad de muchos sistemas escolares públicos, se les ha otorgado la parte del león en los ejercicios de evaluación que proporcionan datos comparables a nivel internacional. Si bien cada país posee su propio sistema de exámenes públicos y de evaluación centrado en la clase, las evaluaciones nacionales e internacionales del aprendizaje de los alumnos por medio de tests normalizados se están utilizando cada vez más no sólo para efectuar el seguimiento de los sistemas educativos y apreciar su calidad global, sino también para diagnosticar sus respectivos puntos fuertes y débiles e ilustrar las opciones que permitan lograr un aprendizaje de calidad para todos (Kellaghan y Greaney, 2001). La presente sección se centra en los elementos de apreciación que se desprenden de esas evaluaciones. Conviene señalar que, si bien las competencias cognitivas son mensurables, es compleja la tarea de definir cuáles son los niveles de adquisición de conocimientos que se estiman satisfactorios (véase el Recuadro 3.7).

Evaluaciones nacionales e internacionales de las competencias cognitivas

Los estudios de evaluación nacionales como los descritos en el Recuadro 3.7 no son fácilmente comparables entre países, pero indican de qué manera las autoridades encargadas de la educación evalúan los resultados de los sistemas que administran. En el Gráfico 3.30 se muestra el porcentaje de alumnos que cursan el último grado de primaria en cuatro países de América Latina y han alcanzado los niveles de resultados establecidos en el plano nacional. En Nicaragua, el 70% de los alumnos sólo poseían en 2002 un nivel "básico" en lengua, mientras que más del 80% alcanzaban ese nivel en matemáticas. En Uruguay, los resultados del 40% de los alumnos de 6º grado en 1999 se consideraron "insuficientes" o "muy insuficientes" en lengua, y en matemáticas esa proporción alcanzó el 60%. En El Salvador, el 40% de los alumnos de 6º grado sólo alcanzaban en 1999 un "nivel básico" en lengua, matemáticas, ciencia y estudios sociales. En Honduras, el nivel del 90% de los alumnos de 6º grado en 2002 era "bajo" o "insuficiente" en lengua y matemáticas. Independientemente de la pertinencia de los criterios utilizados por estos cuatro países, cabe observar que todos ellos consideran insatisfactorio el rendimiento global de sus sistemas escolares.

El estudio del SACMEQ ha puesto de manifiesto el escaso nivel de resultados en lectura de los alumnos de primaria, según las normas establecidas por los expertos nacionales en esta materia y los docentes de 6º grado. En cuatro de los siete países que figuran en el Gráfico 3.31, menos de la mitad de los alumnos de 6º grado alcanzaron el nivel mínimo en lectura. En Malawi y Zimbabwe sólo el 1% y el 37%, respectivamente, de los alumnos de 6º grado evaluados alcanzaron el nivel deseable en lectura. De hecho, ninguno de los países cubiertos por este estudio ha alcanzado el objetivo fijado en 1990 en Jomtien: lograr que por lo menos el 80% de los alumnos alcanzase en el año 2000 un nivel mínimo determinado de resultados en competencias de lectura.

El estudio del PASEC (Gráfico 3.32) también pone de relieve el bajo nivel del aprovechamiento escolar. Por ejemplo, muestra que en Senegal más del 40% de los alumnos de 5º grado tuvieron dificultades para resolver el problema

Las evaluaciones nacionales e internacionales del aprendizaje de los alumnos por medio de tests normalizados se están utilizando cada vez más para efectuar el seguimiento de los sistemas educativos y apreciar su calidad global.

Recuadro 3.7 Definir el aprovechamiento escolar insuficiente

En algunos estudios se han definido explícitamente los niveles de aprovechamiento escolar o adquisición de competencias que corresponden a los objetivos y expectativas de los planes nacionales de estudios o las normas internacionales. En las definiciones disponibles, el nivel más bajo de puntuaciones en los tests representa un aprovechamiento escolar insuficiente. Entre esos estudios figuran las evaluaciones nacionales efectuadas en cuatro países de América Latina (Gráfico 3.30), el estudio realizado por el Consorcio del África Meridional para la Supervisión de la Calidad de la Educación (SACMEQ, Gráfico 3.31) y el estudio del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, Gráfico 3.34).

Hay otras dos evaluaciones –la del Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de los Países de la CONFEMEN* (PASEC, Gráfico 3.32) y la del Estudio sobre el Progreso Internacional de la Competencia de Lectura (PIRLS, Gráfico 3.33)– que no proporcionan niveles de aprovechamiento escolar explícitos. En esas evaluaciones, se considera que es insuficiente el aprovechamiento de los alumnos con resultados iguales o inferiores al 25º percentil en la escala de adquisición de competencias. Por ejemplo en la evaluación del PASEC, menos de la mitad de los alumnos fueron capaces de realizar con éxito la siguiente operación:

Clasificar los números siguientes por orden decreciente
35,7 25,9 35,8 35,6

El estudio del SACMEQ se efectuó por primera vez en 1995 en siete países. Se formularon 59 preguntas para evaluar las competencias en lectura de los alumnos de 6º grado en tres tipos de textos: narrativos, descriptivos y documentales. Los expertos nacionales seleccionaron un subconjunto de “preguntas esenciales” y definieron niveles de aprovechamiento “mínimos” y “deseables”, en función del número de preguntas esenciales a las que los alumnos respondían correctamente. El número de preguntas y los umbrales para los niveles de aprovechamiento variaron según los países.

Por ejemplo:

	Preguntas esenciales	Número de respuestas correctas exigido	
		Nivel mínimo	Nivel deseable
Zimbabwe	34	14	17
Zambia	46	23	37

El estudio PIRLS se realizó en 2001 en 35 países, bajo los auspicios de la Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar, y evaluó una serie de estrategias de comprensión de la lectura entre los alumnos de 4º grado, tanto en textos literarios como informativos. Más de la mitad de las preguntas obligaban a los alumnos a dar y redactar respuestas, y las restantes eran de opción múltiple. Se utilizó como umbral el 25º percentil de la puntuación en lectura. En el informe de presentación el estudio se señaló que las preguntas de este nivel o por debajo de él exigían “la búsqueda de detalles explícitos en distintos textos literarios e informativos” y que “por regla general, este proceso apenas exigía capacidades de inducción o interpretación” (Mullis y otros, 2003).

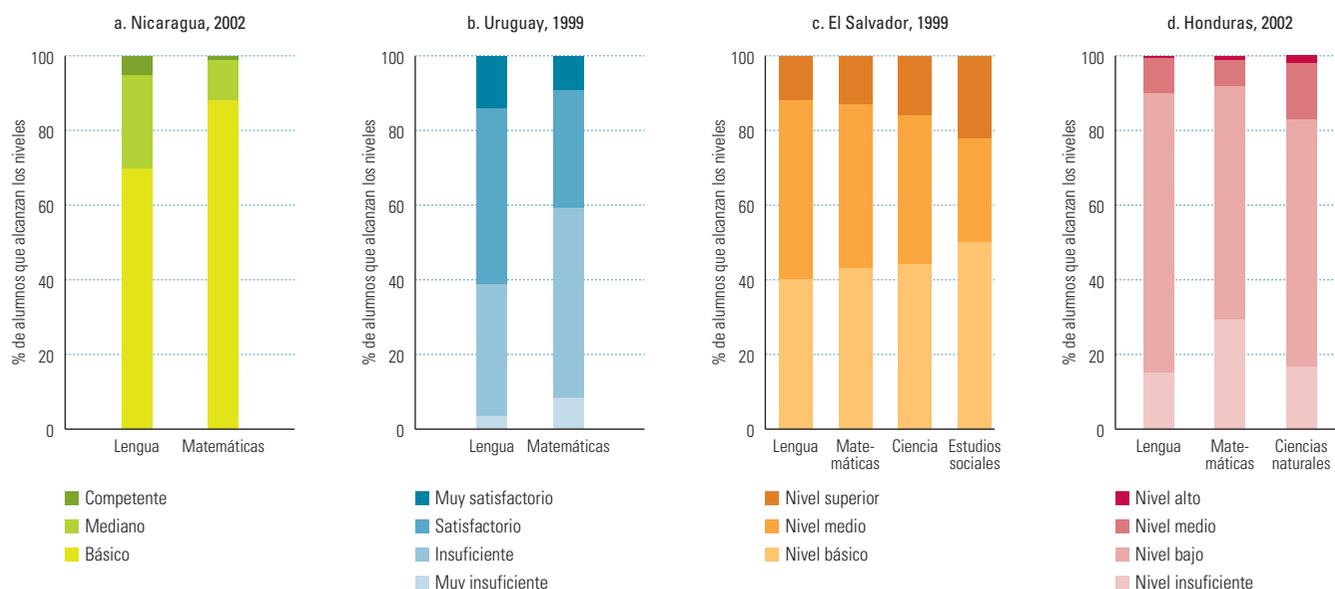
El PISA estudia el “grado de preparación para la vida adulta” de los alumnos de 15 años que están apunto de acabar su escolaridad obligatoria en la mayoría de los países de la OCDE y en otro número considerable de países. Evalúa la alfabetización, así como los conocimientos y competencias en lectura, matemáticas y ciencias. Trata de determinar en qué medida los alumnos son capaces de utilizar lo que han aprendido en situaciones de la vida real. La primera evaluación del PISA se efectuó en 2000 y 2002 en 43 países, y se centró en las competencias de lectura. El PISA divide el aprovechamiento en lectura en cinco niveles, en función de la complejidad y dificultad de las tareas: el nivel 1 es el más bajo y el 5 el más alto. Los alumnos clasificados en el nivel 1 sólo son capaces de realizar las operaciones de lectura más elementales.

* El acrónimo CONFEMEN designa la Conferencia de Ministros de Educación de los Países de Habla Francesa.

mencionado en el Recuadro 3.7, que consistía en clasificar por orden decreciente una serie de números con un decimal.

Aunque los promedios de los resultados del aprendizaje en los países desarrollados son mucho más elevados que en los países en desarrollo, la insuficiencia de esos resultados constituye un problema en muchos países de ingresos medios y afecta también a minorías importantes de los países con ingresos altos. Los resultados del estudio PIRLS indican que,

en algunos de los 35 países que participan en él, hay un gran número de alumnos de 4º grado que poseen competencias limitadas en lectura (véase el Gráfico 3.33). Más de la mitad de los alumnos no consiguieron alcanzar el cuartil inferior –es decir, la norma internacional– en Argentina, Belice, Colombia, la República Islámica del Irán y Marruecos, entre los países de ingresos medios, y en Kuwait, entre los países de ingresos altos, en los que normalmente la proporción de alumnos con resultados insuficientes es inferior al 20%.

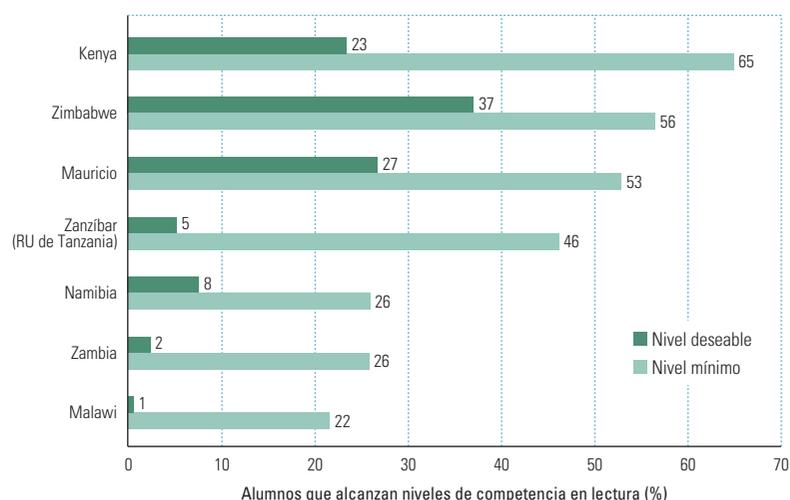
Gráfico 3.30: Resultados de evaluaciones de alumnos de 6º grado en cuatro países de América Latina (años diversos)

Fuentes: a. Nicaragua (2003); b. Ravela (2002); c. El Salvador (2003); y d. Honduras (2003).

Según el PISA, el 18% de los alumnos de 15 años de edad del conjunto de los países de la OCDE (en su mayoría países de ingresos altos y unos cuantos de ingresos medios) se situó en el nivel 1 o por debajo, lo cual indica que poseían una competencia insuficiente en lectura ya que ese nivel es el más bajo de los cinco establecidos para medirla. También se situó en ese nivel, o por debajo, un 40% por lo menos de los alumnos de países con ingresos medios y bajos. En Albania, Indonesia y la ex República Yugoslava de Macedonia ese porcentaje ascendió a más del 60% y en Perú a un 80% (véase el Gráfico 3.34).

Disparidades en el aprovechamiento escolar dentro de los países

Los datos presentados precedentemente concuerdan en que el aprovechamiento escolar insuficiente está muy extendido y afecta más a los países con sistemas escolares débiles en el plano de la escolarización y los recursos. La distribución del nivel del aprovechamiento escolar dentro de los países constituye otro motivo de preocupación, en la medida en que los alumnos con resultados insuficientes no representan nunca una muestra aleatoria de la población. Aunque los determinantes específicos de los bajos niveles de aprovechamiento tengan que examinarse en un contexto nacional, los

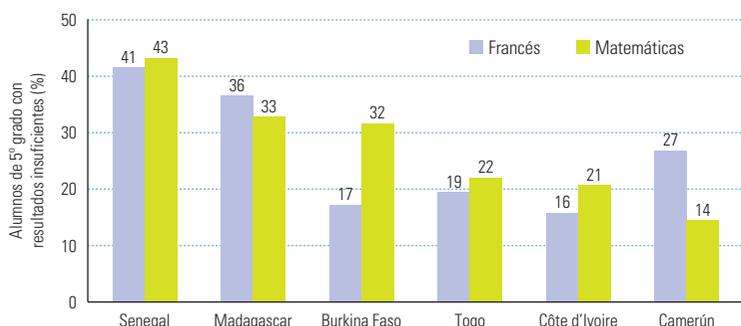
Gráfico 3.31: SACMEQ – Porcentaje de alumnos de 6º grado que alcanzan niveles de competencia en lectura en siete países de África (1995-1998)

Nota: Los países están clasificados con arreglo a la proporción de alumnos que alcanzan los niveles mínimos de competencia.

Fuentes: Kulpoo (1998); Machingaidze, Pfukani y Shumba (1998); Milner y otros (2001); Nassor y Mohammed (1998); Nkamba y Kanyika (1998); Nzomo, Kariuki y Guantai (2001); y Voigts (1998).

resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales parecen indicar que son especialmente vulnerables los alumnos de zonas rurales y medios económicamente desfavorecidos.

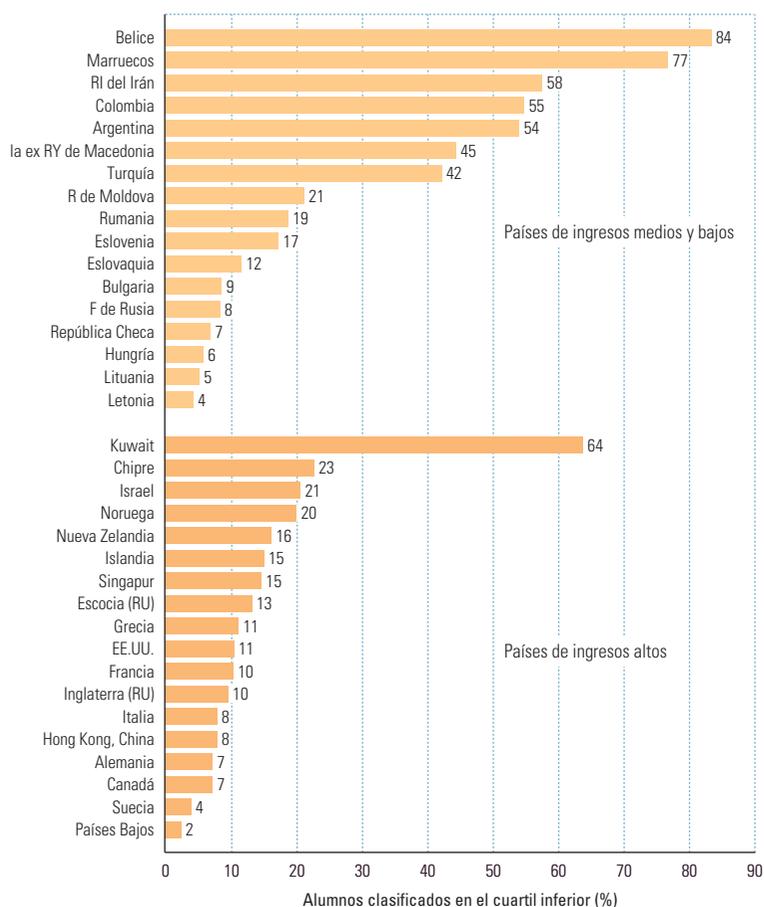
Gráfico 3.32: PASEC – Porcentaje de alumnos de 5º grado con resultados insuficientes en seis países de África (1996-2001)



Nota: Esta evaluación se efectuó en Burkina Faso, Camerún, Côte d'Ivoire y Senegal en 1995/1996; en Madagascar en 1997/1998; y en Togo en 2000/2001. Los países se han clasificado con arreglo a la proporción de alumnos con resultados insuficientes en matemáticas. Un resultado insuficiente corresponde a una puntuación inferior al percentil 25 en lectura y matemáticas.

Fuentes: Bernard (2003); y Michaelowa (2004).

Gráfico 3.33: PIRLS – Porcentaje de alumnos de 4º grado clasificados en el cuartil inferior de la escala internacional de competencia en lectura (2001)



Nota: La clasificación de los países por nivel de ingresos se basa en Banco Mundial (2003).

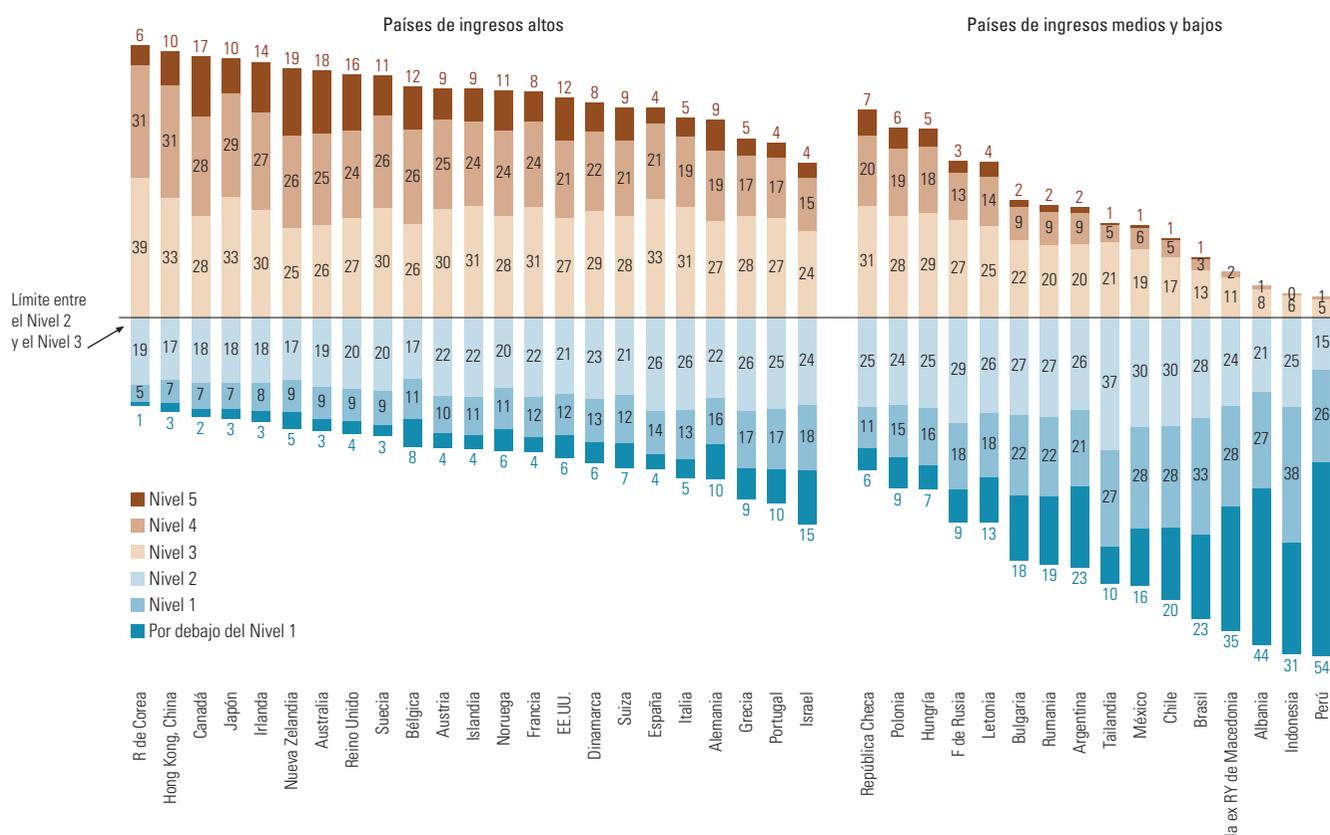
Fuente: Mullis y otros (2003).

Las disparidades en el aprendizaje vinculadas a la situación socioeconómica surgen desde los primeros grados de primaria y persisten luego en todos los niveles de enseñanza. Los niños con resultados escolares insuficientes pueden ser más fácilmente víctimas de la repetición de curso y la deserción escolar. Teniendo en cuenta que la mayoría de las materias escolares se basan en las nociones elementales inculcadas en los primeros grados, los alumnos de primaria con resultados insuficientes corren el riesgo de tropezar con dificultades en los grados siguientes. De hecho, los resultados de aprendizaje insuficientes en los primeros años de la escolaridad suelen ser buenos instrumentos para predecir las desventajas educativas, sociales y económicas en la edad adulta.

La relación entre los resultados académicos y la situación socioeconómica varía en las mismas proporciones que el promedio del aprovechamiento escolar. El Gráfico 3.35 muestra esa relación en doce países de América Latina y el Caribe que participaron en un estudio realizado en 1997 por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), y en un grupo de países de ingresos medios que participaron en el estudio del PISA el año 2000. La relación se denomina a veces "gradiente socioeconómico" o "barra de aprendizaje" (Willms, 2003; e Instituto de Estadística de la UNESCO/OCDE, 2003). En el gráfico que ilustra los resultados del LLECE, las barras de aprendizaje muestran la relación entre las competencias adquiridas en lectura por los alumnos de 3º y 4º grado y el número de años de escolarización de sus padres. En el gráfico del PISA se muestra la relación entre los resultados en lectura y un compuesto estadístico indicativo de la situación socioeconómica (SSE), que está constituido por el nivel educativo y profesional de los padres e índices de los bienes materiales, educativos y culturales de la familia.

Como ya se ha señalado, los gradientes socioeconómicos varían mucho según los países. En el estudio del LLECE, Cuba ostentaba el nivel más alto de aprovechamiento escolar y las variaciones más pequeñas del nivel educativo de los padres. Algunos análisis más detallados de los datos del LLECE han puesto de manifiesto varios factores del éxito de Cuba: universalización de las guarderías infantiles, mayor

Gráfico 3.34: PISA – Clasificación obtenida por alumnos de 15 años en cinco niveles de competencia en lectura en un grupo de países seleccionados, en porcentaje (2000-2002)



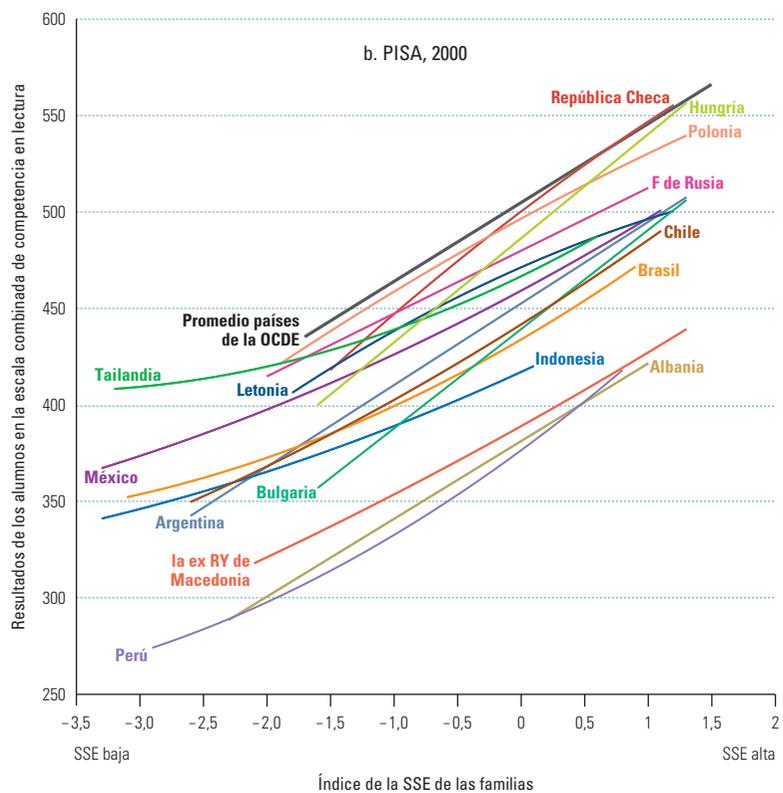
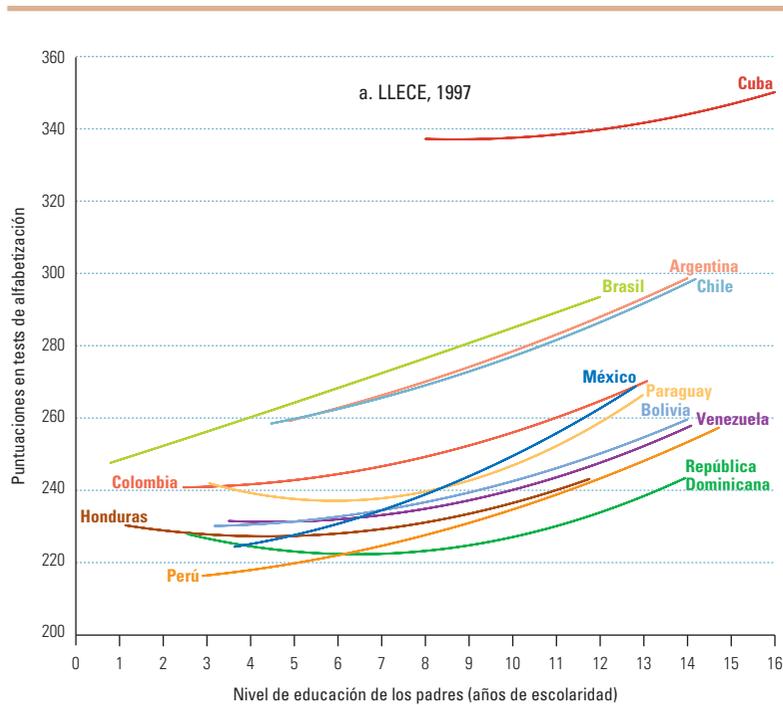
Nota: La clasificación de los países por nivel de ingresos se basa en Banco Mundial (2003).
Fuente: OCDE/Instituto de Estadística de la UNESCO (2003).

importancia de las actividades educativas en el medio familiar, clases de tamaño más reducido, niveles más altos de recursos materiales en las escuelas y clases, docentes mejor formados, mayor participación de los padres en las escuelas, gran disciplina en las clases y número relativamente escaso de clases de niveles heterogéneos y de clases agrupadas por aptitudes (Willms y Somers, 2001). El Gráfico 3.35 pone de manifiesto que los alumnos de los países de ingresos medios obtienen resultados inferiores al promedio de la OCDE correspondiente a su situación socioeconómica. En varios países importantes como Indonesia, los alumnos de los medios sociales más favorecidos obtienen resultados inferiores a los alumnos de los países de la OCDE procedentes de los medios sociales más desfavorecidos, lo cual indica claramente un rendimiento insuficiente del propio sistema escolar.

Un doble reto: garantizar la calidad, ampliando el acceso al mismo tiempo

Lograr un aprendizaje de calidad para todos exige que todos los niños en edad escolar tengan la posibilidad de acceder al aprendizaje, por un lado, y que se imparta una instrucción de calidad a todos los alumnos, por otro lado. En la práctica, los países recurren a distintas combinaciones de elementos cuantitativos y cualitativos. En el Gráfico 3.36 se presentan aproximaciones a estos elementos mediante diagramas de dispersión de las tasas netas de escolarización y promedios de puntuaciones en los tests, que se basan una vez más en los datos de los estudios SACMEQ, PASEC, PIRLS y PISA. Se pueden distinguir las siguientes situaciones: algunos sistemas escolares logran combinar cantidad y calidad, otros no logran una u otra, y otros combinan una cantidad escasa con una calidad insatisfactoria. En consecuencia, las

Gráfico 3.35: Gradientes socioeconómicos de los resultados en materia de alfabetización¹



prioridades de las políticas de educación pueden variar, desde la realización de meros ajustes para seguir perfeccionando un sistema de alta calidad hasta una reestructuración completa del sistema. Se suele considerar que la idea –muy extendida– de la existencia de un efecto de compensación recíproca entre la cantidad y la calidad supone que los países no pueden combinar una gran cantidad con una alta calidad, pero esta idea es probablemente más pertinente en una perspectiva dinámica a corto plazo. Así, en un país determinado, puede ser difícil desarrollar rápidamente el sistema escolar sin sacrificar su calidad, o conseguir inmediatamente una alta calidad en las nuevas escuelas.

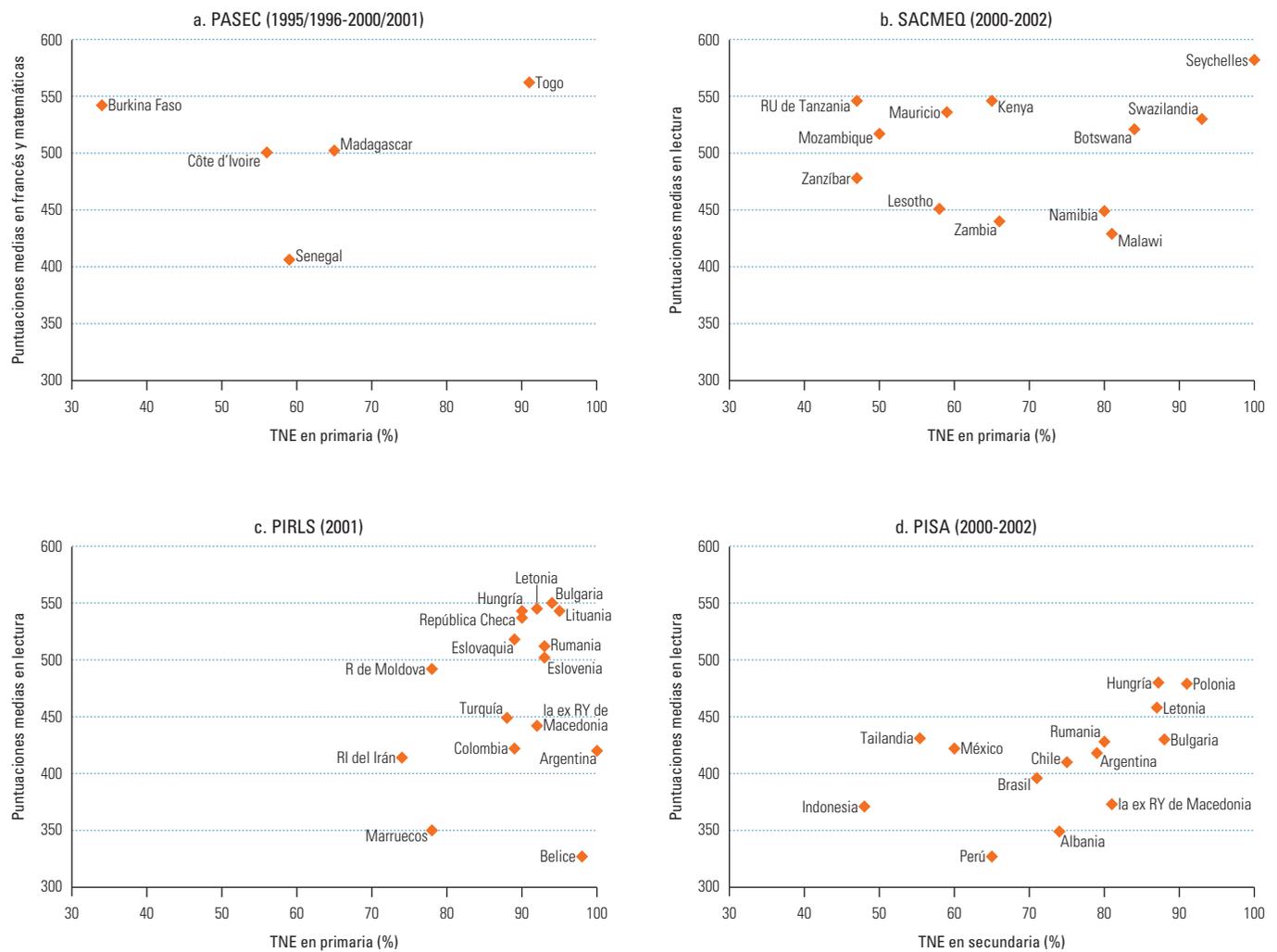
De hecho, en ninguno de los gráficos presentados se puede encontrar un efecto de compensación recíproco. En el caso del SACMEQ y del PASEC no se da una tendencia clara y en los países donde se efectuó el estudio PIRLS se observa una calidad muy variable para tasas de escolarización relativamente altas. La variación es aún mayor en la muestra del PISA, en la que una vez más se puede ver claramente que los países con sistemas escolares más sólidos logran combinar una mejor calidad y una mayor cantidad que los demás. Por consiguiente, la cuestión clave por lo que respecta a la realización de la EPT no estriba en saber si se deben desarrollar los sistemas escolares existentes habida cuenta de que esto puede comprometer la calidad de la educación, sino en saber cómo los países que combinan gran cantidad y alta calidad han alcanzado ese logro.

Conclusión

Con la presente sección se concluye el análisis de la escolarización iniciado en las secciones dedicadas a los tipos de participación, los docentes y otros recursos escolares. En resumidas cuentas, entre los distintos indicadores que describen los progresos efectuados hacia la realización de la EPT –ya sean cuantita-

Nota: SSE = Situación socioeconómica.
 1. Los “gradientes” o “barras de aprendizaje” son las líneas óptimas. Eso significa que los puntos en la línea no representan necesariamente una observación empírica. Las líneas indican la relación entre el aprovechamiento académico y el medio familiar de los alumnos en cada país. La *pendiente* de cada línea indica en qué medida la desigualdad en el aprovechamiento académico se puede atribuir al medio familiar. La longitud de cada línea la determinan la gama de medios familiares utilizada en cada encuesta y la pendiente indica cómo la población de alumnos varía en términos del medio familiar.
Fuentes: a. Willms y Somers (2001); y b. OCDE/ Instituto de Estadística de la UNESCO (2003).

Gráfico 3.36: ¿Qué países alcanzan los objetivos de cantidad y calidad de la educación?



Notas:

- a. Las TNE de primaria son las correspondientes a 1998/1999, excepto en el caso de Togo (2000/2001).
- b. Las TNE de primaria son las correspondientes a 1999/2000, excepto en el caso de Malawi (2001/2002) y Seychelles (2000/2001).
- c. Las TNE de primaria son las correspondientes a 2000/2001, excepto en el caso de Turquía (2001/2002).
- d. Las TNE de secundaria son las correspondientes a 2000/2001, excepto en el caso de Indonesia y la ex República Yugoslava de Macedonia (1999/2000).

Fuentes: Datos sobre las TNE: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO. Datos sobre los resultados del aprendizaje:

a. Bernard (2003); y Michaelowa (2004); b. Dolata, Ikeda y Murimba (2004); c. Mullis y otros (2003); y d. OCDE/Instituto de Estadística de la UNESCO (2003).

tivos o cualitativos– se da una correlación positiva: las regiones donde sólo una fracción de la población tiene acceso a la enseñanza primaria –en particular, el África Subsahariana, Asia Meridional y Occidental y algunos Estados Árabes– necesitan políticas holísticas para reestructurar sus sistemas escolares, mientras que otros países pueden centrarse en aspectos específicos de las políticas de educación, especialmente en el acceso a la educación y el aprovechamiento escolar de los grupos de

población desfavorecidos. La siguiente sección no tiene ya por objeto la educación formal, sino los programas de alfabetización y la formación de adultos y jóvenes para la adquisición de competencias.

Puede ser difícil desarrollar rápidamente un sistema escolar sin sacrificar su calidad.

Se puede hacer mucho fuera del sistema escolar formal para ayudar a los jóvenes y adultos que nunca fueron a la escuela, o no estuvieron suficientemente escolarizados, para aprender a leer y escribir.

Alfabetización y desarrollo de competencias

La divulgación de competencias cognitivas básicas, como la lectura, la escritura y la aritmética elemental es fundamental para el desarrollo de cada individuo y de la sociedad. La universalización de una educación de calidad supone que los niños que se benefician de ella serán en su día adultos instruidos, pero la educación elemental no debe limitarse al mero dominio de las competencias cognitivas básicas. Se puede hacer mucho fuera del sistema escolar formal para ayudar a los jóvenes y adultos que nunca fueron a la escuela, o no estuvieron suficientemente escolarizados, para aprender a leer y escribir. Es difícil saber si los beneficios inmediatos de los programas de alfabetización de adultos son de la misma magnitud que los beneficios futuros de una educación formal, pero las posibilidades de reducir la proporción de la población adulta analfabeta no deben descuidarse, ya que esto es un complemento importante de la Educación para Todos en la población infantil. La propagación del conocimiento de la lectura y la escritura constituye un importante factor cambio en una sociedad, pero

su índole ha de ser forzosamente específica a cada nación, habida cuenta de la historia de cada lengua escrita y del uso individual y colectivo que se hace de ese conocimiento. La alfabetización, por consiguiente, no depende exclusivamente de los esfuerzos que realicen los gobiernos, las organizaciones internacionales y las ONG para garantizar la escolarización en primaria y la instrucción en materia de lectura y escritura, sino también del contexto familiar y sociocultural de las personas y de sus actitudes con respecto a los textos escritos. Un proceso conexo es el de la enseñanza de competencias para la vida cotidiana, que se supone que ayudan a las personas a desenvolverse con eficacia en la sociedad.

Definición y medición de la alfabetización

Medir el objetivo de la EPT y otros objetivos internacionales relativos a la alfabetización exige ponerse de acuerdo sobre definiciones operativas del conocimiento de la lectura y la escritura de una persona. Tal como se explica en el Recuadro 3.8, no es una tarea fácil y tienen que utilizarse varios indicadores. Los datos suelen proceder de censos o, con mucha menos

Recuadro 3.8 Objetivos e indicadores internacionales

El Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización dio comienzo en 2003 con el objetivo de renovar los compromisos y redoblar los esfuerzos para mejorar la alfabetización en el mundo. Este decenio se sitúa en el marco global del movimiento en pro de la Educación para Todos, que establece la siguiente meta en materia de alfabetización: "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" (Objetivo 4 de la EPT). En un país donde la tasa de alfabetización de adultos ascienda a un 40%, el objetivo sería lograr una tasa del 60% en 2015. Para los países con tasas superiores al 66%, el objetivo sería conseguir la alfabetización de todos sus habitantes en ese mismo año.

Los progresos realizados hacia la consecución de ese objetivo se miden con tres indicadores:

- la tasa de alfabetización de los jóvenes (15-24 años);
- la tasa de alfabetización de los adultos (población con más de 15 años de edad);
- la relación entre la tasa de alfabetización de los hombres y la de las mujeres.

Asimismo, los Objetivos de Desarrollo para el Milenio, que no sólo abarcan la educación, sino también la salud, el bienestar económico, la igualdad entre los sexos y otras necesidades y derechos humanos, utilizan dos indicadores para la alfabetización:

- la tasa de alfabetización de los jóvenes (de igual manera que para el objetivo de la EPT);
- la relación entre el número de mujeres alfabetizadas y el de hombres alfabetizados en la población con edades comprendidas entre 15 y 24 años.

La utilidad de estos indicadores es limitada porque suponen una dicotomía entre alfabetizados y analfabetos, cuando lo que se da en la realidad es una continuidad de competencias. Además, no tienen en cuenta ni el nivel de las competencias (por ejemplo, la velocidad de lectura), que es fundamental en la vida cotidiana, ni los distintos tipos de capacidades relacionadas con el conocimiento de la lectura y la escritura que se necesitan en diversas situaciones, por ejemplo en el trabajo o en el hogar. Es absolutamente necesario mejorar las mediciones globales de la alfabetización.

frecuencia, de encuestas sobre las familias. Por regla general, esos indicadores se basan en la definición tradicional de la alfabetización elaborada por la UNESCO: “poseer la capacidad para leer y escribir –comprendiéndolo– un enunciado sencillo y breve sobre la vida cotidiana”. También se utilizan otras definiciones. En la introducción al Anexo Estadístico se suministran detalles sobre el tratamiento de los datos relativos a la alfabetización por parte del Instituto de Estadística de la UNESCO.

El discurso de las organizaciones internacionales ha evolucionado recientemente, pasando de un enfoque dicotómico (alfabetizados y analfabetos) al reconocimiento de una continuidad de los niveles de alfabetización, que se refleja en la noción de “alfabetización de calidad” examinada en el Recuadro 3.9. Esta noción trata de tener en cuenta la gama de competencias funcionales aplicables en distintas situaciones –por ejemplo, la lectura de un contrato jurídico o un periódico, o la utilización de un ordenador– y el hecho de que lo importante, en última instancia, es la aptitud para captar el o los significados de un texto y forjarse una opinión crítica.

La mayoría de las reflexiones sobre la alfabetización hacen hincapié en la lectura, pero no cabe duda de que la capacidad de escribir correctamente es asimismo importante, y que tampoco se deben descuidar las competencias complementarias en aritmética. Los datos actualmente disponibles sobre la alfabetización tienen un enfoque demasiado estrecho para reflejar un conjunto de competencias que comprenden muchas más cosas que la mera aptitud para descifrar un texto.

Una de las dificultades prácticas con las que tropieza la evaluación de la alfabetización es que se pueden obtener tasas de alfabetización diferentes con métodos distintos. Puede ocurrir que se efectúen algunas encuestas que comprenden tests en los que se pide a los encuestados leer una frase impresa en una ficha, para que el encuestador pueda apreciar si son capaces de leerla correctamente en voz alta. Sin embargo, la mayoría de los datos disponibles proceden de encuestas basadas en respuestas de los propios encuestados a preguntas sobre su conocimiento de la lectura y la escritura, en las que a veces se menciona la definición de la UNESCO. A menudo, el cabeza de familia responde por todos los miembros de su hogar.

Recuadro 3.9 Medir la “alfabetización de calidad” en los países en desarrollo

Para cuantificar la “alfabetización de calidad”, muchos países recurren a encuestas de evaluación, en vez de utilizar los métodos tradicionales de acopio de datos. Mediante el Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización (LAMP), el Instituto de Estadística de la UNESCO trata de promover la realización de encuestas de evaluación de la alfabetización que proporcionen resultados comparables –aun cuando los contextos socioculturales y lingüísticos sean diferentes– y se basen en métodos sólidos y técnicamente viables. El programa LAMP se basa en los métodos utilizados en la Encuesta Internacional sobre Alfabetización de Adultos (EIAA), que evalúa la alfabetización en los países desarrollados.

El programa LAMP ha elaborado instrumentos de acopio de datos especialmente aptos para detectar el nivel más bajo de la escala de competencias, en parte para resolver los problemas planteados por la amplitud de ese nivel en la EIAA (un 40% aproximadamente de los adultos de Chile y Polonia, por ejemplo, se sitúan a ese nivel en lectura). Para obtener una descripción útil de la alfabetización en los países en desarrollo, es necesario distinguir en este extremo de la escala varios niveles o componentes de competencias en materia de alfabetización.

El LAMP evalúa las competencias funcionales. Los instrumentos de evaluación se han concebido para situar a los encuestados ante situaciones de la vida real, en la medida de lo posible, y teniendo en cuenta las limitaciones de orden práctico. Algunas partes del test del LAMP miden la velocidad para recoger datos indicativos del reconocimiento de las palabras y la facilidad de expresión. El LAMP acopia también datos sobre los idiomas que hablan y escriben los encuestados, para obtener información sobre las lenguas predominantes y las de uso más local. Aunque las limitaciones de tipo práctico impiden una evaluación completa de las competencias en escritura, el test exige algunas respuestas por escrito con la intención –limitada, no obstante– de tener en cuenta las competencias en escritura, habida cuenta de su importancia.

Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO.

Así, se pueden producir distorsiones importantes porque algunos encuestados se consideran alfabetizados por el mero hecho de saber escribir su nombre, o se muestran reacios a admitir que no saben leer. En un estudio efectuado en una región rural de Bangladesh, se puso de relieve que más de la mitad de los que afirmaron que sabían escribir eran incapaces de escribir con arreglo a una norma mínima (Greaney, Khandker y Alam, 1999).

Muchos países no acopian datos nacionales sobre la alfabetización y recurren a los niveles de instrucción como indicadores de aproximación. Por ejemplo, en algunos países se considera alfabetizados a todos los que han permanecido escolarizados durante un determinado número de años, o a los que han alcanzado un determi-

La mayoría de los datos disponibles proceden de encuestas basadas en respuestas de los propios encuestados a preguntas sobre su conocimiento de la lectura y la escritura.

El incremento del nivel de alfabetización registrado en los años noventa depende mucho del método utilizado.

nado grado. Recurrir al nivel de instrucción para medir por aproximación la alfabetización puede conducir a subestimar considerablemente los niveles de analfabetismo. En efecto, no es raro que los habitantes de países con sistemas escolares poco eficientes asistan a la escuela primaria, incluso hasta su último grado, sin que por ello logren adquirir competencias en lectura y escritura. Por ejemplo, los datos de las encuestas sobre los hogares presentados el Gráfico 3.37 muestran que más del 33% de los adultos de Níger y Chad que habían alcanzado el 5º grado de primaria se declaró incapaz de leer.

Gráfico 3.37: Porcentaje de adultos que han terminado la enseñanza primaria como máximo e indican que no saben leer (2000)

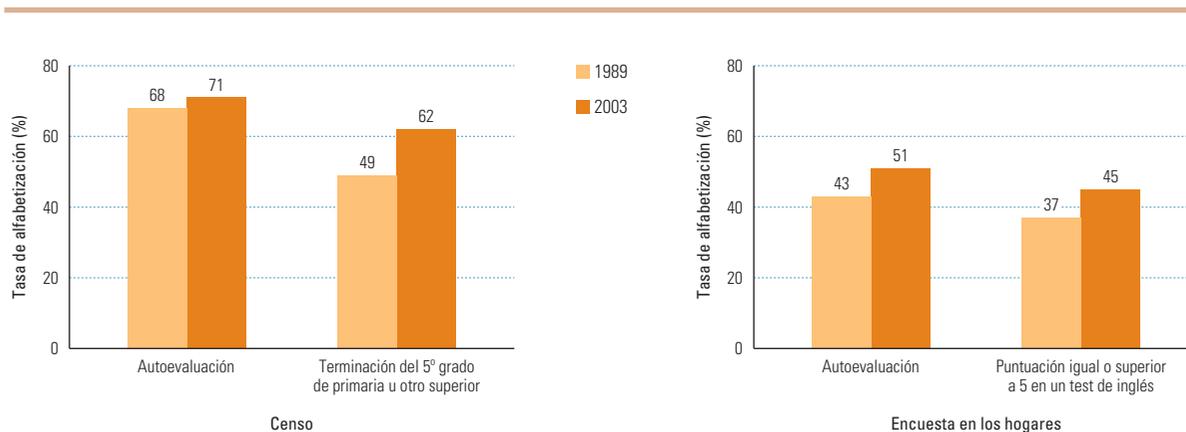


Fuente: Cálculos basados en estadísticas de la base datos MICS del UNICEF.

El caso de Ghana, expuesto en el Gráfico 3.38, muestra cuán arduo es conseguir una medición inequívoca de la alfabetización. No sólo las cifras de los censos y las encuestas de principios los decenios de 1990 y 2000 divergen entre sí, sino que además los niveles de alfabetización declarados por los propios encuestados difieren de los datos relativos a la terminación del 5º grado de primaria y de los resultados de un test de lengua. Las dos fuentes inducen a pensar que el nivel de alfabetización señalado por los interesados es más alto que el nivel real, y además el test de lengua, que se puede considerar el más exacto de los tres tipos de medición, arroja los niveles de alfabetización más bajos. Asimismo, el incremento del nivel de alfabetización registrado en los años noventa depende mucho del método utilizado: según las autoevaluaciones de los encuestados en los censos, el aumento del nivel de alfabetización fue de tres puntos porcentuales; en cambio, según el test de lengua efectuado en el marco de la encuesta sobre los hogares, ese aumento fue de ocho puntos.

Los ejemplos precedentes ilustran la diversidad de las definiciones y mediciones vigentes, lo cual contribuye a dificultar las comparaciones y las conclusiones con respecto a la situación de la alfabetización en el plano mundial. Se debe tener presente esta advertencia a la hora de examinar las cifras disponibles sobre la alfabetización en la siguiente subsección.

Gráfico 3.38: Mediciones de la alfabetización en la población de más de 15 años en Ghana (1989 y 2003)



Notas: Los datos de los censos son de enero de 1990 y febrero de 2000. Los datos de la encuesta se han calculado a partir de dos encuestas: la "Encuesta n° 2 sobre estándares de vida en Ghana" y la realizada por el Servicio Estadístico de Ghana/OED. Al comparar los datos de los censos y los de las encuestas, es importante tener en cuenta que pueden diferir las preguntas utilizadas para el acopio de datos, así como la cobertura y el grupo destinatario.

Fuente: White (2004).

Estimaciones de la alfabetización de los adultos y los jóvenes a nivel mundial

Características de la alfabetización de los adultos

En el Cuadro 3.7 se suministran las estimaciones disponibles más recientes (basadas en datos de principios del decenio de 2000) de las tasas de alfabetización y del número de analfabetos adultos por sexo, a nivel mundial y en cada una de las regiones de la EPT. Se entiende por adulto toda persona mayor de 15 años y por alfabetización la capacidad para leer y escribir –comprendiéndolo– un enunciado sencillo y breve sobre la vida cotidiana.

Según esas estimaciones, en el mundo hay casi 800 millones de analfabetos adultos, esto es un 18% de la población adulta.¹¹ Cabe destacar dos hechos notables. En primer lugar, un 64% de los adultos analfabetos son mujeres. Esa proporción es muy variable por región: desde un 55% en América Latina y el Caribe a un 77% en Europa Central y Oriental, pasando por un porcentaje cercano al promedio mundial en el África Subsahariana, los Estados Árabes y Asia Meridional y Occidental. No obstante, en las cifras absolutas pueden influir las características demográficas; por eso, las disparidades entre los sexos se pueden medir mejor con la proporción entre la tasa de alfabetización de las mujeres y la de los hombres, es decir con el Índice de Paridad

entre los sexos (IPS). Ese índice oscila entre 0,63 y 0,77 en el África Subsahariana, los Estados Árabes y Asia Meridional y Occidental, y es superior a 0,90 en el resto del mundo. De hecho, el IPS es más bajo cuando el promedio de la tasa de alfabetización es también más bajo, por ejemplo sólo llega a 0,53 en Pakistán y a menos de 0,50 en países como Benin, Burkina Faso, Malí, Nepal, Níger y Yemen, donde la tasa total de alfabetización de adultos es inferior al 50% (véase el Cuadro 2 del Anexo Estadístico). Teniendo en cuenta las repercusiones de la alfabetización en el bienestar, autonomía y posibilidades de acción de las mujeres, es apremiante emprender actividades encaminadas a lograr la paridad entre los sexos. Esas actividades tendrían también a largo plazo efectos beneficiosos de gran alcance, habida cuenta de la relación que se da entre la educación de la mujer, su fertilidad y el desarrollo de sus hijos (véase el Recuadro 3.10).

El segundo hecho notable que se desprende del Cuadro 3.7 es el reparto sumamente desigual del analfabetismo de los adultos en el plano geográfico, aunque este fenómeno sea casi exclusivo de los países en desarrollo. En efecto, los países desarrollados y los países en transición presentan tasas de alfabetización cercanas al 99% y sólo cuentan con el 1,3% de los analfabetos del mundo. Casi la cuarta parte de la población del mundo en desarrollo es analfabeta.

Casi la cuarta parte de la población del mundo en desarrollo es analfabeta.

Cuadro 3.7: Alfabetización de los adultos (15 años y más) por sexo y región (2000-2004)¹

	Tasas de alfabetización de adultos				Adultos analfabetos	
	%			IPS (M/H)	Total (miles)	% de mujeres
	Total	Hombres	Mujeres			
Mundo	82	87	77	0,88	799 147	64
Países en desarrollo	76	83	69	0,83	788 999	64
Países desarrollados	99	99	99	1,00	9 151	62
Países en transición	100	100	99	1,00	998	70
África Subsahariana	62	70	54	0,77	137 000	61
Estados Árabes	62	73	51	0,69	69 298	64
Asia Central	99	100	99	1,00	333	70
Asia Oriental y el Pacífico	91	95	88	0,92	134 978	71
Asia Meridional y Occidental	58	71	45	0,63	402 744	64
América Latina y el Caribe	89	90	88	0,98	39 383	55
América del Norte y Europa Occidental	99	99	99	1,00	6 946	61
Europa Central y Oriental	97	99	96	0,97	8 464	77

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

1. Los datos correspondientes al período 2000-2004 proceden de la evaluación efectuada en 2004 por el Instituto de Estadística de la UNESCO, en la que se utilizaron las cifras suministradas directamente por los países, así como sus propias estimaciones. Para los países que no comunicaron datos correspondientes al período de referencia 2000-2004, se han utilizado las estimaciones del IEU correspondientes a 2002. Para más detalles sobre la estimación de los datos relativos a la alfabetización, véase la introducción al Anexo Estadístico.

Fuente: Anexo Estadístico, Cuadro 2.

11. El Instituto de Estadística de la UNESCO ha efectuado una nueva estimación del número de analfabetos, basándose en las últimas revisiones de datos. El resultado es considerablemente inferior a la cifra de 862 millones de analfabetos suministrada en el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4 (UNESCO, 2003a). Esto se debe a diversos factores, en particular a la publicación de datos sobre alfabetización procedentes de encuestas y censos recientes efectuados en una serie de países. El censo realizado en China en el año 2000 arroja, por ejemplo, una disminución del número de analfabetos adultos superior a 50 millones.

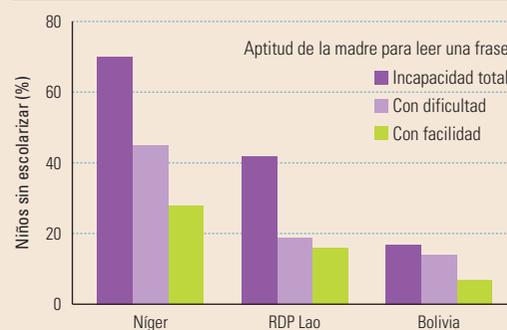
Recuadro 3.10 Relación entre las competencias de las madres en lectura y escritura y la situación escolar de sus hijos

La alfabetización de los adultos guarda una relación con los progresos hacia el logro de la EPU. El nivel de instrucción o las competencias en lectura y escritura de la madre de un niño, o de la persona que lo cuida, pueden incrementar las posibilidades de que éste vaya a la escuela y acabe sus estudios de primaria. Entre los factores que probablemente intervienen en ese aumento de las posibilidades, figuran: un nivel mayor de ingresos, que reduce los costos alternativos o permite pagar los gastos de escolaridad; una mejor apreciación del valor de la educación; y la aptitud para ayudar a los niños a aprender. Las encuestas sobre las familias suministran elementos que prueban que la alfabetización de las madres suele ir unida a la escolarización de sus hijos en edad de ir a la escuela.

El Gráfico 3.39 muestra –en el caso de Níger, la RDP Lao y Bolivia– la relación existente entre el nivel de alfabetización indicado por la madre (o la persona que cuida al niño) y el riesgo de que el niño no sea escolarizado. En cada caso, ese riesgo es mayor cuando el nivel de alfabetización de las madres es bajo. En Níger, el 70% de los hijos de madres

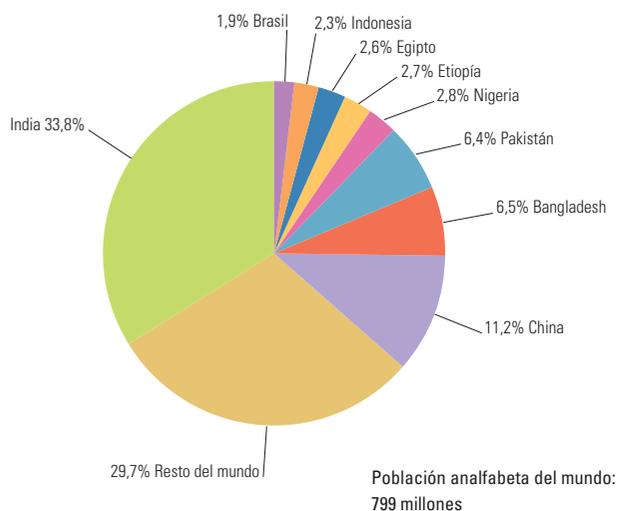
analfabetas en edad de ir a la escuela no están escolarizados, en comparación con un 30% de los niños cuyas madres indican que saben leer y escribir con soltura.

Gráfico 3.39: Alfabetización de las madres y escolarización de los niños en Níger, la RDP Lao y Bolivia (2000)



Fuente: Cálculos basados en estadísticas de la base datos MICS del UNICEF.

Gráfico 3.40: Población adulta analfabeta en el mundo; porcentaje por país (2000-2004)¹



1. Véase la Nota 1 del Cuadro 3.7.
Fuente: Anexo Estadístico, Cuadro 2.

Las tasas de alfabetización de América Latina y el Caribe y Asia Oriental y el Pacífico se aproximan al 90%, pero como son regiones relativamente poco pobladas sólo concentran un 22% del total de analfabetos del mundo. El analfabetismo realmente grave se concentra en las tres regiones que, según se ha podido ver en las secciones anteriores, poseen los sistemas escolares más débiles: el África Subsahariana, los Estados Árabes y Asia Meridional y Occidental, donde las tasas de alfabetización giran en torno a un 60%. En estas regiones viven las tres cuartas partes de los analfabetos del mundo, y la mitad de ellos se concentran en Asia Meridional y Occidental, una región de población muy numerosa. En 22 de los 119 países sobre los que se dispone de datos se dan tasas de alfabetización inferiores al 60%. Todos esos países, excepto Haití, pertenecen a esas tres regiones. Las tasas más bajas se registran en países del África Subsahariana, por ejemplo Burkina Faso (13%), Níger (17%) y Malí (19%). Cabe señalar que en las poblaciones de algunas entidades subnacionales de Asia Meridional y Occidental se dan tasas de alfabetización comparables a las de esos países.

Tal como puede verse en el Gráfico 3.40, más del 70% de los adultos analfabetos del mundo, es decir 562 millones de personas, se concentran en nueve países solamente, y el 34% en la India. Los demás países pertenecen a las regiones del África Subsahariana, los Estados Árabes y Asia Meridional y Occidental con tasas de alfabetización bajas (por debajo del 70%) y poblaciones importantes (Bangladesh, Egipto, Pakistán, Nigeria y Etiopía), o bien son países de América Latina y el Caribe y Asia Oriental y el Pacífico con tasas de alfabetización altas, pero con un gran número de analfabetos en valor absoluto (principalmente China, cuya tasa de alfabetización alcanza un 91%, o Indonesia y Brasil que poseen tasas de alfabetización del 88%).

En el decenio de 1990 se registraron avances evidentes en la alfabetización, tal como puede verse en los resultados de los censos disponibles de cinco países que cuentan con el 46% de la población mundial y el 56% de los adultos analfabetos del planeta (Cuadro 3.8). China ha logrado un retroceso espectacular del analfabetismo femenino gracias a una labor previsora y constante de promoción de la escolarización de las niñas, reduciendo la disparidad entre los sexos de 18,9 a 8,6 puntos porcentuales. Esa disparidad también ha empezado a disminuir en la India, donde las tasas de alfabetización masculinas y femeninas registraron un aumento rápido en los dos últimos censos.¹² Sin embargo, se sigue dando un contraste notable entre Pakistán (donde la alfabetización se ha estancado, sobre todo entre los hombres) y la India, por un lado, y Brasil, China e Indonesia, por otro lado, tres países donde las tasas de alfabetización de ambos sexos son actualmente superiores al 80%.

Alfabetización de los jóvenes

La tasa de alfabetización de la población de 15 a 24 años de edad es otro indicador de los avances realizados hacia la consecución de los objetivos de la Educación para Todos y los Objetivos de Desarrollo para el Milenio. La alfabetización de los jóvenes refleja la aptitud del sistema educativo para inculcar competencias básicas de lectura y escritura, así como la amplitud de las actividades relacionadas con la alfabetización y otras formas de apoyo a niños y jóvenes en el contexto familiar (véase el Recuadro 3.11).

En general, las tasas de alfabetización entre los jóvenes tienden a ser más elevadas que entre los adultos, habida cuenta de la reciente ampliación

Cuadro 3.8: Tasas de alfabetización de adultos en cinco países muy poblados, por sexo (1990-1994 y 2000-2004)¹

	Hombres			Mujeres		
	Tasas de alfabetización (%)		Evolución (en puntos porcentuales)	Tasas de alfabetización (%)		Evolución (en puntos porcentuales)
	1990-1994	2000-2004		1990-1994	2000-2004	
Brasil	80,1	88,0	7,9	79,7	88,3	8,6
China	87,0	95,1	8,1	68,1	86,5	18,4
India	61,6	...	...	33,7	...	...
Indonesia	88,0	92,5	4,5	75,3	83,4	8,1
Pakistán	52,8	53,4	0,6	23,8	28,5	4,7

1. Véase la nota 1 del Cuadro 3.7.

Fuente: 2000-2004: Anexo Estadístico, Cuadro 2; y 1990-1994: estimaciones nacionales comunicadas al Instituto de Estadística de la UNESCO.

del acceso a la educación básica. Las últimas estimaciones disponibles indican que hay un total de 137 millones de jóvenes analfabetos en el mundo (es decir, un 17% del total de los analfabetos adultos) y las mujeres representan el 62% de ese total, o sea 85 millones. Como se puede observar en el Cuadro 3.9, las tasas de alfabetización de los jóvenes sobrepasan el 70% en todas las regiones, aunque en algunos países sean inferiores a ese promedio. En las regiones en desarrollo, las tasas de analfabetismo juvenil oscilan entre un 2% en Asia Oriental y el Pacífico y un 28% en Asia Meridional y Occidental. Las disparidades entre los sexos en materia de alfabetización son menos acusadas entre los jóvenes que entre los adultos, pero las variaciones regionales son análogas a las que se observan en el caso de los adultos: las disparidades entre hombres y mujeres siguen siendo notables en Asia Meridional y Occidental, los Estados Árabes y el África Subsahariana.

Si las tasas de analfabetismo nacionales son muy variables entre regiones y países, la variación es aún mayor por lo que respecta a su distribución dentro de los países. En el Gráfico 3.41 se examinan las diferencias entre los niveles de alfabetización indicados por los jóvenes de ambos sexos en las zonas rurales y urbanas de doce países del África Subsahariana. En los pequeños Estados insulares como Santo Tomé y Príncipe y las Comoras, se puede comprobar la existencia de disparidades mínimas en materia de alfabetización entre muchachos y muchachas, especialmente en las zonas urbanas. En cambio, en los países más vastos y heterogéneos son muy considerables las disparidades entre varones y muchachas, y entre zonas rurales y zonas urbanas.

La alfabetización de los jóvenes refleja la aptitud del sistema educativo para inculcar competencias básicas de lectura y escritura, así como la amplitud de las actividades relacionadas con la alfabetización y otras formas de apoyo a niños y jóvenes en el contexto familiar.

12. En la población de 7 años de edad y más, entre el censo de 1991 y el de 2001 las tasas de alfabetización han aumentado en 11,2 puntos porcentuales entre los hombres/niños y en 14,4 puntos porcentuales entre las mujeres/niñas.

Recuadro 3.11 Actividades relacionadas con la alfabetización en el hogar: datos comparados internacionales del estudio PIRLS

El estudio sobre el Progreso Internacional de la Competencia de Lectura (PIRLS) –un estudio comparativo a nivel internacional que evalúa las capacidades de lectura de los alumnos del 4º grado de primaria en 35 países– ha intentado evaluar también las actividades relacionadas con la alfabetización en el hogar, elaborando un índice basado en las indicaciones suministradas por los padres sobre la frecuencia de su participación en las siguientes actividades con sus hijos en edad preescolar: leer libros, contar cuentos, cantar canciones, jugar con juguetes que representan las letras del alfabeto, hacer juegos de palabras y leer en voz alta letreros y etiquetas. Los niveles más altos se registraron en Inglaterra y Escocia, donde más del 80% de los escolares se situaban en la categoría de niños que habían realizado una cantidad elevada de actividades precoces. Entre los países donde los padres indicaron niveles de participación más bajos, figuraban Turquía, la República Islámica del Irán y Hong Kong (China) con un 30% o más de alumnos situados en la categoría inferior, es decir en aquella en que los padres señalan que nunca –o prácticamente nunca– se dedican a esas actividades con sus hijos antes de que ingresen en la escuela.

Los países que alcanzaron promedios de puntuación más altos en lectura (Suecia y los Países Bajos) no eran forzosamente los que tenían los porcentajes más altos de alumnos situados en la categoría de alto nivel de actividades precoces. No obstante, se registró una relación positiva entre la participación en actividades tempranas de alfabetización y las puntuaciones en lectura dentro de cada país y a nivel internacional. En efecto, los alumnos situados en la categoría superior obtuvieron un promedio de veinte puntos de ventaja en las calificaciones de lectura con respecto a los de la categoría intermedia, que a su vez sacaron veinte puntos de ventaja a los de la categoría inferior. Entre los países donde fue mayor la ventaja de los alumnos de la categoría superior con respecto a los de la categoría intermedia (treinta puntos o más), figuraban Inglaterra, Nueva Zelanda, Belice, Singapur y la República Islámica del Irán.

Fuente: Mullis y otros (2003).

En los seis países con tasas de escolarización en primaria relativamente elevadas (Camerún, Comoras, Guinea Ecuatorial, Madagascar, Rwanda y Santo Tomé y Príncipe, donde las TBE se acercan al 90% o lo superan), las diferencias

entre las tasas de alfabetización por sexo son relativamente poco importantes, pero las que se dan entre las zonas urbanas y las rurales son enormes, por ejemplo en Madagascar, Camerún y Rwanda. En los otros seis países, las tasas

Cuadro 3.9: Alfabetización de los jóvenes (15-24 años), por sexo y región (2000-2004)¹

	Tasas de alfabetización de los jóvenes				Jóvenes analfabetos	
	Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)	Total (miles)	% de mujeres
Mundo	88	91	84	0,92	136 710	63
Países en desarrollo	85	89	81	0,91	136 052	63
Países desarrollados	100	100	100	1,00	354	49
Países en transición	99	99	99	1,00	304	50
África Subsahariana	77	81	72	0,89	31 135	59
Estados Árabes	78	84	72	0,85	12 946	64
Asia Central	98	98	98	1,00	257	50
Asia Oriental y el Pacífico	98	98	97	0,99	7 446	58
Asia Meridional y Occidental	72	82	63	0,77	79 344	65
América Latina y el Caribe	96	95	96	1,01	4 589	46
América del Norte y Europa Occidental	100	100	100	1,00	203	49
Europa Central y Oriental	99	99	98	0,99	790	69

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

1. Véase la nota 1 del Cuadro 3.7.

Fuente: Anexo Estadístico, Cuadro 2.

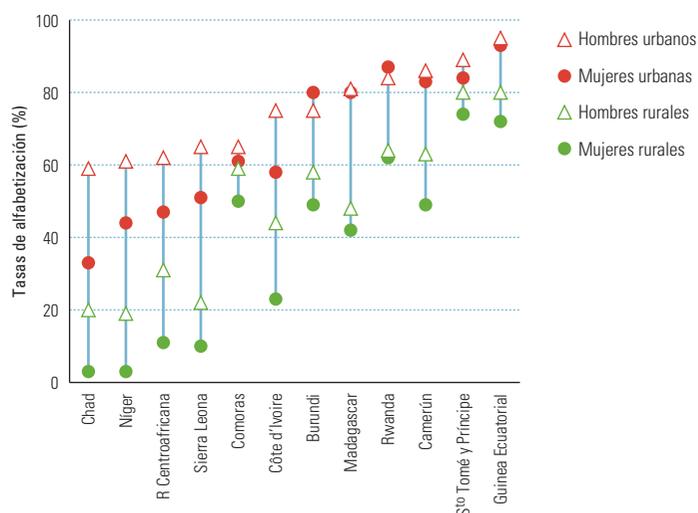
globales de alfabetización de los jóvenes son más bajas y las disparidades entre los sexos son asombrosas, excepto en Burundi. La probabilidad de disparidades entre los jóvenes de las zonas urbanas, por sexo, es mayor. Por ejemplo, en esas zonas las tasas de alfabetización de las muchachas son inferiores en diez a veinte puntos porcentuales a las de los varones. En la República Centroafricana, Sierra Leona, Chad y Níger, menos del 25% de los muchachos de comarcas rurales están alfabetizados, mientras que sólo un 10% o menos de las muchachas de esas zonas saben leer y escribir. Estos datos no sólo ponen de manifiesto que el acceso a las posibilidades de aprendizaje es restringido y estratificado, sino también lo importante que es no limitarse al examen de los promedios nacionales y tratar de ir más allá de ese examen para identificar las poblaciones marginadas por un escaso nivel de alfabetización.

Desarrollo de competencias en cuatro países

El Objetivo 3 del Marco de Acción de Dakar se refiere a las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos, especialmente los que no han podido beneficiarse de una buena educación básica. Se refiere a varios tipos de competencias: competencias genéricas; competencias más contextuales, comprendidas las que se necesitan para asegurarse medios de subsistencia; y competencias profesionales que, por regla general, se suelen adquirir en contextos más formales.¹³ La labor orientada a promover sistemáticamente esas competencias se designa cada vez más con la denominación general de desarrollo de competencias.¹⁴ La alfabetización no siempre se considera que forma parte del desarrollo de competencias, aunque en el Capítulo 2 se ha demostrado que existen nexos importantes entre los dos.¹⁵

Cuatro países han efectuado recientemente una revisión de sus actividades en materia de fomento de competencias. Con la colaboración de la UNESCO y de su Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPPE), Malí, Nepal, la RDP Lao y Senegal han elaborado un marco común con un triple objetivo: evaluar las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos y las ofertas de posibilidades adecuadas de aprendizaje; determinar los desfases que se dan entre las necesidades y las ofertas; y elaborar, después de una serie de reuniones consultivas, un plan de

Gráfico 3.41: Tasas de alfabetización de la población de 15 a 24 años de edad, por sexo y zona de residencia (rural o urbana) en el África Subsahariana (2000)



Fuente: Cálculos basados en estadísticas de la base datos MICS del UNICEF.

desarrollo de competencias en el marco de la Educación para Todos.¹⁶ Se ha previsto aplicar este enfoque a otros países en un futuro próximo –y en primer lugar a la subregión del Pacífico– a fin de propiciar la creación de un instrumento más o menos estándar para efectuar el seguimiento del Objetivo 3.¹⁷

En esos cuatro países, los equipos nacionales encargados de la revisión han llegado a la conclusión de que los gobiernos son proclives a no conceder demasiada atención a los jóvenes sin escolarizar, desfavorecidos y vulnerables. Se ha establecido la costumbre de dejar que sean las ONG las que se encarguen de sus necesidades. Hay numerosas iniciativas que tienen por objeto llegar a los marginados y proporcionarles medios a fin de que sean autónomos mediante una formación no formal para la adquisición de competencias profesionales, pero suelen ser iniciativas locales que corren el riesgo de ser efímeras y de no ser incorporadas a una estrategia nacional de conjunto. La formación para la adquisición de competencias patrocinada por los gobiernos suele ser de por sí dispersa e inadecuadamente coordinada porque no sólo supone la participación del ministerio de educación, sino también de otros ministerios que se encargan de otros sectores y cuestiones (por ejemplo, el trabajo, la agricultura, la mujer y la juventud).

13. Las competencias genéricas comprenden la capacidad para resolver problemas, el trabajo en equipo, la creación de redes, la comunicación, la negociación, etc. Para un análisis más detallado de todas esas competencias, que se suelen denominar "competencias para la vida cotidiana", véase UNESCO (2003a).

14. Véase, por ejemplo, el Grupo de Trabajo para la Cooperación Internacional en materia de Creación de Competencias, 2002.

15. Véase en el capítulo 2 la sección titulada "Calidad de los programas de AEPI y de alfabetización".

16. En UNESCO/IIPPE (2004), se describe sucintamente el proyecto. La información suministrada en esta sección se ha extraído en gran parte del estudio encargado para el presente Informe a Atchoarena y Nozawa (2004), que se ha realizado sobre la base de informes de los cuatro países.

17. Otros países podrían elaborar informes para obtener una mayor transparencia en lo que respecta a la creación de competencias, aunque no se ajustasen al modelo UNESCO/IIPPE.

Los jóvenes que han desertado la escuela primaria, o que nunca estuvieron escolarizados, son un grupo destinatario importante de los programas de desarrollo de competencias.

Definir los programas de desarrollo de competencias

Al realizar la revisión de sus actividades, los cuatro países han tratado de responder a las siguientes preguntas:

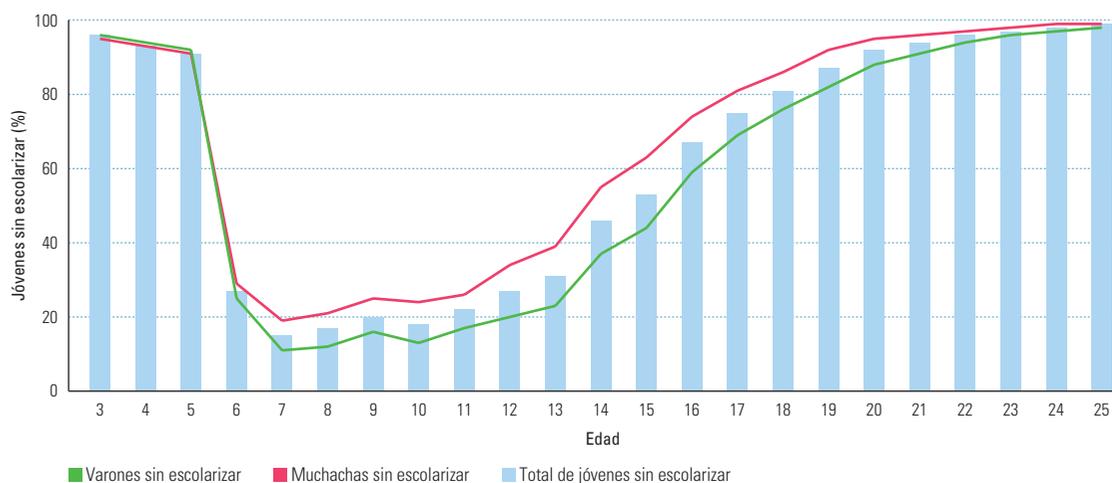
- ¿Cuáles son los grupos destinatarios?
- ¿Qué competencias son pertinentes en determinados contextos específicos?
- ¿Qué programas se ofrecen en contextos formales y no formales, públicos y privados?
- ¿Qué métodos de formación funcionan mejor en los programas basados en centros, en los programas comunitarios y en la educación a distancia?
- ¿Cuáles son las funciones de los gobiernos y las ONG?
- ¿Quiénes son los formadores? ¿Cómo contratarlos, formarlos y apoyarlos mejor?
- ¿Qué lenguas se deben utilizar?
- ¿Cuáles son las fuentes y mecanismos de financiación para el fomento de competencias?
- ¿Cómo efectuar un mejor seguimiento y evaluación de las estrategias y programas de desarrollo de competencias?

En la parte restante de la presente sección se recapitulan algunas de las conclusiones a las que se llegó en la revisión.

Los jóvenes que han desertado la escuela primaria, o que nunca estuvieron escolarizados, son un grupo destinatario importante de los programas de desarrollo de competencias (aunque en los países o regiones donde la mayoría de los niños terminan la escuela primaria puedan resultar relativamente desfavorecidos también los desertores de la enseñanza secundaria). Independientemente de cual sea el contexto educativo, se ha identificado la existencia de determinados grupos vulnerables, a saber: grupos que viven en un entorno difícil (RDP Lao); grupos profesionales en situación delicada, por ejemplo los aprendices del sector informal de la economía (Malí y Senegal); grupos minoritarios marginados (miembros de las castas inferiores en Nepal); minorías étnicas diversas (Nepal y la RDP Lao); niños de la calle (Malí y Senegal); y jóvenes discapacitados (en los cuatro países).

Sólo se dispone de indicaciones fragmentarias sobre la importancia de los grupos excluidos de la escuela, ya que los datos fiables son muy escasos. En Nepal, un 80% de los adolescentes no van a centros docentes ni de formación. En la RDP Lao, un 53% de los jóvenes de 15 años, un 67% de los jóvenes de 16 años y un 75% de los jóvenes de 17 años no están escolarizados (Gráfico 3.42).

Gráfico 3.42: República Democrática Popular Lao: jóvenes sin escolarizar, por edad y sexo (2001)



Fuente: Censo escolar 2001 del Ministerio de Educación de la República Democrática Popular Lao.

En cada uno de esos países, los equipos encargados de la revisión definieron una serie de competencias importantes por lo que respecta a la integración social y la lucha contra la pobreza en el contexto local, haciendo sobre todo hincapié en las competencias agrícolas y artesanales. En efecto, muy frecuentemente, sobre todo en las zonas rurales pobres, los empleos asalariados son muy escasos, de ahí que el desarrollo de competencias deba centrarse en los medios de subsistencia, es decir las actividades gracias a las cuales pueden subvenir a sus necesidades de forma autónoma. Asimismo, hay que tener en cuenta las necesidades de los hogares y las comunidades. Esforzándose por mejorar los resultados de sus programas de desarrollo de competencias, algunos países (por ejemplo, la RDP Lao) incluyen en ellos iniciativas para la concesión de microcréditos después de la formación, lo cual plantea problemas adicionales en el plano de la gestión de los programas y la elaboración de instrumentos de seguimiento y evaluación.

Los países sólo pueden empezar a concebir estrategias de desarrollo de competencias cuando disponen de información adecuada sobre los proveedores de programas, el contenido y la duración de los cursos, el número de educandos, los costos y los derechos que se han de pagar. Entre los numerosos ministerios susceptibles de estar involucrados en esta cuestión, son los que se encargan de la educación los que suelen disponer de mejores datos sobre el desarrollo de competencias. Por lo que respecta a la participación de las ONG, algunas organizaciones internacionales importantes y grupos locales de carácter comunitario prestan ayuda a determinados programas. En los cuatro países considerados son estos últimos grupos los que constituyen la mayoría de las ONG, pero apenas se dispone de datos sobre ellos. El grupo formado por las organizaciones internacionales es más reducido, pero la información sobre el mismo es más transparente.

En Malí y Senegal, la firma de contratos con las ONG constituye un medio importante de aplicación de los programas de desarrollo de competencias, especialmente en el caso de los destinados a los aprendices del sector informal de la economía. Nepal tiene previsto adoptar este enfoque, creando eventualmente un fondo para el desarrollo de competencias. La participación de intermediarios exige un seguimiento más

riguroso. La asignación de recursos públicos a proveedores privados exige normalmente la creación de mecanismos para controlar la calidad, la eficiencia y la transparencia. Este control es más fácil cuando los poderes públicos se encargan de algunas funciones de apoyo, por ejemplo la financiación o la formación de instructores.

Localizar a los grupos más vulnerables supone también un problema, sobre todo en los países de vasto territorio y gran diversidad cultural donde se dan disparidades importantes entre las regiones más ricas y las más pobres. La RDP Lao utiliza un sistema de información geográfico para determinar en qué zonas es más urgente afrontar la pobreza, las tasas de deserción escolar y las disparidades entre los sexos, y dónde se corre el riesgo de que las posibilidades de aprendizaje sean insuficientes.

Evaluar las programas de desarrollo de competencias

Al igual de lo que ocurre con los demás programas de educación, es posible medir la eficiencia de los programas de desarrollo de competencias mediante las tasas de deserción escolar y de terminación de estudios, mientras que el aprovechamiento del aprendizaje ha de medirse mediante una evaluación directa de las competencias y conocimientos adquiridos. Sin embargo, como en el caso de los programas de alfabetización, no se suele disponer de muchos datos al respecto. Los programas de formación cortos no culminan por regla general con una prueba y, cuando ésta se efectúa, no se suelen registrar sus resultados.

No obstante, Malí y Nepal se preocupan cada vez más por expedir certificados en los que se atestigua que sus titulares han cursado con éxito programas de larga duración. Por su parte, la RDP Lao se preocupa también por determinar la equivalencia de esos certificados con los títulos de la enseñanza formal. Las políticas en materia de equivalencias, deberían permitir a los educandos estructurar su propio itinerario educativo, por ejemplo efectuando primero un aprendizaje no formal y pasando –o volviendo– después a la escuela. Este tipo de opción es realista sobre todo para los miembros más jóvenes de los grupos destinatarios. Las discusiones entabladas en la RDP Lao y Nepal sobre la creación de un marco nacional de

Localizar a los grupos más vulnerables supone un problema, sobre todo en los países de vasto territorio y gran diversidad cultural donde se dan disparidades importantes entre las regiones más ricas y las más pobres.

Los programas no formales de desarrollo de competencias tienden a ser menos onerosos que los programas formales de formación profesional.

calificaciones permite esperar que un día será posible lograr un acopio de datos más sistemático sobre las adquisiciones de competencias.

Los programas no formales de desarrollo de competencias tienden a ser menos onerosos que los programas formales de formación profesional, aunque sea difícil conseguir información precisa sobre sus costos ya que suelen ser subvencionados por donantes extranjeros y no figuran en las estadísticas nacionales. Además, la diversidad de los programas ofrecida por un proveedor determinado (largos o cortos; basados en centros o de índole comunitaria; y centrados en competencias agrícolas o industriales) dificulta a menudo la evaluación de los costos unitarios. El Gobierno de Nepal estima que hay 47.000 alumnos matriculados en programas de formación ofrecidos por ministerios distintos del encargado de la educación. Aunque se dispone información sobre los costos, no está relacionada con la duración de los cursos y, por eso, es difícil efectuar comparaciones con los costos en la educación formal.

El Ministerio de Educación de la RDP Lao ha estimado los costos unitarios de los programas no formales de desarrollo de competencias profesionales básicas, los programas de formación profesional impartidos en centros comunitarios y los programas de divulgación organizados por las escuelas técnicas y profesionales. Esas estimaciones se están utilizando actualmente en un modelo de simulación de EPT

que permite evaluar las implicaciones financieras y los resultados probables de las distintas opciones en materia de políticas.

El desarrollo de competencias representa una parte residual de los presupuestos de educación de los cuatro países. En Malí y Nepal, la educación no formal representa menos del 1% del gasto público en educación. A la enseñanza técnica y profesional se le asigna un 2,6% del presupuesto de educación en la RDP Lao y un 1,4% en Nepal. Como en la mayoría de los países, este componente de los servicios educativos sigue siendo un elemento asociado del sistema formal muy poco importante.

Los cuatro países están llevando a cabo una descentralización y las provincias y distritos asumen cada vez más responsabilidades. Teniendo en cuenta la índole contextual de muchas necesidades en materia de aprendizaje, es necesario diferenciar los programas de desarrollo de competencias en el plano local. No obstante, en ese plano, los sistemas de información no suministran fácilmente los datos analíticos que necesitan los encargados de la elaboración de políticas nacionales para efectuar un seguimiento y una evaluación eficientes que les permitan preparar políticas eficaces. Sería necesario agrupar los datos pertinentes a nivel local para poderlos utilizar como instrumento de análisis y diagnóstico a nivel nacional. La RDP Lao y Senegal están realizando una labor en este sentido. □

El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos

En el Foro de Dakar del año 2000, los países e instituciones participantes se comprometieron a alcanzar los seis objetivos de la EPT en 2015. Aunque todos esos objetivos son importantes de por sí, es útil disponer de un instrumento sintético que indique los progresos realizados hacia el logro de la EPT en su conjunto. El Índice de Desarrollo de la EPT (IDE), un compuesto de indicadores pertinentes, ofrece un medio para medir esos progresos.

La elaboración e interpretación de los índices plantean problemas de sobra conocidos con respecto a los elementos e indicadores que se han de escoger, la manera de componerlos y ponderarlos en los distintos ámbitos, y la forma de utilizar los resultados. Se puede mantener un debate, por ejemplo, sobre los elementos constitutivos de un índice de desarrollo humano, discutiendo el significado del concepto, los elementos más importantes que han de constituirlo, las posibilidades de encontrar elementos de sustitución y –más fundamentalmente– la cuestión de saber si existen objetivos más importantes de la política de desarrollo que menoscaban la necesidad de un índice de ese tipo. En el caso de la EPT, algunos de esos problemas son menos apremiantes. La comunidad internacional ha definido la EPT enunciando seis objetivos y fijando un plazo límite para conseguirlos. Una parte por lo menos de esos objetivos son cuantificables y se ha adoptado un conjunto de indicadores para medirlos por aproximación. Por eso, en el caso del índice de desarrollo de la EPT, son menos difíciles de resolver los problemas de selección de indicadores, ponderación e interpretación.

Lo ideal sería que los elementos constitutivos del IDE reflejasen la totalidad de los seis objetivos de la EPT, pero en la práctica esto es difícil. El Objetivo 3, relativo a los programas de aprendizaje y adquisición de competencias para la vida diaria, no es fácil de cuantificar, mientras que el Objetivo 1, relativo a la AEPI, no se puede incorporar al índice porque sólo se poseen datos sobre la escolarización en preprimaria en algunos Estados, y además no están suficientemente normalizados. Por consiguiente, el IDE sólo comprende por ahora indicadores relativos a la EPU, la alfabetización de adultos, la paridad entre los sexos y la calidad de la educación.

Teniendo en cuenta que se atribuye la misma importancia a todos los objetivos de la EPT, cada uno de los cuatro objetivos mensurables está representado por un indicador de aproximación para que cada uno de los elementos constitutivos del índice tenga el mismo peso. El valor del IDE para un país determinado es el promedio aritmético de los valores observados para cada uno de los indicadores y oscila entre 0 y 1. Cuanto más se aproxima a 1 ese valor, más cerca está de alcanzar la EPT el país considerado.

Los elementos constitutivos del IDE y sus correspondientes indicadores¹⁸ son:

- la enseñanza primaria universal, medida por la tasa neta de escolarización;
- la alfabetización de los adultos, medida por la tasa de alfabetización de la población de más de 15 años de edad;
- la igualdad entre los sexos, medida por el Índice de la EPT relativo al Género (IEG), que representa el promedio aritmético de los IPS de la enseñanza primaria, la enseñanza secundaria y la alfabetización de adultos;
- la calidad de la educación, medida por la tasa de supervivencia en quinto grado de primaria.

Los datos utilizados se refieren a 1998 y 2001 (o a 2000 cuando no se ha podido disponer de datos más recientes). En el análisis sólo se toman en consideración los países que cuentan con un conjunto completo de los indicadores necesarios para calcular el IDE. Aunque el número de esos países haya aumentado de 94 a 127 entre 2000 y 2001, la cobertura sigue siendo incompleta y, por lo tanto, no es posible todavía proporcionar un panorama mundial completo de los progresos realizados hacia la consecución de los objetivos.

¿A qué distancia nos hallamos de la EPT?

Se ha podido calcular el IDE correspondiente al año 2001 y a 127 países, es decir los dos tercios de los países del mundo. En el Cuadro 1 del Apéndice se presentan los valores del índice correspondientes a esos países, mientras que en el Cuadro 3.10 se recapitulan esos valores para las distintas regiones de la EPT. Se dispone de estimaciones para un 50% a un 80% de los países de las ocho regiones. Se ha hecho un

El IDE comprende indicadores relativos a la EPU, la alfabetización de adultos, la paridad entre los sexos y la calidad de la educación, y su valor es el promedio aritmético de los valores de cada uno de esos indicadores.

18. En el Apéndice se explica por qué se han escogido estos indicadores.

Cuadro 3.10: Distribución de los países en función de la distancia que les separa, por término medio, de la consecución de los objetivos de la EPT (2000)

	Objetivos alcanzados IDE: 0,98-1,00	Cerca de los objetivos IDE: 0,95-0,97	En posición intermedia IDE: 0,80-0,94	Lejos de los objetivos IDE: Menos de 0,80	Subtotal muestra	Número total de países
Estados Árabes			12	4	16	20
Europa Central y Oriental	3	8	3		14	20
Asia Central		3	4		7	9
Asia Oriental y el Pacífico	1	1	9	3	14	33
América Latina y el Caribe	1	4	15	2	22	26
América del Norte y Europa Occidental	11	7			18	26
Asia Meridional y Occidental		1	1	4	6	9
África Subsahariana		1	7	22	30	45
Total	16	25	51	35	127	203

Fuente: Apéndice, Cuadro 1.

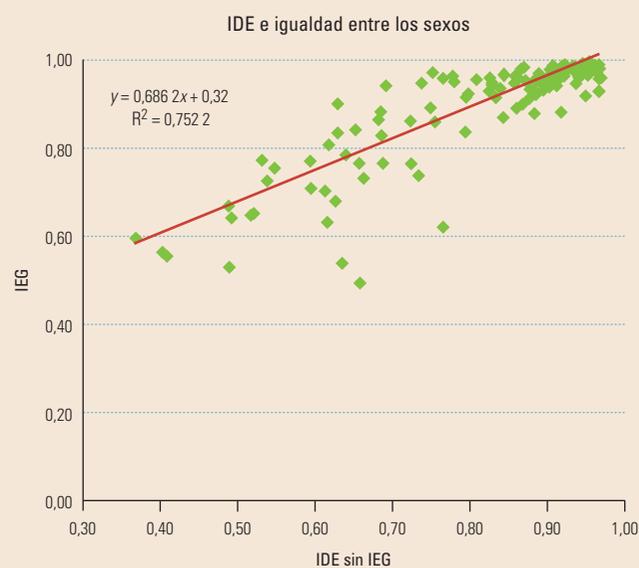
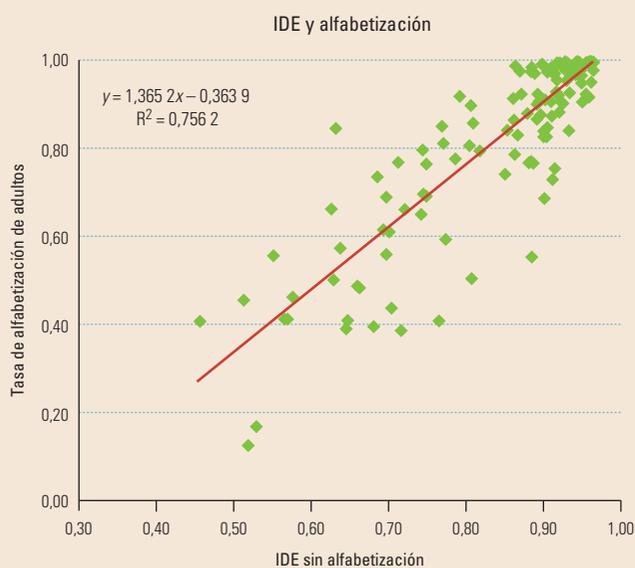
esfuerzo especial para incluir más países de la OCDE y de Europa Central y Oriental, colmando las lagunas de sus datos relativos a la alfabetiza-

ción de adultos y la supervivencia en 5º grado de primaria. En el Apéndice se expone con más detalle el método seguido.

Recuadro 3.12 La reducción del analfabetismo y la mejora de la paridad entre los sexos son los mejores instrumentos para predecir los progresos hacia la EPT

Es fácil demostrar en qué medida la realización de uno de los objetivos de la EPT está íntimamente ligado a la de todos los demás. Los gráficos de la parte inferior de este recuadro muestran cómo la variación de cada uno de los cuatro elementos constitutivos del IDE va unida a la de los otros tres.

En general, los países que progresan hacia la consecución de uno de los objetivos de la EPT tienen tendencia a progresar hacia la consecución de los demás. Eso supone también que los países que realizan pocos progresos hacia la EPT se enfrentan con múltiples carencias educativas, lo cual complica seriamente



Cuarenta y un países, es decir un tercio de aquellos sobre los que se dispone de datos, han alcanzado los cuatro objetivos más cuantificables de la EPT o están a punto de alcanzarlos. No es sorprendente que la mayor parte de esos países estén situados en América del Norte y Europa Occidental, así como en Europa Central y Oriental, dos regiones donde la enseñanza es obligatoria desde hace más de un siglo en algunos casos. Ningún país de la región de los Estados Árabes se halla cerca de alcanzar los objetivos. Entre los países que los han alcanzado, o están a punto de alcanzarlos, figuran varios países de América Latina y el Caribe, así como del Asia Central, en los que existe una larga tradición de centrar los esfuerzos en una amplia participación en la educación básica. En este grupo de países están también las islas Fiji, en Asia Oriental y el Pacífico, las islas Maldivas, en Asia Meridional y Occidental, y las islas Seychelles en el África Subsahariana.

Cincuenta y un países alcanzan un valor intermedio del IDE (0,80-0,94). Son países pertenecientes a todas las regiones, exceptuada la de América del Norte y Europa Occidental. Es evidente que los resultados de algunos de ellos son desiguales con respecto a los distintos objetivos de la EPT representados en el IDE. A menudo, el desarrollo del sistema educativo no va acompañado de la debida atención a su calidad. En efecto, en un 50% de los países donde el IDE se sitúa a un nivel intermedio –principalmente en América Latina– la calidad de la educación, tal como se mide por la tasa de supervivencia en 5º grado de primaria, deja que desear. En esos países hay muchos niños que tienen acceso a la escuela y la abandonan prematuramente, en parte a causa de la mala calidad de la educación.

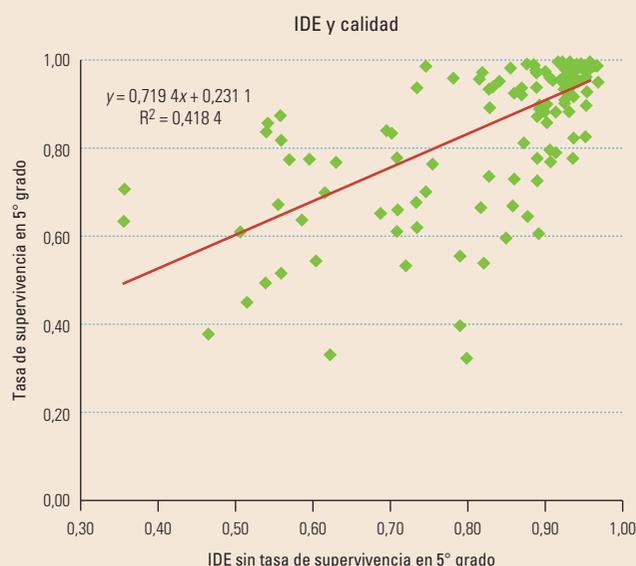
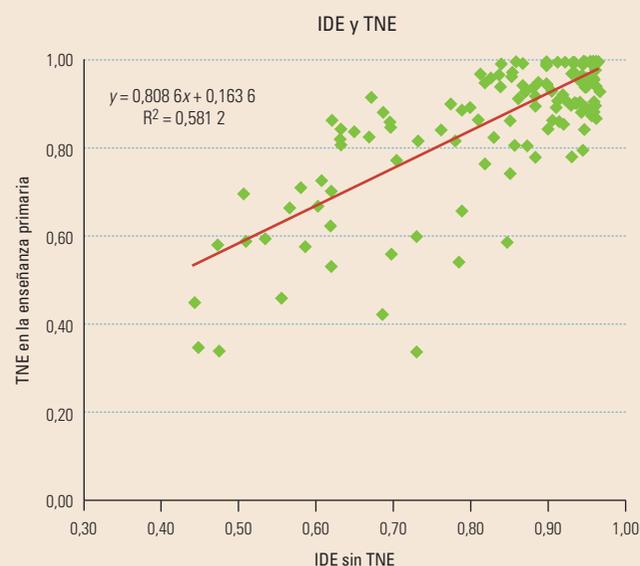
Treinta y cinco países, es decir el 25% de aquellos en que se ha podido calcular el IDE,

Treinta y cinco países, es decir el 25% de aquellos en que se ha podido calcular el IDE, distan mucho de alcanzar los objetivos de la EPT, ya que el valor de su IDE es inferior a 0,80.

los esfuerzos que deben realizar para cumplir los objetivos de la EPT en los plazos fijados.

Los resultados muestran también que los indicadores que guardan una relación más estrecha con los demás elementos constitutivos del IDE son el IEG y la alfabetización de adultos.*

Cada una de esas variables explica más del 75% de la varianza de los promedios combinados de los demás elementos. La TNE y la tasa de supervivencia en 5º grado de primaria están un poco menos estrechamente ligadas a los demás elementos y explican, respectivamente, el 58% y el 42% de su varianza.



* La correlación entre la alfabetización y los otros tres componentes del IDE es más estrecha este año que la observada en el *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*. Esto se debe principalmente a la evolución que han experimentado las tasas de alfabetización de adultos en una serie de países, así como a una mejor cobertura de los datos relativos a la alfabetización, especialmente en los países de la OCDE.

distan mucho de alcanzar los objetivos de la EPT, ya que el valor de su IDE es inferior a 0,80. Treinta y dos de esos países –o sea, más del 60% de este grupo– se hallan en el África Subsahariana. Figuran también en este grupo tres países que participan en la iniciativa de la UNESCO relativa al Grupo E-9 de países muy poblados: Bangladesh, India y Pakistán. En el Cuadro 1 del Apéndice se puede observar que la mayoría de los 35 países se caracterizan por resultados insuficientes en todos los ámbitos cubiertos por los objetivos de la EPT. La escolarización en primaria es baja, las disparidades entre los sexos son acusadas, el analfabetismo está muy extendido y la calidad de la educación es mediocre, lo cual hace que las tasas de deserción escolar sean muy altas y que muchos alumnos no lleguen nunca a cursar el 5º grado de primaria. Los países de este grupo con un IDE más bajo se ven enfrentados a múltiples problemas que deberán afrontar simultáneamente para conseguir que la EPT sea una realidad (Recuadro 3.12).

Progresos realizados hacia la consecución de la EPT entre 1998 y 2001

El valor del IDE depende del nivel de sus elementos constitutivos y su evolución se puede explicar por los progresos o los retrocesos de los

países hacia la consecución de los cuatro objetivos. ¿Cómo avanzan los países hacia la EPT desde el Foro de Dakar? ¿Prestan la misma atención a todos los objetivos de la EPT, tal como recomienda el Marco de Acción de Dakar?

Sólo se pueden analizar las tendencias del IDE en los 74 países sobre los que se dispone de datos relativos a los cuatro elementos constitutivos del índice para los años 1998 y 2001. En el Cuadro 3.11 se muestra claramente la existencia de un movimiento general hacia la realización de la EPT. En 54 de esos países –o sea, en el 75% aproximadamente de la muestra– el IDE ha progresado. Los progresos han sido relativamente más notorios en los países donde el IDE era bajo, o en países que se hallaban lejos de la EPT, por ejemplo Comoras, Liberia, Mozambique, Togo y Yemen, que registraron una progresión del 15% o más entre 1998 y 2001 (Gráfico 3.43).

Sin embargo, en los veinte países restantes el IDE retrocedió en el periodo considerado. En la mayoría de los casos ese retroceso fue poco pronunciado, pero en Sudáfrica, Ghana y Burundi donde la tasa de supervivencia en 5º grado de primaria constituye un punto especialmente débil, el valor del índice bajó entre un 3% y un 7%.¹⁹

No se ha registrado una modificación sensible en la clasificación del conjunto de los países por lo que respecta al IDE, y la mayoría de los países situados en las categorías superior, intermedia e inferior no han cambiado de categoría. Venezuela, Namibia y Togo han ganado cinco puestos, lo cual demuestra que incluso los países pobres pueden avanzar rápidamente hacia la consecución de la EPT. Solamente Ghana, Sudáfrica, Mongolia, Azerbaiyán y Georgia perdieron más de cinco puestos. En general, la amplitud de la evolución del IDE en este periodo fue relativamente reducida: el índice de conjunto –no ponderado– progresó un 2,2% y el promedio de la evolución por país –positiva o negativa– fue de un 2,8%. En determinados casos, algunos

19. Para una explicación sobre la evolución de la tasa de supervivencia en Ghana, véase la nota número 9 en la pág. 112.

Cuadro 3.11: Distribución de los países en función de la evolución entre 1998 y 2001 de la distancia que les separa, por término medio, de la consecución de los objetivos de la EPT (2000)

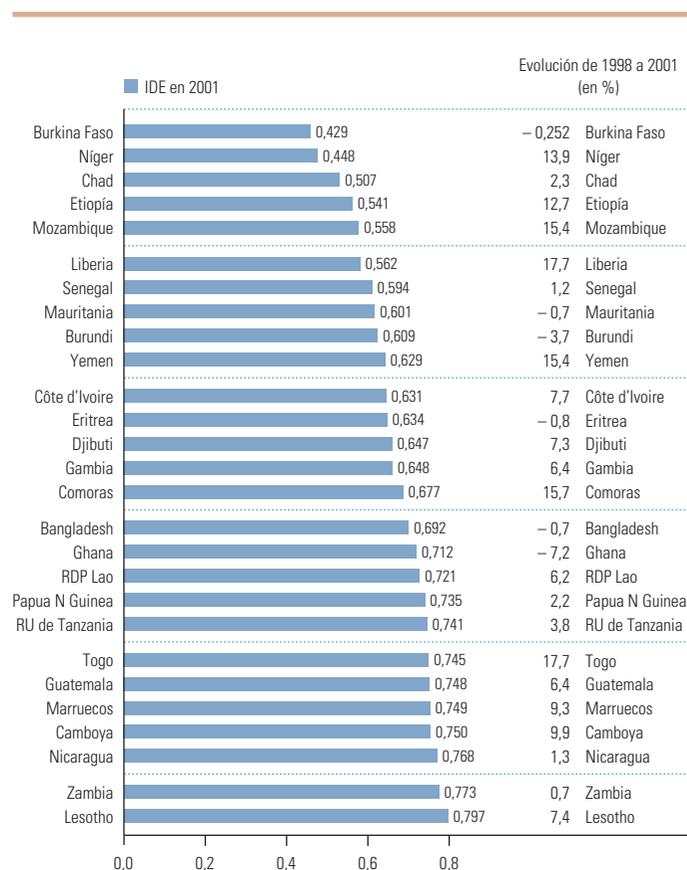
	Se acercan a los objetivos de la EPT El IDE ha progresado	Se alejan de los objetivos de la EPT El IDE ha retrocedido	Total
Objetivos alcanzados [IDE: 0,98-1,00]	1	1	2
Cerca de los objetivos [IDE: 0,95-0,97]	6	5	11
En posición intermedia [IDE: 0,80-0,94]	26	8	34
Lejos de los objetivos [IDE: inferior a 0,80]	21	6	27
Total	54	20	74

Fuente: Apéndice, Cuadro 3.

países registraron progresos rápidos en algunos indicadores, pero en detrimento de los avances en otros. Como se puede observar en el Cuadro 3 del Apéndice, en dos tercios de los países (48 de 74) un indicador por lo menos evolucionó en sentido contrario al de los demás.

Esto supone que, cuando se efectúa el seguimiento de los progresos globales hacia la consecución de la EPT, es necesario volver a examinar cada uno de los elementos constitutivos del IDE para comprender cómo se han realizado esos progresos. La mayoría de los países en que se ha conseguido la EPT prestan una misma atención al acceso a la educación y la participación en ella, a la cuestión de la paridad entre los sexos, a la alfabetización y a la retención de los niños en la escuela.²⁰ En esos países, el derecho a la educación no es puramente teórico, ya que la obligatoriedad de la enseñanza está establecida desde hace mucho tiempo y se aplica con rigor, y además la escolaridad es gratuita. En muchos países que todavía se hallan lejos de la meta, el IDE y sus tendencias ocultan variaciones notables entre los elementos constitutivos del índice, que son en parte resultado de una falta de equilibrio en las políticas de educación. Allí donde se ha desarrollado la educación sin prestar la atención necesaria a su calidad o a la escolarización de los más pobres, será más difícil conseguir y mantener la EPT. No obstante, es posible evitar semejante desequilibrio. En el Yemen, por ejemplo, se ha logrado un incremento del 15% del valor del IDE –que ha pasado de 0,546 en 1998 a 0,629 en 2001– logrando en los últimos tres años mejoras y aumentos muy considerables en sus cuatro componentes: la TNE en la enseñanza primaria, la tasa de alfabetización de adultos, el IPS y la tasa de supervivencia en 5º grado de primaria. Este ejemplo y otros más demuestran que prestar atención a todos los objetivos no es incompatible con el logro y mantenimiento de aumentos sustanciales en el IDE. ■

Gráfico 3.43: Índice de Desarrollo de la EPT en 2001 y evolución desde 1998 (países con un IDE inferior a 0,80 en 2001)



Fuente: Apéndice, Cuadro 3.

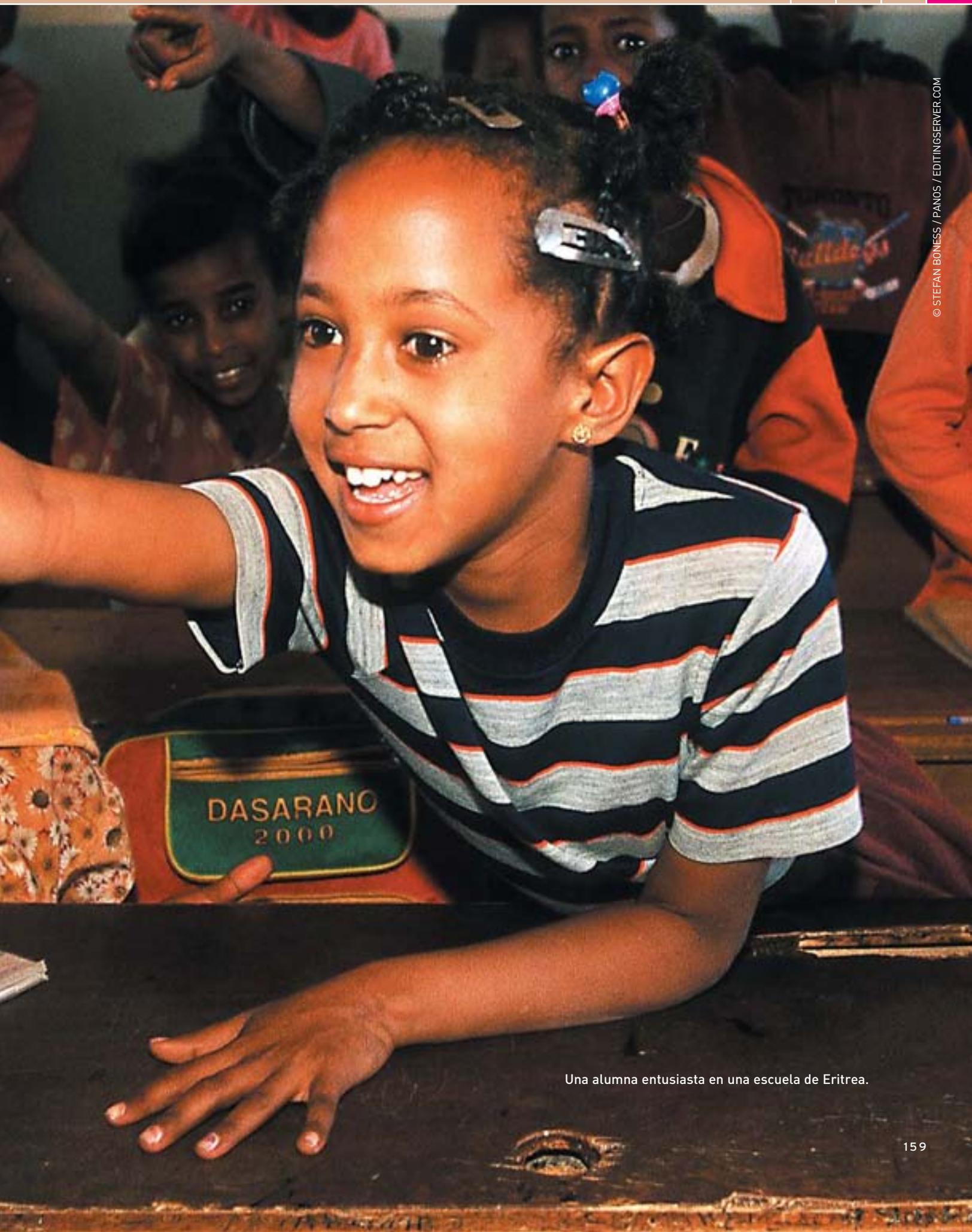
20. En las naciones industrializadas, la principal excepción se refiere al sexo. En varios países se está bastante lejos de alcanzar la paridad entre los sexos debido a que las niñas obtienen mejores resultados que los varones en los grados superiores de la escuela. Para un análisis más detallado de esta cuestión, véase UNESCO (2003a).

Capítulo 4

Políticas para mejorar la calidad

Vale la pena incrementar la calidad de la educación. En el Capítulo 2 se sintetizan las pruebas de que una mejor educación repercute de manera considerable en los ingresos personales, el crecimiento económico, la fertilidad y la salud. En efecto, hace que las personas lleven una vida más productiva, acrecienten su libertad, fortalezcan sus valores y amplíen su campo de elección.

Existen numerosas posibilidades de mejorar la calidad de la educación. En los países en desarrollo muchos niños y adultos no dominan la lectura, la escritura, ni la aritmética, incluso tras haber cursado toda la enseñanza primaria. Y si bien el nivel medio es superior en los países de ingresos elevados, el bajo rendimiento escolar afecta también a buena parte de las poblaciones minoritarias.¹ Por otra parte, en las ocho regiones de la EPT suelen ser muy acusadas las desigualdades entre los distintos países. Esto muestra a todas luces que aún no se ha logrado la meta de la educación de contrarrestar las múltiples desventajas causadas por la pobreza, el analfabetismo y la desigualdad entre los sexos.



© STEFAN BONNESS / PANOS / EDITINGSERVER.COM

Una alumna entusiasta en una escuela de Eritrea.

Es esencial el papel del gobierno como el protagonista más indicado para trascender las realidades e intereses de corto plazo e invertir en la calidad de la educación.

Definir un marco de políticas

Hay innumerables motivos para seguir invirtiendo en el mejoramiento de la calidad de la educación. Sin embargo, no es una inversión fácil para quienes pueden obtener los mayores beneficios. En efecto, los pobres ya pagan sumas elevadas por una educación de sus hijos cuyos beneficios sólo verán mucho más tarde. Por lo demás, como muchos de los beneficios que conlleva una educación básica de calidad son amplios y generales, es difícil movilizar recursos privados significativos para mejorar la calidad. Es esencial, por lo tanto, el papel del gobierno como el protagonista más indicado para trascender las realidades e intereses de corto plazo e invertir en calidad.

Se ha preconizado que los gobiernos inviertan en educación por lo menos el 6% del PIB (UNESCO, 1996). Aunque este índice no representa de por sí una garantía de calidad, la idea de fijar un punto de referencia tiene considerable valor político² y lograr ese objetivo elevaría en muchos países el índice de los recursos disponibles.³ Desde luego, en cada país existe un umbral mínimo de gasto público que es preciso respetar para que no se vea afectada la calidad de la educación. Sin embargo, en el presente Informe no se confirma ninguna norma práctica más general para las inversiones a nivel macroeconómico (para una visión macroeconómica del gasto público en educación, véanse en el Capítulo 3 el Gráfico 3.27 y el Gráfico 3.29 sobre gasto y rendimiento). Como se señala en el Capítulo 2, no hay una relación directa entre inversión y calidad, medida en términos de rendimiento. Además, existen muchos otros factores que afectan al nivel de inversión, por ejemplo, la cuantía del PIB, la demografía y la inversión pública en otros sectores sociales. Si la producción económica es baja y los niños constituyen una parte significativa de la población, podría ser necesario aumentar la proporción del PIB destinada a la educación. Si el sistema de salud es muy deficiente, será difícil determinar la asignación de recursos entre los distintos sectores sociales. Esas opciones deberán estar informadas por la idea de que una buena educación puede contribuir a superar problemas más amplios de carácter social y económico, por ejemplo un sistema deficiente de salud y nutrición, los conflictos y el VIH/SIDA.

No obstante, con los actuales niveles de inversión, incluidos los países muy dependientes de ayuda, los gobiernos y partes interesadas pueden adoptar decisiones importantes para mejorar la calidad. Esas opciones constituyen el núcleo del presente capítulo, que examina lo que pueden hacer los gobiernos para crear mejores condiciones de aprendizaje sin perder de vista las limitaciones presupuestarias. Tomando como base lo expuesto en el Capítulo 2 sobre lo que determina la calidad y utilizando la experiencia de los países que han avanzado de manera considerable, se examinan las opciones políticas clave en los distintos niveles del sistema educativo, a sabiendas de que la calidad es el objetivo.

Reconociendo la importancia de las circunstancias específicas y utilizando los argumentos expuestos más arriba, este capítulo está orientado por un marco (Gráfico 4.1) destinado a mejorar la calidad del proceso didáctico.

Este modelo reorganiza las cinco dimensiones del marco heurístico del Capítulo 1 (contexto, características de los educandos, enseñanza y aprendizaje, aportes materiales y humanos y resultados) y presenta una estructura holística y más sistemática de análisis. Mientras que en el Capítulo 2 se examinan varios indicadores de los elementos que determinan la calidad, éste se centra en lo que pueden hacer los distintos protagonistas de la educación para mejorarla realmente.

El marco en cuestión coloca al *educando* en el centro del proceso didáctico, destacando que desde un principio las políticas deberán reconocer sus diversas características, circunstancias y necesidades de aprendizaje. Este énfasis es importante para fijar los objetivos de una mejor calidad y definir las estrategias necesarias para lograrla. Así, el punto de partida de este capítulo es el papel central del educando, que lleva a examinar cómo la *enseñanza* y el *aprendizaje* en el aula pueden atender verdaderamente a sus necesidades, gracias a la elaboración de los planes de estudio y su aplicación. El anillo del Gráfico 4.1 abarca además los resultados (competencias y valores) previstos en los objetivos de los planes de estudio y logrados en el proceso didáctico. Fuera del aula, hay muchas formas de crear un *entorno facilitador* del aprendizaje. Mejores docentes, mejores escuelas y una buena infraestructura de

1. Véase en el Capítulo 3 la sección sobre las evaluaciones nacionales e internacionales de las competencias cognitivas.

2. Véase, por ejemplo, la Declaración sobre la Educación para Todos, adoptada en la Consulta de las ONG, Dakar, 25 de abril de 2000. (www.unesco.org/education/efa/wef_2000/cov_ngo_declaration.shtml).

3. Véase el Cuadro 2.3 del Capítulo 2: Todos los países ambiciosos, a excepción de Sudáfrica con el 5,8%, están por debajo de este índice que varía entre 1,3% del PIB en Sri Lanka y 4,2% en Brasil. De los países de alto rendimiento Cuba y Finlandia están por encima con el 8,7 y 6,4% respectivamente, mientras que Canadá con el 5,3% y la República de Corea con el 3,6% invierten por debajo del umbral mínimo.

conocimientos pueden contribuir de manera considerable a la calidad de la educación. Por último, dentro de este marco figuran una *política del sector de educación* coherente y las reformas que los gobiernos podrían llevar a cabo a nivel nacional.

Así pues, este capítulo se centra esencialmente en los protagonistas: el educando, el docente, el líder o administrador escolar, el especialista y el encargado de elaborar decisiones. El modo de análisis difiere del de los capítulos anteriores por cuanto se basa en parte en las enseñanzas sacadas de la experiencia, valiéndose de iniciativas que han tenido éxito o no y aceptando que la relación de causalidad suele ser menos clara que en los análisis basados sobre todo en datos cuantitativos. Este capítulo no pretende ser exhaustivo. Busca lo alcanzable y no lo ideal. Examina la manera de fijar las prioridades, ya difícil de por sí, y está centrado primordial, pero no exclusivamente, en la enseñanza formal.

Empezar por el educando

“La calidad de la educación es y debe ser el centro de la EPT” (UNESCO, 2000a). Siendo esto así, el educando es el elemento central de todo proyecto destinado a mejorar la calidad de la educación. Aunque esto parezca obvio, no siempre se refleja en la práctica. Todas las actividades encaminadas a obtener buenos resultados deberían partir del principio de que los educandos son personas que tienen diferentes aptitudes y estilos de aprendizaje, además de ciertos atributos personales en los que influyen su hogar y sus antecedentes sociales (Lubart, 2004).

Por consiguiente, las estrategias para mejorar la calidad deberían valerse del talento, los conocimientos, los intereses y la capacidad del educando. Como se destacaba en la edición anterior de este Informe al examinar la igualdad entre los sexos, no se puede tratar a los educandos como unidades normalizadas de un proceso uniforme. La educación deberá ser integradora, atender a las diversas necesidades y circunstancias del educando y dar el debido peso a la capacidad, la competencia y el saber que aportan al proceso didáctico. El Marco de Acción de Dakar explica que un entorno integrador de aprendizaje es un atributo esencial de una educación de buena calidad.⁴

Gráfico 4.1: Marco de política para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje



En este contexto es importante exponer brevemente las condiciones en que viven millones de niños.

■ En el África Subsahariana más de 11 millones de niños menores de 15 años han perdido por lo menos a uno de sus progenitores a causa del SIDA. Se prevé que esta cifra puede elevarse a 20 millones en 2010 (ONUSIDA/UNICEF, 2003).⁵ Sus posibilidades de aprendizaje se ven considerablemente mermadas por la necesidad de cuidar a los miembros de la familia enfermos o más jóvenes, por la disminución de los ingresos del hogar, por el peso que representan la orfandad y el dolor, y por el estigma y la discriminación que puede conllevar el SIDA.

■ Se estima que en el mundo hay unos 150 millones de niños con *discapacidades*, de los cuales no va a la escuela ni siquiera el 2%. Esta es una categoría diferente que abarca discapacidades intelectuales, físicas, sensoriales y psíquicas (Disability Awareness in Action, 2004).

■ Según una encuesta reciente en diez países afectados por *conflictos* o recién salidos de ellos, hay más de 27 millones de niños y jóvenes, incluidos los refugiados y las personas desplazadas dentro del propio país, que no tienen acceso a la educación formal. (Comisión de

El Marco de Acción de Dakar explica que un entorno integrador de aprendizaje es atributo esencial de una educación de buena calidad.

4. Véase la estrategia viii: Crear un entorno educativo seguro, sano, integrador y dotado de recursos distribuidos de modo equitativo, a fin de favorecer la excelencia del aprendizaje y niveles bien definidos de resultados para todos (UNESCO, 2000a).

5. El número de huérfanos varía según la metodología utilizada en las estadísticas.

Hay pruebas contundentes de que una nutrición y una salud deficiente durante la primera infancia afectan gravemente al desarrollo cognoscitivo en años posteriores.

Mujeres para Refugiadas y Niños Refugiados, 2004). La inseguridad causada por situaciones de emergencia afecta en particular a las jóvenes (UNESCO, 2003). Además, la experiencia de la violencia y la pérdida de la familia y los amigos repercuten considerablemente en el desarrollo emotivo del niño.

■ Según la Oficina Internacional del Trabajo, en el año 2000 trabajaba en el mundo el 16% de los niños de 5 a 14 años de edad y el 7% de los niños de 5 a 9 años, y el 10% de los de 10 a 14 años de edad combinaba trabajo y escolarización (OIT, 2002).⁶ El trabajo repercute negativamente en la frecuentación, el aprovechamiento y el rendimiento, sobre todo si los niños trabajan lejos del hogar durante muchas horas (Orazem y Gunnarsson, 2003).

■ En todas estas circunstancias es probable que se vean exacerbadas las desventajas relacionadas con sexo, raza y etnia, cultura e idioma, religión, condición social y migración.

Por consiguiente, es preciso que la escuela atienda a esas graves desventajas y contribuya de manera preventiva a mitigar sus repercusiones en los niños. Un principio esencial es garantizar una buena salud y seguridad, sin desconocer por ello que algunos problemas requieren tipos específicos de educación.

Educandos sanos

Está de sobra comprobada la vinculación entre salud y aprendizaje (OMS, 1997). Un mal estado de salud afecta a la frecuentación, la retención, el desarrollo cognitivo y el rendimiento académico. Hay pruebas contundentes de que una nutrición y una salud deficientes durante la primera infancia afectan gravemente al desarrollo cognitivo en años posteriores⁷ y, por lo tanto, al rendimiento escolar.

Estos resultados destacan la importancia de una buena atención de la primera infancia, así como el papel de la escuela en la promoción de una buena salud y nutrición.

Los programas escolares de salud pueden ser una manera eficaz de mejorar el estado de salud de los educandos y la comunidad en general,⁸ en particular si se utilizan adecuadamente los recursos y redes locales. Se ilustra este punto con un programa de Burkina Faso (Recuadro 4.1).

A nivel internacional la iniciativa FRESH ("Concentrar los recursos para una salud escolar eficiente"), iniciado en Dakar, ha concebido un marco estratégico para alentar las escuelas a que fomentan la salud.⁹ Dicho programa consta de cuatro componentes principales:

■ **Políticas escolares relacionadas con la salud:** las políticas educativas deberían abordar cuestiones relativas tanto a la salud, como al acoso sexual, la violencia, la integración y la equidad.

■ **Ambiente sano de aprendizaje:** el suministro de agua potable e instalaciones sanitarias adecuadas son el primer paso para lograr un ambiente sano de aprendizaje.

■ **Educación sanitaria basada en competencias:** la escuela debería fomentar de modo equilibrado conocimientos, actitudes, valores y capacitación práctica, incluidos los comportamientos sociales relacionados con el VIH/SIDA, la vida de familia y la sexualidad.

■ **Servicios escolares de salud y nutrición:** la escuela debe prestar eficazmente servicios como restaurante escolar, purgas antiparasitarias, etc.

Recuadro 4.1 Salud y nutrición escolares en Burkina Faso

Muchos niños de edad escolar de la provincia de Bazega sufren de problemas de salud. Tras analizar la situación, la organización Save the Children (Estados Unidos), en colaboración con los ministerios de salud y educación, iniciaron en 1999 un programa escolar de salud y nutrición que comprendía purgas antiparasitarias, complementos de vitamina A y yodo, construcción de retretes, suministro de agua potable y educación sanitaria basada en competencias. Según un estudio realizado en cinco escuelas al término del primer año del programa, se había reducido de manera considerable la incidencia de la desnutrición, la anemia y las infecciones parasitarias, había aumentado en un 20% la asistencia y había mejorado el rendimiento en los exámenes de fin de año. Desde entonces ese programa se ha extendido a toda la provincia, favoreciendo así a unos 15.000 niños de 174 escuelas.

Fuentes: Banco Mundial (2004b); y Save the Children (2004).

6. En estas cifras no figuran los niños que realizan faenas del hogar y, por lo tanto, el número de escolares que trabajan y estudian es probablemente mucho mayor, sobre todo niñas (UNESCO, 2003a).

7. Para más detalles, véanse Politt (1990), Levinger (1994), Rosso y Marek (1996), Drake y otros (2002), Vince-Whitman y otros (2001), y el Banco Mundial (2004h).

8. Miguel y Kremer (2004) muestran que un programa escolar de purgas antiparasitarias redujo en Kenia el absentismo de los alumnos tratados en por lo menos el 25% y mejoró la frecuentación de las escuelas vecinas. Dado el bajo costo de un tratamiento masivo (0,49 dólares por niño en la República Unida de Tanzania, por ejemplo), sostiene que las purgas son muy rentables y merecen un subsidio público. Para otros estudios sobre la eficacia de los programas escolares sanitarios y nutricionales, véase Bennett (2003).

9. FRESH es una iniciativa conjunta de la Organización Mundial de la Salud, el UNICEF, la UNESCO y el Banco Mundial. Para más detalles sobre sus cuatro componentes esenciales y demás información, véase www.freshschools.org

La fuerza de esta iniciativa radica en el enfoque integrado del fomento de la salud y en la amplia definición de lo que constituye un entorno escolar sano que aborde cuestiones como la violencia, la equidad y la integración.

Desgraciadamente, la violencia es un fenómeno endémico en muchas escuelas de todo el mundo. La intimidación, el acoso sexual, los malos tratos, el vandalismo y demás comportamientos violentos aumentan la ansiedad y afectan de manera negativa a la frecuentación y el rendimiento escolar. La violencia puede causar graves problemas psicológicos (OMS, 1998; Currie y otros, 2004). Si se quiere erradicar, es preciso que toda la comunidad escolar se comprometa decididamente a cambiar. Por ejemplo, en Noruega se aplicó una estrategia contra la intimidación en la que intervienen profesores, alumnos y padres de familia y se fijan normas claras de comportamiento en la escuela y el aula a ese respecto. Se crearon además los comités escolares pertinentes (Olweus, 2001).¹⁰

Escuelas reactivas e integradoras

También se pueden adoptar medidas preventivas para subsanar las desventajas que afectan a muchos millones de niños. Cabe citar a este respecto los cuatro ejemplos siguientes.

Atender a las necesidades de los *educandos discapacitados* constituye todo un reto, dado que no se ha zanjado aún el debate entre quienes proponen un decidido enfoque integrador y los que abogan porque se les atiende por separado. (Recuadro 4.2). Esta controversia refleja en gran medida las múltiples definiciones y tipos de deficiencia, cada uno de los cuales requiere una respuesta específica sea en una escuela ordinaria o en una especial.

Como se expone en el Capítulo 2, las competencias cognitivas necesarias para hacer una elección razonada respecto de los riesgos del VIH/SIDA y los cambios de conducta correspondientes parecen estar estrechamente unidos al nivel de educación. No obstante, la escuela deberá además encontrar formas adaptadas y flexibles de atender a las necesidades de los educandos ya afectados directa o indirectamente por el VIH/SIDA, por ejemplo, los que se han quedado huérfanos y deben asumir más responsabilidades familiares.¹¹ Así, el apoyo de los

Recuadro 4.2 ¿Educación integradora o educación especial?

Según estudios efectuados en países pertenecientes o no a la OCDE, los estudiantes discapacitados logran mejores resultados en escuelas integradoras. La educación integradora facilita además la oportunidad de crear “redes sociales, normas de reciprocidad, asistencia y confianza mutua” (Putnam y Feldstein, 2003). Las escuelas especiales tienden a perpetuar la segregación de las personas discapacitadas. Sin embargo, para ciertos tipos de deficiencia puede ser más apropiada una educación de alta calidad impartida en escuelas especiales, y no en una escuela ordinaria que no facilita una interacción importante con camaradas y profesionales. Garantizar que la educación integradora sea de buena calidad conlleva ciertos costos que pueden ser difíciles de sufragar para muchos países, por ejemplo, adaptar los planes de estudio, formar a los docentes,* elaborar material didáctico y facilitar transporte y locales accesibles. Una tercera opción es armonizar el enfoque integrador y el especializado en uno de “doble vía” en el que los padres y docentes deciden por cuál se ha de optar, teniendo siempre como meta última la educación integradora.

* En algunos países se remunera menos de lo normal a los docentes que han recibido una formación especial, porque se encargan de un número más reducido de niños. Esto disuade a los profesores de formarse en educación especial (Nordström, 2004).

Fuentes: Nordström (2004); Richter (2004); Magrab (2004); y Wormnaes (2004).

compañeros puede contribuir a hacer más llevaderos el peso psicológico de la orfandad, el estigma social y el sentido de exclusión que puede generar. Las medidas destinadas a reducir la carga financiera de la escolarización, como las becas, aumentarán el porcentaje de retención y terminación de estudios entre los educandos afectados por el VIH/SIDA.¹²

También pueden ser útiles los horarios y calendarios flexibles de matrícula, así como los grupos especiales de aprendizaje extraescolar, tal y como lo son para los niños que trabajan o que nunca han frecuentado una escuela (UNICEF, 1999; y OIT, 2004). Sobre todo, las escuelas no deberían expulsar a los niños a causa del VIH/SIDA ni por motivos de raza, etnia, religión, embarazo u orientación sexual. El ambiente escolar debería ser integrador, seguro y acogedor y respetar los derechos humanos (Banco Mundial, 2002; y Pigozzi, 2004).¹³

En algunas circunstancias la integración de educandos desfavorecidos podría requerir una alternativa a la enseñanza formal y una escolarización de tiempo completo. La *enseñanza a distancia* es una de ellas, en particular si es de carácter muy flexible y específico. Valgan como ilustración los ejemplos de la India y Somalia (Recuadro 4.3).

10. Para más detalles, véanse www.colorado.edu/cpsv/safeschools/bullying/overview.html y <http://modelprograms.samhsa.gov>

11. Quedan por definir las repercusiones de la orfandad en la escolarización. Según algunos estudios, en muchos países hay menos escolarizados entre los huérfanos, pero el modelo varía de un país a otro, lo cual indica que hay diferentes respuestas locales (Banco Mundial, 2002b).

12. Para un examen exhaustivo de estas cuestiones, véase Pigozzi (2004).

13. Véase también más adelante la sección “Mejores escuelas”.

Recuadro 4.3 Educación a distancia para alumnos desfavorecidos

La Escuela Abierta del Estado de Andhra Pradesh (India) fue fundada en 1991 y comprende en la actualidad 4.700 centros que atienden a más de 100.000 educandos, muchos de ellos desertores de la escuela, niños de ciertas castas y discapacitados. Ofrece un plan de estudios condensado de lengua, aritmética y temas ambientales con una enseñanza flexible, pero presencial, impartida varias veces por semana en el idioma regional. El programa ofrece formación periódica a los docentes y miembros de la comunidad. Presenta además la ventaja de que está homologado con la enseñanza primaria formal, siendo al mismo tiempo pertinente para las necesidades locales por lo que atañe a la cultura y el idioma.

El programa de Educación a Distancia de Somalia enseña la lectura, la escritura, la aritmética y una capacitación práctica, mediante programas radiofónicos semanales, material impreso e instrucción presencial. Cuenta con más de 10.000 educandos repartidos en unas 350 clases. El 70% de los matriculados son mujeres y niñas.

Fuente: IRFOL (2004).

En situaciones de conflicto y emergencia la educación es de suma importancia para los niños, ya que puede fomentar la estabilidad y la esperanza.

En *situaciones de conflicto y emergencia* la educación no suele ser prioritaria. Sin embargo, en esas situaciones es de suma importancia para los niños ya que puede fomentar la estabilidad y la esperanza. Se debería dar prioridad a actividades de aprendizaje y conocimientos que los ayuden a dominar mental y físicamente el estrés, construyendo al mismo tiempo valores y actitudes que fomenten la paz. Entre los elementos clave para promover el sentido de seguridad y bienestar personal figuran juegos, deporte y actividades culturales en toda seguridad; mensajes convincentes sobre salud, nutrición y saneamiento; sensibilización a las minas; información sobre seguridad personal; y fomento de la capacidad de comunicación y negociación como fundamento de una sociedad pacífica y segura.¹⁴ La Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE) está preparando un conjunto mínimo de normas destinadas a ayudar a la comunidad internacional y otros protagonistas a impartir una educación de calidad suficiente en situaciones de emergencia y reconstrucción (Anderson Pillsbury, 2004).

Madurez del educando

En la actualidad se suele reconocer que la atención y educación de la primera infancia contribuyen en forma considerable a que el niño tenga la madurez suficiente para ingresar en la escuela.¹⁵ Sin embargo, los gobiernos de la mayoría de los

países no invierten lo suficiente en este campo, aunque está demostrado que esa inversión es una manera rentable de mejorar la calidad de la educación. Según un estudio realizado en los distintos países del África Subsahariana, existe una clara relación de la enseñanza preescolar con el índice de repetición y supervivencia, y con el desarrollo físico del niño (Jaramillo y Mingat, 2003).¹⁶ El estudio concluye que el 87% de esa inversión se ve compensado por una mayor eficacia de la enseñanza primaria.¹⁷ Otros beneficios individuales y sociales: mejor estado de salud, ingresos más elevados y mayor cohesión social, compensarán muy probablemente el 13% restante y tal vez mucho más. La educación preescolar es la forma más costosa de atender a la primera infancia, pero existen opciones más económicas, como la movilización de los padres de familia (véase el Capítulo 2), y esas actividades informales pueden aportar beneficios no menos importantes. Se debería prestar mayor atención a la forma de organizar una educación preescolar abordable para todos.

Conclusión

La elaboración y aplicación de todos los programas de educación deberían tener como base la comprensión de las necesidades, circunstancias, talentos y capacidades del educando. Es improbable que una educación que no es integradora en el sentido lato del término mejore o preserve la calidad de la enseñanza. Lo difícil para los gobiernos es concebir estrategias didácticas que reconozcan este principio.

Mejorar el proceso didáctico

El educando experimenta el proceso didáctico que tiene lugar en el aula y otros contextos de aprendizaje. Gracias a él adquiere los conocimientos, competencias, valores y principios que constituyen una buena educación. Por consiguiente, son de suma importancia las políticas relativas al proceso didáctico. En esta sección se destacan siete áreas fundamentales de la política educativa. Las seis primeras se refieren directamente al proceso didáctico: fijar los *objetivos adecuados* de los planes de estudio; definir los *contenidos pertinentes*; hacer *buen uso del tiempo*; velar por la aplicación de *métodos didácticos eficaces*; examinar con detenimiento el problema del *idioma de instrucción*; y concebir una buena política de *evaluación*.

14. Véase, por ejemplo, Sinclair (2001 y 2002).

15. Véanse Myers (2004) y UNESCO (2002a y 2003a).

16. El estudio citado está centrado en la enseñanza preescolar formal porque sólo se disponía de pocos datos sobre otras formas de atención de la primera infancia.

17. Los autores estiman que si antes de 2015 los países africanos amplían la educación preescolar al 40% de los niños, el índice de repetición en primaria pasaría de 20% a 15% en 2000 y el de supervivencia hasta el 5º grado aumentaría de 65% a 78%.

Cuadro 4.1: Opciones de las políticas de educación en la determinación de los objetivos de los planes nacionales de estudio, tal como figuran en la Convención sobre los Derechos de Niño

	Genéricos/universales	Nacionales/locales
Desarrollo de las competencias cognitivas	<p>“Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades”(Artículo 29.1.b).</p> <p>El derecho a aprender a leer, escribir, contar y prepararse para la vida activa, “por ejemplo, la capacidad de adoptar decisiones ponderadas; resolver conflictos de forma no violenta; llevar una vida sana, tener relaciones sociales satisfactorias y asumir responsabilidades, desarrollar el sentido crítico, dotes creativas y otras aptitudes que den a los niños las herramientas necesarias para llevar adelante sus opciones vitales”.¹</p>	<p>“[E]l desarrollo de la personalidad de cada niño, de sus dotes naturales y capacidad, reconociéndose el hecho de que cada niño tiene características, intereses y capacidades únicas y también necesidades de aprendizaje propias. Por lo tanto, el programa de estudios debe guardar una relación directa con el marco social, cultural, ambiental y económico del niño y con sus necesidades presentes y futuras, y tomar plenamente en cuenta las aptitudes en evolución del niño; los métodos pedagógicos deben adaptarse a las distintas necesidades de los distintos niños”.¹</p>
Desarrollo de los valores	<p>“Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos” (Artículo 29.1.b).</p> <p>“Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena” (Artículo 29.1.d).</p> <p>“Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural” (Artículo 29.1.e).</p>	<p>“Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya” (Artículo 29.1.c.).</p> <p>“... [E]l derecho que [...] corresponde [a un niño que] [pertenezca a una minoría], en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma” (Artículo 30).</p>

1. Comité de los Derechos del Niño, Observación general N° 1 – Propósitos de la educación (CRC/GC/2001/1), Apéndice, párrafo 9.

El último ámbito se refiere a los recursos que sostienen indirectamente la calidad de la enseñanza: suministro, distribución y utilización del *material didáctico* y un *entorno físico* seguro y accesible que esté provisto de las debidas instalaciones.

Objetivos adecuados y pertinentes

Lo que sucede en el aula debería reflejar el consenso sobre lo que el educando debe aprender y por qué, cuestión ésta de gran interés en todas las sociedades. En todos los casos se da importancia a las competencias y conocimientos necesarios para una vida productiva. Asimismo, hay gran preocupación por los valores sociales y culturales, los derechos humanos y una mayor equidad e igualdad, y cada vez más por la ciudadanía, la democracia y la paz mundial.¹⁸ La claridad respecto de los objetivos de la educación fortalece la coherencia del sistema y contribuye a mejorar la calidad.

Definir un conjunto adecuado de objetivos supone encontrar un buen equilibrio entre competencias y valores universales o genéricos y locales o más contextuales. Es posible que en muchos países se deba afinar este proceso equilibrando los objetivos generales que hacen hincapié en la

unidad e identidad nacional, y los que reflejan las necesidades de grupos particulares. Estas opciones son de suma importancia para definir los planes de estudio.

El Cuadro 4.1 se basa en la Convención sobre los Derechos del Niño (véase el Capítulo 1) y presenta áreas importantes para el debate sobre la concepción de los planes de estudio, clasificándolas según se refieran a objetivos genéricos/universales o nacionales/locales e indicando el equilibrio entre el fomento de competencias intelectuales y la construcción de valores.¹⁹

Valiéndose de los datos acopiados por la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (OIE) sobre los planes nacionales de estudio, se puede evaluar cómo ha variado la importancia que los países han atribuido a los diferentes objetivos desde mediados de los años 80 hasta comienzos del nuevo milenio. En la columna de la derecha del Cuadro 4.2 figuran algunos de los cambios más significativos. En sustancia, si bien las competencias básicas siguen ocupando un lugar preponderante, se atribuye cada vez mayor importancia a los valores de ciudadanía y democracia, así como a la educación como derecho humano y la educación para el desarrollo sostenible.

18. Véase, por ejemplo, Weva (2003a).

19. Según algunos observadores, existe una fuerte tendencia a adoptar normas y competencias universales/genéricas, que se ve impulsada por la legislación internacional sobre rendición de cuentas. Se considera que en algunos casos produce una mayor uniformidad de la educación (Ohanian, 1999) y no presta suficiente atención a los objetivos locales relativos al cambio social y el desarrollo humano.

Cuadro 4.2: Tendencias de los objetivos declarados de los planes de estudios desde los años 1980 a los años 2000¹

Objetivos de la educación, tal como se definen en el Artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño	Tendencias de los objetivos de la educación declarados en los documentos relativos a los planes de estudios de 108 países en dos periodos (mediados de los años ochenta y comienzos de los años dos mil)
"Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos".	Ha aumentado el número de países que hacen hincapié en el hecho de que la educación es el ejercicio de un derecho humano. Esta tendencia es importante en los países en desarrollo, pero acusa un cierto retroceso en los países desarrollados.
"Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades".	Hoy en día, hay más países que tienen en cuenta el desarrollo de las capacidades individuales, especialmente las competencias y actitudes que fomentan el espíritu crítico y permiten resolver problemas. En general, el desarrollo de las aptitudes personales –afectivas y creativas– es objeto de más atención en la enseñanza primaria que en el conjunto del sistema educativo formal. Se sigue concediendo una gran prioridad a esas competencias no cognitivas en todas las regiones del mundo. También ha progresado la atención prestada al "desarrollo cognitivo y las capacidades intelectuales", y a lo largo de los periodos considerados se ha hecho hincapié en la importancia de las competencias básicas, como la lectura, la escritura y la aritmética elemental, en todas las regiones del mundo.
"Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive..."	Ha disminuido levemente en su conjunto el número de países que incorporan la religión y la identidad a los objetivos de la educación, pero las tendencias en las diferentes regiones reflejan situaciones sociales y políticas distintas. En los Estados Árabes y Asia Meridional y Occidental se hace gran hincapié en la religión, mientras que en Europa Central y Oriental ha aumentado el número de Estados que destacan la importancia de la identidad nacional.
"Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos..."	Hoy en día se presta más atención a los valores, en especial a la democracia, el civismo y la igualdad.
"Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural".	El número de países que han incorporado el desarrollo sostenible a los objetivos de la educación se ha triplicado entre los años ochenta y los años dos mil, aunque cabe señalar que la cifra inicial era baja. Esta tendencia es especialmente acusada en los países en desarrollo.

Nota: Para más detalles sobre la metodología utilizada, véase el documento mencionado en la Fuente.

1. "Años 1980" designa el periodo 1980-1985 y "años 2000" el periodo 1996-2001.

Fuente: Amadio y otros (2004).

20. Valga como ejemplo el método de alfabetización de Paulo Freire centrado en palabras que tienen una fuerte connotación económica y social. Freire sostiene que se puede enseñar a leer más fácilmente, si lo que se aprende tiene una significación importante para el educando y contribuye a su emancipación.

21. Las iniciativas actuales suelen ser menos radicales que las de los años 60 y 70; por ejemplo, la visión presentada por Julius Nyerere sobre la educación para la confianza en sí mismo (véase el Capítulo 1, pág. 108; y Kassam, 1995).

22. El Índice es un instrumento de evaluación destinado a facilitar un enfoque participativo para fomentar la educación integradora. Dicho enfoque pone de relieve la importancia de examinar la finalidad social y cultural de la evaluación antes de examinar áreas como la escuela, los programas y la evaluación (Lynch, 2000).

Esto indica que los países revisan la mezcla de elementos universales y locales, y el equilibrio entre valores y competencias intelectuales y conocimientos. El cuadro muestra además en qué medida las metas y objetivos de los planes de estudio están destinados a abordar los imperativos sociales y económicos a nivel local, nacional y mundial. Aunque ocasionalmente se presentan cambios radicales y transformadores,²⁰ están más generalizadas la adaptación y reformulación de los planes existentes.²¹

Una manera de determinar un conjunto de objetivos pertinentes y equilibrados es analizar los planes de estudio en términos de integración. En un enfoque integrador se reconoce que si bien cada educando tiene múltiples necesidades, sobre todo en situaciones de vulnerabilidad y desventaja, todos deberían beneficiarse de un buen nivel básico común. En el Reino Unido el "índice de integración"²², preconizado por el gobierno, determina tres dimensiones, a saber: crear una cultura integradora; elaborar políticas

integradoras; y generar prácticas integradoras (Booth y Ainscow, 2000). El debate sobre los objetivos de la educación puede parecer alejado del aula. No obstante, si no se tiene una visión y un sentido de dirección y finalidad, es imposible llegar a un enfoque aceptado a nivel nacional en relación con los contenidos, la pedagogía y la evaluación.

Contenidos pertinentes

Los objetivos de los planes de estudio cobran cuerpo en las asignaturas enseñadas. Esto da lugar a debates sobre cómo se definen, cuántas se enseñan y con qué intensidad. No existe consenso sobre la manera de lograr el equilibrio entre un plan de estudios con un gran número de materias y uno más limitado, centrado en pocos objetivos prioritarios y algunas asignaturas clave.

En la práctica, el número de asignaturas o áreas enumeradas en los planes de estudio oficiales del mundo entero ha cambiado relativamente

poco en los dos últimos decenios (Benavot, 2004a). No obstante, sí parece que está cambiando su *composición*, especialmente con la incorporación de “nuevas” asignaturas.²³ Por consiguiente, se puede hacer una distinción general entre esas adiciones al plan de estudios y las asignaturas que contribuyen más directamente a la alfabetización y la aritmética.

La enseñanza de la lectura y la escritura sigue siendo el elemento central del plan de estudios. En efecto, la alfabetización es el instrumento esencial para dominar las demás asignaturas. También es un buen instrumento para predecir los logros del aprendizaje a largo plazo.²⁴ Se debe considerar, por consiguiente, que la lectura y la escritura constituyen un ámbito prioritario de

las actividades encaminadas a mejorar la calidad de la educación básica, en particular por lo que se refiere a los educandos de medios desfavorecidos (Gauthier y Dembélé, 2004).

Mientras que el tiempo lectivo destinado a la lectura y la escritura ha permanecido más o menos estable en todo el mundo durante los dos últimos decenios, el porcentaje del asignado a la enseñanza de la aritmética ha disminuido ligeramente en los últimos grados y aumentado marginalmente en los primeros años de enseñanza primaria (Cuadro 4.3). En términos generales, los modelos presentados a nivel mundial para la aritmética son los mismos en todas las regiones de la EPT.²⁵ Por el contrario, se está intensificando la tendencia a incorporar

La enseñanza de la lectura y la escritura sigue siendo el elemento central del plan de estudios. En efecto, la alfabetización es el instrumento esencial para dominar las demás asignaturas.

Cuadro 4.3: Promedio porcentual del tiempo total de instrucción asignado a las matemáticas en la enseñanza primaria y el primer ciclo de la secundaria, por grado y por periodo (Situaciones comparables por grado¹)

Regiones de la EPT	Periodo ²	1 ^{er} grado ³	2 ^o grado	3 ^{er} grado	4 ^o grado	5 ^o grado	6 ^o grado	7 ^o grado	8 ^o grado	9 ^o grado
África Subsahariana	Años 1980	20,8	20,2	19,6	18,6	20,3	20,5	16,6	16,1	16,1
	Años 2000	19,2	19,2	19,0	18,2	18,1	17,7	16,5	16,0	17,2
	(n)	12	12	12	12	12	11	10	8	5
América del Norte y Europa Occidental	Años 1980	18,4	18,2	18,0	16,6	16,0	15,1	14,0	12,8	13,2
	Años 2000	17,7	17,6	16,8	16,7	15,9	15,4	13,8	13,0	13,0
	(n)	11	11	11	11	11	11	9	7	6
América Latina y el Caribe	Años 1980	17,7	17,7	18,0	17,5	16,5	17,1	15,4	14,3	14,3
	Años 2000	23,4	23,4	23,3	21,8	21,6	21,1	14,6	14,5	13,4
	(n)	9	9	9	9	10	10	13	13	12
Asia Oriental y el Pacífico	Años 1980	17,5	20,5	19,8	19,6	18,3	15,9	13,8	14,2	14,3
	Años 2000	21,0	22,5	17,9	17,1	15,5	15,9	13,3	13,2	12,0
	(n)	7	7	7	6	6	5	7	7	7
Asia Meridional y Occidental	Años 1980	17,8	17,8	16,5	16,4	15,9	15,9	12,4	12,4	–
	Años 2000	19,1	19,8	15,7	16,4	16,4	12,0	11,0	11,0	10,0
	(n)	4	4	4	4	3	1	2	2	0
Estados Árabes	Años 1980	18,1	17,9	17,4	16,9	15,3	16,3	14,4	14,0	13,9
	Años 2000	17,6	18,5	17,1	17,0	16,8	16,6	14,2	14,0	14,3
	(n)	12	13	13	13	12	13	12	12	12
Europa Central y Oriental	Años 1980	22,3	21,9	20,0	20,0	18,3	16,4	14,5	13,8	–
	Años 2000	19,3	19,0	17,8	17,4	15,2	14,2	13,4	13,0	–
	(n)	9	9	8	8	8	8	8	8	0
Promedio mundial	Años 1980	19,1	19,2	18,5	17,9	17,3	17,0	14,8	14,1	14,3
	Años 2000	19,4	19,7	18,4	17,9	17,3	16,9	14,3	13,9	13,9
	(n)	64	65	64	63	62	59	61	57	42

Nota: Para más detalles sobre la metodología utilizada, véase el documento mencionado en la Fuente. No hay datos disponibles para Asia Central.

1. Los cálculos se basan en las series de datos relativas al número de países (n) sobre los que se dispone de datos para ambos periodos y para un grado determinado. Por ejemplo, por lo que respecta a nueve países de América Latina y el Caribe se dispone de datos relativos al tiempo de instrucción en 1^{er} grado para el periodo de 1980 y el de 2000. Los países sobre los que se dispone de datos relativos a un solo periodo no se tienen en cuenta.

2. “Años 1980” designa el periodo 1980-1985 y “Años 2000” el periodo 1996-2001.

3. Por “1^{er} grado” se entiende el primer año de enseñanza primaria.

Fuente: Benavot (2004a).

23. El término *nuevo* se refiere en este caso a asignaturas distintas de la lectura, la escritura y la aritmética.

24. Según un análisis hecho en América del Norte, si un estudiante tiene dificultades de lectura al final del primer año de escolarización formal, hay 90% de probabilidades de que las siga teniendo al final del grado 4 y en secundaria (Juel, 1991).

25. En algunas regiones se produjo un ligero aumento entre los grados 1 y 2, pero en todo el mundo se constató una clara tendencia general a la disminución entre primaria (grados 1 a 6) y el primer ciclo de secundaria (grados 7 a 9).

Recuadro 4.4 Selección de nuevas asignaturas y áreas* prevalentes a nivel mundial

■ Educación sanitaria o higiene

En un cuarto a un tercio de los países del mundo se exige en primaria y en los primeros años de secundaria alguna forma de educación sanitaria. Su generalización en la escuela primaria ha disminuido ligeramente desde los años 80, pero esta tendencia es menos evidente en la enseñanza secundaria. El contenido de esta asignatura varía considerablemente. En efecto puede abarcar planificación familiar, prevención del VIH/SIDA, educación sexual, prevención de las drogas e higiene personal. La persistencia de la educación sanitaria en los planes nacionales de estudio tal vez refleje, en parte, las amplias posibilidades de contenido que pueden integrarse bajo esa denominación.

■ Educación relativa a los derechos humanos**

Considerada como parte integrante del derecho a la educación, este área ha ganado cierto reconocimiento como derecho humano en sí mismo. Tiene por objeto aumentar el conocimiento y el respeto de los derechos y las libertades de cada persona, incluido el educando.

■ Educación multicultural**

Está destinada a promover el conocimiento y entendimiento de las culturas de otros educandos y ciudadanos. En los últimos dos decenios ha cobrado gran importancia.

■ Temas ambientales y educación para el desarrollo sostenible

La contaminación, la demografía, los alimentos, el agotamiento de los recursos naturales y la capa de ozono y el efecto de invernadero, así como las posibles soluciones de estos problemas ambientales, figuran en el plan de estudios de enseñanza primaria de muchos países industrializados y, en menor medida, de países en desarrollo. En conjunto, la frecuencia de esta asignatura en los planes nacionales de estudio ha aumentado considerablemente en los últimos quince años. Si bien se le da mayor relevancia en los cinco primeros grados de la enseñanza primaria, ha venido aumentando en todos los grados la proporción de países que exigen instrucción en temas relacionados con el medio ambiente.

Cuadro 4.4: Promedio porcentual de países que han hecho obligatoria la enseñanza de “nuevas” disciplinas en la enseñanza primaria y el primer ciclo de la secundaria, por grado y por periodo

Disciplinas	Periodo ¹	1 ^{er} grado	2 ^o grado	3 ^{er} grado	4 ^o grado	5 ^o grado	6 ^o grado	7 ^o grado	8 ^o grado	9 ^o grado	Número de países
Higiene/Educación relativa a la salud	Años 1980	26,2	29,4	31,8	35,3	31,7	32,9	25,9	24,1	16,7	72-85
	Años 2000	25,0	25,0	26,4	25,0	27,6	27,2	21,3	23,7	22,3	93-127
Ciencias del medio ambiente/ Ecología	Años 1980	17,9	17,6	15,3	12,9	9,8	7,6	1,2	1,2	0,0	72-85
	Años 2000	24,4	26,0	25,6	23,4	16,5	11,2	7,4	5,1	6,5	93-127
Educación cívica/Educación relativa a la ciudadanía	Años 1980	13,1	14,1	17,6	21,2	26,5	34,1	40,2	45,9	39,7	73-85
	Años 2000	21,0	21,8	25,6	28,2	31,5	35,2	39,3	38,7	51,1	93-127
Estudios sociales	Años 1980	31,3	33,3	40,0	43,5	46,9	43,0	43,5	42,2	40,3	72-85
	Años 2000	32,0	31,2	39,7	46,0	42,5	43,7	49,6	46,7	45,3	94-127
Moral o educación relativa a los valores	Años 1980	25,0	25,9	23,5	24,7	25,6	20,3	16,7	18,3	13,9	72-86
	Años 2000	24,2	25,0	26,4	26,6	27,6	27,2	23,8	21,0	21,3	94-127
Tecnología y disciplinas conexas ²	Años 1980	4,8	5,9	5,9	5,9	6,1	5,1	14,1	15,7	16,7	72-86
	Años 2000	16,1	16,1	18,4	21,0	25,2	27,2	35,0	35,8	37,9	95-127
Enseñanza profesional/ Competencias prácticas	Años 1980	21,4	21,2	22,4	21,2	22,0	26,6	32,6	38,6	36,1	72-86
	Años 2000	17,1	17,1	17,7	19,5	21,4	23,4	30,6	28,8	25,8	93-126

Nota: Para más detalles sobre la metodología utilizada, véase el documento mencionado en la Fuente.

1. “Años 1980” designa el periodo 1980-1985 y “Años 2000” el periodo 1996-2001.

2. Excepto la enseñanza de la informática.

Fuente: Benavot (2004a).

■ Educación cívica y ciudadana: educación para la democracia y la paz

Este tipo de educación ha aumentado en casi todos los niveles desde los años ochenta. La atención prestada a la educación ciudadana es evidente, sobre todo en los primeros años de primaria. En promedio, en un cuarto a un tercio de los países se exige la enseñanza de esta asignatura en la escuela primaria y en cerca de la mitad en los primeros años de secundaria.

■ Tecnología

En promedio, los temas relacionados con la tecnología, dejando de lado la informática, representaban en los años ochenta entre el 5% y el 6% del tiempo lectivo de primaria, pero en la actualidad ocupan entre el 16% y el 27% del tiempo lectivo. En los primeros años de secundaria su expansión ha superado el 100%. En términos generales, al igual que a comienzos de los años ochenta, la importancia de este área aumenta hoy en día con cada grado. Esta tendencia se ve reforzada si se le suma la informática.

■ Fomento de la educación mundial

Este tipo de educación es en gran medida específico de los países industrializados. Comprende elementos de la educación para el desarrollo sostenible, los derechos humanos y la ciudadanía, así como estudios mundiales, educación cívica, educación antirracista y educación para la paz. Tiene como objetivo estimular al educando para que examine críticamente la relación entre Norte y Sur, comprenda la interdependencia global y trabaje por el cambio de actitudes, valores y comportamientos (DEA, 1996). Hay pruebas de que la educación para el desarrollo contribuye a cambiar las actitudes y a consolidar el apoyo público al desarrollo (McDonnell, Lecomte y Wegimont, 2003).

* Estas asignaturas también se pueden categorizar como competencias prácticas y se les presta atención en la educación no formal y de adultos (UNESCO, 2003).

** Para estas asignaturas, no se dispone de datos sobre las tendencias.

Fuente: Benavot (2004a).

en el plan de estudios asignaturas distintas de la alfabetización y las matemáticas, y a atribuirles un mayor grado de prioridad (Recuadro 4.4 y Cuadro 4.4).

En conjunto, los mayores aumentos conciernen al tiempo asignado a la educación ambiental y la tecnológica. La educación profesional está perdiendo terreno, mientras que las ciencias sociales prácticamente no han cambiado. La educación cívica y ciudadana ha ganado terreno en América Latina y el Caribe y en Asia Oriental y el Pacífico, pero esto es menos evidente en Europa Central y Oriental, así como en los últimos grados por lo que atañe al África Subsahariana y en los primeros grados por lo que respecta a América del Norte y Europa Occidental. El tiempo asignado a asignaturas relativas a valores morales, en contraposición con las basadas en competencias, aumentó en el África Subsahariana, América del Norte y Europa Occidental, pero disminuyó en las demás regiones, aunque los países de Asia Oriental y el Pacífico, si bien experimentan esa disminución, siguen dando importancia a tales asignaturas. Es sorprendente, pero la educación sanitaria parece haber disminuido en América Latina y el Caribe y en los Estados Árabes, así como en

los primeros grados de primaria en el África Subsahariana y en Asia Oriental y el Pacífico. Las tendencias de los últimos grados no son coherentes en las distintas regiones. América del Norte y Europa Occidental han incrementado en todos los niveles el tiempo lectivo dedicado a la educación sanitaria (Benavot, 2004a).

Aunque se pueden esquematizar esas tendencias, no hay mucho que decir sobre la manera en que repercuten en el aprendizaje el aumento del número de asignaturas y el equilibrio entre alfabetización y matemáticas, por un lado, y las demás asignaturas, por otro lado.²⁶ No obstante, cabe recalcar la importancia que tiene sopesar cuidadosamente las distintas opciones, en particular por lo que atañe al tiempo lectivo disponible.

Buena utilización del tiempo

El tiempo lectivo es un aspecto del plan de estudios que merece especial atención. La duración del tiempo necesario para lograr los objetivos es algo de considerable importancia y un claro indicador del acceso de los estudiantes a las oportunidades de aprendizaje. Los trabajos de investigación sobre la eficacia de la escuela

26. Las nuevas asignaturas se enseñan de distinta manera. Así, la educación relativa a la prevención del VIH/SIDA puede integrarse en una sola asignatura o bien en todo el plan de estudios. En muchos países se enseña como parte de las competencias prácticas (Panchaud, Pii y Poncet, 2004; y Smith, Kippax y Aggleton, 2000).

muestran una correlación positiva constante entre el tiempo de instrucción y el rendimiento de los alumnos de primaria y secundaria. Cabe señalar que esta correlación parece ser más estrecha en los países en desarrollo. Según Fuller y Clarke (1994), este resultado es válido para doce de catorce estudios efectuados. El Banco Mundial estima que entre 850 y 1000 horas efectivas (no necesariamente oficiales) de escolaridad por año son el tiempo lectivo ideal para la enseñanza primaria pública (Banco Mundial, 2004). Si se incrementa el tiempo lectivo, se asimilarán mejor los conocimientos y esto se reflejará en un considerable incremento de lo aprendido (Benavot, 2004b). No obstante, algunos estudios recientes indican que el tiempo anual previsto para la instrucción no ha aumentado en el plano mundial desde mediados de los años 80 y con frecuencia no alcanza las 1000 horas (Cuadro 4.5). Más aún, en muchos países ha disminuido. En algunos casos (por ejemplo Japón) esto puede deberse a que una reforma redujo el número de asignaturas. En otros, sobre todo en los países en desarrollo, la obligación de atender a una mayor

demanda en un contexto de serias restricciones financieras ha tenido como consecuencia la reducción del tiempo lectivo (Benavot, 2004a).

En el Cuadro 4.6 se presenta el tiempo lectivo anual por región. En todas las regiones aumenta con cada grado. El África Subsahariana tiene los índices más elevados en todos los grados. También tienen un índice elevado América Latina y el Caribe, Asia Oriental y el Pacífico y América del Norte y Europa.

El tiempo lectivo previsto -el total de horas estipuladas en los planes nacionales de estudio- no es el mismo que el tiempo real de aprendizaje. Según estudios efectuados en los países en desarrollo (OCDE, 1996; y Doll, 1996), existen disparidades entre el tiempo lectivo previsto, el tiempo real asignado en las escuelas, el tiempo que el alumno dedica realmente a aprender (tiempo para deberes) y el tiempo que dedica a tareas académicas (tiempo de aprendizaje académico).²⁷ El número de horas disminuye de la primera a la cuarta de estas categorías, sobre todo en las escuelas de barrios pobres. Algunas encuestas a pequeña escala han mostrado que una gran parte del tiempo dedicado a la instrucción se pierde por el absentismo de docentes y alumnos, la escasez de aulas y la falta de material didáctico, además de fenómenos más generalizados como la falta de disciplina y la dificultad de mantener la atención del educando (Benavot, 2004b). Es menester prestar gran atención a la pérdida del tiempo lectivo, ya que constituye un importante obstáculo para mejorar la calidad. Sin embargo, se puede remediar esa situación gracias a una mejor administración y organización de la escuela y a estrategias didácticas más eficaces.²⁸

Cuadro 4.5: Promedio mundial del tiempo anual de instrucción¹, por grado y periodo

	1 ^{er} grado	2 ^o grado	3 ^{er} grado	4 ^o grado	5 ^o grado	6 ^o grado	7 ^o grado	8 ^o grado	9 ^o grado
1985	710	720	760	791	817	844	896	908	900
2000	705	717	754	780	811	825	900	904	940
Número de países	79	79	79	79	78	77	71	69	54

Nota: Para más detalles sobre la metodología utilizada, véase el documento mencionado en la Fuente.

1. El tiempo anual de instrucción de cada país se estima sobre la base de documentos nacionales remitidos a la UNESCO y fuentes complementarias. Como la precisión de esos documentos es variable, los datos deben interpretarse con cautela.

Fuente: Benavot (2004a).

Cuadro 4.6: Promedio del tiempo anual de instrucción, por región y grado en 2000

Regiones de la EPT	1 ^{er} grado	2 ^o grado	3 ^{er} grado	4 ^o grado	5 ^o grado	6 ^o grado	7 ^o grado	8 ^o grado	9 ^o grado	Número de países
África Subsahariana	755	775	812	847	872	871	951	946	965	16-18
América del Norte y Europa Occidental	743	748	790	799	845	847	894	906	933	23
América Latina y el Caribe	761	764	781	783	792	796	921	928	943	17-18
Asia Central	533	575	620	647	740	754	798	812	830	9
Asia Oriental y el Pacífico	704	710	764	784	814	826	911	918	918	14
Asia Meridional y Occidental	646	646	730	769	771	856	885	890	907	7-5
Estados Árabes	725	732	752	792	813	820	862	868	880	17
Europa Central y Oriental	549	597	624	658	734	773	811	830	855	20
Total	689	705	742	766	804	819	883	891	908	122-125

Fuente: Benavot (2004a).

27. Véase además Benavot (2004b).

28. Carnoy, Gove y Marshall (de próxima aparición) señalan considerables diferencias en cuanto a la utilización del tiempo en las escuelas de Brasil, Chile y Cuba y en los diferentes tipos de escuela dentro de Chile. Indican asimismo que las diferencias parecen repercutir en el rendimiento escolar.

Métodos didácticos eficaces

Numerosos estudios muestran que lo que sucede en el aula y la influencia del profesor son la variable crucial para mejorar los resultados escolares. El método utilizado por el docente es de suma importancia en cualquier reforma destinada a mejorar la calidad.

Según un conocido estudio de Coleman y otros (1966), citado por Gauthier y Dembélé (2004, págs. 2-4), la variable del docente tiene un efecto más pronunciado en el rendimiento escolar de los alumnos pertenecientes a un medio social modesto o una minoría étnica. Un metaanálisis más reciente destinado a evaluar los factores que más contribuyen al aprendizaje del niño ha confirmado la importancia del impacto del docente. En un riguroso estudio de veintiocho de esos factores, se encontró que los dos más importantes estaban directamente relacionados con el docente (Wang, Haertel y Walberg, 1994). En una síntesis de 134 metaanálisis (Hattie, 1992, citado en Dembélé y Bé-Rammaj, 2000) se llegó a conclusiones similares. En efecto, incluso si hay importantes diferencias en cuanto al medio social de los educandos, el profesor puede ejercer una gran influencia y elevar el nivel de rendimiento (Crahay, 2000).

Sin embargo, según estudios ulteriores, existen grandes variaciones por lo que atañe a la eficiencia de los docentes. Al parecer, un buen docente es eficaz con alumnos de cualquier nivel de rendimiento e independientemente de la heterogeneidad de la clase. Si el profesor no es eficaz, es probable que los estudiantes sólo logren un bajo rendimiento (Wright, Horn y Sanders, 1997, citado en Gauthier y Dembélé, 2004). Estas conclusiones se ven confirmadas por trabajos más recientes (Babu y Mendro, 2003, y Rivkin, Hanushek y Kain, 2002, pág. 3, citados en Gauthier y Dembélé, 2004). La consecuencia inmediata y evidente es que si se mejora la eficiencia del docente, se podrá mejorar considerablemente la educación. Esto requiere a su vez que se preste atención a la pedagogía y la metodología.

En recientes estudios sobre el tema de la renovación pedagógica y la formación de docentes en el África Subsahariana²⁹ se concluye que:

- Persisten prácticas didácticas indeseables.

- Tales prácticas pueden describirse como una pedagogía rígida, centrada en el profesor y dominada por él, basada en la exposición oral, la tiza y la pizarra, y generadora de un aprendizaje memorístico.

- Esa pedagogía reduce al alumno a un papel pasivo ya que limita su actividad a memorizar datos y recitarlos. Esto se refleja además en los métodos de evaluación.

- Este tipo de pedagogía es la norma en la gran mayoría de las aulas del África Subsahariana y de otras partes del mundo, incluidos los países más ricos (Dembélé y Bé-Rammaj, 2003).

Como parte de la renovación pedagógica de toda el África Subsahariana se ha intentado en numerosas ocasiones pasar a una pedagogía centrada en el alumno, orientada hacia la actividad y alejada de la metodología dominada por el docente (Anderson, 2002; Kotta, 1986; Tabulawa, 1997 y 1998; Storeng, 2001; y Van Graan y otros, 2003). Todos estos autores se citan en Dembélé y Bé-Rammaj (2003). Esos esfuerzos se pueden explicar en parte por la tendencia actual de algunos organismos internacionales a favorecer ese tipo de pedagogía. Sin embargo, en la mayoría de los países interesados no han producido resultados concluyentes los esfuerzos por institucionalizar en la escuela y los centros de formación de docentes una pedagogía centrada en el niño. En una investigación realizada en Botswana sobre las causas de esa situación (Tabulawa, 1997), se citan supuestos epistemológicos profundamente arraigados entre profesores y alumnos, además de factores sociales inherentes a la sociedad tswana. Esos supuestos no eran compatibles con los principios básicos de una pedagogía centrada en el niño. De confirmarse, este resultado indicaría que si se quiere que tenga éxito la pedagogía abierta, será necesario efectuar cambios importantes en cuanto a la forma de adquirir los conocimientos.

Según otros estudios, los métodos didácticos están informados por ideas y convicciones adquiridas por el docente mucho antes de que se decida por abrazar su profesión, y la formación tradicional no logra rebatir esas convicciones (Dembélé y Bé-Rammaj, 2003). En términos generales los expertos coinciden en esta definición de práctica *indeseable*: una pedagogía centrada en el docente, que reduce al alumno a un papel pasivo. También existe cierto consenso

Un buen docente es eficaz con alumnos de cualquier nivel de rendimiento e independientemente de la heterogeneidad de la clase.

29. Las monografías, documentos de información y reseñas bibliográficas de las redes africanas de investigación sobre educación, ERNESA y ERNWACA, preparados para la reunión bienal de 2003 sobre la calidad de la educación, celebrada por la Asociación pro Desarrollo de la Educación en África pueden consultarse en www.adeanet.org/publications_biennale/en_2003bienpubs.html

Recuadro 4.5 Enseñanza abierta y basada en el descubrimiento

■ Esta pedagogía comprende competencias cognitivas de alto nivel, como comprensión, aplicación de conocimientos, pensamiento crítico y resolución de problemas. Entre los programas que han adoptado esta pedagogía figuran los siguientes:

- la Escuela Nueva de Colombia;
- el Programa de Educación Primaria No Formal del Comité para el Progreso Rural de Bangladesh (BRAC);
- la Escuela Nueva Unitaria de Guatemala;
- las escuelas Fe y Alegría de América Latina;
- los programas de enseñanza simultánea de varios grados en Guinea y Zambia;
- la Pedagogía Convergente de Malí;
- las Escuelas Comunitarias de Egipto, patrocinadas por el UNICEF;
- el programa MECE en Chile;
- la red "Educación para la producción", en América Latina;
- el diploma de maestro de educación básica en Namibia;
- el programa de escuelas primarias de Dar-es-Salaam, patrocinado por la Fundación Aga Khan; y
- el modelo de formación universitaria de maestros de Botswana.

■ Por regla general esos programas tienen todas o algunas de las siguientes características:

- pedagogía centrada en el alumno y no dominada por el docente;
- aprendizaje activo y no pasivo;
- clases de varios grados y evaluación permanente;
- combinación de docentes titulados, docentes en formación y miembros de la comunidad, todos ellos muy interesados por la docencia y la administración escolar;
- enseñanza mutua entre alumnos;
- material didáctico bien preparado y orientado;
- material didáctico preparado conjuntamente por docentes y alumnos;
- activa participación de los alumnos en la administración de la escuela;
- utilización de la radio y la correspondencia, de la televisión en algunos casos, y de la computadora ocasionalmente;
- formación continua en el trabajo y orientación mutua de los docentes;
- un sistema permanente de seguimiento, evaluación e información de retorno;
- estrecha vinculación entre la escuela y la comunidad;
- atención de la comunidad a la nutrición y el estado de salud de los niños, mucho antes de la edad escolar;
- adaptación local del horario o el año escolar; y
- atención centrada en el aprendizaje y no en la enseñanza.

Fuentes: Avalos (1980); Farrell (2002); Anderson (2002); Craig, Kraft y du Plessis (1998); y Hopkin (1997).

sobre la conveniencia de adoptar una pedagogía participativa, (inter)activa, centrada en el niño y caracterizada por el aprendizaje en común y la investigación, que fomente la comprensión intelectual, una mentalidad crítica y la resolución de problemas (Ibídem) Este tipo de pedagogía entra en la categoría general de enseñanza abierta (Recuadro 4.5).

Situándola entre la pedagogía "tradicional" de discurso, tiza y pizarra, y la enseñanza abierta, algunos educadores propugnan una enseñanza estructurada consistente en una combinación de instrucción directa, práctica guiada y aprendizaje autónomo (Recuadro 4.6).³⁰

La pedagogía basada en el descubrimiento ha resultado sumamente difícil de aplicar a escala nacional. Además, su éxito se basa en gran medida en recursos físicos adecuados, un decidido apoyo y docentes motivados y entusiastas. Esto no significa que si sólo se cuenta con limitados recursos se deba abandonar la idea de la pedagogía abierta, que, sin embargo, deberá afrontar enormes problemas, incluso en condiciones óptimas. Por lo tanto, la enseñanza estructurada podría ser la opción más pragmática para impartir una educación satisfactoria si los recursos son limitados, los alumnos por profesor demasiado numerosos (lo que complica la gestión de la clase y las estrategias de aprendizaje individual) y los profesores, poco calificados o no motivados.³¹ Con una enseñanza estructurada que deje campo al descubrimiento individual, un buen docente puede crear un entorno centrado en el niño, incluso en circunstancias adversas. "Centrado en el niño" significa, en este caso, respeto y estímulo del alumno para que se decida a aprender por sí mismo (Croft, 2002).

Pedagogía para contextos no convencionales

Para personas que viven en zonas donde no hay escuelas debido al aislamiento geográfico o la poca densidad de población, así como para las poblaciones nómadas, puede ser necesario recurrir a una pedagogía alternativa, por

30. Según estudios efectuados en América del Norte y el Reino Unido, la pedagogía estructurada es mucho más eficaz que la enseñanza abierta con los niños de un medio social desfavorecido, los excluidos por motivos de raza o etnia, los alumnos de comprensión lenta, los que tienen dificultades para aprender y los de bajo rendimiento. Las investigaciones muestran además que este enfoque no es perjudicial para los alumnos de alto rendimiento (Gauthier y Dembélé, 2004).

31. Para un análisis detallado de la enseñanza estructurada, véanse Gauthier y Dembélé (2004, págs. 27-32).

Recuadro 4.6 La enseñanza estructurada

Este concepto se basa en investigaciones que han comparado las estrategias y técnicas didácticas utilizadas por docentes experimentados con las empleadas por profesores sin experiencia. Las investigaciones ponen de relieve las metodologías que más contribuyen al aprendizaje. Algunos experimentos han demostrado que cuando se forma a docentes sin experiencia para que utilicen técnicas eficaces, mejora considerablemente el rendimiento escolar.

En la enseñanza estructurada y sistemática el docente presenta el material en pequeñas dosis, se toma el tiempo necesario para asegurarse de que los alumnos comprenden y fomenta su participación. Es un método muy adecuado para enseñar la lectura, la aritmética, la gramática, la lengua materna, las ciencias, la historia y, en cierta medida, los idiomas extranjeros. Por otra parte, adaptar a alumnos jóvenes y a educandos de comprensión lenta, sea cual fuere su edad.

La enseñanza estructurada ha resultado ser muy efectiva para enseñar a leer y escribir. Tras analizar 1056 estudios experimentales realizados en Estados Unidos durante los últimos treinta años sobre la enseñanza de la lectura, el Panel Nacional de Lectura recomendó una enseñanza explícita, sistemática e intensiva de los distintos componentes de la lectura: sensibilización a la fonética y los fonemas; puntos grafonémicos de entrada; lectura guiada, oral y silenciosa; y vocabulario. El Panel recomendó que se enseñara la lectura mediante la elaboración de modelos, técnica en la que el docente ilustra la vinculación entre nuevos y antiguos conocimientos y muestra formas de razonamiento que fomentan una mejor comprensión. Esto requiere muchas prácticas guiadas durante las cuales los estudiantes deben recibir información, a fin de que más tarde puedan leer adecuadamente de manera autónoma.

Fuentes: Brophy y Good (1986), Gage (1986), Good, Biddle y Brophy (1983) y Rosenshine y Stevens (1986), citados en Gauthier y Dembélé (2004).

La enseñanza estructurada es una combinación de instrucción directa, práctica guiada y aprendizaje autónomo.

ejemplo, la educación a distancia para zonas de conflicto (analizada más arriba en este capítulo), las clases itinerantes y la educación no formal con profesores contratados entre los miembros de la comunidad.³²

Donde hay escuelas, pero no suficientes alumnos, se puede recurrir a la enseñanza simultánea de varios grados. Aunque esta solución puede ser necesaria por simples factores logísticos y económicos, también puede ser una opción eficaz para atender a las necesidades de distintos grupos de educandos. En el Recuadro 4.7 se resumen las principales condiciones necesarias para que este tipo de enseñanza sea eficaz.

Idioma de enseñanza

Muchos países son bilingües o multilingües.³³ Por lo tanto, son de gran importancia las políticas lingüísticas nacionales y la selección de la lengua de enseñanza y de los idiomas que se deben aprender en la escuela. Esa selección constituye una decisión política que influye en los objetivos y contenidos de los planes de estudio y en la pedagogía utilizada, además de ser muy delicada. Como indica la UNESCO (UNESCO, 2003b):

“Los encargados de la formulación de políticas [...] tienen decisiones difíciles que adoptar con respecto a los idiomas, la escolarización y los planes [...] de estudios, en las que suele ser difícil separar los aspectos técnicos y los políticos. Si bien hay sólidos argumentos pedagógicos en favor de la enseñanza en la lengua materna (o primera lengua), también ha de buscarse un delicado equilibrio entre [...] la posibilidad de utilizar las lenguas vernáculas en la enseñanza y [...] dar acceso a las lenguas mundiales de comunicación mediante la educación.”

La situación del Asia Sudoriental y China ilustra la diversidad de idiomas y las modalidades de su utilización (Cuadro 4.7). En esa región se tiende a generalizar el empleo de los idiomas locales en los primeros años de primaria.

En la actualidad hay todo un conjunto de estudios según los cuales la escolarización bilingüe mejora los resultados escolares.³⁴ En los modelos más logrados se utiliza la lengua materna en los primeros años, para que los alumnos adquieran y perfeccionen una capacidad de lectura y escritura que les permita participar plenamente en las actividades de aprendizaje (Benson, 2004). Después de cuatro o cinco años (e incluso antes en algunos casos), en un número cada vez mayor

32. Para más información sobre estas estrategias alternativas, véanse ADEA (2003) y UNESCO (2003a).

33. En el mundo se hablan entre 6000 y 7000 idiomas (UNESCO, 2003b). Cerca de 1.300 millones de personas hablan como primer idioma una lengua vernácula (Walter, 2004, citado en Kosonen, 2004). Hay veinte países que tienen más de un idioma oficial. En las escuelas de una gran zona urbana se pueden hablar hasta treinta o cuarenta idiomas.

34. Benson (2004) resume esos estudios y pone de relieve las múltiples ventajas que conlleva aprender a leer y escribir en un idioma familiar, a saber: tener mayor facilidad de acceso a las competencias de comunicación, lectura y escritura en un segundo idioma; poseer un idioma y una cultura valorados por la escuela; sentirse bien respecto de la escuela y los docentes; poder demostrar los conocimientos; participar en el aprendizaje; animarse a formular preguntas; y reducir las probabilidades de dejarse engañar (punto éste muy pertinente para los jóvenes).

La transición paulatina al aprendizaje y utilización de la segunda lengua como instrumento de enseñanza, facilita el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura y favorece la adquisición del idioma que será el medio de instrucción durante los años escolares restantes.

Recuadro 4.7 Enseñanza simultánea de varios grados

Este tipo de enseñanza se practica en muchas regiones del mundo. Se estima que influye positivamente en el rendimiento cognitivo, el desarrollo social y el comportamiento, aunque esto no se ha confirmado. Mientras que en los países ricos suele ser una opción pedagógica, es por lo general una necesidad en situaciones de recursos limitados. Por lo tanto, los docentes pueden adoptar una actitud negativa frente a este tipo de enseñanza. Si se quiere que las clases de varios grados sean provechosas para el educando, deberán cumplirse las siguientes condiciones:

- Los docentes y los profesores deben ser conscientes de las necesidades especiales del caso.

- Se deberán adaptar especialmente los planes de estudio. En Nepal y Sri Lanka se ha iniciado un trabajo experimental para reorganizar los planes nacionales de estudio en relación con conceptos y competencias esenciales.
- Los docentes deberán utilizar diferentes metodologías para atender a las necesidades de las clases de varios grados, por ejemplo, enseñanza mutua, aprendizaje en grupo y estudio autónomo.
- Es esencial el material didáctico destinado a la enseñanza individual y en grupos. Sin embargo, los materiales para estudio personal no pueden sustituir al docente, que deberá utilizarlos como parte de una estrategia integrada.

Cuadro 4.7: Lenguas utilizadas en la educación en China y Asia Sudoriental

País	Uso de lenguas locales en la enseñanza ¹	Múltiples lenguas en el sistema educativo público ²	Uso de las lenguas locales como vector de instrucción ³	Lenguas usadas en el sistema educativo público ⁴	Acceso a la educación en la primera lengua (L1) (%) ⁵	Número total de lenguas habladas ⁶
Brunei Darussalam	No	Sí	No	Malayo e Inglés.	2	17
Camboya	Sí	Sí	Sí	Jmer y lenguas locales.	90	19
China	Sí	Sí	Sí	Mandarín, LCE y lenguas locales.	69	201
Filipinas	Sí	Sí	Sí	Filipino, inglés y LCE.	26	169
Indonesia	Sí	Sí	No	Indonesio y LCE.	10	726
Malasia	Sí	Sí	No	Malayo, inglés, mandarín, tamil, telugu, punjabí y lenguas locales.	45	139
Myanmar	Sí	No	Sí	Birmanó.	61	107
RDP Lao	No	No	No	Laosiano.	<50	82
Singapur	No	Sí	No	Inglés, mandarín, malayo, y tamil.	33	21
Tailandia	Sí	Sí	Sí	Tailandés y lenguas locales.	<50	75
Viet Nam	Sí	Sí	No	Vietnamita y lenguas locales.	91	93

Notas:

1. La columna *Uso de lenguas locales en la enseñanza* indica que las lenguas locales, o las Lenguas de comunicación extendidas (LCE) distintas de las lenguas nacionales u oficiales, se utilizan a cualquier nivel en la práctica educativa, o en cualquier sistema de educación básica –preprimaria, primaria o primer ciclo de secundaria, ya sea formal o no formal– administrado por el Estado, comunidades locales, ONG, etc. “Sí” significa que la instrucción se efectúa en lenguas locales y/o LCE y que se dispone de algún material de aprendizaje en esas lenguas. No se tienen en cuenta las situaciones en que los docentes utilizan oralmente una lengua local o una LCE, además de la lengua oficial.

2. La columna *Múltiples lenguas en el sistema educativo público* indica que en la enseñanza pública (formal o no formal) se utiliza más de una lengua en todos los niveles de la educación básica. No se tienen en cuenta las escuelas privadas ni los programas educativos de las ONG. “Sí” en negrita significa que se usan varias lenguas, pero que las lenguas locales no figuran entre ellas.

3. La columna *Uso de las lenguas locales como vector de instrucción* indica que las lenguas locales son los vectores cotidianos de la enseñanza en cualquier nivel o sistema de la educación básica. “Sí” en negrita significa que las lenguas locales sólo se usan en la educación no formal impartida por ONG.

4. En la columna *Lenguas usadas en el sistema educativo público* se enumeran las lenguas usadas en el sistema público.

5. La columna *Acceso a la educación en la primera lengua (L1) (%)* indica el porcentaje estimado de la población de un país que tiene acceso a la educación en la primera lengua (L1) de los educandos, estos es la proporción de habitantes cuya lengua materna es una de las usadas en la enseñanza (Walter, 2004, excepto las estimaciones de Kosonen relativas a Camboya, la RDP Lao y Tailandia sobre la base de datos procedentes de Chazée, 1999, Grimes, 2000, Kingsada, 2003, National Statistical Centre, 1997, Schliesinger, 2000 y 2003, y Smalley, 1994).

6. La columna *Número total de lenguas habladas* se basa en Grimes (2000).

Fuente: Kosonen (2004).

- Se debe hacer participar a los alumnos en la gestión general de la clase.
- Se debe prever formación inicial y de perfeccionamiento para los docentes.
- Por parte del docente es esencial que efectúe una evaluación formativa frecuente y periódica.

Planes de estudio, material didáctico, formación del profesorado y evaluación son los componentes más importantes de una estrategia integrada para mejorar la calidad de la educación mediante la enseñanza simultánea a varios grados.

Fuente: Little (2004).

de países se efectúa una transición paulatina al aprendizaje y utilización de la segunda lengua o un idioma extranjero, como instrumento de

enseñanza. Así, se facilita el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura y se favorece la adquisición del idioma que será el medio de instrucción durante los años escolares restantes.³⁵

Zambia ha adoptado recientemente una nueva política de alfabetización inicial. Desde 1965 el inglés había sido el idioma de enseñanza en primaria, a expensas de todos los idiomas vernáculos. La razón primera de esa situación era la promoción de la unidad nacional, asociada al valor económico y político de un idioma internacional.³⁶ Muchos educadores habían propugnado durante años que cambiara esa situación, sosteniendo que impedía el aprendizaje de la lectura y la escritura y el dominio del conjunto del plan de estudios. Para sustentar ese argumento se mostraban los malos resultados escolares.³⁷ En el Recuadro 4.8 se presenta cómo Zambia está aplicando su modelo bilingüe (Linehan, 2004; y Sampa, 2003).

35. Tal vez Bolivia tenga el modelo más avanzado de estudio continuado de la lengua materna y del español. Enseñado en un comienzo como segundo idioma, éste pasa en el grado 4 a ocupar una situación de paridad. Nigeria sigue un modelo algo diferente: en los distritos de habla yoruba se utiliza ese idioma durante los seis años de primaria, mientras que el inglés se enseña como una asignatura que se va integrando paulatinamente.

36. En un estudio encargado como referencia para el presente Informe, Linehan (2004) esboza la historia de las políticas lingüísticas en Zambia desde 1927.

37. Por ejemplo, Williams (1998; citado en Linehan, 2004) observa que se suscitó gran preocupación al comprobarse que, según los resultados de los exámenes de 1995, sólo el 3% de los alumnos de sexto grado podían leer en inglés correctamente.

Recuadro 4.8 Alfabetización inicial e idioma de enseñanza en Zambia

Las consecuencias de la decisión adoptada en 1965 de utilizar el inglés como idioma de enseñanza se mitigaron ligeramente en un documento de 1977 titulado: "Reforma educativa: propuestas y recomendaciones", que permitía a los profesores utilizar una de las siete lenguas vernáculos oficiales para explicar ciertos conceptos que tal vez los alumnos no comprendían en inglés, a condición de que la mayoría de la clase la entendiera.

Después de que en algunos estudios efectuados a comienzos de los años 90 se denunció el bajo nivel de lectura, el Comité Nacional de Lectura (NRC) concluyó en 1995 que era necesario un compromiso para distinguir entre idioma de enseñanza y lengua inicial de alfabetización. La idea era permitir que los niños aprendieran a leer y escribir en un idioma familiar, dentro de un sistema en el que la lengua oficial de enseñanza era el inglés. Así se atendería a necesidades educativas y políticas, ofreciendo innovación pedagógica dentro de un contexto lingüístico estable.

Una declaración de políticas, *Educación para el futuro* (1996), corroboró las conclusiones del mencionado Comité. Gracias a ayuda facilitada por el Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido (DFID), el Ministerio de Educación de Zambia inició el Programa de Lectura en Primaria (PRP), que era un intento sistemático de mejorar la lectura y escritura en todas las escuelas primarias y fijaba objetivos para cada grado: alfabetización básica en un idioma familiar al final del primer año; alfabetización básica en inglés al final del segundo año; y mejoramiento de la enseñanza de la lectura en todos los grados mediante instrucción y materiales adecuados.

Las primeras evaluaciones han sido alentadoras.* En términos generales, la atención centrada en la alfabetización ha contribuido a un éxito evidente por cuanto los padres de familia y la población han respondido al cambio con entusiasmo. Asimismo han aumentado las expectativas de los docentes para sí mismos y para los alumnos. El PRP integra en sus cursos metodología, evaluación y dirección de clase así como formación, de tal manera que da lugar a demostraciones de buenas prácticas y facilita un proceso en el que partiendo de la práctica los docentes pueden teorizar (DFID/Ministry Review, 2002). Hay pruebas de que la escolarización está aumentando y el absentismo disminuyendo en las escuelas que están aplicando las estrategias del PRP (Kotze y Higgins, 1999). El Secretario permanente del Ministerio de Educación declaró en diciembre de 2003 que el PRP era el agente más eficaz de cambio para lograr una educación de calidad en Zambia.

* Los resultados de los exámenes de idioma local al término del primer año mejoraron en forma considerable, partiendo de una base muy baja, en los distritos en que se enseñaba a leer y escribir en lengua vernácula. Los resultados de los alumnos de 2º grado en inglés arrojaron en promedio un nivel de lectura superior al previsto para ese grado. En septiembre de 2003 se comprobó en 45 escuelas que los alumnos de 4º grado que seguían el programa piloto leían, escribían y calculaban mejor que los de 5º grado de escuelas que no seguían dicho programa. Asimismo, en todos los grados habían prácticamente desaparecido las diferencias de rendimiento entre niños y niñas (Kanyika, 2004).

Fuente: Linehan (2004).

Para que se le preste apoyo, la enseñanza en lengua vernácula deberá tener éxito a los ojos de la comunidad y del sistema educativo.

En Papua Nueva Guinea hay más de 830 idiomas locales, de los cuales se utilizan por lo menos 434 en los primeros años de primaria (Litteral, 2004). A petición del público se inició una importante reforma en favor de las lenguas vernáculas, que ha tenido amplias repercusiones en el sistema escolar. A finales de los años setenta y comienzos de los ochenta se empezaron a utilizar esas lenguas en las escuelas de la provincia de Bougainville, donde los padres de familia consideraban que en la educación se debía otorgar más importancia a su lengua y cultura para contrarrestar la alienación y los problemas sociales de los jóvenes. Así empezó un movimiento que, gracias a la ayuda de una ONG, SIL International, condujo

en último término a la reforma educativa de 1995. En ésta se preveía un nuevo nivel en el que se enseñaba en la lengua comunitaria (lengua vernácula en las zonas rurales y lengua franca en las urbanas), incorporando el inglés oral al final del tercer año. En el Recuadro 4.9 se muestra cómo se superaron los problemas políticos, educativos y financieros. Como en Zambia, se trata de una experiencia relativamente reciente, de la cual, sin embargo, ya se han sacado importantes enseñanzas (Litteral, 2004):

- Para que se le preste apoyo, la enseñanza en lengua vernácula deberá tener éxito a los ojos de la comunidad y del sistema educativo.

Recuadro 4.9 La escuela elemental en Papua Nueva Guinea

■ Administración

Gracias a un buen sistema de preescolar, Itok Pies Pri Skul (conocido como TPPS), la población de Papua Nueva Guinea estaba familiarizada con la enseñanza en lengua vernácula y, por lo tanto, prácticamente no hubo resistencia cuando se incorporó en la enseñanza primaria. El problema principal fue armonizar las redes TPPS descentralizadas y de educación no formal con el sistema nacional de educación, muy centralizado. El ritmo de aplicación varía según la provincia y las capacidades. En las aldeas, las escuelas elementales son administradas por un consejo que delega a los padres de familia y la comunidad más responsabilidades de lo que sería posible con una enseñanza en inglés. Todos los consejos no tienen la misma capacidad de dirigir y aplicar políticas. La comunidad selecciona a las personas que se va a formar como maestros y escoge el idioma de enseñanza.

■ Dificultades

- El personal de todos los niveles deberá tener suficiente competencia para dirigir un sistema de enseñanza en lengua vernácula. En el sistema no formal las ONG con experiencia en ese tipo de educación prestaron asistencia desde el plano nacional al local, centrando su atención en la lengua y la cultura.
- Es necesario preparar a los docentes de enseñanza elemental. Es muy importante contratar a maestros que conozcan las lenguas y culturas locales. Algunos formadores con experiencia en el sistema inglés participaron en cursos cortos sobre educación en lengua vernácula. Pese a ser prácticos y destinados a insistir en la preparación de material y la enseñanza en lengua vernácula, tales cursos no correspondieron a las expectativas.

- Se elaboraron alfabetos para 135 idiomas. Si no había un alfabeto vernáculo, se utilizaba una lengua franca. En la mayoría de las provincias no había personal calificado que pudiera elaborar un alfabeto.
- Era necesario preparar materiales en lengua vernácula. Para los primeros programas locales se elaboraron materiales distintos para cada idioma, pero en los años ochenta se imprimieron dibujos a los que se podía añadir un texto en cualquier idioma y luego compilarse en libros. Es el modelo que está generalizado hoy en día. El método didáctico es interactivo e integra todos los componentes del idioma, lo que economiza gastos de material.
- La evaluación y el seguimiento son, desde luego, más complicados en un contexto multilingüe. En las escuelas elementales los docentes están encargados de su propia evaluación, aunque es evidente que la comparabilidad es problemática. Dentro del sistema de educación primaria se inició un proyecto piloto para seguir de cerca el avance de los alumnos de los grados 3, 5 y 8 en cuatro lenguas vernáculas.

■ Financiación

Durante el periodo del TPPS, incumbía a cada provincia o comunidad lingüística financiar los programas en lengua vernácula y cada una tenía sus propias políticas. Al introducir la enseñanza formal elemental el peso financiero recayó en el gobierno nacional. De 1997 a 2002 AusAID facilitó subvenciones para sufragar los costos de formación y materiales. Ulteriormente sólo se ha formado a pocos profesores y es más lenta la expansión e incorporación de nuevas escuelas.

Fuente: Litteral (2004).

- La existencia de numerosos idiomas no es de por sí un obstáculo para la enseñanza en lengua vernácula si la comunidad lingüística y el gobierno facilitan apoyo práctico, político y técnico.
- Los organismos de ayuda y las ONG pueden aportar una importante contribución de competencias técnicas, conocimientos locales y recursos financieros, aunque se debe tratar de evitar toda dependencia.
- Es esencial un compromiso a largo plazo, que se verá sostenido por un mejor rendimiento escolar y un fuerte sentido de responsabilidad comunitaria. Es preciso formar a los docentes en educación bilingüe.

- La ampliación de este tipo de enseñanza se deberá planificar y aplicarse de manera paulatina.³⁸

Tomando como base las publicaciones técnicas y la experiencia de terreno, parece evidente que la enseñanza inicial en la primera lengua mejora la calidad de la educación en términos de rentabilidad,³⁹ en el mejor de los casos aprovechando los conocimientos y experiencias de los estudiantes y profesores, promoviendo el entendimiento mediante la educación intercultural y fomentando la equidad social y la igualdad entre los sexos (UNESCO, 2003b).

Evaluación y mejoramiento de la enseñanza

Como se indica en el Capítulo 2, una evaluación periódica, fiable y oportuna es esencial para mejorar el rendimiento escolar.⁴⁰ En efecto, constituye el fundamento de un entorno eficaz de aprendizaje, independientemente de que se efectúe a nivel internacional o regional (por ejemplo, los estudios del PISA y del SACMEQ), nivel nacional (por ejemplo, los exámenes trimestrales en Inglaterra y Gales) o a nivel escolar (por ejemplo, exámenes de fin de año). La evaluación debería servir para que los encargados de la educación diagnostiquen, sigan de cerca y garanticen su calidad. En el Capítulo 2 se analiza la evaluación en el plano internacional, regional y nacional. En la presente sección se examinan los tipos de evaluación destinados a mejorar la enseñanza en el aula, que podemos caracterizar como formativa o sumativa (Cuadro 4.8).

Cuadro 4.8: Evaluación sumativa y evaluación formativa

	Evaluación sumativa	Evaluación formativa
Objeto	Evaluar y registrar el aprovechamiento escolar de un educando.	Diagnosticar cómo aprende un educando y mejorar el aprendizaje y la enseñanza.
Apreciación	Por referencia a criterios o normas. Progreso del aprendizaje apreciado en función de criterios públicos.	Por referencia a criterios y a los alumnos.
Método	Tareas o tests concebidos en el exterior. Control de los trabajos escritos y otros productos ("dossier") en función de criterios aplicados de manera uniforme a todos los educandos.	Observar las actividades de aprendizaje, discutir con los educandos, examinar los trabajos escritos y otros productos ("dossier") y efectuar autoevaluaciones, así como evaluaciones por parte de los compañeros.

Fuentes: Harlen y James (1997); y Black y William (2002).

La evaluación nacional e internacional es de índole sumativa, pero la que el profesor efectúa en el aula puede ser sumativa o formativa. En la evaluación formativa se examina cómo aprende el alumno y los problemas con que tropieza, para que el docente pueda adaptar su enseñanza. También está demostrado que al facilitar a los alumnos información de retorno, la evaluación formativa contribuye a mejorar su rendimiento (Black y William, 1998). Siendo de carácter práctico, debería servirse también de la autoevaluación a fin de que el alumno aprecie su rendimiento y reflexione sobre la manera de mejorarlo.

La evaluación sumativa se suele utilizar para determinar si se promueve al alumno a un grado superior o se le otorga un certificado o título. Por lo general se trata de una prueba única. Sin embargo, los ministerios de educación están optando cada vez más por una evaluación continua, que es una combinación de la evaluación sumativa y la formativa. Países como Sri Lanka, Sudáfrica y Ghana han adoptado este sistema para complementar los exámenes nacionales. La idea es obtener un juicio más objetivo de los logros y el rendimiento del alumno y disminuir la incitación a "enseñar para los exámenes".

En la práctica, sin embargo, la evaluación continua suele reducirse a una evaluación sumativa repetida, en la que el profesor sólo completa formularios sin dar al alumno un complemento específico de información. Esta situación se debe en parte a la falta de comprensión de lo que es la evaluación formativa, pero

Una evaluación periódica, fiable y oportuna es esencial para mejorar el rendimiento escolar.

38. Para esta sección se utiliza el documento preparado por Litteral (2004) para este Informe. El sistema de enseñanza primaria de Papua Nueva Guinea tiene tres niveles, cada uno de tres años: elemental (de preescolar al segundo año), en el que se utiliza la lengua vernácula y se incorpora el inglés en el tercer año; primer ciclo de primaria, en el que prevalece el bilingüismo; y segundo ciclo de primaria, en el que se utiliza el inglés como idioma de enseñanza, pero se mantienen las lenguas vernáculas.

39. Según algunos estudios, la disminución de la repetición y la deserción escolar compensan de sobra los costos suplementarios de la enseñanza en lengua vernácula. Véanse Benson (2004), que cita trabajos de Chiswick, Patrinos y Tamyó (1996), Patrinos y Vélez (1996) y Vawda y Patrinos (1998). Patrinos y Vélez comprobaron que en Guatemala los beneficios obtenidos al aplicar los programas de lengua materna superaban con creces los costos al término de dos años.

40. Es capital en este caso distinguir entre "evaluación" y "examen", término éste que se refiere a una forma específica de evaluación sumativa, utilizada sobre todo para seleccionar a los alumnos u otorgarles un título (Somerset, 1996).

Una vez que la escuela cuenta con un número aceptable de manuales, todo depende de la metodología del profesor.

refleja además las presiones de la evaluación sumativa externa. Por otra parte, para que la evaluación formativa sea eficaz, se requieren recursos adecuados, profesores formados en las técnicas pertinentes y clases poco numerosas, todo lo cual no corresponde a la realidad de muchos países.

Para los gobiernos que buscan mejorar la calidad de la educación es esencial una buena política de evaluación. Si se quiere que la evaluación escolar tenga repercusiones, deberá ser coherente, periódica y fiable, formará parte de una política general de desarrollo escolar y reconciliará la evaluación formativa con la sumativa, teniendo como centro de interés facilitar información de retorno al educando y al docente. La combinación actual de evaluación formativa y sumativa deberá tener en cuenta las limitaciones de determinados contextos.

Recursos que facilitan la buena calidad de la enseñanza

Como puede observarse en el Gráfico 4.1, el proceso didáctico supone un entorno favorable que consiste esencialmente en buenos profesores, instalaciones adecuadas y una infraestructura coherente de apoyo nacional (analizada más adelante). También son de importancia el suministro y la distribución de recursos (por ejemplo, manuales y demás materiales), así como la estructura física de la escuela y las aulas.

Material didáctico

Para que la enseñanza sea eficaz se requiere una amplia gama de material didáctico, que no existe en muchos países. Se precisan medidas urgentes a este respecto, entre otras, replantearse las políticas de producción y distribución de manuales y material didáctico en general y preparar a los profesores para que los utilicen más eficazmente, en consonancia con una buena práctica docente.

Para muchos países facilitar a todos los alumnos un juego de manuales no es más que un "objetivo ideal" (Montagnes, 2001). Además, son escasos o inexistentes los datos fiables sobre la disponibilidad de manuales. Con frecuencia la falta de manuales en el aula se debe a la ineficacia del sistema de distribución, y no a la insuficiencia de recursos. Según un estudio realizado en Zambia, ni siquiera llegaban a las

aulas el 10% de los libros adquiridos (Silanda, 2000). Según otro estudio, en Guinea se desperdiciaba hasta el 67% de los manuales (Sow, Brunswic y Valérien, 2001). La multiplicidad de intereses involucrados en la distribución de manuales puede dar lugar a prácticas ilícitas y corrupción, que además contribuyen a la ineficacia (Leguéré, 2003). Para atender a este problema, la tendencia generalizada es liberalizar la producción y distribución de manuales y descentralizar su adquisición.

La liberalización del mercado de manuales ha contribuido a que en muchos países aumente su disponibilidad y disminuyan los precios. Así, en Uganda se han reducido los precios en un 50% (Eilor y otros, 2003). Con todo, la liberalización no es una panacea. En efecto, en Rusia ha producido desigualdades regionales de disponibilidad y precios (Borovikova, 2004). Además, puede tener como consecuencia que se reemplace el monopolio estatal por unas pocas grandes editoriales, por lo general internacionales, en detrimento de las editoriales locales. La producción local de manuales se ve afectada además por los elevados aranceles impuestos a la importación de papel, equipos de imprenta, etc. (Montagnes, 2001).

Una producción sostenible y equitativa de manuales requiere una buena coordinación por parte del Estado, de preferencia mediante un organismo nacional de fomento del libro, en el que participen los ministerios pertinentes (por ejemplo los de comercio y hacienda), el sector privado y las ONG. Asimismo, requiere la formulación de las políticas nacionales correspondientes (Salzano, 2002). Al mismo tiempo que la liberalización, se deberá prestar apoyo a las editoriales locales privadas.

Los estudios sobre la eficacia de la escuela, entre ellos algunos efectuados en los años setenta y comienzos de los ochenta, muestran que unos manuales económicos y de buena calidad influyen positivamente en el rendimiento.⁴¹ Según investigaciones ulteriores, una vez que la escuela cuenta con un número aceptable de manuales, todo depende de la metodología del profesor.⁴² Son instructivos a este respecto los estudios realizados en Kenya, Ghana y Australia (Glewwe, Kremer y Moulin, 2000; Okyere y otros, 1997; Horsley, 2004; y Laws y Horsley, 2004). En efecto, demuestran que, si bien los manuales influyen en la calidad de la

41. Según los resultados de estudios recientes, los beneficios obtenidos se debieron en gran medida al medio social del educando y a otros factores. Fuller y Clarke (1994) examinan algunos estudios sobre disponibilidad de manuales y rendimiento escolar. Para un estudio reciente sobre las repercusiones de los manuales, véase Banco Mundial (2004).

42. Fuller y Clarke (1994) examinan algunas investigaciones sobre la eficacia de la escuela, centrandose su atención en los aspectos sociológicos. Sostienen que tanto el nivel mínimo de recursos como su utilización son específicos de cada contexto.

enseñanza, varía considerablemente la manera de utilizarlos del profesor. Esto confirma lo importante que es formar al profesor para que los utilice adecuadamente.

También son relevantes los demás materiales. Mientras que en los países industrializados se está generalizando la utilización de la computadora en la escuela, la mayoría de las aulas de los países en desarrollo sólo cuentan con una pizarra y unos pocos manuales. Son raras las guías del profesor. En algunos casos el material didáctico de fabricación casera, a menudo con ayuda de centros de recursos didácticos (como se verá más adelante), complementa los escasos recursos del aula. En ciertos países existen bibliotecas que facilitan material complementario de lectura.⁴³ Sin embargo, por lo general no se utilizan suficientemente ni el material didáctico ni los libros complementarios (Knamiller, 1999; y Rosenberg, 1998). La eficacia del material didáctico depende de la capacidad y voluntad del profesor (Askerud, 1997; y Rosenberg, 1998). La formación para utilizar nuevo material didáctico y un apoyo continuo al profesorado deberían ser parte integrante de la preparación de dicho material.

Un lugar adecuado para aprender

Ya se ha destacado la importancia de que los edificios escolares favorezcan el aprendizaje. Una buena infraestructura es capital para una enseñanza eficaz, como lo señala una reciente evaluación del Banco Mundial sobre Ghana (Banco Mundial, 2004). Lograr la enseñanza primaria universal exige una acción sin precedentes para construir y renovar aulas en numerosos países. Si esto es una prioridad en las zonas rurales aisladas, también lo es en muchas ciudades para evitar el exceso de alumnos. Por otra parte, las instalaciones escolares deben ser accesibles a los discapacitados. Si bien el agua potable y las instalaciones sanitarias son elementos básicos de un entorno sano y seguro de aprendizaje, las escuelas no suelen atender a esas necesidades, como lo muestra el Recuadro 4.10.

En la formulación de normas y parámetros claros respecto de las especificaciones técnicas y la localización de las escuelas, se debería tener en cuenta la necesidad de lograr un buen entorno físico de aprendizaje para todos los educandos. Sin embargo, es esencial flexibilizar las normas relativas a la localización de las

43. Gracias a un decidido apoyo político, el gobierno brasileño pudo dotar de libros a casi todas las escuelas primarias: más de 8 millones hasta la fecha, por un costo total de 20 millones de dólares (Gusso, 2004). En Sudáfrica el READ Trust ha creado bibliotecas en las aulas e imparte formación a los profesores. Con una inversión estimada en 18 dólares por alumno, ese programa parece haber fomentado la lectura y mejorado la capacidad de lectura y escritura (Radebe, 1998).

Recuadro 4.10 Escuelas poco propicias para el aprendizaje

■ África Subsahariana

En el pasado, en los proyectos de construcción de escuelas rara vez figuraban los retretes y el suministro de agua. Por ejemplo, en *Mauritania* y *Chad* sólo se incluyeron a partir de 2001 y 2002 respectivamente, con el sexto proyecto de educación financiado por el Banco Mundial. En *Chad*, sólo un tercio de las escuelas tienen retretes y dos tercios agua potable. En *Guinea* se exigieron retretes y agua potable en todas las nuevas escuelas desde 1989, pero la renovación de los antiguos edificios –2.000 de los cuales carecen de retretes y 2.900 de agua potable– sólo se inició en 2001 con el programa decenal de educación para todos. En *Senegal* sólo el 39% de las escuelas tienen instalaciones sanitarias y el 33% agua potable. Estas instalaciones aún no están sistemáticamente previstas en los proyectos de construcción.

■ Asia Meridional

En 1993 el 64% de las 73.000 escuelas primarias del *Estado indio de Uttar Pradesh* carecía de retretes y el 43% de agua potable. Gracias a tres proyectos financiados por el Banco Mundial hasta 2001 se habían construido más de 41.000 retretes (prácticamente los inicialmente necesarios) y se había facilitado agua potable a más de 17.000 escuelas primarias. Gracias a ocho proyectos financiados por el Banco Mundial se construyeron en *India* 91.000 retretes (número superior al de las aulas previstas en esos mismos proyectos) y se facilitó agua potable a 57.000 escuelas. Hasta 1990 en *Pakistán* más del 51% de las escuelas primarias de la provincia de Sindh no tenían alcantarillado y el 42% carecía de agua potable. Hasta 1995 era aún peor la situación de la Provincia del Noroeste: más del 80% de las escuelas primarias carecían de instalaciones sanitarias, y el 50% de agua potable.

■ América Latina

En América Latina se ha prestado mayor atención a que las escuelas dispongan de retretes y agua potable. Así, *México* construyó unos 3.200 retretes en las escuelas primarias de cuatro Estados seleccionados en el Proyecto de enseñanza primaria (1991-1998). En el segundo Proyecto de enseñanza primaria (1994-1999) se instalaron retretes en las escuelas de otros diez Estados.

Fuente: Theunynck (2003).

Se ha de prestar mayor atención al mantenimiento de las instalaciones escolares, aspecto descuidado a menudo en los proyectos de ayuda y los presupuestos oficiales.

escuelas y prestar la debida atención a ciertas eventualidades como la introducción de la enseñanza simultánea para varios grados o el establecimiento de una nueva clase en primer ciclo de secundaria. Un instrumento importante a este respecto es el mapa escolar. Por último, se ha de prestar mayor atención al mantenimiento de las instalaciones escolares, aspecto descuidado a menudo en los proyectos de ayuda y los presupuestos oficiales. Las comunidades que sólo cuentan con recursos limitados pueden realizar únicamente los trabajos indispensables, pero un buen mantenimiento es rentable ya que prolonga el tiempo de vida y la calidad de los edificios escolares.

Opciones de políticas

Hay enormes posibilidades de incrementar la calidad de la enseñanza en todas las escuelas y todas las aulas. Un rico acervo de conocimientos y experiencias indica lo que se debe hacer. Un problema diferente es si los países más pobres pueden o deben abordar toda la gama de cuestiones de política analizadas en este informe. Sin embargo, si se procura dar coherencia y solidez a los principales componentes del proceso didáctico, será posible mejorar considerablemente la calidad de la educación. Otro elemento clave es definir objetivos bien equilibrados que presten la debida atención tanto a las competencias cognitivas como a los valores, a través de las asignaturas comunes tradicionales y, de ser el caso, mediante nuevas áreas de estudio. Es capital disponer de suficiente tiempo efectivo de enseñanza: un buen objetivo son 850 a 1.000 horas. Es necesario prestar mayor atención a la metodología. La enseñanza estructurada podría ser la opción más eficaz en sistemas de recursos limitados, pero esto no significa que el aula no puede estar centrada en el alumno. En las sociedades multilingües es fundamental para una enseñanza eficaz la elección del idioma de instrucción, así como las políticas lingüísticas de la escuela. Por otra parte, es importante la evaluación si se quieren sacar enseñanzas para mejorar la metodología. También contribuyen a mejorar la enseñanza las opciones cuidadosamente analizadas para facilitar y distribuir el material didáctico, los recursos del aula y la infraestructura física.

Mejores docentes

Los docentes son un factor clave para mejorar la calidad de la educación. En éste y muchos otros informes se muestra que el profesorado es esencial en toda reforma destinada a mejorar la calidad. Por otra parte, sus sueldos representan la partida más importante del presupuesto público. En esta sección se examina cómo los países que sólo disponen de recursos limitados pueden mejorar la contratación de docentes, su formación inicial y el apoyo permanente, así como los sueldos y las condiciones de servicio. Para concluir, se aborda este problema esencial: ¿Cómo financiar un mayor número de docentes?

Encontrar los candidatos adecuados

La formación de docentes empieza con la selección de las personas que desean entrar en la profesión. La mayoría de los gobiernos han fijado parámetros que varían según el nivel de formación. Tanto en los países desarrollados como en desarrollo existe la tentación de rebajar los parámetros de la formación pedagógica. En muchos países en desarrollo esto obedece a la necesidad de atraer un gran número de candidatos, a fin de ampliar rápidamente el acceso a la educación y reducir el número de alumnos por clase. Algunos países industrializados se ven enfrentados al problema de un profesorado senescente y la falta de personas interesadas por la carrera docente, sobre todo en matemáticas, idiomas extranjeros, ciencias, estudios comerciales y campos tecnológicos como la comunicación y la información (OCDE, 2004). Los "países con altos rendimientos" analizados en el Capítulo 2 han resistido a la tentación de reducir esos parámetros, manteniendo la selectividad en el acceso a la formación docente con objeto de mantener la calidad y la estima de que goza la profesión. Sin embargo, en otros países se admite en esa formación a personas con bajas calificaciones académicas (Lewin, 2004).⁴⁴

Los países que disponen de recursos suficientes podrían organizar campañas publicitarias y ofrecer incentivos financieros para atraer a candidatos. Un enfoque alternativo es replantearse los criterios y procedimientos de admisión,⁴⁵ por ejemplo elaborando pruebas de aptitud y motivación técnicamente correctas, o recurriendo con mayor frecuencia a entrevistas, aunque esto suele exigir demasiado tiempo.

44. Las publicaciones pertinentes mencionan varios casos en los que el aumento del número de docentes necesarios para reducir el promedio de alumnos por clase, ha tenido como consecuencia la mengua de la calidad media de los profesores y, por lo tanto, ha puesto en peligro los beneficios esperados de la reducción del tamaño de las clases (OCDE, 2004).

45. Se pueden encontrar ejemplos en la información relativa al proyecto de la OCDE: *Atraer, formar y retener a profesores eficaces*, en el que participaron 22 Estados Miembros de la OCDE, más Chile. Los informes nacionales de los países participantes, en los que se describen las políticas e innovaciones relativas a la formación y la carrera del personal docente, pueden consultarse en www.oecd.org

Cuadro 4.9: Modelos principales de formación inicial de los docentes

Descripción	Duración	Acceso	Plan de estudios	Práctica pedagógica	Costo por estudiante
Modelo 1 Certificado o título del primer ciclo de enseñanza superior (por ejemplo, licenciatura en educación)	1 a 4 años a tiempo completo en internado	Primer o segundo ciclo de secundaria, con o sin experiencia	Perfeccionamiento en la materia, metodología de la materia, estudios profesionales	Práctica total supervisada de 4 a 12 semanas en uno o varios años, seguida a veces de periodos de prácticas	Relativamente alto
Modelo 2 Certificado del tercer ciclo de enseñanza superior en educación	1 a 2 años a tiempo completo en internado, después del primer grado	Título universitario (del segundo ciclo, por regla general), sin experiencia	Metodología de la materia, estudios profesionales	Práctica total supervisada de 2 a 10 semanas, seguida a veces de periodos de prácticas	Relativamente alto, pero durante un periodo más breve
Modelo 3 Instrucción de docentes sin formación durante el servicio en la escuela, que desemboca en una calificación inicial	1 a 5 años a tiempo parcial en internado y/o talleres en externado, etc.	Primer o segundo ciclo de secundaria con experiencia de enseñanza, sin formación	Perfeccionamiento en la materia, metodología de la materia, estudios profesionales	Enseñanza en la escuela en condiciones normales de empleo	Alto o bajo, en función de la duración y frecuencia de los contactos con los tutores
Modelo 4 Acceso directo	Periodo de prueba de 0 a 4 años	Graduados del segundo ciclo de secundaria, o del primer o segundo ciclo de enseñanza superior	Ninguno, o integración supervisada	Enseñanza en la escuela en condiciones normales de empleo	Bajo

Fuente: Lewin, (2004).

En el programa de formación en el trabajo, experimentado en Trinidad y Tobago, se da a las personas que piensan seguir la carrera docente la posibilidad de practicar como auxiliares, para que así puedan tomar una decisión objetiva (George y Quamina-Aiyejina, 2003). También Sudáfrica ofrece un ejemplo de cómo hacer más flexible la formación docente: su Ley sobre educación básica y formación de adultos (2000) brinda a los educadores adultos la posibilidad de realizar experiencias de aprendizaje y validar sus competencias como elementos de su calificación formal (Instituto de Educación de la UNESCO, 2004).

Mejorar la formación inicial

Esta formación puede adoptar diferentes modalidades. Su duración, el centro de interés de los estudios, las prácticas docentes y demás aspectos difieren considerablemente de un país a otro. El Cuadro 4.9 ilustra esa diversidad con cuatro modelos principales.

En los modelos 1 y 2 la formación se efectúa total o parcialmente en internados antes de empezar a trabajar y suele ser de tiempo completo. Esto deja pocos recursos para una formación profesional permanente, en particular el apoyo crucial a los profesores recién titulados en sus primeros años de actividad. Por otra

parte, deja de lado con frecuencia el perfeccionamiento profesional a largo plazo y las instituciones de formación suelen estar aisladas de la escuela. Este aspecto puede mitigarse ampliando las prácticas docentes. Así, en el Reino Unido los candidatos pasan dos tercios del tiempo en las escuelas,⁴⁶ y en Cuba toda la formación inicial tiene lugar en las escuelas (Gasperini, 2000). Esos modelos exigen un número suficiente de escuelas con capacidad para dirigir y asesorar a los candidatos. Los gastos que esto genera se reducen en cierta medida gracias a los beneficios obtenidos, al disminuir la formación que no se efectúa en el lugar de trabajo.

La formación pedagógica impartida en las escuelas se puede combinar con la educación a distancia que ahorra los gastos de viaje⁴⁷ y puede reducir ciertos costos directos a condición de que sea, al menos en parte, autónoma y utilice material impreso o de bajo costo. Sin embargo, la educación a distancia también conlleva problemas (Sayed, Heystek y Smit, 2002), como se ha observado con los maestros de zonas rurales de África. Los materiales deben estar escritos en la lengua adecuada y tratar una amplia gama de temas; los candidatos deben recibir ayuda tanto de la escuela como de la institución de formación; y además se debe garantizar un apoyo administrativo.⁴⁸

Tanto en los países desarrollados como en desarrollo existe la tentación de rebajar los parámetros de la formación pedagógica.

46. Döbert, Klieme y Sroka (2004) observan que las ventajas de una preparación en la escuela deberían sopesarse, comparándolas con el riesgo de reducir el provecho esencial que puede aportar la formación en una facultad o universidad. La inmersión en la práctica cotidiana puede en cierta medida impedir que los educandos descubran las deficiencias y busquen alternativas.

47. Tal fue, por ejemplo, el caso en Malawi con el Programa de Formación de Docentes en el Servicio (MITEP), descrito por Kunje (2002).

48. Para consideraciones más detalladas, véanse Kunje y Chiremba (2000), Kunje (2002) y Kunje, Lewin y Stuart (2003).

Se suele subestimar la importancia del conocimiento de las asignaturas, dado que muchos candidatos carecen de los conocimientos básicos.

Por lo general, el plan de estudios de la formación pedagógica consta de cuatro elementos: conocimiento de las asignaturas que se van a enseñar; metodología; psicología infantil; y prácticas pedagógicas. El tiempo dedicado a cada uno de ellos varía considerablemente (Lewin, 2004) y se suele subestimar la importancia del primero –conocimiento de las asignaturas– dado que muchos candidatos carecen de los conocimientos básicos. Los resultados del Proyecto Multinacional de Investigación sobre Formación de Docentes (MUSTER),⁴⁹ realizado en cinco países, indican que un buen programa de formación de docentes debería abarcar estos aspectos (Lewin, 2004):

- Equipar a los candidatos con la competencia lingüística y la capacidad necesaria para atender a las necesidades de la escuela a que se les asigne.
- El material didáctico se debería preparar y producir a nivel local, si el elaborado en otros sitios es escaso o no suficientemente adaptado a las circunstancias.
- El programa de estudios debería incitar al candidato a reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas. Aprender a enseñar no sólo significa adquirir conocimientos y competencias, sino comprender al alumno y cómo aprende, y disponer de una gama de estrategias para afrontar situaciones únicas y siempre cambiantes.

- El programa deberá ser lo suficientemente flexible para tener en cuenta la experiencia anterior del candidato.

También se ha de prestar atención a los formadores. Suelen escogerse entre profesores activos a mitad de carrera, muchos de los cuales desempeñan la nueva función hasta la jubilación, por lo que pierden paulatinamente el contacto con la escuela.⁵⁰ Ese problema se ve agravado porque se prefiere a los profesores de secundaria, que rara vez están familiarizados con las realidades de la enseñanza primaria. Una solución podría ser contratar por poco tiempo como formadores a docentes experimentados de enseñanza primaria.

Apoyo profesional permanente

Desde hace mucho tiempo las políticas educativas han dado mayor importancia a la formación inicial del docente que a su perfeccionamiento continuo en el empleo, pero en la actualidad está cambiando esa mentalidad (OCDE, 2004, pág. 6) tanto en los países industrializados como en desarrollo (ADEA, 2003, pág. 19). La investigación muestra que los docentes recién titulados requieren considerable apoyo de colegas experimentados y de la institución de formación, sobre todo durante los primeros años de actividad (Lewin y Stuart, 2003; Lewin, Samuel y Sayed,

Recuadro 4.11 Las mejores prácticas de apoyo profesional continuo

El apoyo profesional continuo puede comprender la oferta de posibilidades de estudio, cursos de formación, asesoramiento de consejeros e inspectores, visitas a otras escuelas y consulta con colegas en grupo. Tales actividades tienen las siguientes características:

- Exigen que la escuela sea una organización de aprendizaje en la que las actividades de formación pedagógica están orientadas a mejorar el aprendizaje de los escolares. Esto significa que la dirección de la escuela da prioridad al aprendizaje y aprovecha las distintas capacidades de los docentes para resolver las dificultades comunes de aprendizaje.
- Deben formar parte de un proceso sistemático de reforma de la educación.
- Requieren una estructura de incentivos que recompense a las personas y promueva un mejoramiento

colectivo del rendimiento. Los docentes deberán comprender la necesidad de cambiar sus prácticas, ser recompensados si lo hacen y apreciar los beneficios que esto aporta a la escuela.

- Deben basarse en una estrategia integrada de cambio que armonice otros aspectos de la educación con cambios en la formación del profesorado y el apoyo que se les presta. Por ejemplo, destinar profesores recién titulados a escuelas en las que gran parte del personal carece de las debidas competencias, los desmotivará y los disuadirá de seguir una formación continua.
- Exigen que el gobierno garantice la financiación y demás recursos necesarios.
- Deben centrarse en unos pocos programas y objetivos que puedan demostrar pequeñas mejoras que se transmitirán a otras escuelas.

Fuente: Sayed (2001).

49. Para detalles y documentos de debate sobre el Proyecto MUSTER, realizado entre 1998 y 2000 en Ghana, Lesotho, Malawi, Trinidad y Tobago y Sudáfrica, véase www.sussex.ac.uk/usie/muster

50. Según el Proyecto MUSTER, con frecuencia los formadores de docentes no centraban la enseñanza en las necesidades de sus alumnos, estaban desvinculados de la escuela, podían utilizarse mejor en la elaboración y aplicación de los planes de estudio, y podían ser más eficaces para facilitar apoyo y formación profesional continua.

2003). Asimismo, sus primeras experiencias determinan en gran medida si van a permanecer o no en la carrera docente.

Algo de capital importancia es equilibrar el tiempo y el dinero utilizados en formación inicial y apoyo profesional continuo. Una consideración es que los maestros de primaria suelen tener carreras relativamente cortas.⁵¹ El apoyo profesional continuo destina más recursos a quienes ejercen la profesión y posiblemente van a permanecer en ella. Así, facilita más formación complementaria utilizando diversas posibilidades (tiempo completo, tiempo parcial, licencias de un día, formación en internados, educación a distancia, etc.) en diversos lugares (escuelas, centros pedagógicos, facultades y universidades). En el Recuadro 4.11 se esbozan las mejores prácticas en relación con el apoyo profesional continuo. La “infraestructura de conocimientos”, vital para ese apoyo, se analiza más adelante en la sección “Prestar apoyo a la escuela y facilitar información para las políticas”.

Son importantes las perspectivas de carrera. Éstas prácticamente no existen si los docentes tienen pocas oportunidades de promoción, aparte de ingresar en la administración escolar o la burocracia. En Sri Lanka los profesores pueden habilitarse como “asesores en servicio” que utilizan su competencia profesional para ayudar a sus colegas (Malderez, 2002). En el Recuadro 4.12 se describe una iniciativa sudafricana que brinda al docente la posibilidad de elegir entre una promoción en la docencia y otra en la administración.

Sueldos

Como en todas las profesiones que exigen una calificación que facilita el acceso a diferentes posibilidades de carrera, los sueldos y condiciones de servicio de los docentes pueden influir considerablemente en la composición de la profesión y la calidad de la enseñanza. El sueldo y las perspectivas económicas, comparados con otras profesiones, pueden influir en la decisión de personas calificadas para escoger la carrera docente o permanecer en ella. Asimismo, pueden repercutir en la motivación y la intensidad del trabajo.

Todos los gobiernos se ven enfrentados a un difícil equilibrio. Por una parte, los gastos de educación están a menudo sujetos a fuertes

Recuadro 4.12 Nuevas posibilidades de carrera para los docentes de Sudáfrica

En abril de 2003 Sudáfrica adoptó un nuevo escalafón de puestos y sueldos del magisterio, en el que se prevén aumentos salariales según el rendimiento, además de dos posibilidades de promoción: una en la docencia y otra en la administración. En cuanto a la primera, un profesor puede llegar a ser especialista principal de educación y seguir ejerciendo su actividad docente. Otra opción es ser asesor en el Ministerio de Educación. La segunda posibilidad abarca formas más tradicionales de promoción como ser director de un centro educativo. Esas oportunidades se consideran un enriquecimiento de la estructura de apoyo, ya que refuerzan la práctica experimental en la escuela y estrechan la vinculación entre la práctica cotidiana y las políticas nacionales.

Fuente: ELRC (2003).

restricciones presupuestarias y, por lo general, los sueldos y subsidios de los docentes representan las dos terceras partes –con frecuencia mucho más– del gasto público en educación (véase el Anexo estadístico, Cuadro 14). No será posible aumentar los sueldos de los docentes sin sacrificar otros importantes recursos escolares. Por otra parte, sobre todo en los países en desarrollo, los sueldos de los docentes suelen ser insuficientes para mantener un nivel de vida conveniente. Como lo ilustra el Recuadro 4.13, en el caso de Sierra Leona los sueldos son demasiado bajos para que los docentes se concentren en sus obligaciones profesionales, lo que puede fomentar el absentismo si tratan de aumentar sus ingresos con otros trabajos (Mehrotra y Buckland, 1998).

A lo largo del tiempo han venido disminuyendo los ingresos de los docentes en comparación con otros grupos. Esto es en cierta medida un

Los sueldos de los docentes suelen ser insuficientes para mantener un nivel de vida conveniente.

51. Entre las posibles explicaciones de esta tendencia figuran el mayor índice de desgaste en países con alta incidencia del VIH/SIDA, la tendencia existente en algunos países a considerar la enseñanza en primaria como un primer paso para obtener mejores oportunidades en el sistema educativo y, en los países donde los sueldos y condiciones de servicio de los maestros dejan mucho que desear, la emigración a países vecinos que ofrecen mejores incentivos, o bien el cambio a profesiones más atractivas.

Cuadro 4.10: Sueldo medio de los maestros de primaria en proporción del PIB por habitante, por región (1975-2000) (Países con un PIB inferior a 2.000 dólares en 1993)

	1975	1985	1992	2000
Conjunto de países con un PIB por habitante inferior a 2.000 dólares	6,6	4,6	4,3	3,7
África	8,6	6,3	6,0	4,4
de habla inglesa	4,4	3,5	3,6	4,2
de habla francesa	11,5	8,0	6,3	4,8
Sahel	17,6	11,8	8,2	6,4
Asia	3,7	2,7	2,5	2,9
América Latina	2,7	2,9	2,3	2,3
Oriente Medio y África del Norte	5,6	2,8	3,3	3,3

Fuente: Mingat (2002).

Recuadro 4.13 Los maestros de primaria en Sierra Leona

Al terminarse en 2001 una guerra civil que había durado 11 años y efectuarse cambios importantes en el sistema educativo, como la supresión de los costos de escolaridad y la generalización de los restaurantes escolares, se produjo un considerable aumento de la matrícula de primaria. El número de alumnos se triplicó en menos de cuatro años, mientras que las restricciones presupuestarias hicieron que la proporción de alumnos por docente (de plantilla) pasara de 32/1 en 1992 a 72/1 en 2003. Una consecuencia es que cerca del 20% de los maestros de primaria de las escuelas públicas no figuran en la plantilla. En efecto, muchos son “voluntarios” o maestros “comunitarios” con poca o ninguna formación profesional, que reciben de la escuela respectiva una remuneración mínima. Con frecuencia, en las zonas rurales alejadas representan más de la mitad de los maestros de las escuelas públicas de enseñanza primaria. El número excesivo de alumnos por aula, combinado con la falta de equipo básico y material didáctico, ha tenido como consecuencia la baja calidad de la enseñanza primaria.

Si bien los sueldos de los docentes son más o menos comparables con los de profesiones equivalentes del sector público, la mayoría de los maestros viven en la pobreza. A finales de 2003 el sueldo medio (más los subsidios) de un maestro era de 50 dólares mensuales. Los maestros “comunitarios” de las escuelas públicas ganaban mucho menos. También se han creado escuelas comunitarias, pero la población rural es demasiado pobre para aportar lo suficiente a su mantenimiento. En muchas de ellas la comunidad paga a los maestros en especie, trabajando en sus granjas. Su baja remuneración, con frecuencia sin periodicidad alguna, suscita graves interrogantes sobre la viabilidad de las escuelas comunitarias.

Los maestros están cada vez más desmoralizados. En su gran mayoría abandonarían la profesión si pudieran hacerlo. Por lo general deben sostener a una familia de cuatro o cinco personas con un sueldo inferior a 2 dólares diarios. Incluso un maestro calificado sólo gana la cuarta parte del ingreso mínimo necesario para mantener un hogar de cuatro personas. En términos reales, los sueldos han disminuido desde mediados

de los años noventa en más del 50%, mientras que ha aumentado considerablemente el volumen de trabajo, sobre todo para los maestros de los primeros cursos.

Al bajo sueldo se agrega el retraso en el pago. Además son muy deficientes las condiciones de vivienda tanto en las zonas urbanas como en las rurales. Muchos maestros de escuelas urbanas tienen que recorrer grandes distancias hasta el lugar de trabajo. Sin embargo, todos desean trabajar en las zonas urbanas porque pueden tener ingresos complementarios gracias a clases privadas y otras actividades. Esta práctica tiende a minar el sentido de responsabilidad. En efecto, se ha señalado que algunos docentes no enseñan deliberadamente todo el programa para obligar a los alumnos a recibir clases privadas. Incluso en las escuelas rurales las “clases complementarias” al término de la jornada escolar son la norma para los grados 5º y 6º. Pero su costo, complemento del sueldo del maestro, representa una carga considerable para los hogares pobres y contribuye a aumentar la tasa de deserción escolar.

La generalización de la pobreza en las zonas rurales hace que no sea fácil para los maestros aumentar sus ingresos con clases privadas. Es normal que vendan pasteles y caramelos durante el recreo y con frecuencia los alumnos trabajan en sus granjas. En algunas escuelas esta actividad forma parte del horario escolar.

Pese a su creciente desmoralización, parece que el índice general de absentismo de los docentes ha disminuido en los últimos años: era de cerca del 20% a finales de 2001, cuando gran parte del país se estaba pacificando, y en la actualidad tal vez sea sólo la mitad. No existe información fiable sobre el nivel o las tendencias de desgaste de los maestros, pero el Plan nacional de acción de Educación para Todos señala una “alta movilidad” de los docentes. Dadas las limitadas oportunidades de educación terciaria, muchos estudiantes optan por cursos de formación pedagógica, teniendo poca o ninguna intención de escoger la docencia como profesión para toda la vida.

Fuente: Bennett (2004).

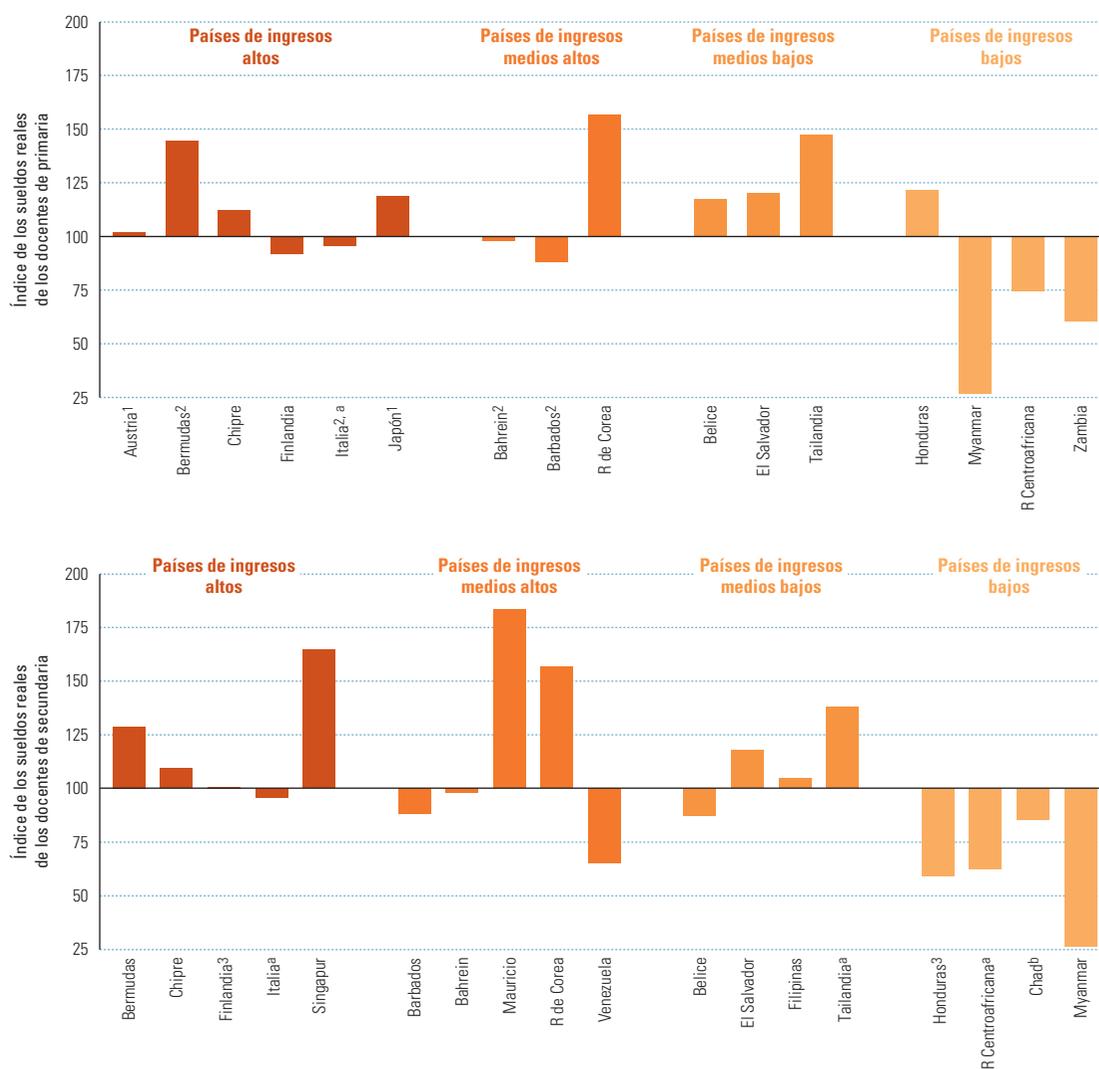
52. Los orígenes de esta diferencia se remontan al periodo colonial. Según las políticas coloniales de Francia, el único idioma de enseñanza era el francés, las escuelas eran instituciones laicas y los docentes percibían el mismo sueldo que sus homólogos metropolitanos. En los países sometidos al imperio británico, las escuelas religiosas formaban parte integrante del sistema educativo y recibían subsidios oficiales. Por otra parte, no había equivalencia alguna entre los sueldos locales y los de Gran Bretaña. Por lo tanto, las colonias británicas tenían más escuelas primarias que las francesas, y a menor costo (véase Cogneau, 2003).

resultado natural del aumento global de personas educadas y formadas: ha disminuido la insuficiencia relativa de personas aptas para ejercer la profesión. Asimismo, los avances hacia la generalización de la educación han limitado la capacidad de los gobiernos de aumentar periódicamente el promedio de sueldos. En el Cuadro 4.10 se muestra la tendencia de los sueldos medios de los maestros de primaria en los países en desarrollo entre 1975 y 2000, en relación con el PNB por habitante. Al inicio de ese periodo eran seis veces más elevados que el PNB por habitante, pero a comienzos del siglo la

proporción había disminuido en casi la mitad. Esta reducción fue muy acentuada en África, sobre todo en los países de habla francesa y en el Sahel, donde la proporción pasó a ser aproximadamente un tercio del nivel anterior. No deja de ser significativo que la cobertura de los sistemas de educación primaria sigue siendo baja en los países donde la proporción mantenida en los sueldos es más elevada.⁵²

La comparación con el PNB por habitante constituye sólo una aproximación para comprender en qué medida los docentes se sienten más pobres

Gráfico 4.2: Índice de los sueldos reales de los docentes de primaria y secundaria –lengua y matemáticas– en algunos países (1998 o último año disponible; índice 1990=100)



1. Datos relativos a la educación primaria exclusivamente.

2. Datos relativos a la educación preprimaria y primaria.

3. Profesores de matemáticas exclusivamente.

a. Índice (1991=100).

b. Índice (1992=100).

Fuente: OIT (2000).

o más ricos de lo que eran. También es importante determinar si a lo largo de los años han aumentado o disminuido los sueldos de los docentes. El Gráfico 4.2 muestra que en un grupo de países de ingresos medios y elevados, para los que se dispone de datos, los docentes ganaron más en términos reales durante los años 90⁵³. En los países de bajos ingresos se produjo una reducción de sueldos en términos reales, en algunos casos más del 20%. Los datos

correspondientes a 1998-2001 muestran que esa tendencia continuó con una disminución importante de los sueldos reales en Indonesia, Filipinas, Túnez, Uruguay, Chile, Argentina, Senegal y la República Unida de Tanzania.⁵⁴ En gran parte de África los ingresos de los docentes en 2000 fueron en términos reales inferiores a los de 1970. Las cifras recientes son con frecuencia la última manifestación de esa reducción.⁵⁵

53. Sin embargo, en términos relativos entre 1994 y 2001 disminuyeron los sueldos de los docentes en catorce de los diecinueve países de la OCDE sobre los que se dispone de datos (véase OCDE, 2004e, pág. 4).

54. Los datos correspondientes a los primeros seis países figuran en Siniscalco (2004, Gráfico 7) y los de Senegal y Tanzania relativos al decenio 1991-2000, en Lambert (2004, Cuadro 3).

55. Véanse Lambert (2004, Cuadro 3) y Colclough (1997 y 1991).

El atractivo de la ciudad, grande o pequeña, puede desvirtuar los esfuerzos encaminados a asignar buenos profesores a las zonas rurales.

Desde luego, de un país a otro hay enormes diferencias en los sueldos del profesorado, debidas en particular al nivel de vida. Incluso después de ajustarlo en función del poder adquisitivo, el sueldo medio real de un docente en China es únicamente el 10% del promedio en los países de la OCDE. Más aún, países con niveles similares de ingresos pagan a sus docentes sueldos de distinto nivel, como puede verse en el Gráfico 4.3. Así, en Filipinas los sueldos son dos a tres veces superiores a los de Egipto y Perú, aunque los ingresos por habitante son similares. Parece pues que en muchas sociedades hay un campo de acción suficiente para mejorar los sueldos de los docentes y sus condiciones de servicio.

Lugar de destino y condiciones de servicio

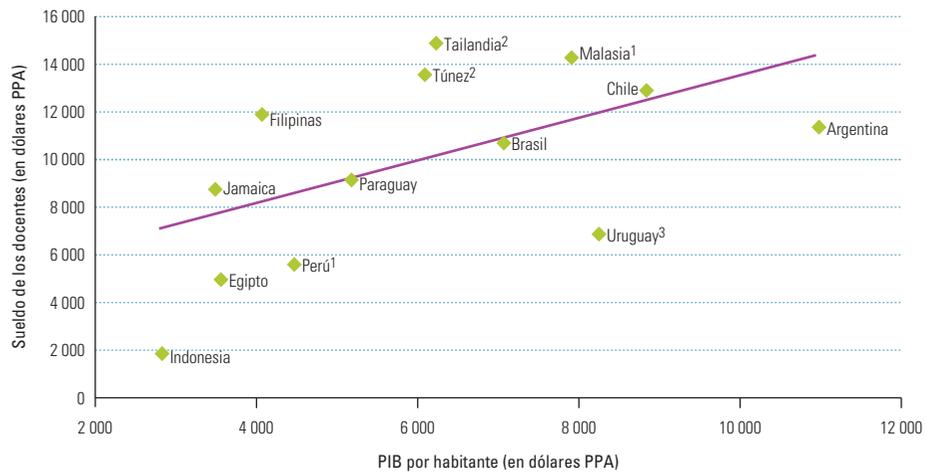
También son diferentes las prácticas relativas a la asignación de los profesores. Algunos sistemas son centralizados, mientras que otros son regionales, comarcales o incluso escolares. Ciertas prácticas pueden tener repercusiones negativas en la calidad de la educación. Así, en Ghana se puede asignar a un profesor a escuelas de zonas rurales cuyo idioma de instrucción no conoce de manera adecuada (Hedges, 2002). El atractivo de la ciudad, grande o pequeña, puede desvirtuar los esfuerzos encaminados a asignar buenos profesores a las zonas rurales,

constituyendo así un problema que agrava las dificultades que se derivan de un medio pobre de vida y de la escasez de viviendas.

Un requisito para asignar a los docentes en función de las necesidades de cada escuela, es un sistema nacional de nombramientos, bien definido y honestamente ejecutado, válido tanto para los nuevos profesores como para los experimentados. La asignación no tendrá que depender de decisiones personales a nivel local.⁵⁶ En muchos casos, serán necesarios ciertos incentivos para atraer docentes a zonas difíciles, por ejemplo, posibilidades de estudios ulteriores que culminen en un título universitario o estudios de postgrado y, en zonas rurales remotas, viviendas o subsidios de vivienda.

El problema del sueldo y la asignación de los docentes ocupa un lugar relevante en los debates sobre sus condiciones de servicio. En un estudio efectuado por el "Voluntary Service Overseas" sobre los docentes de Malawi, Zambia y Papua Nueva Guinea (VSO, 2002) se pusieron de manifiesto tres preocupaciones importantes, además de los bajos salarios. Los subsidios e incentivos eran aleatorios, no equitativos y con frecuencia no se incluían en los planes de jubilación; el pago de los sueldos y subsidios se hacía con retraso; y la vivienda, cuando se proporcionaba, estaba en malas condiciones.⁵⁷ También se señalaron

Gráfico 4.3: Sueldo de los docentes de primaria a mitad de carrera y PIB por habitante (2001)



56. De Ketele (2004) señala que un problema clave para lograr una asignación equitativa de profesores en los países en desarrollo es que los sistemas de educación suelen ser descentralizados, de modo que los distritos o escuelas adoptan decisiones que afectan al conjunto de la nación. En consecuencia, propugna un sistema centralizado, aunque éste podría ser más apropiado para elaborar un marco nacional que administre las solicitudes y la asignación del lugar de destino.

57. En algunos casos, en particular en Zambia, se veían afectadas las maestras cuando se trataba de la vivienda, ya que, a juicio de las autoridades, ese problema incumbía a los esposos (VSO, 2002).

1. Año de referencia: 2000.
 2. Primas comprendidas.
 3. Sueldos para un puesto de 20 horas semanales. La mayoría de los docentes ocupan dos puestos.
 Fuentes: OCDE (2003); y base de datos OCDE-UNESCO.

la falta de oportunidades de promoción, los gastos que conlleva proseguir la formación profesional cursando estudios ulteriores y la falta de transparencia y equidad en el proceso de promoción.

En conjunto, esas circunstancias ayudan a explicar que algunos profesores abandonen la profesión y que muchos consideren que se está minando su condición profesional. Están apareciendo signos positivos en algunos países donde las negociaciones de los sindicatos con el gobierno sobre las condiciones de servicio han elevado la motivación y el estado de ánimo. Sin embargo, como se muestra en el Recuadro 4.14, este proceso puede ser largo e improbable.

Elaborar políticas nacionales de formación de docentes

Un problema clave con que tropiezan muchos gobiernos para lograr los objetivos de Dakar y que puede alcanzar enormes proporciones, es garantizar un contingente adecuado de profesores. Por ejemplo, en el África Subsahariana diez países tienen una tasa neta de escolarización inferior al 60%, catorce inferior al 80% y siete inferior al 95% (véase el Cuadro 5 del Anexo Estadístico). En consecuencia, se necesitarán muchos maestros para lograr la generalización de la enseñanza primaria, a no ser que se produzca una formidable disminución de la repetición escolar.

Por otra parte, la proporción de alumnos por docente era superior a 60/1 en varios países de baja escolarización y en algunos que habían experimentado un rápido incremento de la escolarización con los programas de la EPT. Para reducir esa proporción se requiere un aumento proporcional del número de docentes. En algunos países del África Subsahariana los maestros sin formación constituyen el 40% del personal docente de primaria. Mejorar sus conocimientos y competencias supone una demanda adicional de capacidad de formación, que se añade a la demanda de formación inicial ordinaria. El Recuadro 4.15 muestra la amplitud de ese doble problema en cuatro países.

Para resolver este problema, algunos países de África y Asia Meridional han nombrado docentes auxiliares que no gozan de todas las prerrogativas del funcionario público. Denominados a veces voluntarios, se les suele contratar por cortos periodos y se les pagan sueldos y subsidios

Recuadro 4.14 Negociación de sueldos y carrera profesional en Chile

La adopción de una nueva estructura de carrera profesional y nuevas medidas para vincular los sueldos al rendimiento da una idea de lo que es posible hacer cuando el diálogo sobre la educación es responsable y toma el mejor derrotero para lograr los objetivos de la calidad.

Tras largas negociaciones y un amplio diálogo social sobre la modificación de los sueldos y las condiciones de servicio, Chile adoptó un plan general de carrera, denominado Estatuto Docente. Las negociaciones duraron casi un decenio y se tradujeron en la promulgación de tres leyes nacionales. La primera, votada en 1991, regulaba las condiciones de empleo y establecía una estructura común de sueldos y estabilidad en el empleo para los docentes nombrados por las autoridades locales y las escuelas privadas. En 1995 se introdujeron modificaciones en la planificación local de la educación y las relaciones laborales entre docentes y empleadores. En 2001 se acordó el alza de los sueldos y se establecieron nuevos criterios que vinculan el ascenso profesional a la evaluación y la convalidación de estudios realizados voluntariamente. A esas leyes ha venido a añadirse un programa sobre evaluación de profesores, que prevé una evaluación realizada por los colegas y ha sido aprobado por el Ministerio de Educación, la Asociación Nacional de Municipios y el Colegio de Profesores. Esa evaluación forma parte del Estatuto Docente. Se estableció además una red nacional de excelencia, denominada EDUCAR.

Fuentes: Gajardo y Gómez (2003) y Liang (1999), citados en Ratteree (2004).

inferiores a los de sus homólogos titulares. En la India, como lo muestra lo expuesto en el Capítulo 2 sobre los docentes "balsakhi", ha sido un factor esencial de éxito descubrir y contratar entre la población civil personas muy motivadas y especialmente aptas para el empleo. Por otra parte, en Níger donde la gran mayoría de los nuevos profesores contratados actualmente son voluntarios, los sindicatos de profesores han manifestado su indignación por la dicotomía entre funcionarios y voluntarios. Es cuestionable que se pueda sostener a largo plazo una política que mantiene dos grupos de profesores con un estatuto totalmente desigual. La experiencia de Senegal indica que puede resultar difícil evitar la integración de los profesores voluntarios en el cuerpo de funcionarios.⁵⁸ La utilización de docentes auxiliares no se limita a los países en desarrollo. Así, en el Reino Unido, junto con profesores experimentados y calificados, trabajan en las aulas docentes auxiliares cuyo trabajo ya se ha empezado a reconocer oficialmente, ofreciéndoles estudios y formación. La dificultad con que se enfrentan los gobiernos es encontrar la forma de prestar apoyo a los profesores voluntarios, velando al mismo tiempo por que no se deterioren las condiciones de servicio de los profesores titulares ni se explote a los auxiliares.

Es cuestionable que se pueda sostener a largo plazo una política que mantiene dos grupos de profesores con un estatuto totalmente desigual.

58. Para más detalles, véase Lambert (2004).

Si el alumno es el centro del proceso didáctico, la escuela es el núcleo del sistema educativo.

Recuadro 4.15 Oferta y demanda de profesores en cuatro países africanos

En **Ghana**, si se quiere que el Proyecto de Educación Básica Universal, Obligatoria y Gratuita logre sus objetivos, será preciso aumentar considerablemente el número de nuevos docentes: entre tres y cuatro veces el número actual de nuevos titulados. En **Lesotho** la cifra necesaria representa cinco veces el contingente normal preparado por el sistema de formación inicial. En **Malawi**, para aumentar el número de docentes se ha adoptado un sistema mixto de formación –universidad y escuela–, pero es necesario duplicar el número de profesores. Son complejas las proyecciones de la demanda de docentes en **Sudáfrica**, como también lo es la reestructuración de las instituciones de formación. Sin embargo, según estimaciones recientes, y habida cuenta de las necesidades, se prevé una considerable disminución del número de recién titulados y de candidatos motivados y calificados.

Fuentes: Lewin (2002); Akyeampong, Furlong y Lewin (2000); Lewin y otros (2000); Kunje y Lewin (2000); Sayed (2002); Parker (2003); Steele (2003); y Crouch (2003).

Pueden resultar muy difíciles de aplicar las medidas para reducir el sueldo medio de los docentes utilizando mecánicamente el Marco Indicativo de la Iniciativa de Financiación Acelerada.⁵⁹ Esas medidas podrían aumentar las posibilidades de generalizar la educación, pero comprometen seriamente su calidad porque afectan al estado de ánimo de los docentes.⁶⁰ En el mejor de los casos, en los países donde la rigidez de las estructuras ha seguido manteniendo los sueldos a un nivel superior al que corresponde a los principios del mercado, los gobiernos precisarían de una estrategia a largo plazo para solventar el problema. Los cambios repentinos de políticas pueden poner en peligro a corto plazo la calidad de la educación. Sin embargo, muchos países podrían emplear otros medios para reducir la carga de los costos salariales: el aumento del número de alumnos por clase, las clases de niveles múltiples y la doble jornada pueden contribuir a reducir el costo por alumno, si se utilizan con las debidas precauciones y en el debido contexto.

59. Este marco propugna una proporción óptima entre el sueldo medio de los docentes y el PNB por habitante: no superior a un 3,5%. Para más detalles, véanse el Capítulo 5 y UNESCO (2003a).

60. Como se señaló más arriba, los bajos sueldos inducen a los docentes a buscar profesiones más valoradas socialmente. En los últimos años se ha generalizado un alto índice de movimiento de personal y de absentismo, sobre todo en África (UNICEF, 1999c; AIDB, 1998). Según Glewwe, Nauman y Kremer (2003), en Kenia los profesores se ausentan el 20% del tiempo y en Uganda y Madagascar ese porcentaje es aún más elevado. Bernard (1999) señala que en Camerún, según la muestra del PASEC, el 74,2% de los docentes tiene un segundo empleo.

61. Para una exposición más amplia sobre la descentralización de la educación, véase UNESCO (2003a).

Mejores escuelas

En el Capítulo 2 se reseñan los elementos esenciales para mejorar la calidad de la educación. Una conclusión importante es que existen numerosas posibilidades para mejorar la gestión y utilización de los recursos humanos y materiales, partiendo al mismo tiempo de la base de que la escuela es una institución social compleja que funciona dentro de un amplio contexto político y sociocultural.

En esta sección se examinan las repercusiones de las medidas tendentes a mejorar la escuela y, por lo tanto, se abordan dos cuestiones principales. En primer lugar, se examina cómo los gobiernos pueden elaborar políticas que pongan a la escuela en primer plano del proceso de mejora de la calidad de la educación. Entre los países reseñados en el Capítulo 2, Egipto estima que la escuela debe ser “hermosa, limpia y productiva”, mientras que Cuba considera importante la propiedad colectiva de las escuelas, y en Canadá está ganando terreno la idea de la “escuela como hábitat”. Las políticas educativas de esos países conllevan una idea de lo que debe ser la escuela y cómo se puede mejorar.

La segunda cuestión es determinar en qué medida la mejora de la calidad requiere atribuir a la escuela más autonomía y una mejor dirección. Esto abarca importantes cuestiones relativas al nivel de autoridad, responsabilidad y rendición de cuentas que incumbe a quienes trabajan directamente en la escuela y con ella. Como es una cuestión que invariablemente forma parte de un debate nacional más amplio sobre la descentralización de los servicios públicos, no es posible resolverla dentro del sector de la educación exclusivamente.⁶¹

Promover mejores escuelas

Si el alumno es el centro del proceso didáctico, la escuela es el núcleo del sistema educativo donde la inversión destinada a mejorar la calidad de la educación confluye en el proceso didáctico. Por lo tanto, las reformas pertinentes deberían dar la debida importancia a lograr que la escuela mejore su rendimiento. Sin embargo, la escuela no podrá efectuar cambios relevantes si no tiene la suficiente capacidad y no cuenta con un apoyo continuo considerable. Se trata pues de saber cómo los cambios complejos, pero necesarios, pueden insertarse en un marco de políticas bien definido y destinado a mejorar la escuela.

La noción de mejorar la escuela en su conjunto, en vez de reforzar cada uno de sus recursos y procesos por separado, ha venido ganando terreno tanto en los países industrializados como en desarrollo y se traduce en muchos marcos conceptuales distintos, pero relacionados entre sí. Cabe citar tres ejemplos: la “mejora de la escuela”, que es en gran parte producto del discurso occidental y sostiene que la escuela debe ser un agente importante en la gestión de su propio cambio; el “desarrollo integral de la escuela”, que adopta un enfoque holístico para llevar a cabo cambios sistemáticos; y “la escuela, amiga del niño”, modelo que se basa en los derechos y debe mucho a la labor de los organismos de las Naciones Unidas, sobre todo el UNICEF. Las tres ideas se fundan en que la escuela debe ocupar un lugar más central en la reforma y mejora de la educación.

Mejora de la escuela

La mejora de la escuela se ha descrito como una rama del estudio del cambio en la educación.⁶² Mientras que la investigación sobre la eficacia de la escuela (expuesta en el Capítulo 2) analiza los elementos determinantes, la mejora de la escuela examina la manera de realizar los cambios. Esta es su característica determinante y, aunque existan matices de acento e interés, su filosofía se basa en un amplio conjunto de principios:

- La escuela debe ser el centro de las *estrategias de cambio educativo*.
- Los *procesos de cambio educativo* son importantes.
- Las escuelas deben ser parte de la reforma educativa y *hacerla suya*.
- Una mejora real exige una fuerte *dinámica de grupo, autonomía de los docentes y creación de capacidades*.
- Los procesos *ascendentes* de planificación de la educación y elaboración de los planes de estudio son los más eficaces.

De la índole de estos principios se desprende que un entorno favorable de políticas es imprescindible para una mejora dirigida por la escuela misma. En muchos países esto requiere una manera más dinámica de considerar la escuela y el personal que trabaja en ella y para ella. En algunos países industrializados se ha invocado el

concepto de mejora de la escuela como parte de las reformas concebidas en torno a parámetros acordados a nivel nacional sobre el rendimiento de la escuela y el alumno. En esas circunstancias, la mejora de la escuela corre peligro de convertirse en “poco más que un expediente rápido y una respuesta fácil a la demanda de cambios y determinación de objetivos por parte de organismos externos” (Hopkins, 2001). En ese caso no se presta suficiente atención al contexto de la escuela, ni tampoco a los incentivos que van a ser determinantes a largo plazo ni a la creación de capacidades.⁶³

Una forma más auténtica de mejorar la escuela hace hincapié en las competencias, aspiraciones y energía de las personas más próximas a ella, y no en un conjunto de cambios obligatorios dirigidos a nivel central. Esa forma reconoce además que los profesores y alumnos pueden aprender unos de otros y mejorar así las relaciones interpersonales y la cultura de la escuela. Esto es indispensable para ampliar la índole y calidad de las experiencias de aprendizaje.⁶⁴

Concebida así, la mejora de la escuela es una manera de idear y facilitar condiciones que permitan a los profesores, otros adultos y alumnos promover y sostener el aprendizaje mutuo dentro de la escuela. Sobre la base de los trabajos de Hopkins, en el Cuadro 4.11 se presentan un marco para la mejora de la escuela y las principales repercusiones que de él se derivan en relación con las políticas. Las repercusiones, que figuran en la columna de la derecha, son familiares para los encargados de la educación: todas constituyen objetivos a los que aspira la mayoría de los sistemas. La especificidad del modelo de mejora de la escuela es el lugar primordial que atribuye al aprendizaje, los alumnos y el rendimiento escolar, así como a las estrategias de cambio aplicadas por la escuela.

Algunos críticos se preguntan si un modelo tan completo se puede aplicar sistemáticamente donde hay problemas de recursos. Incluso en países más desarrollados se ha señalado que privilegiar las estrategias de cambio a nivel escolar es demasiado ímprobo y costoso y tiene más probabilidades de ser eficaz en escuelas que ya tienen una gran capacidad de cambio o propensión al mismo (Slavin, 1998). También se ha criticado este modelo porque no presta la debida atención a un marco más amplio de políticas, ni a los contextos en que se llevan a cabo.

La noción de mejorar la escuela en su conjunto, en vez de reforzar cada uno de sus recursos y procesos por separado, ha venido ganando terreno tanto en los países industrializados como en desarrollo.

62. Para una reseña reciente de los trabajos de investigación sobre el mejoramiento de la escuela, véanse Miles y otros (1998), Hargreaves y otros (1999), y Hopkins (2001).

63. Véanse, por ejemplo, los estudios sobre las reformas basadas en el rendimiento, aplicadas en Estados Unidos, Nueva Zelandia y Australia. Concluyen que no se produjeron beneficios reales en cuanto al rendimiento del alumno con reformas importantes que dejaban de lado la enseñanza y la creación de capacidades (Leitwood, Jantzi y Steinbach, 1999).

64. Véanse, por ejemplo, Barth (1990) y Hopkins (2001).

Cuadro 4.11: Mejora de la escuela: repercusiones en la política de educación

Estrategias	Repercusiones en la política de educación
Centrarse en el aprovechamiento escolar y la autonomía de los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> ● Centrarse sin descanso en el aprovechamiento escolar y el aprendizaje de los alumnos. ● Preparar un plan de estudios y programas de enseñanza basados en el estado de conocimientos sobre el aprendizaje.
Preparar un plan de estudios y programas de enseñanza basados en el estado de conocimientos sobre el aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> ● Prestar atención al contexto, tratando de saber qué es eficaz y en qué situaciones. ● Promover la creación de capacidades y consolidar los elementos que la propician.
Crear las condiciones y capacidades necesarias para la mejora de la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> ● Promover las comunidades profesionales de aprendizaje y estimular la investigación sobre los docentes y las escuelas. ● Mejorar la investigación y la difusión de sus resultados, y hacer que sea pertinente para los profesionales.
Aplicar estrategias de cambio centradas en objetivos precisos.	<ul style="list-style-type: none"> ● Comprometerse a llevar a cabo una aplicación eficaz y dedicar el tiempo necesario a esta tarea. ● Combinar presión y apoyo a todos los niveles del sistema.
Crear un contexto de política y redes de apoyo externo.	<ul style="list-style-type: none"> ● Establecer infraestructuras y redes locales apoyadas por una buena mediación externa. ● Garantizar la coherencia de la política.

Fuente: Hopkins (2001).

En un reciente estudio sobre la mejora de la escuela se señala, sin embargo, que aunque los contextos nacionales sean diferentes, es improbable que los encargados de la reforma educativa en los países en desarrollo disientan de todos o de la mayoría de los siguientes postulados:

- La reforma de la educación debe dar resultados a nivel de la escuela.
- Un enfoque interinstitucional debe prestar apoyo a la escuela.
- Las vinculaciones del sistema deben ser amplias y profundas.
- La reforma es de por sí un proceso de aprendizaje.
- Se requiere una visión sólida de la reforma.
- Es preciso centrarse en la práctica del aula.
- Los profesores también deben aprender.
- El compromiso resulta de la autonomía.
- Tanto las iniciativas locales como centrales pueden ser eficaces.
- Los padres de familia y la comunidad son determinantes.⁶⁵

Si se aceptan estos postulados, "la mejora de la escuela" tiene ideas que pueden beneficiar

65. Estos postulados se basan en Hopkins (2001), que a su vez se basa en Dalin (1994).

a todos los demás sistemas. Tal vez el mensaje clave de este concepto para algunos de los países más pobres es que ayuda a reflexionar sobre las acciones que se requieren para lograr que la escuela sea parte integrante del proceso de cambio. No está claro en qué medida se puede aplicar este modelo, pero constituye una base para analizar si la escuela puede ser determinante cuando se coloca como centro de un modelo de reforma.

Desarrollo global de la escuela

En algunos países en desarrollo el enfoque adoptado para los proyectos generales o reformas nacionales es el "desarrollo global de la escuela" o "reforma", que se inspira en ideas generadas por estudios sobre el concepto de mejora de la escuela. Ejemplos de esto son los proyectos financiados por el Aga Khan en países de África Oriental y en Sudáfrica, Sri Lanka y Ghana (Akyeampong, 2004; y Sayed, Akyeampong y Ampiah, 2000).

En Ghana, el Programa de Desarrollo Global de la Escuela apunta a lograr los objetivos del Proyecto de Educación Básica Universal, Obligatoria y Gratuita. Se delega más autoridad y responsabilidad en escuelas, comunidades y distritos para mejorar la calidad de la educación, centrando la atención en:

- la práctica centrada en el niño para el aprendizaje de la lectura, la escritura, la aritmética y la resolución de problemas;
- la participación de la comunidad en el proceso de educación;
- la formación complementaria de los profesores en la escuela;
- la planificación y la gestión participativas de los recursos; y
- la mayor eficacia en la gestión de los recursos.

Estos objetivos (Ghana Education Service, 2004) fundamentan las estrategias presentadas en el Recuadro 4.16.

El programa ha dado lugar a toda una serie de innovaciones positivas intermedias y hay indicios de que influye en la mejora de la calidad del aprendizaje en Ghana.⁶⁶ Sin embargo, tropieza

66. Véanse Akyeampong (2004), Banco Mundial (2004f), Akyeampong y otros (2000a) y Sayed, Akyeampong y Ampiah (2000). El Banco Mundial (2004f) señala que la participación de la escuela en el modelo de desarrollo escolar global ha mejorado los resultados en inglés y matemáticas.

Recuadro 4.16 Desarrollo global de la escuela en Ghana

Entre las estrategias del Programa de Desarrollo Global de la Escuela, tres son esenciales: formación profesional de los docentes; planes de acción basados en la escuela; y creación de agrupaciones de escuelas.*

- El programa prevé apoyo a los **directores y el personal docente**. La formación en el empleo sigue un modelo en "cascada": los directores y supervisores de distrito reciben formación que deben impartir luego a nivel de su distrito o escuela. La formación hace hincapié en una pedagogía centrada en el niño, la utilización eficaz

de material docente adecuado y el aprovechamiento del ambiente local como recurso de aprendizaje.

- Con objeto de mejorar la asociación entre el director, el personal docente y la comunidad, se organizan talleres en los que se enseña a los participantes a elaborar un **plan de acción global de la escuela**, destacando la importancia de esa asociación tripartita para atender a las necesidades de aprendizaje. Los planes de acción fijan objetivos, guían la preparación del presupuesto escolar e incluyen planes para hacer participar a la comunidad.

- Para impulsar la formación en el empleo, el programa organiza las escuelas en **grupos** de cinco a ocho. La agrupación de escuelas se ha convertido en la unidad de cambio primordial para mejorar la escuela. Los talleres de formación a nivel de agrupación tienen por objeto orientar las actividades de mejora de la escuela.

* Para más detalles sobre la formación y otras actividades, véase en Ghana Education Service (1999).

Fuente: Ghana Education Service (1999)

con ciertas dificultades. Por ejemplo, el enfoque "en cascada" de la formación no está resultando tan efectivo como se esperaba⁶⁷ y se han planteado dudas sobre la medida en que se han efectuado cambios reales en la pedagogía del aula.⁶⁸

Sin embargo, la experiencia de Ghana destaca el valor de un enfoque centrado en la escuela y a largo plazo, que reconoce la importancia de la creación continua de capacidades. Es preciso definir las funciones con toda claridad y acordar y asumir las responsabilidades. Es esencial crear asociaciones sólidas: entre escuelas, entre el director y los profesores, y entre la escuela y la comunidad local, con apoyo dinámico de las autoridades del distrito.

La escuela, amiga del niño

Este modelo está basado en los derechos del niño y se funda en la Convención sobre los Derechos del Niño. Promueve la idea de que una buena escuela debería ir hacia los niños y estar centrada en ellos (Recuadro 4.17).

67. Sayed, Akyeampong y Ampiah (2000) comprobaron que los directores de escuela que trataban de organizar la formación en el empleo carecían con frecuencia de los recursos necesarios y tropezaban con dificultades para motivar a los profesores, al no estar previstos incentivos ni recompensa alguna. Asimismo, aunque se han establecido equipos y grupos de distrito para el apoyo y la formación, esas estructuras no han conducido necesariamente a la creación de un programa de actividades. Akyeampong (2004) analiza además las dificultades con que tropieza el programa.

68. El Banco Mundial (2004f) ha observado lo siguiente: "Aproximadamente la tercera parte de los profesores utiliza sistemáticamente una metodología centrada en el alumno, así como simulaciones, aunque el 20% no podía explicarla adecuadamente. Asimismo, cerca del 20% utiliza signos para ayudar a explicar algunas palabras difíciles. En resumen, los métodos modernos no son ni mucho menos desconocidos, pero sólo son utilizados por una minoría de profesores".

Recuadro 4.17 La escuela que va hacia el niño y está centrada en él

La escuela basada en los derechos del niño o atenta a éste le ayuda no sólo a gozar del derecho a una buena educación básica, sino también a aprender lo que necesita para enfrentarse al nuevo siglo, mejora su salud y bienestar y le garantiza un entorno seguro y protector para aprender, libre de violencia y malos tratos. Además, eleva la motivación y el estado de ánimo de los docentes y moviliza a la comunidad para que preste apoyo a la educación.

Una escuela basada en derechos y amiga del niño tiene dos características básicas:

- **Busca a los niños:** intenta activamente localizar a los niños excluidos para que se matriculen y tomen parte en la enseñanza. Trata al niño como sujeto de derechos y exige del Estado que cumpla las obligaciones inherentes a ellos. Proclama, promueve y ayuda a aplicar los derechos y conseguir el bienestar de todos los niños de la comunidad.
- **Está centrada en el niño:** actúa en interés del niño para que pueda realizar plenamente todo su potencial y se preocupa por el niño en su totalidad (salud, nutrición y bienestar) y por lo que le sucede en la familia y la comunidad, antes de que entre en la escuela y después de que sale de ella.

Fuente: www.unicef.org/lifeskills/index

En términos de políticas y programas nacionales, una educación amiga del niño puede ser un objetivo normativo y, por lo tanto, un marco para elaborar programas de estudio y asignar recursos, incluso para la formación. Para las escuelas y comunidades puede ser tanto un objetivo y un instrumento para mejorar la calidad mediante la autoevaluación y la planificación y administración de la escuela, como una forma de movilizar a la comunidad en torno a la educación y los derechos del niño.

La escuela amiga del niño, al prestar gran atención a la integración, la diversidad, la seguridad, la salud y la igualdad entre los sexos, constituye un importante marco para superar las desventajas y fomentar ambientes de aprendizaje más eficaces.

Este modelo hace hincapié en la escuela como lugar que facilita oportunidades de aprendizaje pertinente para la vida y los medios de subsistencia, en un entorno sano y seguro, integrador y protector, además de sensible a la equidad e igualdad entre los sexos, y que hace participar en sus actividades a los alumnos, sus familias y la comunidad (Chabbott, 2004). Estas ideas toman cuerpo en el Marco para una escuela amiga del niño (Cuadro 4.12), en que el se yuxtaponen cuestiones relativas a la calidad y preocupaciones referentes a los niños.

Varios proyectos de todo el mundo están utilizando este marco. En un estudio reciente se indica que es demasiado pronto para evaluar los resultados. En efecto, la mayoría de los proyectos son relativamente pequeños y los datos básicos sobre el nivel de aprendizaje y los resultados son insuficientes. Sin embargo, algunos elementos esenciales muestran que el marco está resultando útil para que las autoridades reflexionen sobre las repercusiones de la descentralización y la administración basada en la escuela (Chabbott, 2004).

Un estudio sobre las iniciativas adoptadas en Asia Oriental y el Pacífico⁶⁹ sobre la escuela amiga del niño saca cuatro conclusiones principales (Bernard, 2004):

- Centrar la atención en los educandos, los contenidos, el proceso didáctico, el entorno y los resultados sigue siendo fundamental para definir y crear escuelas amigas del niño, pero la flexibilidad es la clave para lograrlo.
- El concepto de escuela amiga del niño puede ser conveniente en principio, pero es difícil mantenerlo en la práctica.

■ No se pueden sostener iniciativas aisladas, sino que se deben aprovechar los sistemas existentes y trabajar con asociados que tengan las mismas ideas.

■ El concepto puede dar lugar a que se analicen el nivel de la escuela y otras cuestiones generales, pero requiere un enfoque dinámico y creativo.

Ese estudio parece indicar que aún no se ha comprobado plenamente en qué medida el concepto de escuela amiga del niño constituye un marco general para aplicar políticas y estrategias nacionales, distinto de un instrumento analítico que permita precisar si el niño es realmente el centro del proceso educativo. Por ahora, como ocurre en general con la EPT, no es sorprendente que los gobiernos adopten el concepto como principio general, pero no lo apliquen para organizar la gestión y administración de las escuelas. Sin embargo, como presta gran atención a la integración, la diversidad, la seguridad, la salud y la igualdad entre los sexos, constituye un importante marco para superar las desventajas y fomentar ambientes de aprendizaje más eficaces.

Autonomía de las escuelas: dificultades de gestión y liderazgo

Una de las consecuencias de las reformas impulsadas por la preocupación de mejorar la escuela, independientemente de su interpretación y aplicación, es una mayor autonomía. Tales reformas suelen ir unidas a la descentralización. Una gestión y administración basadas en la escuela son aspectos esenciales de toda estrategia de reforma que prevé la delegación de autoridad y atribuciones.

Cuadro 4.12: Marco para una escuela amiga del niño

Aspectos relativos a la calidad	Aspectos relativos al niño	Integradora/atenta a la igualdad entre los sexos	Sana/segura/ protectora	Eficaz	Vinculada a la comunidad
Educandos					
Contenido					
Proceso de enseñanza y aprendizaje					
Entorno					
Resultados					

Fuente: Chabbott (2004).

69. Los países participantes son Camboya, China, Filipinas, Indonesia, Mongolia, Myanmar, Tailandia, Vanuatu y Viet Nam.

Gestión basada en la escuela⁷⁰

En la gestión basada en la escuela, la autoridad central delega atribuciones a los profesionales que trabajan en las escuelas (por lo general el director y los profesores experimentados) y se confiere mayor autoridad a los consejos escolares elegidos para representar a los padres de familia y la comunidad en general. Este concepto cobra cada vez mayor importancia en todo el mundo e influye sin duda alguna en la calidad, aunque ésta no sea su objetivo último (Caldwell, 1998).

Algunos comentaristas la consideran como medio de mejorar la calidad, aun cuando ésta no sea su centro primordial de interés.⁷¹ Otros⁷² se muestran preocupados porque, al introducir a nivel nacional la gestión basada en la escuela, se puede afectar al rendimiento de las escuelas menos importantes en las que es muy limitada la capacidad de administrar los recursos. En su mayoría, sin embargo, consideran que no hay suficientes datos experimentales sobre las repercusiones directas o indirectas de la gestión basada en la escuela en los resultados del aprendizaje.⁷³

Los principales argumentos en favor de una mayor autonomía son convincentes. Sostienen que una escuela autónoma es:

- más democrática, ya que permite a profesores y padres de familia tomar decisiones basadas en la escuela;
- más pertinente, ya que al estar el poder decisorio más cerca de los problemas, las políticas son más apropiadas y pertinentes;
- menos burocrática, ya que las decisiones se adoptan con mayor rapidez;
- más capaz de rendir cuentas, ya que atribuir a la escuela y los profesores más peso en las decisiones conlleva mayores responsabilidades respecto de su rendimiento; y
- más susceptible de generar recursos complementarios, sobre todo si da a los padres de familia mayores funciones en la gestión de la escuela los alienta a aportar su contribución.

Estos beneficios no conducen de por sí al mejoramiento de la calidad. Un reciente estudio sobre la gestión basada en la escuela, que se

fundaba en 83 estudios empíricos, sacaba la conclusión de que "no hay prácticamente datos seguros basados en investigaciones sobre los efectos directos o indirectos que ejerce en el alumno la administración basada en la escuela. [...] Según los pocos elementos existentes basados en la investigación, los efectos en el estudiante pueden ser positivos o negativos". (Leithwood y Menzies, 1998).⁷⁴ Algunos estudios de varios países corroboran esta conclusión, aunque no en su totalidad, (Recuadro 4.18).

Estos resultados potencialmente desalentadores llevan de manera natural a preguntarse qué estrategias y actividades deben acompañar la adopción de la gestión basada en la escuela para mejorar la calidad, o al menos para que ésta no se vea amenazada. En los trabajos realizados hasta ahora se definen por lo menos seis requisitos principales:

- La gestión basada en la escuela debe ir acompañada de estrategias que vigoricen las capacidades y el *liderazgo* (véase más adelante).
- Las escuelas necesitan *información* sobre su rendimiento, a fin de determinar sus virtudes, puntos débiles y prioridades de manera alentadora. Esto requiere la creación de capacidades en relación con el análisis básico de datos, así como apoyo a las estrategias para mejorar la escuela. Es esencial la función de las oficinas de distrito y las locales.
- Las escuelas necesitan estructuras profesionales bien administradas, que presten un *apoyo* continuo.
- Las autoridades centrales deben seguir desempeñando una función esencial, sobre todo para *seguir de cerca* el rendimiento de las escuelas a fin de detectar si su calidad es baja y si existen desigualdades.
- Las escuelas necesitan fiscalizar sus recursos.
- La gestión basada en la escuela debe ser transparente.

También se requieren buenos mecanismos de responsabilización. A nivel nacional, podrían figurar directrices para los planes de estudio, exámenes nacionales periódicos y auditorías a fin de asegurarse de la probidad en los gastos.

La gestión basada en la escuela influye sin duda alguna en la calidad, aunque ésta no sea su objetivo último.

70. Esta subsección se basa sobre todo en un documento preparado para este Informe por de Grauwe (2004). En vez de "gestión basada en la escuela", se utilizan con frecuencia los términos "administración basada en la escuela" y "gestión autónoma de la escuela".

71. Véanse, por ejemplo, Gaziel (1998), Williams y otros (1997), King y Ozler (1998), Jiménez y Sawada (1998) y OCDE (2004c).

72. Por ejemplo, Odden y Busch (1998), Red Asiática de Instituciones de Investigación y Formación en Planificación de la Educación (de próxima aparición) y de Grauwe (2004).

73. Véanse, por ejemplo, Leithwood y Menzies (1998), Fullan y Watson (2000) y Caldwell (1998).

74. Caldwell (1998) y Fullan (1993) llegan a las mismas conclusiones.

Recuadro 4.18 La gestión basada en la escuela y un mejor aprendizaje

En **Israel** una mayor autonomía de la escuela ha repercutido favorablemente en la motivación y el compromiso de los profesores, así como en la orientación del rendimiento de la escuela, pero sólo el 4% de la diferencia en la eficacia entre escuelas autónomas y menos autónomas se pudo explicar por la gestión basada en la escuela.

Las escuelas autónomas de **Nicaragua**, en su mayoría situadas en zonas desfavorecidas, obtienen los mismos resultados que las demás. Este hecho positivo guarda relación con su autonomía para la contratación y seguimiento de su personal.

En **El Salvador**, el Programa de escuelas administradas por la comunidad, denominado EDUCO, da a la comunidad una gran autoridad sobre las escuelas, incluidos el nombramiento de personal y la financiación. Según una primera evaluación, una comunidad valorizada y la participación de los padres de familia había mejorado las competencias lingüísticas de los alumnos y disminuido su absentismo, lo que a largo plazo podía influir positivamente en el rendimiento.

Los resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes de la **OCDE** en 2000 mostraron que “en los países donde los directores de escuela señalan en promedio un mayor grado de autonomía en la elección de cursos, suele ser mucho más elevado el rendimiento medio en lectura. La situación es similar, aunque menos pronunciada, para otros aspectos de la autonomía de la escuela, entre ellos la relación entre el rendimiento medio y el grado de independencia para asignar el presupuesto”. Sin embargo, la OCDE previene contra una interpretación de causa a efecto, ya que “la autonomía y el rendimiento se podrían reforzar mutuamente o verse afectados por otros factores”.

Estudios realizados en **Nueva Zelandia** y varios países de **África Occidental** muestran que, por lo general, la gestión basada en la escuela no modificó mucho las prácticas pedagógicas.

Fuentes: Israel: Gaziel (1998); Nicaragua: King y Ozler (1998); El Salvador: Jiménez y Sawada (1998); PISA: OCDE (2004); y Nueva Zelandia y África Occidental: de Grauwe (2004).

Datos sobre Nueva Zelandia y Australia muestran que los grupos minoritarios no están suficientemente representados en los consejos escolares.

También a nivel local la eficacia de la gestión basada en la escuela depende en gran medida de la responsabilización de ésta frente a la comunidad, así como de la influencia que la comunidad puede ejercer en la escuela mediante conocimientos, competencias, poder, información y recompensas (Lawler, 1986). En términos más concretos, la comunidad suele ejercer su influencia participando en el consejo escolar, cuyas atribuciones varían de un país a otro. Así, en Australia y Estados Unidos pueden desempeñar un papel positivo en el nombramiento de directores, algunas decisiones relativas al presupuesto y las actividades extraescolares. Sin embargo, no siempre tienen un papel constructivo. En el peor de los casos, los consejos pueden utilizar mal los recursos comunitarios y hacer uso de los fondos de manera poco transparente.⁷⁵ Por otra parte, las comunidades distan mucho de ser homogéneas. La elite puede manipular los consejos para fortalecer su poder. Datos sobre Nueva Zelandia y Australia muestran que los grupos minoritarios no están suficientemente representados en los consejos escolares (de Grauwe, 2004).

Además, pueden existir tensiones dentro de la escuela. Confiar el presupuesto escolar a

la comunidad tal vez no sea popular entre los profesores, como sucedió en algunos distritos de India y en las escuelas EDUCO de El Salvador (Jiménez y Sawada, 1998). Y si bien es posible que los directores respalden la supervisión interna, los profesores pueden rechazarla.

Estas inmensas dificultades muestran que si el gobierno no adopta las medidas necesarias para realizar una reforma general destinada a fortalecer la capacidad individual e institucional, podrían ser limitadas las repercusiones de la autonomía de la escuela en la calidad. Si la capacidad de las escuelas y los gobiernos es muy escasa, la prioridad del gobierno central debería ser garantizar a todas las escuelas los recursos clave mínimos: docentes, material didáctico e infraestructuras. Sin embargo, puede ser conveniente dar a las escuelas libertad para resolver algunos de sus problemas, si la comunidad es sólida y las ONG activas, pero no es seguro que esta opción sea viable a largo plazo. Como muestran los ejemplos de los países citados en el Capítulo 2, una mayor autonomía puede dar buenos resultados si los sistemas de educación cuentan con la infraestructura y las capacidades básicas. De lo contrario, la falta de una estructura eficaz de

75. Las investigaciones realizadas por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) sobre el funcionamiento de las escuelas de África Occidental en un contexto de descentralización muestran que los padres y profesores tienen sólo escaso conocimiento o control sobre la utilización del dinero pagado por derechos de escolaridad. Por consiguiente, si la rendición de cuentas a nivel local y central es deficiente, será poco probable que la gestión basada en la escuela desemboque en una mejor utilización de los fondos (de Grauwe, 2004).

apoyo conlleva riesgos no sólo para cada una de las escuelas, sino para todo el sistema general, ya que se corre el peligro de aumentar las desigualdades de rendimiento. Si se desea obtener beneficios reales, la mayor autonomía de la escuela deberá ir acompañada de estrategias para mejorar sus capacidades, así como las de su dirección y las de la comunidad, a fin de mejorar la calidad y garantizar la equidad.

Liderazgo de la escuela⁷⁶

Las secciones anteriores sobre el mejoramiento de la escuela y los trabajos de investigación sobre su eficacia citados en el Capítulo 2, destacan lo importante que es un decidido liderazgo para mejorar los resultados de aprendizaje y crear una cultura de mejoramiento de la escuela. En ambos casos se considera el liderazgo en términos de transformación y no de control o mantenimiento. Así, la capacidad de la escuela para mejorar el proceso didáctico puede depender en gran medida de la calidad de liderazgo profesional del personal experimentado y, hasta cierto punto, de los miembros de la comunidad que participan en las actividades cotidianas de la escuela.

En muchos países industrializados el reconocimiento de la importancia de fomentar las competencias de liderazgo se refleja en instituciones especializadas y programas de investigación, como el National College for School Leadership (Reino Unido), el National Institute for Quality Teaching and School Leadership (Australia) y el Proyecto internacional de investigación sobre un buen liderazgo en la escuela, patrocinado por el Instituto de estudios sobre la educación de la Universidad de Toronto (Canadá).

Crear capacidades de liderazgo de manera sistemática y duradera es mucho más difícil en sistemas educativos que sólo cuentan con recursos limitados para la formación profesional.⁷⁷ En esos sistemas pocos responsables experimentados se pueden calificar de profesionales bien formados. En efecto, con frecuencia han sido promovidos al final de su carrera. Las prácticas de selección y contratación pueden favorecer un empleo de larga duración, verse afectadas por prejuicios sexistas y tener en cuenta factores ajenos a las exigencias del liderazgo escolar. Las oportunidades de formación profesional suelen ser limitadas y, en países muy dependientes de la ayuda exterior,

estar asociadas a proyectos financiados por donantes cuyos métodos tal vez no se ajusten a las prácticas de los sistemas nacionales.

La tendencia a una mayor autonomía y una gestión basada en la escuela tiene importantes repercusiones para los directores en términos de volumen de trabajo y de la índole de sus responsabilidades, competencias y conocimientos necesarios para cumplir funciones nuevas y más complejas. Un buen liderazgo escolar consiste en: transformar los sentimientos, actitudes y opiniones, así como las prácticas, con objeto de mejorar la cultura de la escuela (Hopkins, 2001); promover una conducta del docente centrada en un amplio espectro de resultados (Leithwood, Jantzi y Steinbach, 1999); y crear estrechas relaciones de trabajo con todas las partes interesadas: padres de familia, docentes y educandos. Sin embargo, si se trata de directores que trabajan en escuelas relativamente aisladas y con poco apoyo y limitados recursos, pueden verse gravemente afectados la motivación y el incentivo para ser un líder innovador y un director previsor y participativo. Más aún, las presiones para desempeñar las nuevas funciones sin tener el correspondiente apoyo puede disuadirlos de seguir siendo o llegar a ser director.

Tanto en los países desarrollados como en desarrollo las exigencias que las reformas plantean a los docentes experimentados pueden limitar el tiempo y la energía que dedican a mejorar la calidad (Leithwood y Menzies, 1998). Muchas de las nuevas tareas son complejas, en particular las relativas a financiación y personal. Los estudios efectuados en cuatro países de la OCDE muestran que los administradores estaban "perturbados por dilemas éticos [...] y algunos señalaban que en los últimos años se veían cada vez más confrontados con decisiones difíciles" (Dempster, 2000).

¿Qué hacer? Pocos países tienen políticas explícitas de formación profesional de directores, vinculadas a un programa más amplio de reforma, incluso cuando se están llevando a cabo importantes programas de descentralización y delegación de autoridad en las escuelas. Además, sólo unos pocos ministerios de educación cumplen uno de los principales requisitos para elaborar una estrategia profesional de formación: un perfil nacional –o de distrito– de director, subdirector y profesores con capacidad de liderazgo.

Un buen liderazgo escolar consiste en transformar los sentimientos, actitudes y opiniones, así como las prácticas, con objeto de mejorar la cultura de la escuela.

76. Esta subsección se basa en gran parte en el documento preparado por de Grauwe (2004).

77. Sin embargo, se están produciendo innovaciones importantes a este respecto, como el proyecto PRISM en Kenya (reseñado más adelante).

En muchos países de recursos limitados la organización de la escolarización significa tomar decisiones difíciles sobre la manera de optimizar los medios existentes.

Como mínimo se requiere claridad sobre los siguientes puntos:

- lo que se espera y exige de los actuales directores; cuál es su ámbito de autonomía y el nivel de responsabilización y cuáles son las funciones y atribuciones de los encargados de elaborar decisiones en la escuela y la comunidad;
- qué pueden esperar de las estructuras locales y nacionales de apoyo los directores, en particular los recién nombrados y los de zonas aisladas;
- los procedimientos de selección y contratación, incluidos los mecanismos para encontrar rápidamente a los posibles directores y, de preferencia, un sistema de tutoría por parte de directores en servicio;
- las trayectorias de carrera mediante oportunidades periódicas de perfeccionamiento profesional y formación en el empleo;
- la importancia de aprender unos de otros en actividades realizadas a nivel de la escuela o de grupos de escuelas, mediante sistemas de apoyo mutuo, incluida la utilización compartida de módulos y materiales de aprendizaje personal.

Algunos países disponen de algunos de los elementos mencionados. En la República de Corea se han cambiado los sistemas de contratación a fin de atraer a candidatos jóvenes y se ha dado voz y voto a algunas comunidades para la selección de los directores de escuela. Gracias a una política de gestión basada en la escuela, se ha precisado de nuevo en Sri Lanka el ámbito de responsabilidad en los distintos niveles de la administración, incluido el director. En Malasia, un sistema destinado a identificar rápidamente a los futuros directores prevé su formación y acompañamiento por directores en servicio. En Senegal, que no tiene un sistema nacional de apoyo organizado a nivel nacional, los directores de escuela han constituido por propia iniciativa grupos para compartir experiencias y orientaciones mediante visitas y seminarios a los que todos aportan su contribución.

Un estudio reciente sobre diecisiete programas de mejora de la escuela en el África Subsahariana muestra que en doce de ellos existían algunos componentes de liderazgo (ADEA, 2003).

En Kenya, el Programa de Gestión de las Escuelas Primarias (PRISM) ha realizado actividades destinadas a mejorar las competencias administrativas de 16.700 directores de escuela. Recurriendo a los recursos y las comunidades locales, se elaboró un método duradero de mejoramiento. Dirigidos por los inspectores de zona, los grupos de apoyo a los directores fueron el mecanismo clave del programa. Según las evaluaciones del PRISM, "esos grupos tienen repercusiones positivas en varios indicadores [...], entre otros: la administración escolar; la participación y el rendimiento de los alumnos; las tasas de admisión y retención; la participación de los padres de familia y la comunidad en las actividades y la vida de la escuela; la igualdad entre los sexos en el acceso a la educación; las contribuciones financieras de los padres de familia; el liderazgo pedagógico de los directores de escuela; [...] y la preparación y realización de actividades de formación de docentes por parte de los directores de escuela" (Weva, 2003b).

Es poco probable que el liderazgo basado en la escuela se logre únicamente mediante la enseñanza formal, aunque desde luego es importante adquirir nuevos conocimientos y competencias. Sudáfrica ha empezado a incorporar un marco de políticas para la gestión de la educación y el mejoramiento del liderazgo con objeto de establecer centros nacionales y provinciales de formación en administración, crear sólidas redes de asociaciones profesionales y comunitarias, establecer prácticas que garanticen la calidad, utilizar los recursos existentes en la mayor medida posible y elaborar metodologías de formación menos costosas (Ministerio de Educación de Sudáfrica, 2004). Ese amplio enfoque indica que un liderazgo eficaz en la escuela tiene éxito donde existen condiciones positivas de trabajo, incentivos para el cambio, un entorno colegial y una estrecha asociación entre la escuela y la comunidad.

Escolarización en jornada múltiple

Para las secciones anteriores se utilizaron análisis de escuelas que se ajustan a un modelo más o menos normalizado. Sin embargo, en muchos países de recursos limitados la organización de la escolarización significa tomar decisiones difíciles sobre la manera de optimizar los medios existentes, sobre todo si ha aumentado rápidamente el número de alumnos de primaria, pero no los nuevos recursos.

En esos casos se puede optar por la enseñanza en jornada múltiple, gracias a la cual se incrementa el número de plazas, utilizando al máximo los recursos existentes. Mediante la doble o triple jornada se logra enseñar a muchos más alumnos con una sola estructura escolar (instalaciones, libros, profesores, etc.) y atender a la mayor demanda escolar, impartiendo la enseñanza primaria con más equidad. Esta opción puede facilitar a los niños desfavorecidos la posibilidad de frecuentar la escuela. Por ejemplo, los niños que trabajan pueden asistir a las clases por la mañana o por la tarde, según el caso, y cursar todo el programa de estudios.

La escolarización en jornada múltiple acentúa considerablemente la presión sobre los encargados de la administración y dirección, lo que repercute de manera considerable en la calidad de la educación. Sin embargo, puede aportar beneficios. Por ejemplo, en zonas donde el acceso no es un problema importante, la jornada múltiple puede contribuir a mejorar la calidad, reduciendo de manera significativa el número de alumnos por clase y haciendo disminuir así la presión ejercida sobre las instalaciones escolares. Por otra parte, la calidad se ve amenazada si se reduce o condensa demasiado el tiempo de enseñanza. Además, según como se utilicen, los profesores se pueden cansar debido al aumento de trabajo. Sin embargo, estos inconvenientes no siempre son graves. Más aún, según algunos trabajos de investigación, el rendimiento académico en escuelas de jornada múltiple puede ser tan elevado como en las de jornada única, y si los administradores utilizan debidamente su imaginación podrán encontrar formas de solventar los problemas planteados por el tiempo lectivo más corto y los locales escolares congestionados.⁷⁸

Al igual que muchas estrategias encaminadas a reconciliar las tensiones entre el acceso a la educación y su calidad, la jornada múltiple es más eficaz si se ajusta a un contexto específico. Su aplicación puede variar desde la elección de jornadas parcialmente superpuestas, o bien consecutivas, hasta cambios en la duración de la semana escolar y sistemas de rotación en los que las clases pueden alternar según el día, la semana o el mes. Este punto se ilustra brevemente en el Recuadro 4.19.

Recuadro 4.19 Organización del día escolar en escuelas de jornada múltiple

- Sabelas Maret es un colegio de secundaria de **Indonesia**. Gracias a jornadas parcialmente superpuestas y a buenos horarios, ese colegio recibió un 25% más de alumnos sin que se modificara significativamente el rendimiento escolar.
- En **Hong Kong, China** hay un equipo de profesores para la jornada de matutina y otro para la vespertina.
- En **Senegal**, que no cuenta con suficiente personal calificado, los docentes deben enseñar en varias jornadas. Algunos son favorables a este sistema porque les permite incrementar sus ingresos.
- En **Bangladesh** se escolariza por la mañana a los alumnos de 1^{er} y 2^o grado y por la tarde a los de 3^o, 4^o y 5^o grados.
- En **Puerto Rico** se escolariza por la mañana a los alumnos de enseñanza elemental y por la tarde a los de nivel intermedio. Algunas escuelas son utilizadas por niños en la jornada diurna y por adultos en la nocturna.

Fuente: Bray (2000).

Sin embargo, los administradores, supervisores y autoridades locales no pueden contentarse con suponer que el sistema de jornada múltiple funcionará de manera rentable. Si se quiere que su funcionamiento sea eficaz, será necesario prestar atención al modelo utilizado y las estructuras de administración necesarias (así como a las repercusiones en la contratación y formación de profesores), por no mencionar los meticulosos horarios necesarios para lograr una utilización eficaz del tiempo lectivo. También el estudio en el hogar y una mejor utilización de las instalaciones comunitarias pueden favorecer la escolarización en jornada múltiple.

Conclusión

No es nada fácil lograr que las escuelas funcionen mejor, pero es una tarea fundamental en el empeño educativo. Conviene tener un concepto claro de lo que es una buena escuela. Atribuir mayor autonomía a las escuelas puede ser un elemento determinante, a condición de que cuenten con el debido apoyo. El liderazgo es esencial, sea cual fuere el grado de autonomía de la escuela.

La escolarización en jornada múltiple puede facilitar a los niños desfavorecidos la posibilidad de frecuentar la escuela.

78. Para un análisis exhaustivo de la escolarización en jornada múltiple y sus repercusiones en la calidad, véase Bray (2000).

Prestar apoyo a la escuela y facilitar información para las políticas

Las redes regionales, nacionales y mundiales pueden aprovechar las experiencias e innovaciones locales para fundamentar sus estrategias.

Mejores profesores y mejores escuelas son elementos esenciales de un entorno que contribuya a mejorar la calidad del proceso didáctico (Gráfico 4.1). Un tercer componente es el apoyo profesional a los profesores y las escuelas y, en términos más generales, la circulación de los conocimientos y experiencias entre todos los principales protagonistas.

Como cualquier otra institución de enseñanza, la escuela debe reflexionar constantemente sobre sus actividades y mejorar su rendimiento. Para hacerlo, debe tener un acceso constante a los conocimientos prácticos sobre la metodología que mejor funciona en el aula. Por consiguiente, es esencial prestar apoyo profesional a las escuelas y los profesores. Los servicios que ofrecen asesoramiento, promueven el avance profesional y dirigen la formación en el empleo deben estar atentos a determinadas cuestiones específicas de las escuelas, en particular en los sistemas con recursos limitados en los que es aún más crítica la necesidad de apoyo. Las redes regionales, nacionales y mundiales pueden aprovechar, además, las experiencias e innovaciones locales a fin de fundamentar las estrategias necesarias para mejorar el proceso didáctico.

Es conveniente considerar las instituciones y organismos involucrados en esas dos funciones –prestar apoyo a la escuela y facilitar información para las políticas–, como parte de la “infraestructura de conocimientos”⁷⁹ (Hoppers, 2004), que contribuye a la producción y utilización del saber profesional (Hargreaves, 2000). Esta concepción hace hincapié en la producción, circulación y difusión de conocimientos educativos de tal manera que sean útiles a docentes, administradores y encargados de elaborar decisiones.

Los elementos de esa infraestructura se pueden conceptualizar de dos formas. En primer lugar, pueden considerarse como un conjunto de instituciones y organismos creados específicamente para facilitar apoyo profesional directo a las escuelas. Ese conjunto engloba los servicios de asesoramiento escolar, los centros de recursos para profesores, las agrupaciones de escuelas, y los consejeros e inspectores escolares (en su doble función de asesoramiento

e información). El segundo concepto es más amplio y abarca la circulación descendente y ascendente de los conocimientos, transmitidos por quienes producen o difunden los resultados de la investigación sobre los medios de mejorar el proceso didáctico, ya sea para aplicarlos en la escuela o para servir de base a la elaboración de políticas. Entre estos protagonistas figuran universidades, institutos de investigación, facultades de formación y centros de elaboración de planes de estudio. Pueden incluir además sindicatos de profesores, asociaciones de directores de escuela y organizaciones comunitarias que facilitan apoyo profesional o generan conocimientos. También pueden aportar una importante contribución las organizaciones y redes internacionales.

En realidad, estas dos dimensiones están interconectadas. Una buena infraestructura de conocimientos favorecerá la aparición de una cultura que fomente la cooperación, la utilización compartida de conocimientos y experiencias y, en último término, una práctica pedagógica experimental, una administración escolar y una elaboración de políticas basadas en elementos factuales. Una visión común del sistema educativo en sus distintos niveles promueve el aprendizaje mutuo y hace más coherentes las políticas nacionales con las prácticas locales.

Teniendo presente la interrelación entre las instituciones de apoyo profesional y algunos procesos cognitivos menos tangibles, esta sección trata de los cinco principales componentes de la infraestructura de conocimientos: asesoramiento, formación, actividades de desarrollo, investigación y garantía de calidad. Comprender la interrelación entre esas funciones y lograr cierta consistencia y coherencia general es un paso esencial para fortalecer la capacidad de la infraestructura de conocimientos y acrecentar los beneficios correspondientes.

Asesoramiento de profesores

Asesorar a los profesores y las escuelas es una actividad esencial de apoyo y orientación. Los asesores deben transmitir los conocimientos obtenidos en la investigación, las experiencias locales, las directrices ministeriales, etc., de tal manera que beneficien a las escuelas y los docentes. El incremento de la autonomía de las escuelas hace esta función aún más importante,

79. En este contexto se prefiere este término al concepto algo más estrecho de investigación e innovación en educación, utilizado por la OCDE (2004b). Además de la investigación y la innovación, el concepto de infraestructura de conocimientos incluye la formación, el asesoramiento y la garantía de calidad.

Recuadro 4.20 Centros de recursos para docentes

Estos centros ofrecen formación en el empleo, preparan y distribuyen material didáctico y favorecen el intercambio de ideas entre los docentes. Con frecuencia están integrados en las agrupaciones de escuelas y vinculados a las instituciones encargadas de supervisar y formar a los docentes. La formación en el empleo se suele impartir mediante el modelo “en cascada”, en el que, por ejemplo, se forma a los directores de escuela que luego se encargan de formar a los docentes. El objetivo principal es mejorar la pedagogía. Sin embargo, los estudios realizados en algunos países muestran que este tipo de formación

sólo tiene repercusiones limitadas en la práctica pedagógica, lo cual lleva a preguntarse en qué medida es adecuada como medio de formación profesional una transferencia de conocimientos en un solo sentido. La experiencia de los primeros modelos de centros de recursos para docentes en países de África muestra que pueden producir muy buenos resultados, cuando se les atribuye una gran autonomía pedagógica. Pueden ser eficaces cuando facilitan conocimientos a nivel de aula y procuran que docentes, administradores, asesores e inspectores compartan sus conocimientos.

Fuentes: de Grauwe (2001); Knamiller (1999) Hoppers (1998); y de Grauwe y Caron (sin fecha).

ya que una escuela más autónoma precisa de conocimientos más “personalizados”. Allí donde se realiza, esa tarea de informar a las escuelas la llevan a cabo por lo general los asesores y administradores que trabajan en el plano regional o de distrito, o incluso a un nivel más próximo a la escuela, junto con algunas ONG y organizaciones con fines lucrativos cada vez más activas en este campo (Hoppers, 2004). Asimismo, los centros de recursos para docentes (Recuadro 4.20) que funcionan a nivel intermedio o local se han convertido en muchos países en un elemento importante de la infraestructura de apoyo al profesorado.

Un tipo más informal de asesoramiento está a cargo de profesores selectos, denominados generalmente coordinadores de la formación, agentes del cambio o docentes líderes. Nombrados con frecuencia de manera informal por los administradores escolares o las autoridades locales, prestan asesoramiento a las escuelas o redes de escuelas, estrechando así la colaboración entre docentes y administradores a nivel local (Hoppers, 2004). Para promover esa forma de liderazgo pedagógico, el perfeccionamiento y el reconocimiento formal pueden ser tan importantes como las recompensas materiales (Chelu y Mbulwe, 1994).

Formación en el empleo

En secciones anteriores de este capítulo se examina la formación profesional de los docentes y administradores, tanto la inicial como la de perfeccionamiento. Aquí analizamos con

otra óptica la formación en el empleo, centrandolo la atención en su importancia como medio de transmitir conocimientos relativos a las buenas prácticas, así como en su sinergia con otras funciones de la estructura de apoyo.

Además, en este ámbito se puede observar también una transición de un modelo institucional más tradicional a una variedad de combinaciones en las que participan varios protagonistas, incluidas las propias escuelas. Una idea que se abre camino es la escuela como comunidad de formación profesional en la que el perfeccionamiento de los docentes no sólo recurre a la formación exterior, sino además al asesoramiento de los colegas y la investigación orientada a la acción (Hopkins, 2001).⁸⁰

Como se señaló más arriba, para la formación inicial se tiende cada vez más a buscar nuevas formas de enseñanza. Inspirados en parte por ideas pedagógicas e influenciados además por la insuficiencia de docentes y la limitación de recursos, tanto los países industrializados como en desarrollo muestran un interés cada vez mayor por el aprendizaje basado en el trabajo y por el nombramiento de los “aprendices” como docentes auxiliares.⁸¹ La formación ulterior necesaria para la profesionalización se efectúa luego parcialmente en el empleo. Las instituciones de formación desempeñan una importante función de apoyo y los “aprendices” se forman gracias a un estrecho contacto con el lugar de trabajo.

La experiencia cubana muestra que estas soluciones no se limitan ni mucho menos a los

Una visión común del sistema de educación en sus distintos niveles promueve el aprendizaje mutuo y hace más coherentes las políticas nacionales con las prácticas locales.

80. Véanse además Aspland y Brown (1993) y ERNWACA (2003).

81. Por ejemplo, el Comité para el Progreso Rural de Bangladesh (BRAC) realiza la formación inicial de los docentes en sólo 12 días, pero facilita apoyo continuo bien organizado y supervisión semanal. El rendimiento de los alumnos en ese tipo de escuelas suele ser mejor que en las escuelas del sistema formal (Latif, 2004). En los sistemas de los países industrializados se puede invocar la insuficiencia de profesores como argumento para una formación inicial más corta y flexible, pero también son importantes las consideraciones pedagógicas (véase, por ejemplo, OCDE, 2003b). Citando estudios efectuados en los países en desarrollo, la ADEA (2003) señala los peligros de una formación inicial demasiado prolongada y recomienda un perfeccionamiento continuo en estrecha colaboración, por ejemplo, con los centros de recursos, así como una buena utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.

Recuadro 4.21 Cuba: el mejoramiento de la escuela como empeño colectivo

En Cuba se reforman y adaptan continuamente los planes nacionales de estudio para ajustarlos a las realidades locales. Los profesores y alumnos desempeñan un papel activo y ayudan a la escuela a elaborar el material didáctico. Los profesores intercambian experiencias sobre métodos y materiales didácticos en *colectivos pedagógicos*, organizados por asignatura, cada uno de los cuales cuenta con el apoyo de un experto en metodología. Se espera de cada profesor que realice trabajos de investigación y los mejores resultados se comparten en conferencias municipales. Institutos especializados guían la investigación. La estrecha vinculación con la comunidad se traduce en visitas de los profesores a los hogares, sesiones de los alumnos para hacer los deberes [tres veces por semana], reuniones generales y otras actividades participativas. Tanto la formación inicial como de perfeccionamiento [de cinco y seis años, respectivamente] tienen como base la escuela, con una estrecha vinculación entre ésta y las instituciones de formación.

Fuente: Gasperini (2000).

En Sudáfrica las escuelas están vinculadas a las universidades, las ONG y los servicios provinciales de educación.

países ricos (Recuadro 4.21). El costo del tiempo libre otorgado a profesores, directores y asesores puede compensarse con los efectos positivos de una mayor sinergia entre escuelas e instituciones de apoyo. Además, colaborando con las escuelas y no personalmente con los profesores es posible observar el desarrollo de las escuelas en su totalidad (Hopkins, Ainscow y West, 1994). Este es el telón de fondo del movimiento en pro de la “escuela global” de Sudáfrica (véase más arriba la sección “Mejores escuelas”), donde las escuelas están vinculadas a las universidades, las ONG y los servicios provinciales de educación.

Elaboración de planes de estudio

En la mayoría de los países en desarrollo los ministerios se encargan directamente de elaborar los planes de estudio y los instrumentos de evaluación, secundados por comités ministeriales en algunos casos, como en Sudáfrica (Hoppers, 2004). Ese modelo refleja un alto grado de centralización. En ciertas circunstancias está sometido a influencias políticas por lo que a contenidos se refiere. En países con sistemas más descentralizados se han delegado esas funciones y, en algunos casos, privatizado⁸² (Klopogge y otros, 1995), dejándose libertad a las escuelas para escoger el tipo de apoyo que deseen.

En Finlandia una mayor autonomía de las escuelas ha tenido como consecuencia la creación de redes horizontales de escuelas, además de la asistencia de expertos especializados (Hopkins, 2001, citando a Fullan, 2000; y UNESCO, 2003a).⁸³ Los *colectivos de directores* de Senegal funcionan según un principio similar (Niane, 2004), mientras que Cuba es digna de mención por la manera concertada en que los protagonistas de todos los niveles participan en el mejoramiento continuo de la escuela, según se muestra en el Recuadro 4.21.

La elaboración participativa de los planes de estudio es un ejemplo más de una labor a la que pueden asociarse los protagonistas locales. En efecto, como una buena utilización de los planes nacionales de estudio en las distintas escuelas depende de la capacidad, motivación y compromiso de quienes enseñan y prestan apoyo directo a la escuela, la participación de estos protagonistas en su elaboración puede contribuir considerablemente al aprendizaje (McLaughlin, 1987, citado en Weva, 2003a). Un ejemplo de Gambia ilustra la elaboración participativa de los planes de estudio (Recuadro 4.22).

Sin embargo, ese modelo tiene sus críticos. Como puede verse en el ejemplo de Gambia, supone ciertos costos, en particular si es necesaria una importante inversión inicial para crear redes, sistemas y estructuras. Sus defensores sostienen, sin embargo, que los beneficios a largo plazo superan los costos y que éstos disminuyen paulatinamente conforme aumenta el número de personal calificado y se utiliza el material didáctico (Taylor, 2004; y Helvetas, 2002). Tal vez el punto decisivo para la mayoría de los sistemas con recursos limitados estriba en que ese enfoque produce beneficios si existe un currículo nacional básico, claro y bien definido, que sirve de fundamento.

Investigación

Elaborar conocimientos sobre la educación ha sido tradicionalmente una de las misiones de las universidades y los institutos nacionales pertinentes. Esas instituciones estudian las prácticas docentes sobre el terreno, combinan los resultados con el acervo de conocimientos existentes y los difunden entre los círculos académicos, los encargados de elaborar decisiones y, raras veces, las escuelas, profesores y organizaciones intermedias.

82. La privatización no excluye necesariamente que se sigan asignando subsidios directamente o a través de las escuelas. En este caso, las escuelas reciben fondos para pagar servicios de formación en un mercado más o menos libre.

83. El enfoque finlandés se basa en la idea de que “la escuela con sus redes de apoyo puede crear una visión del futuro y elevar el estado de ánimo y las competencias prácticas que necesita cada persona como miembro de la sociedad”. [Consejo Nacional de Educación de Finlandia, 1996]. Por consiguiente, Finlandia ha optado por la “planificación y aplicación de los planes de estudio a nivel escolar”, lo que repercute considerablemente en la estructura de apoyo (ibídem).

Recuadro 4.22 Elaboración del plan de estudios de inglés en Gambia

Para elaborar el plan de estudios de inglés de la enseñanza primaria se adoptó un enfoque participativo. Fueron esenciales las siguientes etapas:

- un seminario de sensibilización sobre el enfoque participativo, en el que tomaron parte los protagonistas clave y se elaboró el correspondiente plan de acción;
- análisis de los protagonistas, seguido de entrevistas individuales con personas clave para examinar su función y sus opiniones sobre el plan de estudios existente;
- una encuesta más amplia sobre las partes interesadas (docentes, padres de familia y empleadores) que trabajan en las escuelas de todo el país;
- elaboración de un enfoque por temas, centrado en el niño, que integra en el contenido los métodos y materiales didácticos, y preparación de un esbozo general en un taller organizado por el ministerio, después de lo cual algunos grupos de profesores trabajaron en la elaboración de un plan de estudios detallado;
- participación de los profesores en talleres de escritura, para preparar los manuales y las guías del profesor.

La participación de los distintos protagonistas en todo el proceso suscitó un gran interés –sobre todo entre los profesores– por la elaboración del plan de estudios. Los participantes acordaron un plan de trabajo y lo siguieron. Las principales dificultades fueron:

- el continuo movimiento de personal;
- reunir a las personas para los eventos clave;
- la necesidad de crear competencias y capacidad en materia de educación y pedagogía, y la resistencia de algunos participantes a admitir esa necesidad;
- el reconocimiento tardío de la necesidad de buscar una mayor participación de los educandos y padres de familia; y
- la dificultad de procesar la encuesta general sobre necesidades; una más pequeña habría sido igualmente eficaz.

Fuente: Taylor (2004).

Un problema fundamental de este paradigma es que los conocimientos generados en un contexto pueden tener sólo una aplicación limitada en los demás. El problema existe tanto en los países en desarrollo (Hoppers, 2001) como en los industrializados (OCDE, 2004b), pero se ve exacerbado cuando parece existir un “estado de la práctica internacional” (Samoff, 1993) que los investigadores y asesores del Norte quieren transferir a los países del Sur. Para dar mayor relevancia a la investigación sobre la educación, algunos países han establecido organismos que agrupan a las distintas partes interesadas: encargados de elaborar decisiones, docentes, círculos universitarios, ONG y organismos donantes. Cabe citar como ejemplo la Comisión sobre los valores de la educación de Sudáfrica y el Programa de fomento de la enseñanza primaria de la República Unida de Tanzania (Hoppers, 2004).

A nivel subregional, los Estados Miembros de la Comunidad para el Desarrollo del África Meridional (SADC), han adoptado la Iniciativa de apoyo a las políticas educativas, a fin de examinar las bases de conocimientos de que

disponen y facilitar información con miras a nuevas investigaciones (Hoppers, 2004).⁸⁴ Otro mecanismo internacional es el Comité de Educación de la OCDE, en el que los Estados Miembros acuerdan un programa común de actividades en los ámbitos de la investigación, el examen de políticas y la elaboración de indicadores.

Un enfoque más radical para abordar la cuestión de la pertinencia y aplicabilidad de la investigación supone cambiar su índole misma. Los investigadores reconocen cada vez más el interés de reflexionar sobre su labor e intercambiar experiencias en círculos de homólogos que trabajan en condiciones similares.⁸⁵ Estudiar las actividades es una forma más específica de elaborar conocimientos a nivel de base, que permite mejorar directamente la educación e integrar los resultados a un nivel anterior del proceso de políticas nacionales (Van Graan y otros, 2003). Para esos enfoques es fundamental el objetivo de unir la teoría con la práctica, incrementando así el valor de la investigación.

Un enfoque radical para abordar la cuestión de la pertinencia y aplicabilidad de la investigación supone cambiar su índole misma.

84. Para más información, véase www.sadceducation.com

85. Gibbons y otros (1994) conceptualizan esas formas de interacción como producción de conocimientos de modo 2, es decir, conocimientos que son generados en un contexto de aplicación, posiblemente por casualidad y a menudo por el propio personal de terreno. A medida que instituciones tradicionales de investigación toman conciencia de las formas más experimentales de producción de conocimientos, pueden encontrar medios de interacción con el personal de terreno para reducir la brecha entre los métodos tradicionales y los alternativos. Véase, por ejemplo, Taylor y Fransman (2004) sobre los métodos participativos para un aprendizaje eficaz.

Garantía de calidad

En términos estrictos la garantía de calidad nada tiene que ver con facilitar apoyo profesional a las escuelas o elaborar conocimientos para fundamentar las políticas. Se trata de evaluar la calidad *a posteriori* y tener a la escuela por responsable, y no de mejorar la calidad *a priori*. Sin embargo, en la práctica es difícil, aunque conveniente, separar la función de prestar asesoramiento a las escuelas y fundamentar sus políticas, de la de controlarlas, máxime porque una inspección y un control estrictos son esenciales para el mejoramiento de la escuela (Hopkins, 2001, citando a Dalin, 1994). Varios autores sostienen la idea de “combinar presiones y apoyo en todos los niveles del sistema” (Hopkins, 2001),⁸⁶ mientras que Fullan (2000) observa que esa combinación da mejores resultados si se integran los sistemas de presión y apoyo.

Por ejemplo, los indicadores de rendimiento no sólo ayudan a los inspectores a responsabilizar a la escuela, sino que deben servir además de información vital y más directa a los profesores para ayudarles a descubrir sus puntos fuertes y débiles (Hopkins, 2001). Este enfoque da al inspector una función un tanto híbrida de “amigo crítico”. Por una parte, el inspector utiliza la información sobre el rendimiento escolar para hacer comparaciones con otras escuelas, señalar las buenas prácticas y así prestar un apoyo real a la escuela; por otra, debe comunicar cualquier deficiencia. En algunos países se acepta o mitiga la tensión resultante,⁸⁷ mientras que en otros como Botswana y Namibia, se evita, asignando esa labor a otros funcionarios (de Grauwe, 2001).

Una buena inversión

La creación de infraestructuras que presten apoyo profesional y elaboren y transmitan conocimientos con miras a un mejor aprendizaje, suele traducirse en una interacción más estrecha a todos los niveles entre docentes, expertos, inspectores, encargados de elaborar decisiones e investigadores, acompañada de un mayor aprendizaje mutuo en redes y un compromiso personal más firme. Sin embargo, sigue siendo baja la inversión en esas infraestructuras. Algunos comentaristas lo atribuyen a cierta resistencia a las prácticas experimentales (Hargreaves, 1999).⁸⁸ Sin embargo, todo lo que se ha dicho en este capítulo indica que mejorar

la escuela y la enseñanza impartida requiere una cultura de trabajo, basada en conocimientos y experiencias (Hopkins, 2001).

Crear apoyo para una reforma sistémica

Partiendo del alumno, se ha examinado en este capítulo cómo se puede mejorar la calidad de la educación en un sentido operativo: en el aula, la escuela y su entorno, mediante asesoramiento y apoyo profesional y una aplicación más amplia de los conocimientos experimentales. No obstante, como se explicó al comienzo (Gráfico 4.1), toda intervención debe situarse firmemente dentro de las políticas y marcos más generales del sector de educación. De por sí, la innovación a nivel local no dará lugar a más mejoras de la educación. Elevar la calidad de la educación exige un amplio enfoque general, respaldado por un apoyo político y una inversión suficiente para mantener las intervenciones políticas clave, aunque sean modestas las asignaciones de fondos a mejoras específicas.

Sin embargo, aun cuando haya políticas y presupuestos, los gobiernos tropiezan con importantes problemas para aplicar reformas destinadas a mejorar la calidad de la educación. En términos políticos, esas reformas parecen más difíciles de realizar que las políticas para ampliar el acceso (Corrales, 1999, pág. 5). Así, los padres de familia se darán cuenta inmediatamente del aumento de capacidad de una escuela vecina y de la supresión de los derechos de matrícula, y los aprovecharán. Mejorar la educación toma más tiempo y, aunque los beneficios son considerables (como se muestra en el Capítulo 2), son también más generales, y sus repercusiones en el crecimiento económico, la fertilidad y la salud, así como en el cambio de ciertos valores sólo se perciben a largo plazo. En consecuencia, es a menudo más difícil construir una sólida alianza nacional de grupos de intereses en torno a la calidad. No obstante, los ejemplos de países en los que se está avanzando en ese sentido indican que es importante formar esas alianzas.

Estrategias de reforma

Se han llevado a cabo buenas reformas de la educación en países ricos y pobres, en Estados democráticos y no democráticos, y con partidos

86. Barber (2000), por ejemplo, sostiene el principio de “a máxima dificultad, máximo apoyo” en relación con el sistema inglés de educación.

87. En el Reino Unido, Australia y Nueva Zelanda, la evaluación incumbe a la propia escuela (auto-evaluación). Las escuelas deben establecer planes de mejoramiento que faciliten información para análisis ulteriores efectuados por personas externas (Hargreaves y Hopkins, 1994). Esos análisis sirven tanto para facilitar información de retorno a las escuelas como para hacerlas responsables ante el gobierno y la comunidad en general. Se discute mucho en qué medida se debe revelar la información sobre el rendimiento escolar. Una transparencia total podría incitar a las escuelas menos eficaces a mejorar, pero también podrían inducir a los padres de familia a evitarlas, dando lugar a una espiral descendente. En Cuba, el principio de emulación se ha anticipado al de Barber: “a máxima dificultad, máximo apoyo”. La emulación integra tanto las presiones externas en forma de competición, como el apoyo de homólogos. Los profesores cubanos parecen recibir toda la ayuda que necesitan, aunque sus carreras e incluso sus sueldos pueden depender del rendimiento de los alumnos (Gasparini, 2001).

88. Se conoce la tasa de inversión en investigación e innovación en educación (un concepto más estrecho que el de infraestructura global de conocimientos sobre la educación) correspondiente a siete países industrializados: Australia, Canadá, Finlandia, Irlanda, Países Bajos, Reino Unido y Suecia. El promedio para esos países es un 0,3% del total del gasto en educación, lo que representa una cifra muy inferior a la asignada a otros sectores que precisan de muchos conocimientos (CERI, 2002).

Recuadro 4.23 Nueve formas de lograr el cambio

El cambio requiere una iniciativa política, seguida de un apoyo político continuo mediante:

- La creación de consejos independientes de asesoramiento que puedan sostener el impulso de la reforma, pese a cualquier cambio político;
- La búsqueda de un acuerdo consensual con los partidos políticos de oposición;
- La vinculación de la reforma de la educación con otras cuestiones, como la competitividad económica, la cohesión social y la construcción de la nación.

Se debe fortalecer la demanda de cambio:

- Las campañas de información pueden contribuir a que los padres y empleadores tomen conciencia de que la reforma redunda en su provecho.
- Las partes interesadas pueden contribuir activamente, por ejemplo, los docentes participando en la elaboración de políticas y los padres integrándose en los consejos escolares.
- Como paso ulterior, se puede dar autonomía financiera a los protagonistas a nivel local.

Es necesario superar la oposición al cambio:

- Una aplicación paulatina de la reforma podría mitigar las tensiones suscitadas por el cambio, aunque en ese caso correría peligro de perder su impulso.
- Es necesario convertir a los opositores en aliados, consultándolos oportunamente y adoptando planes que tengan en cuenta sus inquietudes.
- En algunos casos tal vez sea necesario aumentar los sueldos de los profesores u ofrecerles otros incentivos, así como reconocer debidamente el papel de los sindicatos.

Fuentes: Corrales (1999); y Capítulo 2 (véase la sección "¿Qué determina la calidad? Lecciones aprendidas de la experiencia de once países").

políticos de ideologías muy diferentes. Algunas reformas han formado parte de estrategias nacionales más generales, mientras que otras son muy específicas (Corrales, 1999, págs. 15-16). Las experiencias nacionales ofrecen un conjunto de estrategias alentadoras que se resumen en el Recuadro 4.23.

Partiendo de estas amplias ideas generales sobre la reforma, esta sección examina tres cuestiones que influyen directamente en la eficacia de las reformas destinadas a mejorar la calidad: asociación con los profesores, fortalecimiento de la responsabilización y necesidad de combatir la corrupción. Como se explica en el Recuadro 4.23, esta lista no es exhaustiva, pero ilustra el equilibrio que se debe conseguir en las políticas y prácticas de la educación si se quiere lograr la calidad.

Asociación con los profesores

Dado el papel central que desempeñan los profesores en la mejora de la calidad, es importante su participación como profesión, en particular por conducto de sus sindicatos y asociaciones profesionales. Ya hemos visto cómo los profesores pueden participar en actividades no estrictamente docentes, por ejemplo, formando parte de los consejos escolares y los órganos rectores.⁸⁹ Este tipo de actividad local es más común que las consultas nacionales sobre los planes de estudio, las prácticas pedagógicas u otras responsabilidades profesionales.

El peso de los sindicatos y asociaciones de profesores para negociar las condiciones de contratación y trabajo varía considerablemente de región a región y de país a país, como se señaló anteriormente en la sección sobre el lugar de destino de los profesores y sus condiciones de servicio. Sin embargo, como cualquier otra categoría de trabajadores, los docentes deben beneficiarse de las normas laborales internacionales mínimas (libertad de asociación y derecho a organizarse y negociar colectivamente las condiciones de empleo).⁹⁰ En términos generales, la situación es más favorable en América del Norte y Europa Occidental. La situación de los profesores ha mejorado considerablemente en América Latina con la instauración de gobiernos más democráticos y presenta signos de mejora en el África Subsahariana, Europa Central y Oriental, Asia Central y el Pacífico. Parece que queda aún mucho camino por recorrer en los Estados Árabes y algunos países asiáticos, pese a mejoras importantes en casos específicos (Ratteree, 2004, pág. 16). Sin embargo, incluso en las circunstancias más favorables, es necesario pasar de una posición de negociación a una asociación dinámica que preste mayor atención a la ética profesional y la responsabilización mutua.

Existen otras formas de motivar y capacitar a los profesores para que participen en el diálogo sobre las reformas. La descentralización, de la

La situación de los profesores ha mejorado considerablemente en América Latina con la instauración de gobiernos más democráticos.

89. Esas contribuciones son menos importantes cuando el profesor trabaja en escuelas rurales pequeñas y aisladas (Ratteree, 2004).

90. Convenios de la Oficina Internacional del Trabajo: Libertad sindical y protección del derecho de sindicación, 1948 (Nº 87); Derecho de sindicación y negociación colectiva, 1949 (Nº 98); Relaciones de trabajo en la administración pública, 1978 (Nº 151); y Negociación colectiva, 1981 (Nº 154).

Recuadro 4.24 Participación del sindicato de profesores de Tanzania en el planeamiento de la educación básica

Cuando la República Unida de Tanzania elaboró el Plan general de mejoramiento del sector de educación y el Programa de fomento de la enseñanza primaria, tanto el gobierno como los donantes consideraron en un comienzo que el sindicato de profesores –la Unión de Docentes de Tanzania (TTU)– participaba suficientemente en esa actividad. Sin embargo, el sindicato alegó que no participaba plenamente en todos los comités técnicos ni en el proceso de decisiones a nivel de distrito. Esta diferencia de percepción se debió a la limitada capacidad del sindicato para poder aceptar todas las invitaciones a participar en

el proceso y aportar su visión sobre la manera de aplicar dicho Programa. En diversos seminarios de diálogo sobre políticas, financiados por la OIT y la UNESCO, se reunieron funcionarios importantes con líderes sindicales nacionales y de distrito. El sindicato cambió entonces su enfoque del análisis de políticas, creó un centro de coordinación para la estrategia de lucha contra la pobreza, amplió su capacidad de investigación, recapitó sobre su posición respecto de las cuestiones de educación y pobreza y fortaleció su capacidad de coordinación en esos campos.

Fuente: Ratteree (2004).

autoridad respecto de los planes de estudio y la pedagogía puede favorecer una participación mayor y más directa de los docentes a nivel de distrito o local, aunque, como lo muestra la experiencia de Indonesia en los años 90, no es suficiente por sí misma (Ratteree, 2004, pág. 11). En el Recuadro 4.24 se muestra cómo los distintos interesados descubrieron en la República Unida de Tanzania que era preciso adoptar medidas complementarias.

Una lección clave de la experiencia de Tanzania es que los canales formales de comunicación,

por importantes que sean, no son suficientes para que se escuche a los docentes en el proceso decisorio. Se requieren otras medidas para superar los malentendidos y tener en cuenta las opiniones de los líderes sindicales locales y de distrito. Se debe consolidar la capacidad de las organizaciones de docentes para realizar trabajos de investigación e innovación y defender sus posiciones con respecto a las políticas educativas. También es necesario un marco jurídico institucional para prevenir el diálogo y resolver los litigios.

Los países en los que se está consolidando la democracia, como los de Europa Oriental y Sudáfrica en los años noventa, se enfrentan a una nueva dificultad: construir una cultura de diálogo. El Recuadro 4.25 muestra cómo Sudáfrica realizó esa tarea.

Recuadro 4.25 Negociación y diálogo social en el sistema educativo de Sudáfrica

Cuando en 1994 llegó al poder el primer gobierno elegido democráticamente, Sudáfrica empezó a regularizar las relaciones laborales del sector público y estableció el Consejo de negociación de la función pública, cuya finalidad era mejorar el bienestar de los funcionarios y crear relaciones sanas entre el Estado, como patrón, y sus empleados. El Consejo es además un foro de diálogo y negociación colectiva. Para atender a las necesidades y condiciones específicas de empleo de las distintas categorías de funcionarios, se establecieron marcos de negociación por sector, entre ellos el Consejo de relaciones laborales en educación. Los sindicatos de profesores están representados proporcionalmente, según el porcentaje de funcionarios que representan. Aunque los sueldos y las condiciones de servicio son el tema principal de negociación, el Consejo debate además el mejoramiento del sistema educativo a largo plazo. En esas discusiones pueden participar protagonistas externos con objeto de fijar objetivos comunes.

Fuente: Ratteree (2004).

Las organizaciones internacionales tienen también como función prestar apoyo a los organismos nacionales a nivel internacional o local. Esta tendencia no está ni mucho menos generalizada, pero el cambio se está perfilando en forma de un diálogo frágil, pero muy prometedor, en el que participan instituciones financieras internacionales, donantes bilaterales, organizaciones internacionales de profesores y ONG. Desde 2002 el Banco Mundial ha venido mejorando su diálogo con los sindicatos, como lo muestra la participación de éstos en la preparación de los Documentos de Estrategia de Lucha contra la Pobreza (DELPE) en 23 países (Egulu, 2004). Se determinaron las deficiencias de la participación de los sindicatos y se formularon

propuestas para mejorar no sólo la cooperación del Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional con los sindicatos, sino también su participación en la preparación de los DELP.

Códigos deontológicos⁹¹

En gran parte del análisis anterior está implícito el concepto de rendición de cuentas y responsabilidad que incumbe a toda persona encargada de fomentar una educación de calidad. En algunos países esta preocupación ha dado lugar a la elaboración de códigos deontológicos. Algunos se refieren a todo el sistema educativo, mientras que otros están centrados en los docentes, pero en términos generales sus objetivos son:

- vitalizar el compromiso, la dedicación y eficacia de los miembros de la profesión docente y de los servicios de la educación en general, formulando un conjunto de normas éticas reconocidas que todos deben respetar;
- facilitar directrices en materia de auto-disciplina, estableciendo normas de conducta profesional;
- granjearse la confianza y el apoyo de la comunidad al profesorado, destacando las responsabilidades sociales de éste.

En esos códigos se suelen tratar cuestiones como políticas de admisión, administración de docentes, condiciones de servicio del profesorado y el personal en general, exámenes, procedimientos de evaluación y titularización, y movilización y asignación de los recursos financieros y de otra índole.

Por regla general, incumbe a los ministerios de educación hacer cumplir el código deontológico. Algunos organismos especiales pueden desempeñar una función de asesoramiento, por ejemplo, la Federación de Profesores de Ontario, o bien un papel más importante, como es el caso del Consejo de Deontología Educativa (Hong Kong, China), encargado de que los profesores respeten el código. Otro ejemplo es el Consejo General de Educación de Escocia, organismo autorregulador que está facultado para privar a un docente del derecho de ejercer su profesión.

Esos códigos pueden contribuir en gran medida a mejorar el entorno escolar y, por lo tanto, la calidad del aprendizaje. Además, para que

la enseñanza de normas y valores sea creíble, la propia escuela debe ser un lugar en el que impere la honestidad.

En Bangladesh, India y Nepal se considera que los códigos deontológicos influyen positivamente en el compromiso, la conducta y el rendimiento de los docentes y el personal de educación y contribuyen a reducir el absentismo de los profesores.

Esos códigos funcionan menos bien si el personal no los conoce ni entiende, si no se conocen adecuadamente los procedimientos de reclamación o si no se dispone de la capacidad suficiente para hacerlos cumplir. Algunos de esos problemas se pueden resolver simplificando los códigos e incrementando su pertinencia, haciendo participar a los profesores en su elaboración y aplicación para que los hagan suyos, procurando que se difundan ampliamente, mejorando los mecanismos para tratar las reclamaciones e integrando en la formación inicial y el perfeccionamiento profesional las cuestiones deontológicas.

Las organizaciones de profesores desempeñan una función activa en la promoción de la ética profesional. La Internacional de la Educación y sus organizaciones miembros adoptaron en 2001 una declaración sobre ética profesional⁹², cuyos objetivos son sensibilizar a las normas y la ética de la profesión, contribuir a aumentar el grado de satisfacción en el empleo, mejorar la condición y la autoestima del docente e incrementar el aprecio de la profesión en la comunidad.

Prevenir y combatir la corrupción

Elaborar políticas para mejorar la educación es una cosa, pero garantizar su cumplimiento es otra. Si se suprimen los derechos de matrícula, pero se exigen otros pagos, si se supone que los manuales son gratuitos, pero de hecho se venden a precios elevados, no se están respetando los intereses de los educandos.⁹³

Es importante distinguir entre componendas y corrupción. La componenda es una forma menor de infracción, que con frecuencia se debe a circunstancias de fuerza mayor: si un profesor se ausenta de vez en cuando porque su sueldo es tan bajo y aleatorio que necesita ingresos complementarios, no es un corrupto. Las componendas no se podrán erradicar con la simple

Para que la enseñanza de normas y valores sea creíble, la propia escuela debe ser un lugar en el que impere la honestidad.

91. Esta sección se basa sobre todo en el documento preparado para este Informe por Hallak y Poisson (2004a). Para más información, véase www.unesco.org/iiep/eng/focus/etico

92. La Internacional de la Educación adoptó la Declaración sobre ética profesional en su tercer congreso mundial, celebrado del 25 al 29 de julio de 2001 en Jomtien, Tailandia.

93. Véase Leguère (2003).

Cuadro 4.13: Prácticas de corrupción más importantes en el sector de la educación

Áreas de planificación o administración afectadas	Prácticas de corrupción
Construcción de escuelas	Fraude en las licitaciones públicas Malversación de fondos Mapa escolar
Equipamientos, libros de texto, alimentación	Fraude en las licitaciones públicas Malversación de fondos Elusión de criterios
Nombramientos/gestión de docentes	Favoritismo Nepotismo Soborno
Conducta de los docentes	“Docentes fantasmas” Soborno para ingresos en las escuelas, evaluaciones, exámenes, etc.
Finanzas	Distorsión de reglamentos y procedimientos Exageración de costes y actividades Opacidad de los flujos de fondos
Subvenciones (por ejemplo, becas y subsidios)	Favoritismo Nepotismo Soborno Elusión de criterios
Exámenes y títulos	Venta de información Favoritismo Nepotismo Soborno Fraude
Sistemas de información	Manipulación de datos Selección/censura de datos

Fuente: Poisson y Hallak (2004b).

y los pagos ilegales exigidos para la matrícula, junto con otros costos encubiertos, contribuyen a que sea baja la tasa de escolarización y elevada la de deserción escolar.⁹⁵ Como esas prácticas afectan por lo general a los más pobres, corren peligro la equidad en la educación, así como la confianza pública en el sistema educativo.

Mientras que la pobreza y los sueldos bajos dan lugar a componendas, parecen menos evidentes las causas de la corrupción, entre las que posiblemente figuren las situaciones de monopolio y poder discrecional, una supervisión deficiente a todos los niveles, escasa información pública sobre las decisiones oficiales y falta de transparencia respecto de la ayuda extranjera. La índole cada vez más compleja del sector de educación –debida a la descentralización, la privatización y la subcontratación– ha abierto nuevas oportunidades a la corrupción. Ésta puede adoptar muchas formas y afecta tanto al acceso como a la calidad, según se muestra en el Cuadro 4.13.

Las tres mejores estrategias para combatir la corrupción en la educación son establecer y mantener sistemas reguladores, mejorar la capacidad de gestión y lograr que todas las partes interesadas hagan suyo el proceso de gestión.

Establecer y mantener *sistemas reguladores* supone adaptar los marcos jurídicos centrándolos aún más en la corrupción (mediante recompensas y castigos), elaborar normas y criterios claros de procedimiento (por ejemplo, en materia asignación de fondos o compras), elaborar códigos deontológicos (véase más arriba) y definir medidas bien orientadas, en particular en materia de asignación de fondos.

Fortalecer la *capacidad de gestión* supone establecer mecanismos eficaces de control contra el fraude, asegurarse de que se cumplen los reglamentos aumentando la capacidad institucional, y promover una conducta honesta.

Varios estudios efectuados en los años noventa destacan la influencia negativa de la corrupción en el desarrollo económico, político y social.

represión, sino mejorando las políticas y, en términos más generales, reduciendo la pobreza.

La corrupción no sólo es más grave, sino que tiene mayores repercusiones en la calidad de la enseñanza. Varios estudios efectuados en los años 90 destacan la influencia negativa de la corrupción en el desarrollo económico, político y social.⁹⁴ La corrupción aumenta los costos de las transacciones, reduce la eficacia y calidad de los servicios, deforma el proceso decisorio y mina los valores sociales. Los sobornos en la contratación y promoción de los profesores suelen disminuir su calidad,

94. Esta sección se basa en gran medida en los debates y documentos preparados por el IIPE para el Taller de expertos sobre ética y corrupción en educación, celebrado el 28 y 29 de noviembre de 2001 en París. Véase además Hallak y Poisson (2002).

95. Para un análisis más exhaustivo sobre la corrupción en la educación, véanse Bray (2003), Eckstein (2003) y Leguéré (2003).

Para *incrementar la responsabilización* se requiere establecer mecanismos descentralizados y participativos, aumentar el acceso a la información (en particular gracias a las tecnologías de información y comunicación) y capacitar a la comunidad para que ejerza un mayor control social.

Conclusiones

Las conclusiones esenciales de este capítulo son simples y reflejan el marco de políticas para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (Gráfico 4.1):⁹⁶

- Entender las distintas necesidades de los educandos, en particular los afectados por múltiples desventajas.
- Dar prioridad al aula, puesto que en ella se desarrolla el proceso didáctico.
- Prestar apoyo a reformas que se centran en: resultados escolares; objetivos adecuados y contenidos pertinentes; valores y competencias; tiempo lectivo suficiente y eficaz; enseñanza estructurada en el aula y centrada en el alumno; y evaluación destinada a mejorar el aprendizaje.
- Lograr un entorno favorable, con: buenos materiales didácticos bien utilizados por docentes; una infraestructura segura y sana; profesores competentes y motivados; y escuelas bien organizadas y bien dirigidas, habida cuenta de que son las instituciones fundamentales para mejorar la calidad.
- Crear sólidos sistemas de apoyo profesional e infraestructuras de conocimientos.
- Elaborar y mantener políticas de educación sanas, coherentes y a largo plazo, así como un marco nacional, financieramente viable, para las reformas relacionadas con la calidad.
- Eliminar las barreras que se oponen a la reforma, estableciendo asociaciones, mejorando la responsabilización y combatiendo la corrupción.

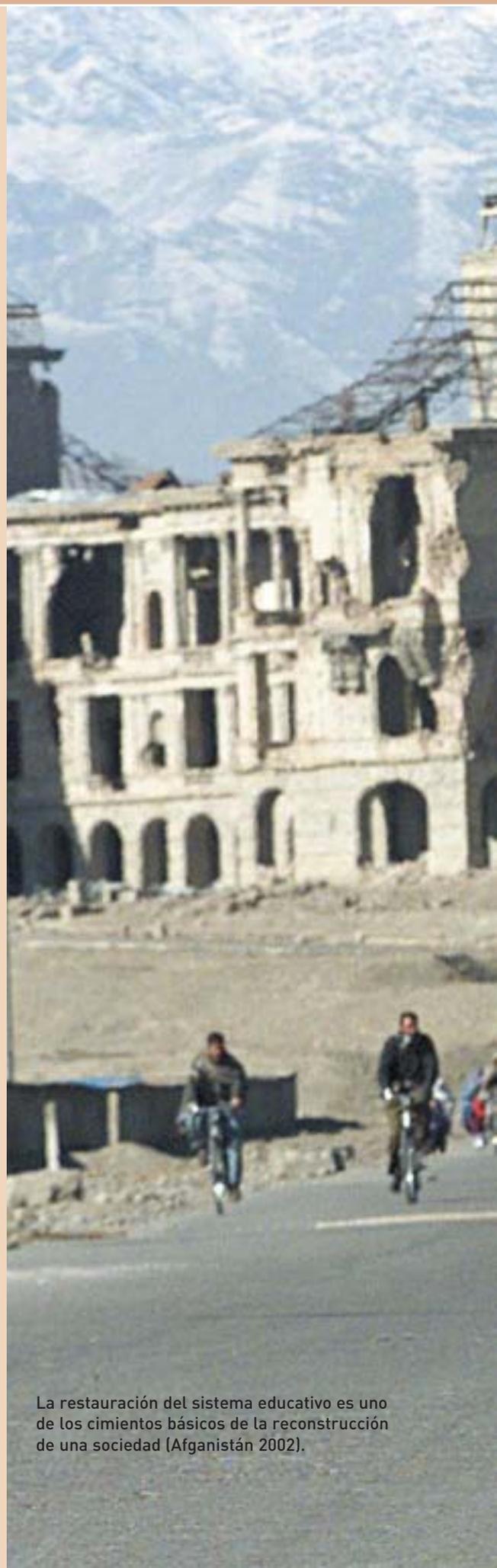
Aunque la lista puede ser simple, hacerla efectiva no lo es. Sin embargo, ninguna de estas propuestas, sugerencias o estrategias es una pura abstracción. Todas reflejan prácticas de muchos países de todo el mundo. Pueden variar su interpretación, secuencia y jerarquización, pero el conjunto de datos en los que se basa el presente Informe, aunque es relativamente limitado, muestra que todo es posible. El ámbito para mejorar la calidad de la educación es amplio y la competencia técnica existe. Lo urgente es la voluntad política, así como los recursos necesarios para que se convierta en realidad. ■

⁹⁶. Un marco regional similar figura en la Declaración de La Habana sobre apoyo, supervisión y evaluación, adoptada por los ministros de educación de América Latina y el Caribe en relación con el modelo de seguimiento del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Se determinan cinco ejes estratégicos: los contenidos y las prácticas de la educación que permiten darnos un sentido a nosotros mismos, a los demás y al mundo en que vivimos; los docentes y el fortalecimiento de su participación en los cambios educativos, para que puedan atender mejor a las necesidades de aprendizaje; una cultura de la escuela, convirtiéndola en una comunidad participativa de aprendizaje; una gestión de los sistemas educativos, orientada a lograr que sean más flexibles y brinden oportunidades eficaces a lo largo de toda la vida; y una responsabilidad social para con la educación, que genere un mayor compromiso con su fomento y sus resultados (UNESCO-Santiago, 2003).

Capítulo 5

Cumplir nuestros compromisos internacionales

Como lo muestra el presente Informe, mejorar la calidad de la educación y ampliar su cobertura a fin de que toda la población escolar pueda cursar la enseñanza primaria, exige un nivel sostenido de inversiones que no está al alcance de muchos países, aunque aumenten los presupuestos nacionales de educación. La asistencia externa, ya esté destinada al sector de la educación en general o bien a objetivos específicos de calidad, seguirá siendo una dimensión clave del esfuerzo internacional por lograr la enseñanza primaria universal y todos los demás objetivos de la EPT. En este capítulo se examina si se está cumpliendo el compromiso internacional de aportar mayor ayuda a la educación de manera más eficaz y mejor coordinada, cuatro años después de Dakar y dos años después de la Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo de Monterrey.



La restauración del sistema educativo es uno de los cimientos básicos de la reconstrucción de una sociedad (Afganistán 2002).



© Ahmad Masood / REUTERS

Ayuda a la educación

Todos los años se examina en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* la cuantía y distribución de la ayuda internacional a la educación, en particular la educación básica. Utilizando sobre todo la base internacional de datos del Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD), órgano de la OCDE, el último análisis muestra un modesto aumento de la cuantía neta de la asistencia oficial para el desarrollo, así como diferencias importantes en cuanto al grado de prioridad que los distintos organismos atribuyen a la educación en general y a la educación básica en particular. En este capítulo se examina en qué medida los recientes compromisos e iniciativas internacionales pueden incrementar de manera considerable el apoyo destinado a la educación básica.

Modesto aumento de la cuantía total

En 2002 el total neto de la asistencia oficial para el desarrollo superó la cuantía de 1992 (Gráfico 5.1). En 2001 y 2002 los fondos bilaterales¹ aumentaron algo más que la ayuda multilateral, pero siguieron siendo levemente inferiores al nivel de 1992, mientras que la ayuda multilateral alcanzó el mayor monto desde ese año. Según datos preliminares, el total real de la asistencia oficial para el desarrollo alcanzará en 2003 el nivel más elevado hasta la fecha, gracias a distintos factores como el continuo crecimiento de los subsidios

bilaterales, el comienzo de la ayuda para la reconstrucción de Iraq y una disminución cíclica de las aportaciones a los fondos multilaterales que conceden préstamos privilegiados, en los que está integrado un subsidio del 25% por lo menos (OCDE-CAD 2004b). También se ha atribuido esta tendencia al rápido cumplimiento de los compromisos de Monterrey (Naciones Unidas, 2003a).

Durante el quincuagésimo octavo periodo de sesiones de la Asamblea General de las Naciones Unidas (2003) se organizó un diálogo de alto nivel sobre la financiación para el desarrollo. El Secretario General presentó un panorama de las promesas de ayuda hechas en Monterrey por los países donantes (Naciones Unidas, 2003b). De cumplirse, en 2006 la ayuda aumentaría en 16.000 millones de dólares, o sea en un 30% en términos reales.² Según cálculos del Banco Mundial, presentados en la reunión de 2004 del Comité de Desarrollo del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, en 2006 los compromisos de Monterrey ascenderán a 18.500 millones de dólares (Banco Mundial, 2004e). Si bien ambas cifras indican un aumento significativo, esa cuantía es muy inferior a los 50.000 millones anuales complementarios que, según los cálculos, son necesarios para lograr todos los Objetivos de Desarrollo para el Milenio, entre los cuales figuran dos de la EPT.³ Por otra parte, hay cierta preocupación porque una gran parte de los fondos complementarios no se destinan a financiar los costos adicionales imputables a los Objetivos de Desarrollo para el Milenio. Así, en 2002 cerca del 80% del aumento se asignó a la reducción de la deuda y a la cooperación técnica, lo que no necesariamente redundará en beneficio de los programas encaminados a lograr los Objetivos de Desarrollo para el Milenio (Banco Mundial, 2004e).

Ayuda bilateral a la educación: compromisos y prioridades

Después de niveles especialmente bajos de la ayuda bilateral a la educación a finales del siglo pasado, se produjo en los dos años siguientes un importante aumento. Así, en 2002 los compromisos de la Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD), destinada a la educación superaron por primera vez desde 1999 los 4.000 millones de dólares, representando cerca del 9% del total de compromisos (Gráfico 5.2). Se espera que habrá nuevos aumentos, dadas las promesas formuladas desde Dakar.⁴

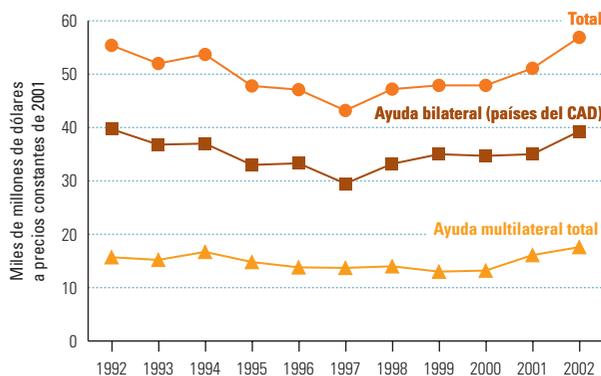
1. Salvo indicación en contrario, en el presente Informe los datos sobre donantes bilaterales se refieren a los miembros del CAD, menos la Comisión de las Comunidades Europeas que se considera donante multilateral. Los demás miembros del CAD son Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Japón, Luxemburgo, Nueva Zelanda, Noruega, Países Bajos, Portugal, Reino Unido, Suecia y Suiza.

2. Esta cifra incluye los compromisos de Estados Unidos para la Cuenta para afrontar las cuestiones del Milenio (MCA).

3. Según el Informe Zedillo, preparado para la Conferencia de Monterrey, se necesitan 50.000 millones de dólares adicionales por año (Naciones Unidas, 2001b). Devarajan, Miller y Swanson (2002) indican 40.000 a 60.000 millones por año.

4. El Banco Mundial, la Comisión Europea, Canadá, Estados Unidos, Japón, Noruega, Países Bajos y el Reino Unido han contraído nuevos compromisos de AOD para la educación a partir de 2002 (UNESCO, 2002a, Cuadro 5.8).

Gráfico 5.1: Importe total de los desembolsos netos de la asistencia oficial para el desarrollo en miles de millones de dólares (1992-2002)



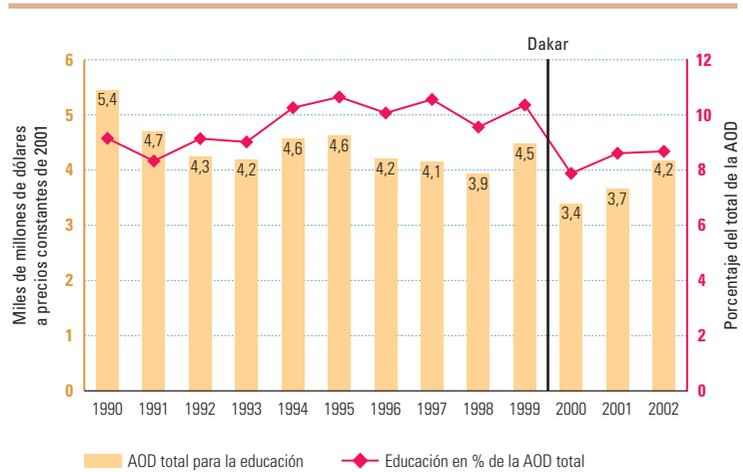
Nota: Se entiende por desembolsos netos el total de éstos menos los reembolsos de capital efectuados en el mismo periodo. Los coeficientes de deflación utilizados por el CAD para calcular los precios constantes toman en consideración la inflación de la moneda nacional y las fluctuaciones de los tipos de cambio entre ésta y el dólar estadounidense.

Fuente: Base de datos en línea del CAD (OCDE-CAD, 2004a, Cuadro 2a).

Como lo muestra el Cuadro 5.1, en 2001 y 2002 ocho países⁵ prometieron un promedio anual de por lo menos 100 millones de dólares para la educación, lo que representa en conjunto el 85% de la ayuda bilateral. Como lo explicaba el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/2004* (UNESCO, 2003a), el sistema de informes del CAD tropieza con ciertas dificultades para contabilizar la asistencia a la educación, sobre todo cuando se trata de países que destinan gran parte de la ayuda al presupuesto general del país beneficiario (parte de la cual se asigna al sector de la educación), o bien a proyectos que abarcan más de un sector. Casi con seguridad en esos casos se ha subestimado la cuantía correspondiente a educación.⁶

Tomando como ejemplo el Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido (DFID),

Gráfico 5.2: Compromisos de ayuda bilateral para la educación (1990-2002)



Nota: Se han utilizado los coeficientes de deflación del CAD para calcular los precios constantes.
Fuente: Base de datos en línea del CAD (OCDE-CAD, 2004a, Cuadro 5).

Cuadro 5.1: Compromisos de ayuda bilateral¹ total y a la educación, promedios bienales (2001-2002)

Países	Total (en millones de dólares constantes de 2001)	Educación	% del total de la ayuda a la educación	Educación en % de la ayuda total ²	Prioridad relativa concedida a la ayuda a la educación ³
Japón	10.702	883	22,5	8,7	0,9
Francia	3.830	821	20,9	24,6	2,5
Alemania	3.896	611	15,6	17,9	1,8
Estados Unidos	10.794	300	7,6	3,6	0,4
Países Bajos	3.244	250	6,4	8,8	0,9
Canadá	1.481	165	4,2	13,0	1,3
Reino Unido	3.051	155	3,9	5,4	0,5
España	1.159	138	3,5	13,0	1,3
Noruega	1.035	94	2,4	10,2	1,0
Bélgica	605	75	1,9	14,0	1,4
Austria	421	61	1,6	15,1	1,5
Italia	879	58	1,5	7,8	0,8
Suecia	1.121	56	1,4	5,9	0,6
Dinamarca	857	45	1,2	5,8	0,6
Australia	670	45	1,1	8,8	0,9
Irlanda	213	42	1,1	20,7	2,1
Portugal	176	32	0,8	19,5	2,0
Suiza	678	29	0,7	6,4	0,6
Finlandia	287	28	0,7	11,8	1,2
Nueva Zelandia	84	26	0,7	34,8	3,5
Grecia	90	8	0,2	9,3	0,9
Total de los países del CAD	45.273	3.921	100,0	10,0	1,0

Notas: Las cifras se han redondeado. No se dispone de datos sobre Luxemburgo.

- La mayoría de los organismos bilaterales comunican sus compromisos al CAD, pero algunos –por ejemplo, el del Reino Unido– suministran las cifras de los desembolsos. Esto complica la comparación entre organismos y entre las cifras de desembolsos por concepto de la Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD).
- La ayuda a la educación que figura en la segunda columna está expresada en proporción de la ayuda total mostrada en la primera columna, deduciendo la ayuda multisectorial y la asistencia general a los programas.
- Es la razón entre la proporción de la ayuda total asignada a la educación por cada organismo y el promedio de la asignada por todos los organismos en su conjunto. El indicador se calcula de la siguiente manera:

$$\text{Prioridad relativa concedida a la ayuda a la educación: } \frac{AE_i / AT_i}{\sum_{i=1}^{22} AE_i / \sum_{i=1}^{22} AT_i}$$

en la que: i = uno de los 22 países del CAD
 AE = Ayuda a la Educación
 AT = Ayuda Total

Fuente: Base de datos en línea del CAD (OCDE-CAD, 2004a, Cuadro 5).

5. Alemania, Canadá, España, Estados Unidos, Francia, Japón, Países Bajos y Reino Unido.

6. Foster (2004) sostiene que el gobierno beneficiario debería desglosar la ayuda al presupuesto general por sector, en la misma proporción en que el gobierno beneficiario reparte la asignación del gasto público por sector. Aunque esto podría mejorar la contabilización de la ayuda a la educación de cada donante específico, es imposible realizar esta operación a nivel mundial debido a la falta de datos.

Recuadro 5.1 Clasificación teórica del apoyo al presupuesto nacional por sector: la experiencia del DFID

En los últimos años el Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido (DFID) ha procurado asegurarse de que las cifras de gastos en sectores clave del desarrollo reflejen los desembolsos canalizados mediante el apoyo al presupuesto y destinados a reducir la pobreza. Este esfuerzo muestra cómo ha cambiado la manera de facilitar la ayuda y responde a tres hechos importantes:

- La mayor utilización del apoyo al presupuesto significa que una proporción cada vez mayor de los desembolsos del DFID no se asigna por sector.
- En los actuales mecanismos de notificación del CAD todas las formas de ayuda canalizadas por conducto de los presupuestos nacionales (incluido el apoyo al presupuesto) se contabilizan como instrumentos separados y no como desembolsos destinados a un sector, por ejemplo, educación o salud. Por lo tanto, se suele subestimar la ayuda facilitada a esos sectores.
- Hay una gran demanda política y pública de información sobre la cuantía que el Reino Unido asigna a los distintos sectores de desarrollo.

■ Evolución del enfoque del DFID

Conforme aumentaba dentro del programa del DFID la proporción del apoyo al presupuesto, se exigía cada vez más al Departamento que presentara al Parlamento desgloses sectoriales de esas asignaciones. Así, el DFID analizó el apoyo al presupuesto por sector y obtuvo un promedio fiable de gastos por sector. Para esto no se utilizó ninguna metodología bien definida. Una consistió en extrapolar a partir del presupuesto del gobierno beneficiario y otra en utilizar cifras de asignación

teórica, cuando existían. Una de las conclusiones fue que el 20% del apoyo al presupuesto se gastaba en educación.

A comienzos de 2004, el DFID adoptó una metodología normalizada para ese proceso, denominada clasificación teórica del apoyo al presupuesto por sector nacional y destinada a facilitar cifras coherentes y comparables, basadas en datos específicos de cada país. Los desembolsos de apoyo al presupuesto se atribuyen a prorrata a las partidas del presupuesto nacional con derecho a recibir Asistencia Oficial al Desarrollo, lo cual excluye explícitamente sectores como la defensa. La nueva metodología que el DFID viene utilizando desde abril de 2004 tiene por objeto hacer más transparente la utilización de la ayuda británica. En el momento de aceptar un programa de apoyo al presupuesto, se pide a los países beneficiarios que asignen la ayuda por sector. Más tarde se les pedirá que elaboren el informe correspondiente. Queda explícitamente entendido que las asignaciones sectoriales constituyen sólo una indicación, ya que están basadas en asignaciones teóricas derivadas de los planes presupuestarios.

■ Significación para el gasto en educación

En los tres años comprendidos entre 2000/2001 y 2002/2003, el DFID aportó en promedio unos 250 millones de libras por año como apoyo al presupuesto de 20 países (incluidos los presupuestos sectoriales). Aplicando el promedio de 20% para educación, el DFID estima que durante ese periodo canalizó en favor de la educación 150 millones de libras mediante apoyo al presupuesto.

Fuente: DFID (2004).

en el Recuadro 5.1 se muestra hasta qué punto los actuales sistemas internacionales de notificación pueden dejar de contabilizar recursos complementarios destinados a la educación. Así, hay sobrados argumentos para elaborar una metodología internacional normalizada de notificación de datos (DFID, 2004).

Estas importantes advertencias se deberían tener presentes al examinar la última columna del Cuadro 5.1, en la que figura un indicador que mide la prioridad relativa concedida a la educación por los distintos donantes. Ese indicador expresa

la proporción de ayuda a la educación de cada donante en porcentaje de la media del CAD.⁷ Un valor superior a 1 significa que el donante da más importancia a la educación que el promedio de los demás organismos de financiación, mientras que un valor inferior a 1 muestra que asigna más ayuda a otros sectores que el promedio. El valor más elevado (3,5) corresponde a Nueva Zelandia y significa que ese país da 3,5 veces más prioridad a la educación que el promedio de donantes del CAD. Por el contrario, el valor más bajo (0,4) corresponde a Estados Unidos y muestra que ese país atribuye a la

7. Este porcentaje se ha calculado después de restar de la ayuda total la asistencia a programas generales y la ayuda multisectorial, ya que, como se señaló más arriba, parte de esas asignaciones pueden estar destinadas a la educación.

educación un grado de prioridad inferior al promedio (en términos relativos, representa la décima parte del de Nueva Zelandia). Entre los donantes más importantes de los 21 países del CAD sobre los que se dispone de datos, Alemania, Canadá, España y Francia atribuyen en sus programas de ayuda una prioridad relativa elevada a la educación.

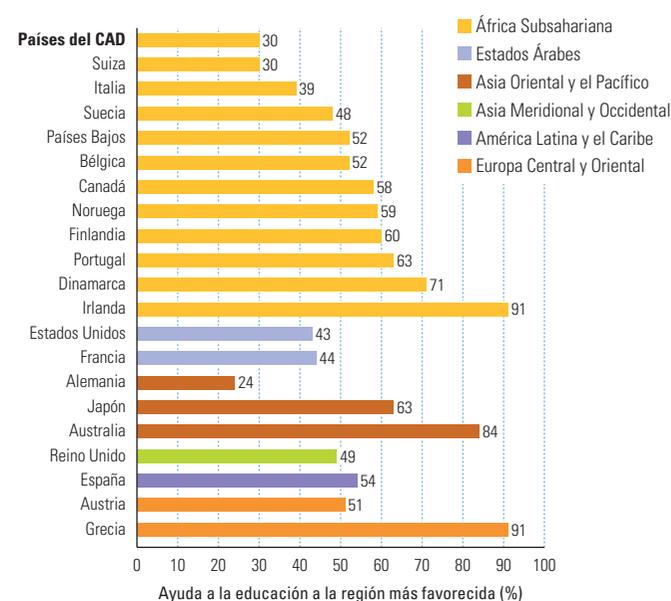
El África Subsahariana, Asia Oriental y el Pacífico y los Estados Árabes reciben el 75% de la ayuda bilateral destinada a la educación con 30%, 27% y 18% respectivamente. El Gráfico 5.3 muestra las regiones que recibieron el porcentaje más elevado de ayuda a la educación por donante, en promedio, en 2001 y 2002. El África Subsahariana recibe la proporción más elevada de la ayuda de once donantes. La región de Asia Oriental y el Pacífico es la principal beneficiaria de la ayuda de tres donantes, pero como dos de ellos, Japón y Alemania, son el primero y el tercero más importantes, esa región ocupa el segundo lugar en la proporción general de la ayuda. La región de los Estados Árabes, que incluye África del Norte, es la principal beneficiaria de dos donantes importantes: Francia y Estados Unidos. España centra su ayuda principalmente en América Latina y el Reino Unido asigna casi la mitad de la suya a Asia Meridional y Occidental. Estos modelos tienden a reflejar vínculos históricos e intereses geopolíticos actuales y no implican necesariamente una clara comprensión internacional de las necesidades, que es la que sirvió de base a la prioridad otorgada en Dakar al África Subsahariana y a Asia Meridional y Occidental (UNESCO, 2000a).

El Cuadro 5.2 muestra el promedio anual del apoyo bilateral prestado a la educación y a la educación básica en el periodo 2001-2002,⁸ cuando la ayuda bilateral a esta última alcanzó más de 900 millones de dólares por año.⁹ A excepción de España, los ocho donantes bilaterales que más aportan a la educación básica son también los que más contribuyen a la ayuda total a la educación.

8. La ayuda del CAD a la educación está clasificada en tres niveles o subsectores principales: educación básica, que incluye la enseñanza primaria, la capacitación básica de jóvenes y adultos y la educación de la primera infancia; enseñanza secundaria; y enseñanza postsecundaria. La que no puede clasificarse en ninguno de estos subsectores figura en la categoría denominada "nivel no especificado". En esta última categoría se incluye el apoyo indiferenciado, prestado al sector de la educación en su conjunto (OCDE-CAD, 2000).

9. Una vez más el sistema de estadística del CAD no puede contabilizar plenamente la ayuda a la educación básica. La UNESCO (2003a) ha mostrado que se puede atribuir a la educación básica una parte de la ayuda de "nivel no especificado".

Gráfico 5.3: Compromisos de ayuda bilateral para la educación: porcentaje de la ayuda a la educación asignada por cada donante a la región que más favorece (promedios del bienio 2001-2002)



Fuente: Base de datos en línea del SNPA (OCDE-CAD, 2004a).

Al igual que en el Cuadro 5.1, la última columna del Cuadro 5.2 muestra la prioridad relativa asignada a la educación básica por cada donante, o sea, qué donantes contribuyen más a la educación básica que a la educación en su conjunto. Estados Unidos, los Países Bajos y el Reino Unido asignan más del 70% de su ayuda a la educación básica y, por lo tanto, le dan mucha mayor prioridad que el promedio de los países pertenecientes al CAD. Sin embargo, los tres países que más contribuyen a la educación, a saber, Alemania, Francia y Japón, hacen más hincapié en otros subsectores de la educación, sobre todo la enseñanza postsecundaria (véase el Cuadro 5.4).

En el Cuadro 5.3 se agrupa a los donantes bilaterales según la prioridad que dieron a la educación y la educación básica en sus programas de ayuda durante el periodo 2001-2002. En el Grupo I, Canadá, Finlandia y, en menor medida, Noruega otorgaron más ayuda a la educación y la educación básica que el promedio de los organismos bilaterales. En el Grupo II, siete donantes dieron a la educación menos importancia que el promedio, pero atribuyeron un grado relativamente alto de

El África Subsahariana, Asia Oriental y el Pacífico y los Estados Árabes reciben el 75% de la ayuda bilateral asignada a la educación.

Cuadro 5.2: Compromisos de ayuda bilateral a la educación y la educación básica, promedios bienales (2001-2002)

Países	Compromisos de ayuda bilateral (en millones de dólares constantes de 2001)		% del total de la ayuda bilateral a la educación básica	Educación básica en % del total de la educación ¹	Prioridad relativa concedida a la ayuda a la educación básica ²
	Educación	Educación básica			
Estados Unidos	300	210	22,4	72,2	2,5
Países Bajos	250	182	19,4	81,6	2,8
Francia	821	146	15,6	20,3	0,7
Japón	883	93	9,9	12,6	0,4
Reino Unido	155	66	7,0	85,0	2,9
Canadá	165	56	6,0	43,3	1,5
Alemania	611	56	5,9	9,7	0,3
Noruega	94	35	3,7	43,1	1,5
Australia	45	20	2,1	53,1	1,8
España	138	19	2,1	21,5	0,7
Dinamarca	45	14	1,5	68,4	2,4
Suecia	56	11	1,2	38,3	1,3
Suiza	29	10	1,0	42,2	1,5
Bélgica	75	7	0,8	11,1	0,4
Finlandia	28	6	0,6	65,0	2,2
Portugal	32	4	0,4	16,8	0,6
Nueva Zelanda	26	2	0,2	8,8	0,3
Austria	66	1	0,1	1,5	0,1
Italia	58	0	0,0	1,2	0,1
Grecia	8	0	0,0	0,0	0,0
Total de los países del CAD	3.925	938	100,0	29,0	1,0

Notas:

Las cifras se han redondeado. Como el periodo cubierto es relativamente corto, las conclusiones que se pueden sacar de esos datos se deben considerar con cautela. No se dispone de datos sobre Luxemburgo e Irlanda.

1. Porcentaje calculado dividiendo la ayuda a la educación básica por la ayuda total a la educación y deduciendo la ayuda de "nivel no especificado", que no figura en este cuadro.

2. Cálculo efectuado de la misma manera que en el Cuadro 5.1, reemplazando AE (Ayuda a la Educación) y AT (Ayuda Total) por EB (Educación Básica) y AE (Ayuda a la Educación), respectivamente.

Fuente: Base de datos en línea del CAD (OCDE-CAD, 2004a, Cuadro 5).

prioridad a la educación básica. Los siete donantes del Grupo III hicieron lo contrario: atribuyeron a la educación un alto grado de prioridad, pero a niveles más elevados que el de la educación básica (Cuadro 5.4). Los tres donantes restantes del Grupo IV están por debajo del promedio en ambas categorías; Japón es el único de los ocho principales donantes que figura en este grupo.

El Gráfico 5.4 se basa en los datos del Cuadro 5.3 y muestra una correlación negativa entre la prioridad atribuida a la educación y la atribuida a la educación básica: los donantes bilaterales que aportan relativamente más al sector de educación en general, asignan relativamente menos a la educación básica. Por el contrario, los organismos que atribuyen a la educación básica un grado de prioridad relativamente elevado, asignan en promedio menor prioridad a la asistencia al conjunto de la educación.

En el Cuadro 5.4 figura un desglose más detallado de la ayuda a la educación. A excepción de Finlandia, todos los países que otorgan a la educación un grado relativamente alto de prioridad (Grupos I y III del Cuadro 5.3) privilegian la educación postsecundaria. De los países que atribuyen a la educación un menor grado de prioridad, la educación básica es el subsector más importante para Australia, Dinamarca, Estados Unidos, Países Bajos, Reino Unido y Suiza.

Por lo que respecta los países que dan prioridad a la educación postsecundaria, una proporción de su apoyo se contabiliza en lo que las directrices del CAD denominan "costos imputables a estudiantes" (OCDE-CAD, 2000, Recuadro 9.1). Esta categoría abarca a los estudiantes de países en desarrollo que cursan estudios universitarios en países desarrollados. Los derechos de matrícula y los gastos de subsistencia en el país donante se contabilizan

como AOD si la presencia de estudiantes obedece a una política deliberada de cooperación para el desarrollo. Aunque el CAD recomienda que se contabilice esa ayuda como multisectorial, la mayoría de los donantes siguen considerando las becas y demás gastos imputables a estudiantes como ayuda a la educación postsecundaria.

Aunque no fue posible precisar la proporción de los gastos imputables a estudiantes en la ayuda a la educación postsecundaria, parece claro que esa forma de ayuda está motivada, al menos en parte, por políticas que propician la internacionalización de las universidades nacionales. Por ejemplo, ya en 1983 Japón se había fijado como objetivo hacer pasar el número de estudiantes extranjeros de 10.000 a 100.000 a comienzos del siglo XXI (Tsuruta, 2003). El gobierno japonés ha facilitado generosos incentivos a estudiantes extranjeros, en parte porque está convencido de que pueden desempeñar un papel importante para enriquecer la vida académica. Los costos de los subsidios otorgados a los estudiantes extranjeros y las instituciones que los acogen se han contabilizado en parte de la ayuda a la educación.

Ayuda multilateral: pocos cambios

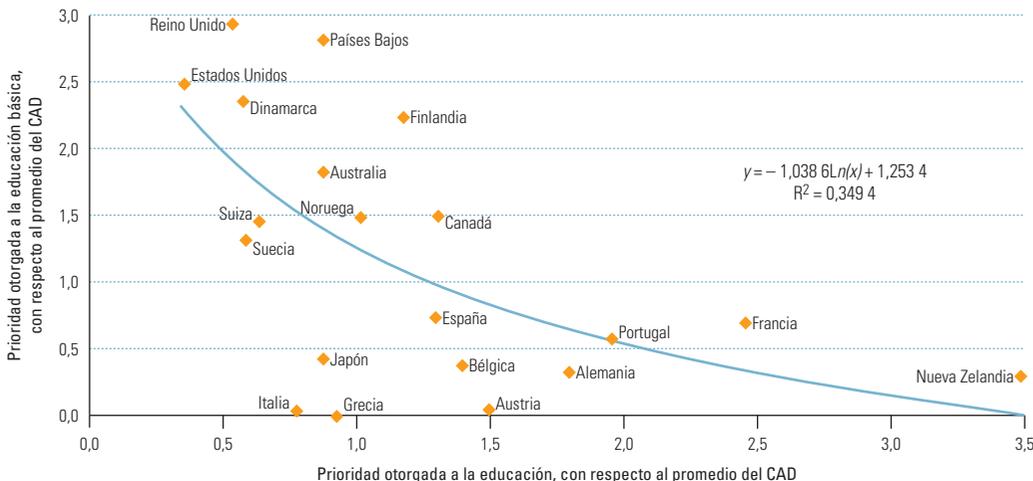
En 2001-2002 los organismos multilaterales –exceptuado el Banco Mundial– asignaron a la educación 660 millones de dólares anuales.

Cuadro 5.3: Prioridades de la ayuda bilateral a la educación y la educación básica (2001-2002)

Países	Prioridad relativa concedida a la ayuda a la educación	Prioridad relativa concedida a la ayuda a la educación básica
Grupo I	>1	>1
Canadá	1,31	1,50
Finlandia	1,18	2,24
Noruega	1,02	1,49
Grupo II	<1	>1
Australia	0,88	1,83
Dinamarca	0,58	2,36
Estados Unidos	0,36	2,49
Países Bajos	0,88	2,82
Reino Unido	0,54	2,94
Suecia	0,59	1,32
Suiza	0,64	1,46
Grupo III	>1	<1
Alemania	1,80	0,33
Austria	1,51	0,05
Bélgica	1,40	0,38
España	1,30	0,74
Francia	2,46	0,70
Nueva Zelanda	3,49	0,30
Portugal	1,96	0,58
Grupo IV	<1	<1
Grecia	0,93	0,00
Italia	0,78	0,04
Japón	0,88	0,43

Nota: No se dispone de datos sobre Luxemburgo e Irlanda.
Fuente: Cuadros 5.1 y 5.2.

Gráfico 5.4: Comparación de las prioridades otorgadas a la ayuda global a la educación y a la ayuda a la educación básica (2001-2002)



Fuente: Cuadro 5.3.

El gobierno japonés ha facilitado generosos incentivos a estudiantes extranjeros.

Cuadro 5.4: Composición de la ayuda bilateral a la educación, promedios bienales en porcentaje (2001-2002)

Categorías de donantes*	Donantes	Nivel no especificado en % del total	Distribución porcentual de la ayuda a la educación por nivel de enseñanza, exceptuado el "nivel no especificado"		
			Educación básica	Enseñanza secundaria (CINE 2+3)	Enseñanza postsecundaria
Donantes que otorgan una prioridad elevada a la ayuda a la educación	Canadá	21	43	7	50
	Finlandia	56	65	17	18
	Noruega	14	43	7	50
	Austria	11	1	10	89
	Bélgica	14	11	15	74
	Francia	12	20	8	71
	Alemania	6	10	10	80
	Nueva Zelanda	5	8	13	79
	Portugal	27	17	31	52
España	34	21	31	48	
Donantes que otorgan una prioridad menos elevada a la ayuda a la educación	Australia	17	53	18	29
	Dinamarca	56	68	2	29
	Países Bajos	11	82	0	18
	Suecia	49	39	7	54
	Suiza	20	42	27	31
	Reino Unido	50	85	11	4
	Estados Unidos	3	72	0	28
	Grecia	39	0	1	99
	Italia	71	2	31	67
Japón	16	13	15	73	
Total de los países del CAD		17	29	10	61

Notas:

No se dispone de datos sobre Luxemburgo e Irlanda.

Las cifras se han redondeado. Las cifras en negrita indican el nivel en que es más elevado el porcentaje.

Los porcentajes no se han calculado utilizando la cifra notificada con respecto a la ayuda total, sino la comunicada con respecto a los subsectores.

* Los países donantes que otorgan una prioridad a la ayuda a la educación son los que figuran en los Grupos I y III del Cuadro 5.3, y los que otorgan una prioridad menos elevada son los que figuran en los Grupos II y IV de ese mismo cuadro.

Fuente: Base de datos en línea del CAD (OCDE-CAD, 2004a, Cuadro 5).

Cuadro 5.5: Compromisos anuales de ayuda multilateral por término medio (exceptuados los del Banco Mundial), promedios bienales (1990-2000 y 2001-2002)

Organismos donantes	Total (en millones de dólares constantes de 2001)		Educación (en millones de dólares constantes de 2001)		% de la educación en el total	
	1999-2000	2001-2002	1999-2000	2001-2002	1999-2000	2001-2002
Fondo Africano de Desarrollo	499	455	73	70	15	15
Fondo Asiático de Desarrollo	1.163	1.093	95	90	8	8
Banco Interamericano de Desarrollo	494	482	29	28	6	6
Comisión Europea	7.191 ¹	5.811	390 ¹	227	5 ¹	4
UNICEF	594	585	49	52	8	9
OOPS	303	374	173	178	57	48
Otros organismos	197	556	12	14	6	2
Total de la ayuda multilateral	10.441	9.355	820	658	8	7

Nota:

1. 2000 solamente.

Fuente: Base de datos en línea del CAD (OCDE-CAD, 2004a, Cuadro 5).

Esa cuantía es ligeramente superior a la financiación privilegiada que el Banco Mundial facilitó a la educación por conducto de la Asociación Internacional de Fomento (AIF) y equivale aproximadamente al 17% del total de la ayuda bilateral a la educación (Cuadro 5.1). El Cuadro 5.5 muestra que la Comisión Europea sigue siendo el primer donante de ayuda multilateral a la educación, excluido el Banco Mundial, aunque su ayuda al sector educativo descendió en 2001-2002 al 4% de su ayuda total, siendo su valor absoluto ligeramente inferior al que los Países Bajos asignaron a la educación en su programa bilateral (Cuadro 5.1). Entre 1999-2000 y 2001-2002, el único organismo multilateral que aumentó su aportación total a la educación fue el Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente (OOPS), e incluso su ayuda a la educación disminuyó como proporción de su ayuda total. Por lo que respecta a los organismos restantes, el porcentaje de la educación en la ayuda total siguió siendo más o menos constante entre los dos periodos en cuestión, aunque disminuyeron tanto la ayuda total como la ayuda a la educación, y esta última en un 20% aproximadamente.

El Banco Mundial sigue siendo el mayor donante externo de la educación. En el Gráfico 5.5 se presenta el total de préstamos del Banco Mundial para educación desde 1963.¹⁰ Comenzando con un promedio de menos de 200 millones de dólares en los años sesenta, los préstamos aumentaron continuamente hasta mediados de los años ochenta. En los años noventa, aunque se incrementó el volumen medio de préstamos, la ayuda fue más inconstante. Por ejemplo, después del máximo alcanzado en 1998 –año en que los préstamos ascendieron a casi 300 millones de dólares– la cuantía total retrocedió en los dos años siguientes al nivel medio de los años setenta.

La educación es una de las cinco prioridades de la estrategia general de asistencia del Banco Mundial (Banco Mundial, 2003a). El Gráfico 5.6 muestra que la proporción del total de préstamos dedicados al sector de la educación pasó de 3% en los años sesenta a cerca del 7% en los años noventa.

En las dos primeras ediciones del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* (UNESCO, 2002a y 2003a), la asignación de los préstamos del Banco Mundial a los distintos subsectores de

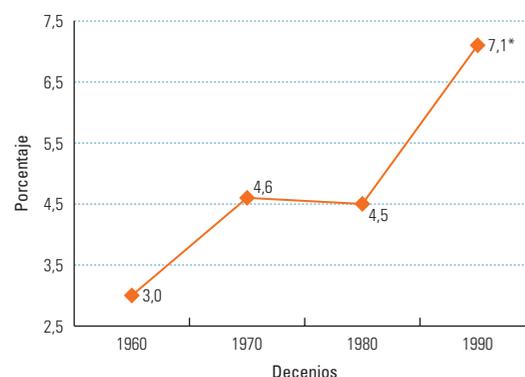
Gráfico 5.5: Volumen de los préstamos anuales del Banco Mundial a la educación (1963-2003)



Nota: Se ha utilizado el coeficiente de deflación del CAD para los Estados Unidos, a fin de obtener una serie de precios constantes.

Fuente: Calculado según los datos que figuran en: <http://devdata.worldbank.org/edstats>

Gráfico 5.6: Préstamos del Banco Mundial a la educación en porcentaje del total de los préstamos (decenio de 1960-decenio de 1990)



Nota: La cifra correspondiente al decenio de 1990 es excepcionalmente alta debido a la crisis financiera de 1998. Si se excluyen los datos correspondientes al ejercicio de 1998, el porcentaje desciende a un 6,2%.

Fuente: Banco Mundial, 2003a.

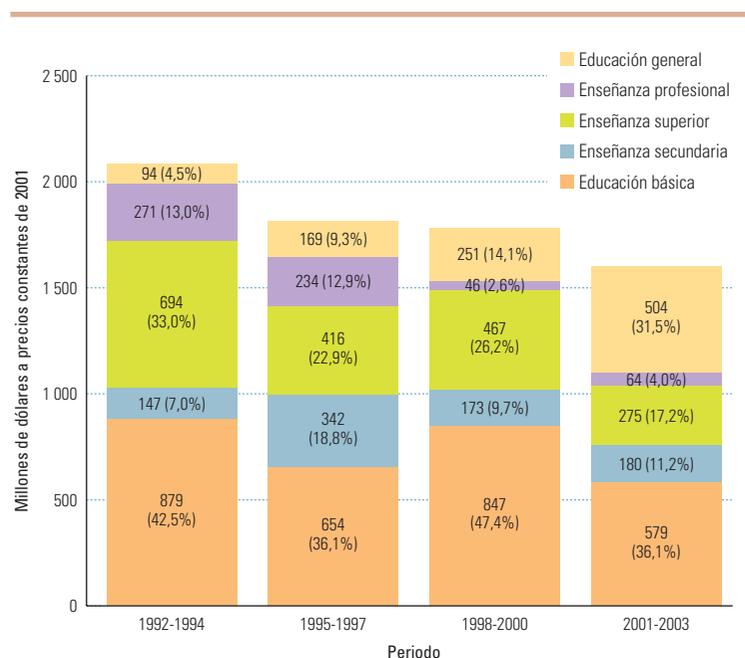
la educación se calculó utilizando la información sobre proyectos específicos. En la actualidad, en el sitio Internet del Banco Mundial figuran desgloses por subsector, como se muestra en el Gráfico 5.7.¹¹ El promedio de préstamos en 2001-2003 fue inferior a los promedios trienales del decenio anterior.¹² El gráfico muestra además que ha evolucionado la composición de los préstamos del Banco Mundial a la educación.

10. Los préstamos en cuestión son de dos tipos: préstamos de la AIF, que van acompañados de condiciones muy favorables, y los del principal órgano del Banco Mundial, el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), que no están subvencionados. Los primeros se suelen considerar como ayuda.

11. No se dispone de cifras separadas para los préstamos de la AIF y los del BIRF.

12. Tal vez esto parezca contradecir las tendencias que se presentan en los Gráficos 5.5 y 5.6, pero como puede observarse en el Gráfico 5.5, la ayuda fluctúa considerablemente de un año a otro, y por lo tanto la tendencia la disminución del Gráfico 5.7 refleja un descenso de los préstamos en ciertos años.

Gráfico 5.7: Composición del total de los préstamos del Banco Mundial a la educación (promedios trienales de 1992 a 2003)



Nota: Se ha utilizado el coeficiente de deflación de los Estados Unidos, a fin de obtener una serie de precios constantes. La educación general comprende proyectos que abarcan varios niveles. La educación básica comprende la enseñanza preprimaria, primaria y no formal, así como los programas de alfabetización de adultos.
Fuente: Banco Mundial, 2004b.

Aunque la educación básica sigue siendo el subsector más importante, su proporción disminuyó ligeramente a lo largo del decenio, mientras que la educación general, que incluye proyectos para más de un subsector, pasó de 4,5% en 1992-1994 a 31,5% en 2001-2003. Este aumento refleja tal vez el mayor énfasis dado al apoyo a los programas de ayuda sectoriales. El grado de apoyo que esos programas presten a la educación básica dependerá de cómo el país beneficiario distribuya su presupuesto de educación.

Perspectivas para colmar el déficit financiero

En el Cuadro 5.6 se sintetiza el total de la ayuda bilateral y multilateral a la educación en 1999-2000 y 2001-2002. La ayuda total a la educación en general y a la educación básica en particular disminuyó ligeramente entre los dos periodos, aunque la ayuda a la educación básica se mantuvo aproximadamente al mismo nivel. Esta variación se explica por las diferentes tendencias de la ayuda bilateral y multilateral. La ayuda del conjunto de los organismos multilaterales a la educación en general, y en particular a la educación básica, experimentó una disminución,

Cuadro 5.6: Compromisos bilaterales y multilaterales en favor de la educación (promedios bienales, 1999-2000 y 2001-2002) (en miles de millones de dólares constantes de 2001)

	Educación		Educación básica	
	1999-2000	2001-2002	1999-2000	2001-2002
Ayuda bilateral¹	3,96	3,97	0,73	0,95
Ayuda multilateral	1,61	1,48	0,83	0,59
AIF (Banco Mundial) ²	0,56	0,59	0,23	0,22
Comisión Europea ³	0,39	0,23	0,26	0,02
UNESCO	0,23	0,23	0,04	0,06
Banco Interamericano de Desarrollo ⁴	0,03	0,03	0,01	0,01
Fondo Asiático de Desarrollo ⁴	0,09	0,09	0,04	0,03
Fondo Africano de Desarrollo ⁴	0,07	0,07	0,03	0,03
UNICEF	0,05	0,05	0,05	0,05
OOPS	0,17	0,18	0,15	0,15
Otras fuentes de ayuda multilaterales ⁴	0,01	0,01	0,00	0,01
Total	5,57	5,45	1,53	1,54

Notas:

1. El porcentaje de la ayuda bilateral a la educación destinada a la educación básica ascendió a un 18% en 1999-2000 y a un 24% en 2001-2002. Estas cifras comprenden las contribuciones de organismos bilaterales que no pertenecen al CAD (República de Corea, República Checa y Turquía).
2. El porcentaje del total de los préstamos del Banco Mundial (AIF + BIRF) destinado a la educación básica ascendió a un 41% en 1999-2000 y a un 73% en 2000-2002. Se estima que esos porcentajes se pueden aplicar a la AIF tomada por separado.
3. La ayuda a la educación básica representó el 66% de la ayuda de la CE a la educación en 2000, y un 11% solamente en 2001-2002.
4. Los porcentajes de los compromisos de la AIF en favor de la educación básica se utilizan para estimar los fondos asignados por el Banco Interamericano de Desarrollo, el Fondo Asiático de Desarrollo, el Fondo Africano de Desarrollo y los demás organismos donantes multilaterales. Los compromisos de la AIF y la UNESCO corresponden a los periodos de sus ejercicios financieros y, por lo tanto, no coinciden exactamente con los años civiles. Los datos relativos a la UNESCO se han extraído de los presupuestos bienales que figuran en su Programa y Presupuesto Aprobado. Los datos relativos a la ayuda de la UNESCO a la educación básica corresponden a las cantidades asignadas al programa Educación Básica para Todos y no comprenden los presupuestos de los institutos de educación especializados de la UNESCO.

Fuentes: Base de datos en línea del CAD (OCDE-CAD, 2004a); Banco Mundial (2004a); y UNESCO (2000b) y (2002b).

sobre todo por la reducción de la ayuda de la CE. La ayuda de los organismos bilaterales permaneció más o menos estable, pero aumentó la proporción asignada a la educación básica. Ese incremento compensa prácticamente la disminución de la ayuda multilateral, por lo que permaneció estable el apoyo a la educación básica.

Por lo que atañe a la necesidad de ayuda a la EPT en el futuro, es evidente que sigue habiendo un importante déficit, aunque se cumplan los nuevos compromisos de aumentar la AOD. El gobierno del Reino Unido ha propuesto que se establezca un Mecanismo internacional de financiación (IFF) que aporte por anticipado a los programas actuales de ayuda 50.000 millones de dólares adicionales al año con objeto de lograr los Objetivos de Desarrollo para el Milenio antes de 2015 (Tesorería de Su Majestad Británica, 2003).¹³ Se trata de emitir obligaciones en el mercado internacional de capitales y pagar a los titulares con las contribuciones a largo plazo de los donantes. Si se aumentara la financiación adicional por parte de los organismos bilaterales y multilaterales en la misma proporción que en los últimos años y se mantuvieran las recientes asignaciones a la educación y la educación básica, el IFF aportaría 4.300 y 1.240 millones de dólares adicionales por año a la educación y la educación básica, respectivamente.¹⁴

Asimismo, si se cumplen los compromisos contraídos en la conferencia de Monterrey –a saber, 16.000 millones anuales de dólares adicionales de ayuda al desarrollo hasta 2006– y si una vez más siguen siendo constantes la participación de los donantes y el reparto sectorial, se obtendrían 400 millones anuales de dólares adicionales para la educación básica.¹⁵ La combinación de los posibles beneficios del IFF y los compromisos de Monterrey significaría un incremento de los recursos internacionales asignados a la educación básica de 1.600 millones de dólares por año, o sea el doble de la cuantía actual. Sin embargo, si no se cambian las prioridades de la ayuda, es muy poco probable que, incluso la iniciativa más ambiciosa para aumentar los fondos de desarrollo, aporte los 5.600 millones de dólares anuales en recursos adicionales necesarios para lograr la educación primaria universal y la paridad entre niñas y varones escolarizados (UNESCO, 2002a).

Aunque es casi seguro que la AOD será el principal tipo de ayuda adicional a la educación,

Recuadro 5.2 Financiación filantrópica de la educación

Los trabajos y publicaciones relativos a la ayuda internacional han prestado relativamente poca atención al papel que desempeñan las fundaciones filantrópicas en las actividades de desarrollo. No se conocen adecuadamente ni la escala de sus actividades ni la magnitud de su ayuda. Según un reciente estudio preparado por la OCDE y basado en análisis relativos a Estados Unidos, Europa y Asia, esas organizaciones aportan anualmente al desarrollo 3.000 millones de dólares. Sin embargo, esta estimación está sujeta a muchas reservas.*

Aunque no se dispone de ningún desglose sectorial, la OCDE señala que por lo que atañe a las fundaciones estadounidenses, que movilizan más de la mitad de los 3.000 millones de dólares, la educación era en 2000 el segundo sector más importante después de la salud y la planificación familiar, con el 13,7% del total de ayuda. De esa cuantía, el 84% se destina a la formación profesional de diplomados y la enseñanza superior, de modo que la ayuda a la educación básica es comparativamente poca. La escasa información de que se dispone sobre el apoyo de las fundaciones europeas por sector se basa en dos estudios: uno señala que 30 fundaciones europeas participaban en “educación e investigación” (Schluter, Then y Walkenhorst, 2001) y el otro apunta que 78 manifestaban interés por la educación (Centro de fundaciones europeas, 2002).

* Como algunas fundaciones prefieren actuar con discreción, estimando con frecuencia que hacer publicidad de su labor es indigno o impropio, el panorama general es incompleto. Además, las fundaciones privadas no siempre distinguen entre países en desarrollo o en transición, ni entre actividades de desarrollo o de otra índole (OCDE, 2003a).

Fuente: OCDE (2003a).

también es importante la cuantía de la ayuda filantrópica internacional, aunque no se ha investigado lo suficiente en este campo. Como muestra el Recuadro 5.2, esa ayuda no está dirigida prioritariamente a la educación básica. Se necesitan más información y análisis del apoyo no gubernamental a la EPT.

Conclusión

El modesto incremento de la ayuda general a la educación y del volumen de la asistencia a la educación básica es una tendencia que sólo merece ser acogida con relativa satisfacción ya que no alcanza el nivel necesario para lograr los objetivos de la EPT. Los compromisos contraídos en virtud del Consenso de Monterrey permiten esperar hasta cierto punto que aumente la financiación de la educación básica, pero hasta ahora no hay ninguna seguridad de que los fondos se asignen de tal manera que esa esperanza se convierta en realidad.

13. En julio de 2004 el Reino Unido anunció que el presupuesto de la AOD ascendería a 6.500 millones de libras por año (más de 12.000 millones de dólares) en 2007/2008, alcanzando el 0,47% del ingreso nacional bruto (Ministerio de Hacienda, 2004).

14. Todas estas suposiciones se utilizan únicamente como ilustración. Es probable que no todos los donantes se adhieran al Fondo y que varíe el porcentaje de las contribuciones.

15. Las Naciones Unidas (2003b) no facilitan desglose alguno de la aportación de cada donante a los 16.000 millones de dólares adicionales. No se puede suponer que esa suma se va a distribuir según los parámetros existentes. En efecto, algunos donantes aumentarán su ayuda al desarrollo más que otros. Una vez más, estas suposiciones tienen sólo carácter de ilustración.

Utilizar eficazmente la ayuda a la EPT

Ayuda para obtener resultados concretos

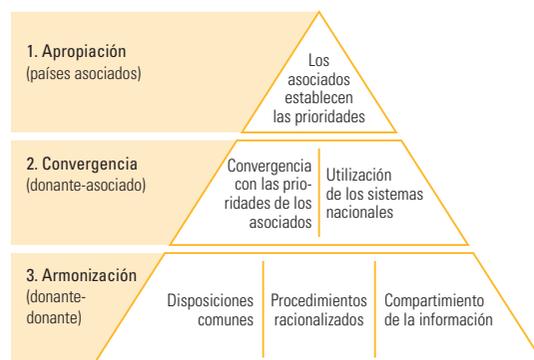
Aunque la ayuda a la educación es insuficiente y su distribución dista mucho de ser óptima para lograr la educación para todos, los donantes de AOD aportan cada año a la educación por lo menos 5.500 millones de dólares, de los cuales el 30% se destina a la educación básica. La cuestión de saber cómo se utilizan esos recursos y si realmente ayudan a los distintos países a lograr los objetivos de la EPT suscita considerable interés a nivel internacional, debido en parte a que la posibilidad de movilizar fondos adicionales depende del buen uso que se haga de la ayuda a la educación.

La mayor parte de la documentación relativa a la eficacia de la ayuda está dedicada sobre todo a las repercusiones de algunos proyectos y programas específicos. Sin embargo, con el advenimiento de una alianza mundial firmemente determinada a lograr los Objetivos de Desarrollo para el Milenio, se suele coincidir cada vez más en que el indicador clave para evaluar la ayuda es una mejora duradera de la vida de los pobres (PNUD, 2003). Esto significa utilizar la ayuda en apoyo de estrategias nacionales e internacionales destinadas a lograr resultados muy específicos de desarrollo que aumenten el bienestar de la población (Managing for Development Results, 2004).

Van abriéndose paso tres principios fundamentales en cuanto a prácticas internacionales idóneas: la importancia de políticas bien fundamentadas que los países hagan verdaderamente suyas; la convergencia de la ayuda de los donantes con las prioridades nacionales; y la armonización de las prácticas de los donantes. El Gráfico 5.8 ilustra esos principios, tomando como base los trabajos del Equipo del CAD sobre armonización y convergencia (OCDE-CAD, 2004c), que forma parte del seguimiento de la Declaración de Roma sobre la armonización (OCDE-CAD, 2003).

En el vértice de la pirámide figuran las prioridades y políticas nacionales que en los países de bajos ingresos se formulan cada vez con mayor énfasis en los Documentos de Estrategia de Lucha contra la Pobreza (DELPE) y los planes del sector de educación, en particular, el subsector de educación básica. Más de cincuenta países

Gráfico 5.8: Armonización y convergencia



Fuente: OCDE-CAD (2004b).

de ingresos bajos y medios están elaborando DELPE que constituyen cada vez más, aunque no de manera uniforme, la base para la convergencia de la ayuda y la armonización de las políticas de los donantes y los programas de asistencia. En el mejor de los casos esas estrategias tienen por objeto mejorar la vida de los pobres y se basan en un profundo sentido de pertenencia nacional.¹⁶ Según un reciente estudio del Banco Mundial, los avances siguen dependiendo del aumento efectivo de la capacidad para atender las necesidades de capacitación, del liderazgo nacional y del compromiso permanente de las partes interesadas en el desarrollo (FMI/AIF, 2003). Un grupo de trabajo del CAD ha señalado que “la evolución del enfoque de las estrategias de lucha contra la pobreza está estrechando la vinculación entre el apoyo externo y los procesos nacionales... pero esa evolución es parcial, lo cual induce a pensar que queda mucho por hacer para mejorar la convergencia” (OCDE-CAD, 2003, pág. 4).

Está cada vez más demostrado que los organismos de financiación conceden una importancia creciente a las políticas nacionales bien fundamentadas y encaminadas a erradicar de la pobreza para determinar adónde va la ayuda. En un estudio sobre 41 organismos de financiación se señala que los que más destacan la reducción de la pobreza son los que más insisten en el contenido y el equilibrio de las políticas de los países beneficiarios (Dollar y Levin, 2004).

La evolución hacia la convergencia de los donantes con las políticas nacionales y hacia el trabajo a través de los sistemas nacionales la ilustra el

Está cada vez más demostrado que los organismos de financiación conceden una importancia creciente a las políticas nacionales bien fundamentadas y encaminadas a erradicar la pobreza para determinar adónde va la ayuda.

16. Véase: www.worldbank.org/poverty/strategies/overview

Recuadro 5.3 Zambia: coordinación y armonización de las prácticas del gobierno y los donantes

Las partes en el memorando de entendimiento acordaron los siguientes principios generales de coordinación y armonización:

1. Entrega de la asistencia para el desarrollo según las necesidades y prioridades de Zambia, expuestas en el DELP.
2. Convergencia con los sistemas de Zambia, como ciclos de presupuestos nacionales, sistemas financieros y procesos de seguimiento de DELP/ODM, en los que se presenta una garantía razonable de que los recursos de cooperación se utilizan para los fines acordados.
3. Trabajo con el gobierno de Zambia para abordar el problema de la insuficiencia de capacidad institucional y otras restricciones que impiden tener una seguridad razonable sobre la utilización de los recursos.
4. Análisis de las diferentes metas, condiciones y documentación de los donantes, con objeto de reducir los gastos de transacción.
5. Promoción de la coordinación y armonización en todos los niveles.
6. Trabajo en pro de una colaboración delegada ("cooperación silenciosa") entre los donantes a nivel nacional, siempre que sea posible desde un punto de vista jurídico y administrativo.
7. Mejoramiento tanto del uso compartido de la información como de la comprensión de los puntos comunes y las diferencias respecto de las políticas, procedimientos y prácticas de Zambia.
8. Reformulación de una división del trabajo, basada en los temas y objetivos del DELP y presentada según las líneas del Marco de Desarrollo Global (CDF).

Fuente: Zambia (2004).

reciente memorando de entendimiento entre el gobierno de Zambia, ocho organismos bilaterales, el Banco Mundial y el sistema de las Naciones Unidas (Recuadro 5.3). Basado en ocho principios esenciales, ese memorando abarca la reforma, la revisión, el aumento de capacidad y los procedimientos para aplicar las políticas de ayuda (Zambia, 2004). En más de cincuenta países se está trabajando de manera similar.¹⁷ Además, la Comisión Europea está elaborando un marco jurídico común para los procedimientos de aplicación de la ayuda (Comisión Europea, 2004).

La ayuda a la educación forma parte de este amplio proceso internacional y todo análisis de ésta debe situarse dentro de ese contexto internacional, sobre todo si se otorga mediante apoyo presupuestario y sectorial y no en calidad de asistencia a proyectos y subsectores.

En este contexto, la eficacia de la ayuda a la educación se analiza de tres maneras: presentando un panorama de la manera en que los países del CAD distribuyen su ayuda a la educación, para ver si se hace en términos rentables; examinando los resultados de tres evaluaciones internacionales recientes de la ayuda a la educación básica; y sopesando la

experiencia reciente de la utilización de la ayuda a la educación en una pequeña muestra de países muy dependientes de la ayuda externa.

Distribución de la ayuda a la educación

Todos los organismos de ayuda escogen a los destinatarios de ésta. La índole de esa elección puede influir en los resultados educativos. Una forma de analizar el reparto de la ayuda es examinar cómo se distribuye entre un conjunto de posibles beneficiarios, suministrando así un indicador de la "proliferación de la ayuda" (por ejemplo, Acharya, Fuzzo de Lima y Moore, 2004). Un donante que reparte su ayuda entre un gran número de países es más "prolífico" que uno que concentra sus esfuerzos en unos pocos. La dispersión de la ayuda influye considerablemente en los gastos de transacción.

Utilizando un conjunto de datos especialmente preparado para 2001-2002 y basado en el Sistema de Declaración de Acreedores (CRS) del CAD, es posible evaluar las consecuencias de la dispersión de la ayuda en el sector de la educación. Los datos muestran el nivel y destino de la ayuda facilitada por 20 donantes bilaterales a 149 países con derecho a la AOD.¹⁸

17. Para más detalles, véase www.aidharmonization.org/ah-cla/secondary-pages/cla-country

18. El análisis se basa en todos los fondos comprometidos para la educación, excepto los que no se pueden asignar a países específicos (éstos representan el 12% de la ayuda a la educación de todos los países del CAD y su porcentaje varía de 0% para Japón a 42% para Bélgica). Incluyendo la Cooperación Técnica del Japón, que no declara al CRS, se abarca el 90% de la ayuda a la educación del CAD, según una comunicación personal de ese Comité.

Cuadro 5.7: Número de países beneficiarios de la ayuda bilateral (2001-2002)

Países donantes clasificados según la importancia de sus compromisos de ayuda ¹		Número total de países beneficiarios (A)	Número de países beneficiarios que totalizan un 75% de los compromisos de ayuda a la educación de los donantes (B)	
				(B)/(A) en porcentaje
Donantes principales	Países Bajos	46	6	13
	Estados Unidos	56	12	21
	Japón	126	15	12
	Francia	136	21	15
Donantes intermedios	Alemania	126	32	25
	Reino Unido	39	4	10
	Suecia	24	5	21
	Austria	84	10	12
	Italia	94	11	12
	Canadá	53	12	23
	Noruega	72	13	18
	España	97	15	15
Donantes menores	Bélgica	66	20	30
	Grecia	8	2	25
	Dinamarca	31	3	10
	Portugal	38	4	11
	Australia	30	5	17
	Irlanda	61	5	8
	Suiza	30	10	33
	Finlandia	45	10	22
Total de los países del CAD		149	38	26
Promedio de los países del CAD		63	11	17

Nota: No se dispone de datos sobre Luxemburgo y Nueva Zelanda.

1. Los donantes importantes son los que contrajeron compromisos superiores a 250 millones de dólares en 2001-2002; los intermedios son los que contrajeron compromisos que oscilaban entre 50 y 250 millones de dólares; y los menores son los que contrajeron compromisos inferiores a 50 millones de dólares.

Fuente: Base de datos en línea del CRS (OCDE-CAD, 2004a).

En el Cuadro 5.7 se presentan los beneficiarios de esa ayuda y se observa que los 20 países pertenecientes al CAD prestan apoyo a un total

de 149 países, pero el número de beneficiarios por donante varía de manera considerable. Francia, Alemania y Japón contrajeron compromisos financieros con la educación en más de 100 países, mientras que Grecia prestó apoyo únicamente a ocho. El promedio es de 63 países. El Cuadro muestra además que las tres cuartas partes de los fondos comprometidos se asignaron a 38 países, o sea, al 26% de los que reciben ese tipo de ayuda. Las tres cuartas partes de los compromisos de Francia, Alemania y Japón se asignaron a menos de la cuarta parte de los países beneficiarios.¹⁹

En el Cuadro 5.8 se clasifica a los 20 países del CAD según la dispersión de su ayuda entre los beneficiarios, utilizando el Índice de Proliferación de los Donantes (IPD),²⁰ que tiene en cuenta el número de países que reciben ayuda y la proporción que corresponde a cada uno de ellos de la ayuda total a la educación de cada donante. La proliferación es mayor si la ayuda es compartida

19. Como los donantes informan de manera diversa sobre el número total de países beneficiarios, esos datos se deben tratar con cautela. Los principales organismos de ayuda suelen comunicar información sobre actividades particulares, pero algunos facilitan datos sobre ciertos componentes de esas actividades [por ejemplo, dividen un proyecto regional según los componentes por país beneficiario]. Además, ciertas actividades como la financiación conjunta de los gobiernos y las ONG pueden ampliar la distribución geográfica de la ayuda a la educación si el donante informa sobre proyectos particulares y no sobre el total correspondiente al subsidio recibido por todas las ONG. Cuanto más cuidadoso sea el informe del donante, tanto mayor será la dispersión aparente de la ayuda. Del mismo modo, los donantes que facilitan información sobre el país de origen de los estudiantes que reciben una beca parecen tener más beneficiarios de ayuda que los que comunican un monto total. Estos problemas pueden minimizarse excluyendo las actividades de bajo valor monetario. Por lo tanto, un mejor indicador es el número de los grandes beneficiarios de ayuda que reciben por lo menos el 75% del total.

20. El IPD determina cómo cada donante distribuye un presupuesto de x dólares. Es lo contrario del índice de Theil (un indicador de la concentración), multiplicado por cien para eliminar los decimales.

$$IPD = \frac{1}{T} \cdot 100$$

Si definimos la parte del total de la ayuda de un donante asignada a un beneficiario i como x_i , y el número de países beneficiarios n , el índice de Theil será igual a:

$$T = \log(n) - H(x) = \sum_{i=1}^n x_i \log(n) x_i$$

$$0 \leq T \leq \log(n)$$

El valor mínimo de T ($T = 0$) o máximo de IPD se obtiene cuando una suma igual de ayuda se distribuye a todos los países n recibiendo cada uno una proporción de $1/n$. T alcanza su máximo ($T = \log(n)$) o mínimo de IPD si sólo un beneficiario recibe la ayuda.

Cuadro 5.8: Índice de Proliferación de los Donantes (IPD) en la ayuda a la educación

Países	Valor del IPD	Clasificación
Alemania	214	1
Francia	159	2
Bélgica	154	3
España	139	4
Canadá	118	5
Noruega	117	6
Austria	116	7
Italia	111	8
Japón	109	9
Suiza	105	10
Finlandia	105	11
Estados Unidos	103	12
Irlanda	88	13
Australia	87	14
Países Bajos	87	15
Suecia	79	16
Portugal	78	17
Reino Unido	74	18
Dinamarca	71	19
Grecia	63	20

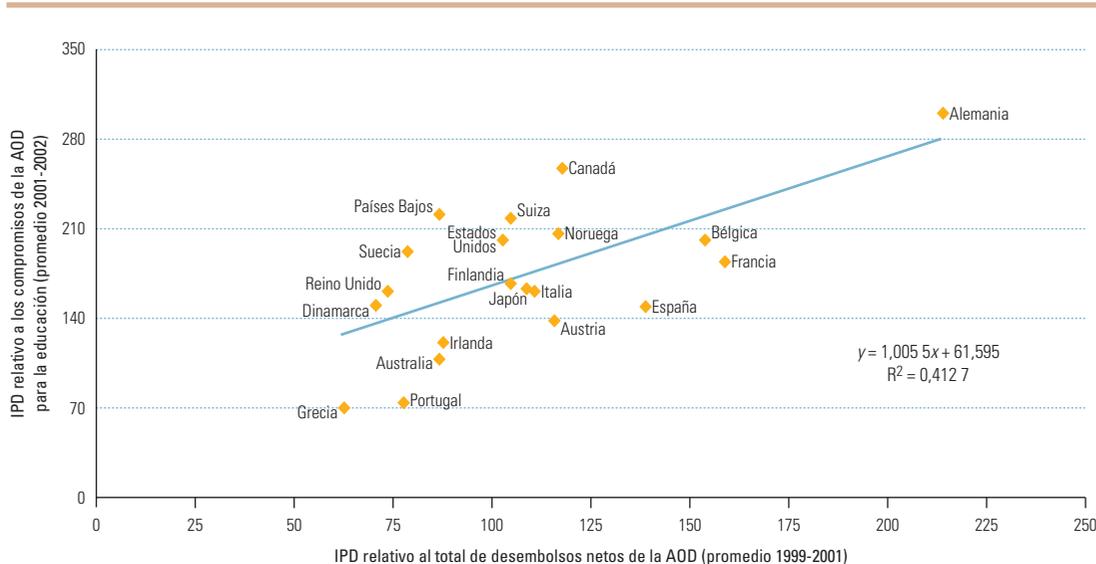
Notas: No se dispone de datos sobre Luxemburgo y Nueva Zelanda. Un valor reducido del IPD significa que la ayuda está más concentrada en un número menor de países.
Fuente: Base de datos en línea del CRS (OCDE-CAD, 2004a)

dispersión, mientras que Suecia, los Países Bajos y el Reino Unido, por ejemplo, tienen un alto grado de concentración. Hay algunos contrastes interesantes. Así, mientras que Japón presta apoyo a más de 120 países, ocupa el noveno lugar según el IDP porque la mayoría de su ayuda se concentra en unos pocos países.²²

Si se compara la proliferación de los compromisos de ayuda a la educación con la distribución de los desembolsos de la AOD, se puede observar una profunda correlación (Gráfico 5.9).²³ Esto induce a pensar que la proliferación en el sector de la educación se explica en parte por la distribución de la ayuda total: los donantes que fragmentan su presupuesto total de ayuda dispersan también el correspondiente a la educación. Sin embargo, la proliferación es una característica interesante de la ayuda a la educación, que puede verse al comparar la clasificación de los países que figuran en el Cuadro 5.8 con el grado relativo de prioridad que atribuyen a la educación básica en el Cuadro 5.3, por ejemplo. Mientras que siete de los nueve primeros países del Cuadro 5.8 (Alemania, Austria, Bélgica, Canadá, España, Francia, Italia, Japón y Noruega) no atribuyen un grado relativamente alto de prioridad a la educación básica, a excepción de Portugal, sí lo hacen los nueve países restantes (Austria, Dinamarca, Estados Unidos, Finlandia, Países Bajos, Reino Unido, Suecia y Suiza). Así, los

por un mayor número de beneficiarios y cada uno recibe una cuantía similar.²¹ Según el Cuadro, Alemania tiene un nivel muy elevado de

Gráfico 5.9: Índice de proliferación por donante en la ayuda a la educación (2001-2002) con respecto al Índice de Proliferación por Donante en la ayuda total (1999-2001)



Fuentes: Cuadro 5.8; y Acharya y otros (2004).

21. El IPD permite diferenciar países como Alemania y Japón. Aunque ambos realizan actividades en el mismo número de países, el 75% de la ayuda alemana a la educación la reciben 22 de ellos, mientras que el número equivalente de Japón es 15. Por consiguiente, Alemania tiene un índice más elevado de proliferación que Japón.

22. De hecho, Japón atribuyó a China el 42% de la ayuda a la educación, declarada al CRS.

23. Los datos no son estrictamente comparables porque para comparar el índice se utilizan datos sobre distintos lapsos de tiempo y diferentes tipos de ayuda. Sin embargo, esto no desvirtúa la profunda relación observada.

En 2001-2002 cada país beneficiario trató en promedio con siete a doce donantes bilaterales.

Estados que invierten considerablemente en la educación básica lo hacen en un número relativamente pequeño de países.

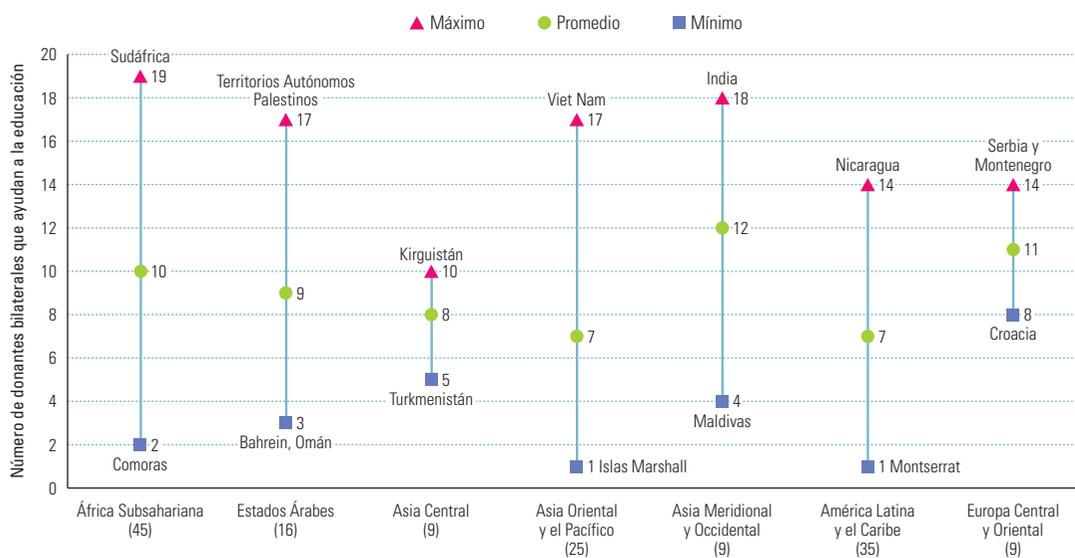
Al examinar la situación desde el punto de vista de los beneficiarios, se pueden utilizar los datos del CRS para calcular el número de donantes bilaterales con que debe tratar cada uno de ellos. Esto permite medir la fragmentación de la ayuda que afecta a todos los países. En el Gráfico 5.10, que agrupa a los países beneficiarios por región de la EPT, se observa que en 2001-2002 cada país beneficiario trató en promedio con siete a doce donantes bilaterales. En la mayoría de las regiones hay una diferencia significativa entre el valor máximo y el mínimo. Por ejemplo, en el África Subsahariana dos donantes bilaterales prestaron apoyo a la educación en Comoras y diecinueve en Sudáfrica. Esto puede indicar que cuanto más pequeño es el país, menos donantes hay, lo que parece confirmarse dado el tamaño de los países que figuran en la parte baja de cada columna regional. Sin embargo, esto no es válido en situaciones de emergencia y conflicto. Así, en Serbia y Montenegro y los Territorios Autónomos Palestinos el número de organismos que aportan ayuda es relativamente elevado.

En términos generales, cabría esperar que la eficacia de la ayuda y su utilización se potencia-

rían si cada donante centrara su programa en unos pocos beneficiarios y el total de la ayuda mundial a la educación se dividiera más equitativamente entre todos los organismos. Así se lograría que los beneficiarios tuvieran que entenderse solamente con unos pocos organismos. Algunos grandes países reconocen abiertamente los posibles beneficios de esto: por ejemplo, la India decidió hace poco no aceptar ayuda de algunos donantes bilaterales, por estimar que los gastos de transacción eran superiores a los beneficios. Esto es una lección tanto para los organismos donantes como para los beneficiarios de programas muy fragmentados.

La distribución de los gastos debidos a la proliferación de donantes depende del grado de armonización que exista y de la manera de atribución de la ayuda (por ejemplo, mediante proyectos separados o mediante apoyo al presupuesto, lo cual determina que los costos de transacción sean diferentes). Si los gobiernos tienen que seguir distintos procedimientos, sobre todo cuando predomina la ayuda a proyectos, es posible que los gastos de transacción sean elevados. La multiplicidad de idiomas y calendarios financieros puede incrementar los costos y todo esto puede influir negativamente en el valor de la ayuda (véase, por ejemplo, Knack y Rahman, 2004).

Gráfico 5.10: Países beneficiarios por región y número de donantes bilaterales que ayudan a la educación (2001-2002)



Nota: El número de países de cada región está indicado entre paréntesis.

Fuente: Base de datos en línea del CRS (OCDE-CAD, 2004a).

Conclusión

Los modelos de proliferación y fragmentación permiten entender si es acertada la utilización de los presupuestos de ayuda por parte de los distintos organismos, así como calcular los posibles costos de transacción. Este tipo de análisis podría servir también para abordar una cuestión fundamental, a saber, si la ayuda se concentra en los países en los que la EPT tropieza con mayores dificultades.

Enseñanzas de las evaluaciones internacionales

Tres evaluaciones internacionales recientes aportan ideas complementarias sobre la utilización de la ayuda a la educación básica. El estudio sobre la ayuda a la educación de la Comunidad Europea compara dos modalidades principales de ésta (Red de investigación sobre el desarrollo, 2002). La Evaluación conjunta del apoyo externo a la educación básica en los países en desarrollo considera que las alianzas eficaces son un elemento clave (Ministerio de Relaciones

Exteriores de los Países Bajos, 2003a-f). Por último, una evaluación de la ayuda del Reino Unido a la enseñanza primaria calcula el rendimiento (Al-Samarrai, Bennell y Colclough, 2002). Aunque de orientación diferente, los tres estudios reconocen lo importantes que son las alianzas para adoptar políticas coherentes destinadas a lograr los principales objetivos de la educación, y reconocen la complejidad y también magnitud de la labor.

¿Proyectos o programas?

El análisis de la ayuda de la Comisión Europea examina la eficacia del apoyo a la educación en países de África, el Caribe y el Pacífico entre 1993 y 2000. Está centrado en la pertinencia y eficacia de la ayuda a programas y proyectos (Recuadro 5.4). Examina el apoyo prestado a 16 países,²⁴ que reciben el 50% de la cuantía asignada a la educación en el marco del séptimo y el octavo Fondo Europeo de Desarrollo. El estudio propugna un enfoque evolutivo de la ayuda, conocido como "enfoque sectorial",²⁵ que examina "la mejor manera de aprovechar

Recuadro 5.4 Fondos europeos de desarrollo: pertinencia y eficacia de la ayuda a proyectos y programas de educación

	Pertinencia	Eficacia
Ayuda a proyectos	<ul style="list-style-type: none"> ● Es coherente con las políticas nacionales de educación y los marcos presupuestarios. ● Atiende a las necesidades específicas de un grupo de beneficiarios. ● Facilita las actividades piloto. ● Se utiliza para la consolidación institucional de organizaciones que prevén su autofinanciación. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Funciona para países de ingresos bajos y medios dentro de los marcos actuales de reforma y presupuesto. ● Evalúa los enfoques y demuestra las mejores prácticas.
Ayuda a programas	<ul style="list-style-type: none"> ● Apropiaada para planes sectoriales, especialmente de educación básica, ya que se interesa por los docentes (incluidos sus salarios) y el material didáctico, y atiende a las necesidades de las personas más desfavorecidas. ● Apropiaada para países en los que el esfuerzo se concentra en aumentar la cobertura, lo que exige fuentes estables y previsibles de financiación. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Depende de si el apoyo se presta mediante un enfoque sectorial o en el marco macroeconómico de apoyo al presupuesto. ● Depende de la selección y utilización eficaz de los indicadores de rendimiento. ● Depende de la madurez del gobierno, la capacidad de los ministerios de educación y la importancia dada a la consolidación institucional y la creación de capacidades.

Fuente: Orivel (2004); y Red de investigación sobre el desarrollo (2002).

24. Antigua, Botswana, Burkina Faso, Etiopía, Ghana, Guinea, Malí, Mozambique, Namibia, Papua Nueva Guinea, República Dominicana, República Unida de Tanzania, Uganda, Vanuatu, Zambia y Zimbabwe.

25. Aunque no hay una definición única de este enfoque, los principios generalmente aceptados incluyen el apoyo coordinado a un sector, orientado por un programa de política y gastos de un solo sector, con el liderazgo del gobierno y de preferencia basado en procedimientos nacionales de desembolsos (Foster y otros, 2000; Riddell, 2002; y Samoff, 2003).

La ayuda a los programas no es eficaz si es escasa la capacidad política y administrativa del gobierno.

la ayuda a los programas de educación”. Según ese estudio, la ayuda a los programas se puede predecir y obtener más fácilmente que la ayuda a proyectos, lo que permite el pago de ciertos gastos ordinarios (por ejemplo, sueldos de los docentes), facilita los gastos a precios locales y reduce los costos. El informe explica que la ayuda a los programas no es eficaz si es escasa la capacidad política y administrativa del gobierno, pero donde ésta existe o se puede crear, la ayuda es tanto un incentivo para el diálogo sobre políticas como un resultado de este diálogo.

Asociaciones eficaces

La Evaluación conjunta del apoyo externo a la educación básica en los países en desarrollo fue encargada por tres organismos bilaterales y multilaterales en asociación con Bolivia, Burkina Faso, Uganda y Zambia. Su tesis central es que las asociaciones bien fundamentadas garantizan la utilización eficaz de la ayuda. Aunque reconoce las virtudes considerables de la ayuda a programas, también estima ventajosa la ayuda a proyectos si está bien integrada en los marcos sectoriales (Ministerio de Relaciones Exteriores de los Países Bajos, 2003a-f). En el Recuadro 5.5 se sintetizan las seis conclusiones principales

del estudio. La conclusión esencial es prudente. Señala que lo que más falta a los donantes “es la voluntad y determinación de mejorar la educación básica mediante soluciones autóctonas, que son las más pertinentes en los contextos específicos de los países asociados y deben construirse partiendo de la situación local y no aplicando planes maestros y esquemas elaborados a nivel internacional” (Ministerio de Relaciones Exteriores de los Países Bajos, 2003a, págs. xiv-xv).

La Evaluación conjunta apunta que las asociaciones funcionan mejor cuando se caracterizan por una gran apertura, honestidad y respeto²⁶ por parte de los donantes y los gobiernos, pese a las diferencias que puedan existir en cuanto a poder e influencia. Las asociaciones se ven propiciadas, o entorpecidas, en función de la mayor o menor atención que se preste a la continuidad del compromiso de los donantes y los ministerios, y en función de la capacidad técnica y administrativa de los organismos y los gobiernos. Es esencial un acuerdo conjunto sobre funciones y atribuciones bien definidas, así como la adaptabilidad del organismo al contexto y la atención a las cuestiones locales pertinentes.

Recuadro 5.5 Conclusiones de la Evaluación conjunta del apoyo externo a la educación básica en los países en desarrollo

1. Es preciso hacer más hincapié en la adecuación del apoyo externo a las necesidades y capacidades locales, con objeto de encontrar soluciones más adaptadas localmente dentro de un consenso general sobre los objetivos.
2. La decisión de apoyar programas indica el compromiso de los organismos externos de fortalecer la asociación. Sin embargo, esta forma de apoyo no mejora necesariamente las asociaciones si se realiza como un plan maestro y no como un proceso.
3. Prestar apoyo a la educación básica mediante un enfoque sectorial y otras formas de apoyo a programas exige que se entienda la función positiva de la asistencia a proyectos, especialmente para impulsar las innovaciones y facilitar ayuda específica a grupos marginalizados. Los proyectos que se pueden integrar en el enfoque de programas vigorizan los aspectos positivos de ambos.
4. Se ha complicado aún más una labor muy onerosa de planificación, coordinación y seguimiento debido a que los organismos no avanzan al mismo ritmo en la elaboración de procedimientos administrativos comunes, y a que son reacios a considerar adecuados los procesos locales.
5. Los organismos e interlocutores nacionales han centrado su actividad sobre todo en la enseñanza primaria formal, en detrimento del resto de la educación básica. Se ha avanzado en cuanto a ampliar la cobertura de la enseñanza primaria, pero sigue habiendo serios problemas para mejorar la calidad de la educación básica.
6. El nivel de financiación no ha mantenido el ritmo de las expectativas ni de los compromisos inherentes a éstas debido, al menos en parte, a la complejidad del proceso de planificación y asignación de recursos, así como a problemas en la capacidad receptiva de los gobiernos asociados.

Fuente: Ministerio de Relaciones Exteriores de los Países Bajos (2003a).

26. También un reciente análisis del apoyo de Finlandia a la educación calificó el respeto de elemento clave (Sack, Cross y Moulton, 2003).

Recuadro 5.6 Ayuda del DFID a la enseñanza primaria: problemas y enseñanzas

■ Un mayor sentido de apropiación local por parte del gobierno y la sociedad civil y una mejor coordinación de los donantes

- Existen tensiones entre el empeño por optimizar el sentido de apropiación local, por una parte, y aumentar la participación de los donantes en las políticas y la gestión, por otra.
- Todo gobierno necesita un “campeón” con suficiente autoridad y capacidad de liderazgo para prevenir el dominio de los donantes y una asociación desequilibrada.
- La coordinación efectiva de los donantes exige claridad sobre el papel del organismo líder, además de una consulta continua e intensiva.

■ Mejoramiento de la planificación sectorial y el rendimiento

- Una cuantía previsible de los recursos es esencial para la planificación sectorial, incluido un marco presupuestario y de gastos a plazo medio.
- El enfoque sectorial aplicado a los subsectores impide la coherencia general del sector.
- La participación de diversos ministerios y niveles de administración dificulta la planificación.
- Las estrategias deberían estar impulsadas por el rendimiento y los resultados, así como incorporar programas de trabajo claramente orientados.
- Se requiere prestar más atención para fortalecer la capacidad de los ministerios de educación, evitando así que el recurso excesivo a consultores externos cree estructuras paralelas de facto.

■ Menos costos de transacción

- En términos generales ha disminuido el número de personas expatriadas.
- Los organismos deben invertir para mejorar las competencias de los asesores sectoriales especializados en materia de análisis de políticas, seguimiento y comunicación.
- La falta de confianza en los sistemas nacionales de gestión financiera ha frenado el movimiento de financiación de los presupuestos sectoriales, lo cual refleja el ritmo lento de la reforma los servicios públicos.
- Son escasos los procedimientos de aplicación totalmente armonizados.

■ Mejor seguimiento y evaluación

- Algunos gobiernos han considerado demasiado críticos los procesos conjuntos de revisión.
- Los enfoques sectoriales han llevado a los donantes a imponer más condiciones, haciendo que los desembolsos estén vinculados al logro de los objetivos, pero la profusión de condiciones puede impedir la aplicación de esos enfoques sectoriales.
- La mayoría de los datos de los ministerios no son ni completos ni exactos.

Fuente: Al-Samarrai, Bennell y Colclough (2002).

Evaluar el rendimiento

En estudio sobre la ayuda a la enseñanza primaria suministrada entre 1998 y 2001 por el Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido (DFID) a Bangladesh, Ghana, India, Indonesia, Kenya y Malawi, concluye que, si bien es demasiado pronto para evaluar las repercusiones de enfoques relativamente nuevos, tanto los beneficios como los riesgos asociados a la ayuda a programas de enfoque sectorial son potencialmente mayores que en la ayuda a proyectos (Al-Samarrai, Bennell y Colclough, 2002).

El estudio define cuatro cuestiones clave para un mejor rendimiento. Al igual que la Evaluación conjunta considera que son factores importantes el sentido de apropiación local y una mejor coordinación de los donantes. Es esencial un enfoque sectorial que se apoye en un marco predecible de gastos a plazo medio. El tercer factor esencial, a saber, un enfoque común de los donantes respecto de una financiación conjunta y procedimientos armonizados de ayuda, sigue siendo raro. Por último, el estudio destaca la importancia de un mejor seguimiento y una mejor evaluación (Recuadro 5.6).

Recuadro 5.7 ¿Cómo aportar ayuda financiera a la educación?

- **La ayuda presupuestaria general** es apropiada cuando se dan tres condiciones: un acuerdo general sobre el marco macropolítico; un procedimiento presupuestario central eficaz para la asignación de recursos; y una rendición de cuentas efectiva.
- **La ayuda presupuestaria sectorial** puede ser apropiada cuando se da un funcionamiento deficiente de la elaboración colectiva de decisiones para la asignación global del presupuesto, y cuando la aportación de los donantes en el contexto de las decisiones sectoriales es mayor de lo que sería en el caso de una ayuda presupuestaria general.
- **La ayuda a los programas**, utilizando los sistemas gubernamentales, reviste especial importancia en contextos sumamente dependientes de la ayuda, donde son prácticamente imposibles de administrar los costos asociados a la multiplicidad de proyectos de los donantes.
- **La ayuda a los proyectos** puede contribuir a la experimentación de nuevos planteamientos y puede ser preferible cuando no hay acuerdo sobre el marco de políticas, o cuando hay serios problemas en materia de buena administración o rendición de cuentas.

Fuente: Foster (2004).

Elección de las modalidades de ayuda adecuadas

Los tres estudios evalúan los puntos positivos de las diferentes modalidades de ayuda.²⁷

En términos generales, concluyen señalando que, si bien se da una tendencia positiva hacia un planeamiento más coherente y coordinado de la ayuda a la educación, orientado a políticas sectoriales y subsectoriales, la elección efectiva del instrumento se debe efectuar con tacto y tiene que ser adecuada al contexto. Esto concuerda en términos generales con un documento preparado hace poco para el Banco Mundial sobre las contribuciones de los donantes a la EPT (Foster, 2004), según el cual los puntos fuertes y débiles de la administración del gasto público son una consideración esencial para escoger entre el apoyo al presupuesto general o al sectorial, la asistencia a programas o la ayuda a proyectos (Recuadro 5.7). Por lo tanto, aumentar la capacidad de gestión del sector de educación es un elemento crucial de la ayuda, sobre todo en países en los que la EPT tropieza con grandes dificultades y es escasa la capacidad de gestión.

Países en estado de emergencia

Aunque hay sobradas razones para facilitar ayuda que fomente políticas fundamentadas y una buena administración, muchos pobres viven en países que están mal gobernados y padecen situaciones de conflicto y emergencia. En sus trabajos sobre la cooperación para el desarrollo en asociaciones difíciles, el CAD destaca diez principios clave para actuar en esos casos,

que merecen atención tanto en el sector de la educación como a nivel más general (OCDE-CAD, 2002, pág. 6):

- Mantener el compromiso.
- Mejorar el análisis de los problemas y conflictos nacionales.
- Adoptar estrategias específicas para abordar los problemas planteados por una asociación difícil.
- Promover cambios que propicien un entorno político que conduzca a un gobierno más competente y con mayor capacidad de reacción.
- Mantener en la medida de lo posible servicios para los pobres, trabajando de manera pragmática dentro y fuera del gobierno con organizaciones comprometidas y capaces.
- Comparar las ventajas de la ayuda con los riesgos que entraña su ausencia para la comunidad internacional y la población pobre.
- Intensificar la coordinación, tratando de que sea menos costosa.
- Tratar de resolver los problemas de coherencia dentro del gobierno.
- Prestar apoyo a los mecanismos locales de presión por parte de homólogos.
- Tener en cuenta el papel de los países vecinos y los líderes regionales más notables.

27. Están aumentando los trabajos sobre el enfoque sectorial y otras formas de ayuda. Véanse, por ejemplo: Buchert (2002) sobre Burkina Faso, Ghana y Mozambique; Samoff (2003) sobre Burkina Faso; IHSD (2003) sobre Rwanda, Uganda y Zambia; y Moulton (2003) sobre la ayuda del Banco Mundial a la educación en África. Riddell (2004), entre otros, observa que la experiencia de los países africanos y asiáticos es diferente. La mayoría de los países africanos son muy dependientes de la ayuda, lo que influye en su capacidad para hacerse cargo de las políticas y prácticas de educación.

Causa y efecto – Ayuda y calidad

Según los tres estudios, es difícil establecer una clara relación de causalidad entre la ayuda a la educación y su calidad. Asimismo, es problemático evaluar la eficacia de la ayuda en cuanto a sus repercusiones en la calidad. En primer lugar, los gobiernos y los organismos de ayuda interpretan la calidad de manera diferente, por ejemplo, expresándola como objetivos específicos o como un conjunto de objetivos generales. En segundo lugar, y en términos más pragmáticos, incluso si se puede seguir de cerca la calidad de los recursos y procesos, no siempre es posible verificar y evaluar los resultados educativos con los datos existentes.

Así, el estudio sobre la ayuda de la Comisión Europea a la educación²⁸ señala que en los cinco países que visitó su equipo de evaluación²⁹ los únicos indicadores que existían servían para evaluar los aportes y la eficacia, pero no había indicadores para los resultados de aprendizaje (Red de investigación sobre el desarrollo, 2002). Si es difícil establecer una relación de causa a efecto en relación con la ayuda a proyectos,³⁰ es aún más difícil hacerlo con fondos mancomunados y apoyo al presupuesto.

La Evaluación conjunta concluye en estos términos:

“Tal vez no se exagere al decir que [...] lograr la calidad de la educación básica ha sido el problema de más difícil solución en el marco de la ayuda externa a ese tipo de educación [...]. El estudio mundial de documentación y las cuatro monografías nacionales (Bolivia, Burkina Faso, Uganda y Zambia) muestran que los esfuerzos por ampliar el acceso y mejorar la cobertura de la educación mediante recursos nacionales e internacionales parecen haber logrado mucho más éxito que los encaminados a mejorar la calidad de cada uno de los niveles del sistema”³¹ (Ministerio de Relaciones Exteriores de los Países Bajos, 2003a: 8).

El estudio señala cuatro factores que contribuyen a explicar esa conclusión:

- la escasa vinculación entre la concepción de los programas y el análisis sistemático de

lo que funciona a nivel local, sobre todo respecto de formación de docentes, reforma de planes de estudio, elaboración de material didáctico, metodología y administración de la escuela;

- la incidencia de la “cultura de los estudios piloto” en los que las innovaciones se llevan a cabo con fondos de los proyectos y se estudian a nivel local, pero no se vinculan a programas más amplios para buscar financiación nacional ni se extienden al conjunto del sistema;

- la percepción de que la escolaridad formal no es lo suficientemente pertinente para preparar a los graduados de la enseñanza primaria a ingresar en la vida laboral, sobre todo en las zonas rurales; y

- el enorme tamaño de muchas escuelas primarias, que parece perjudicar la calidad.

Estas conclusiones parecen suponer que los modelos externos de buenas prácticas y su aplicación en los programas de ayuda no se ajustan suficientemente a las circunstancias locales, aunque también las políticas nacionales pueden ser inadecuadas o ineficaces.

Por lo tanto, tal vez sea necesario evaluar de otra manera las repercusiones de la ayuda en la calidad de la educación. La existencia de políticas coherentes y financiables en el sector de educación es un importante indicador intermedio de la atención prestada a la calidad. Esas políticas pueden tener objetivos claros respecto al acceso a la educación, así como a la equidad y calidad de ésta, con objetivos e indicadores bien definidos, aunque se revisen y modifiquen a la luz de la experiencia. Los indicadores se convierten luego en puntos importantes de referencia para los gobiernos en su empeño por lograr los objetivos de la educación y para los organismos donantes en el momento de evaluar los avances. A este respecto reviste especial importancia la atención prestada a la realización de actividades periódicas de seguimiento y evaluación. La ayuda que contribuye a buenas políticas y a una buena administración, a procesos de seguimiento técnicamente correctos y al fortalecimiento de programas impulsados por los resultados esperados, es un medio importante para mejorar la calidad de la educación.

28. El estudio define la “calidad de la educación” como una función de incremento de las oportunidades (acceso) y de la disponibilidad de recursos educativos (aulas, docentes, manuales, etc.), de la calidad de esos recursos, de la calidad de los resultados del aprendizaje y, por último, de la calidad de la administración del sistema educativo.

29. Botswana, Burkina Faso, República Dominicana, Uganda y Zambia.

30. Una excepción reciente es un estudio relativo a Ghana que relaciona el suministro de manuales y mejores estructuras escolares por parte del Banco Mundial con el nivel de rendimiento y aprovechamiento (Banco Mundial, 2004b). Según una visión de conjunto de la ayuda a la India (Singh, 2003) la larga relación entre la India, el Banco Mundial, la Unión Europea, el DFID, el UNICEF y los Países Bajos para orientar y luego elaborar los programas de distrito de enseñanza primaria prestó un apoyo estratégico a las políticas y servicios, la atención a las niñas y los grupos social y geográficamente desfavorecidos, la planificación basada en la información y la elaboración de programas sobre la base de una rigurosa evaluación y revisión. En esa visión de conjunto se señala además que sin esa ayuda todos esos elementos no habrían podido convertirse en componentes importantes de las políticas nacionales y estatales.

31. Aunque ese estudio no define la calidad de la educación, señala que ésta no se reduce únicamente a los resultados evaluables de lectura, escritura y aritmética, sino que comprende múltiples dimensiones relativas a metas y objetivos de la educación en cada país.

Planes, asociaciones y calidad

Profusión de planes

Si, como induce a pensar el modelo del CAD, una buena política nacional es el punto de partida para una utilización eficaz de la ayuda, aparentemente no faltan planes nacionales de educación a nivel de sector o subsector, sobre los que se puedan construir asociaciones eficaces en relación con la ayuda. El Cuadro 5.9 presenta la incidencia de los planes por región de la EPT y el Cuadro 5.10 por categoría de país. Como muestra el Cuadro 5.9, 105 países (59% del total, excluidos los de Europa Occidental y América del Norte) tienen planes del sector de educación, mientras que 120 (59% de todos los países de la EPT) tienen planes para la EPT y 55 cuentan con DELP definitivos o provisionales. En el África Subsahariana, donde los indicadores de la EPT son peores, prácticamente todos los países tienen un plan de educación. Asimismo, como lo muestra el desglose del Cuadro 5.10, 43 de los 49 países menos adelantados tienen un plan de educación, y lo más sorprendente es que las dos terceras partes de los países que en 2002 afrontaban un conflicto armado, o sea 18 de 27, tenían planes del sector de educación, aunque muchos databan de varios años atrás.

Los Cuadros 5.9 y 5.10 indican que existen planes de educación en la mayoría de los países en desarrollo, incluidos los que tienen los peores indicadores, aunque no está claro en qué medida se integran esos planes en los DELP ni si sirven de base a las decisiones sobre financiación y

ejecución de los programas. Algunos no son más que una declaración de intenciones, elaborada en ciertos casos para cumplir requisitos internacionales. Esto hace difícil revisar la condición y ejecución de los planes nacionales de EPT y otros sectores de educación (UNESCO, 2004a).³² Sin embargo, es necesaria esa labor y para ello se creará una base internacional de datos a fin de documentar las futuras ediciones del presente Informe. Entre tanto, utilizando datos de las distintas oficinas de la UNESCO, es posible evaluar algunas actividades relativas a los planes y la planificación de la EPT a nivel regional y subregional (Recuadro 5.8). Según esos datos, queda aún mucho por hacer para incluir en los planes de educación todos los objetivos de la EPT.

Aunque hay suficientes actividades de planificación, es más importante en el contexto de este capítulo determinar en qué medida una buena planificación en los países dependientes de ayuda sirve para mejorar la convergencia y la coordinación de esa ayuda.

Diálogo sobre políticas con miras a estrategias sectoriales coherentes

Muchos países del África Subsahariana dependen en gran medida de la ayuda externa. El Cuadro 5.11 ilustra este fenómeno en relación con tres países. En algunos casos la ayuda llega a financiar más del 50% del presupuesto sectorial. Además, los países dependientes de la ayuda cuentan con el apoyo de un número relativamente elevado de organismos donantes y otras organizaciones, entre ellas las ONG.

32. El Grupo de alto nivel sobre la EPT señaló en su reunión de 2003 que esa revisión le parecía útil.

Cuadro 5.9: Documentos de estrategia de lucha contra la pobreza (DELP) y planes de educación, por región de la EPT

	Contexto				DELP		Plan para el sector de educación	Plan de acción de EPT	Iniciativa de financiación acelerada de la EPT
	PMA	Países en transición	Países víctimas de conflictos armados en 2002 ¹	Grupo E-9 (países muy poblados)	DELP provisional	DELP			
África Subsahariana (45)	31	0	12	1	10	18	42	40	6
Estados Árabes (20)	4	0	3	1	1	2	8	15	2
Asia Central (9)	0	8	0	0	0	6	5	7	0
Asia Oriental y el Pacífico (33)	8	0	3	2	2	2	14	25	1
Asia Meridional y Occidental (9)	5	0	6	3	1	3	4	5	0
América Latina y el Caribe (41)	1	0	1	2	1	4	26	18	3
América del Norte y Europa Occidental (26)	–	–	–	–	–	–	–	5	0
Europa Central y Oriental (20)	0	19	2	0	2	3	6	5	0
Mundo (203)	49	27	27	9	17	38	105	120	12

1. Se entiende aquí por conflicto armado todo conflicto político en el que intervienen las fuerzas armadas de un Estado por lo menos (o una o varias facciones armadas que tratan de controlar la totalidad o parte del territorio de un Estado) y en el que han perecido como mínimo 1.000 personas en el transcurso de los combates desencadenados durante el conflicto. Un conflicto armado se añade a la lista de anual de conflictos armados el año en que el número de muertos ha sobrepasado la cifra límite de 1.000 (Proyecto Ploughshares, 2003).

Fuente: Cuadro realizado por el equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo a partir de las fuentes de datos consultables en la siguiente dirección Internet: www.efareport.unesco.org

Cuadro 5.10: Documentos de estrategia de lucha contra la pobreza (DELP) y planes de educación, por categoría de países

Categorías y regiones	Número de países	DELP		Plan para el sector de educación	Plan de acción de EPT	Iniciativa de financiación acelerada de la EPT
		DELP provisional	DELP			
Países menos adelantados	49	11	20	43	39	7
África Subsahariana	31	8	16	29	27	5
Estados Árabes	4	1	2	3	3	2
Asia Oriental y el Pacífico	8	1	1	7	8	0
Asia Meridional y Occidental	5	1	1	3	1	0
América Latina y el Caribe	1	0	0	1	datos no disponibles	0
Países en transición¹	27	2	8	11	10	0
Asia Central	8	0	5	5	6	0
Europa Central y Oriental	19	2	3	6	4	0
Países víctimas de conflictos armados en 2002	27	4	9	18	21	1
África Subsahariana	12	3	5	11	9	1
Estados Árabes	3	0	0	0	2	0
Asia Oriental y el Pacífico	3	1	0	3	3	0
Asia Meridional y Occidental	6	0	3	2	5	0
América Latina y el Caribe	1	0	0	1	1	0
Europa Central y Oriental	2	0	1	1	1	0
Países del Grupo E-9 (muy poblados)	9	2	1	7	7	0
África Subsahariana	1	0	0	1	0	0
Estados Árabes	1	0	0	0	1	0
Asia Oriental y el Pacífico	2	1	0	2	2	0
Asia Meridional y Occidental	3	1	1	2	2	0
América Latina y el Caribe	2	0	0	2	2	0

Nota:

1. En este cuadro, el epígrafe "Países en transición" comprende los de la región de Europa Central y Oriental, excepto Turquía, y los de la región de Asia Central, excepto Mongolia.

Fuente: Cuadro realizado por el equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo a partir de las fuentes de datos que figuran en la siguiente dirección Internet: www.efareport.unesco.org

En este contexto se desarrolla el diálogo sobre las políticas del sector de educación.

En 2000 Mozambique sufragó el 28% de los gastos del sector de educación con fondos externos, y es posible que ese nivel de dependencia aumente en el próximo decenio (Takala, 2004). Esto significa que son de suma importancia la calidad y eficacia de la relación de ayuda. Esa relación se está constituyendo mediante un enfoque sectorial cuya historia (Recuadro 5.9) muestra que ha sido un complejo proceso, pero que gracias a un decidido protagonismo del gobierno está haciendo avanzar la elaboración de planes y políticas.

En este ámbito la historia reciente de Zambia ha sido aún más complicada. Al término de diez años de reformas, se adoptó a finales de los años 90 con todos los principales proveedores de fondos el Programa de Inversiones en el Subsector de Educación Básica (BESSIP).³³

Su realización ha tropezado con algunas dificultades debido a la fragmentación de los donantes y la dispersión de la ayuda. Se concibió como un programa en el que se mancomunarían los fondos para que los administrase el Ministerio de Educación, pero se debieron tener en cuenta los requisitos de los organismos de financiación en cuatro formas principales (Cuadro 5.12). El análisis de la manera en que se asignaron los fondos a los nueve componentes más importantes del programa destaca aún más la complejidad de la situación (Cuadro 5.13). En efecto, muestra una neta división entre fondos mancomunados para elementos "intelectuales" como formación de docentes y elaboración de planes de estudio, y financiación de infraestructura y otros componentes "materiales". La elevada proporción de fondos no mancomunados, destinados a la prevención del VIH/SIDA y a la nutrición, se puede explicar por las aportaciones de donantes que no permiten la mancomunidad de sus financiaciones (UNICEF

33. Según este programa, la educación básica comprende los grados 1 a 9. Es uno de los seis componentes de educación del DELP de Zambia aprobado en 2002.

Recuadro 5.8 Elaboración de planes para la EPT: algunas experiencias regionales

■ Voluntad política

De catorce proyectos y planes para la EPT en los **Estados Árabes**, los de Yemen y Jordania comprometían al gobierno a que los financiara y aplicara. En **América Latina** fue limitada la participación de los ministerios de hacienda y planeamiento, excepto en Costa Rica, la República Dominicana y Ecuador. En el **África Subsahariana** una reseña preparada para la octava Conferencia de Ministros de Educación de los Estados Miembros de África (MINEDAF VIII, 2002) indicaba que los planes de la EPT no siempre estaban claramente integrados en los planes nacionales.

■ Participación

Pese a los compromisos contraídos en Dakar con respecto a la consulta de la sociedad civil, la utilización compartida de la información tuvo más incidencia que la consulta a largo plazo. En los **Estados Árabes** sólo el plan de Arabia Saudita apuntaba explícitamente a un proceso más amplio de consulta. En cuanto al **África Subsahariana**, la revisión de MINEDAF señaló la participación de otros interlocutores (departamentos ministeriales, organismos locales, sector privado, sociedad civil, docentes, padres de familia, organizaciones religiosas, etc.) en menos de la mitad de los planes examinados. En **América Latina**, donde se realizó un análisis más detallado, la participación se concentró en la planificación inicial y la validación de los planes, pero no en el proceso de diagnóstico. Padres de familia, estudiantes, medios de comunicación y ministerios nacionales desempeñaron sólo un papel mínimo y fue desigual la participación de los docentes. Los coordinadores nacionales de la EPT y las organizaciones de la sociedad civil destacaron una excesiva centralización y una escasa representación de la población que no vivía en las grandes ciudades. Once de los 18 países estudiados tenían foros para la EPT, que en algunos casos (por ejemplo, Ecuador, Guatemala, Honduras y Nicaragua) sirvieron de mecanismos para un amplio debate sobre educación y desarrollo humano. La iniciativa de crear foros se debió a gobiernos, organizaciones de la sociedad civil y ONG en El Salvador, y a organizaciones internacionales como el UNICEF y la UNESCO en Ecuador y Chile. En Brasil se estimaron suficientes los canales actuales de participación y diálogo sobre políticas.

■ Metas de la EPT

En la mayoría de los **Estados Árabes** estudiados, las metas nacionales de la AEPI eran puramente nominales, sin especificación de grupos beneficiarios, calendario de ejecución, indicadores, datos presupuestarios ni fuentes

de financiación. El objetivo de paridad entre los sexos se limitaba a la enseñanza primaria y sólo los planes de Egipto, Sudán y Yemen destacaban la educación de las niñas. En el **Pacífico** los objetivos de la EPT para la AEPI y la calidad de la educación eran prioritarios en catorce planes de los Estados insulares del Pacífico.* Las oportunidades de aprendizaje y los programas de competencias prácticas para jóvenes y adultos ocupaban el tercer lugar, mostrando así la necesidad de planes de estudio adecuados en esas áreas. Todos los planes abordaban la alfabetización de adultos y la desigualdad entre los sexos, pero les atribuían un grado menor de prioridad. En el **África Subsahariana** es preciso reforzar en muchos planes el diagnóstico de las dificultades con que tropieza la EPT en materia de oferta y demanda educativas, en particular por lo que respecta a la alfabetización y formación de jóvenes y adultos.

■ Seguimiento y revisión

En los **Estados Árabes**, salvo raras excepciones, los planes de la EPT no incluían programas de acción con plazos ejecución precisos y, excepto en Yemen, era escasa su integración en las estrategias nacionales de desarrollo económico y social y de lucha contra la pobreza. En la mayoría de los casos no figuraba en los planes la estimación de costos, y únicamente en dos de ellos se especificaban claramente los mecanismos de seguimiento y evaluación con indicadores eficaces. En **América Latina** la mayoría de los países debía aún definir los mecanismos de seguimiento y control. En los **Estados insulares del Pacífico** se revisaban y adaptaban anualmente los planes de la EPT con objeto de tener en cuenta los avances y las nuevas prioridades. En el **África Subsahariana** la mayoría de los planes incluía objetivos mensurables y programas de acción y, en menor medida, una estimación de costos, pero no definían los indicadores de rendimiento y los mecanismos de seguimiento.

* Todos los Estados insulares del Pacífico con planes para la EPT están trabajando conjuntamente en un Plan de acción para la educación básica a través del Foro de Islas del Pacífico. Los gobiernos de esos países están preparando o consolidando estrategias sectoriales, coherentes con las metas nacionales y los objetivos regionales e internacionales. Esas actividades están apoyadas por la Iniciativa Regional del Pacífico para Servicios de Educación Básica (PRIDE), programa financiado conjuntamente por la Comisión Europea (con cargo al programa indicativo regional del noveno Fondo europeo de desarrollo) y Nueva Zelanda. El principal ejecutor es la Universidad del Pacífico Sur. Se presta especial atención a resolver problemas comunes y aumentar la capacidad de los organismos de educación para planificar y ofrecer una educación básica de calidad (Chandra, 2004); Secretaría del Foro de islas del Pacífico, 2001).

Fuentes: UNESCO-BREDA (2003), reseña de la documentación de 21 países; UNESCO-Santiago (2004), encuesta de 19 países (sólo América Latina); y UNESCO-Beirut (2004a), reseña de la documentación de 14 países (excluida el África del Norte).

Cuadro 5.11: Dependencia de la ayuda en el sector de la educación en tres países africanos (Porcentaje del presupuesto y organismos de ayuda)

Países	Dependencia de la ayuda	Países y organismos que aportan ayuda a la educación
Mozambique	28% del presupuesto de educación financiado con fondos externos	Alemania, Canadá, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Irlanda, Italia, Países Bajos, Portugal, Reino Unido y Suecia Banco Africano de Desarrollo, Banco Islámico de Desarrollo, Banco Mundial, Comunidad Europea y organismos de las Naciones Unidas
Uganda	54% del presupuesto ordinario de la enseñanza primaria financiado con fondos externos	Alemania, Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Japón, Noruega y Países Bajos Banco Mundial, Comunidad Europea y UNICEF
Zambia	43% del presupuesto de educación financiado con fondos externos	Alemania, Bélgica, Canadá, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Irlanda, Italia, Japón, Noruega, Países Bajos y Reino Unido Banco Africano de Desarrollo, Banco Mundial, Save the Children y UNICEF

Fuentes: Mozambique: Buchert (2002); OCDE-CAD (2004a); Takala (2004); y Comisión Europea (2001).
Uganda: Ministerio de Relaciones Exteriores de los Países Bajos (2003d); y OCDE-CAD (2004a).
Zambia: Ministerio de Relaciones Exteriores de los Países Bajos (2003c); OCDE-CAD (2004a); y Zambia (2002).

Recuadro 5.9 Evolución del enfoque sectorial de la educación en Mozambique

La gran dependencia de Mozambique de la financiación externa ha influido considerablemente en el sector de educación. Hasta mediados de los años noventa, unos cincuenta organismos financiaban centenares de proyectos, lo que dificultaba al gobierno fijar prioridades y causaba graves desequilibrios en cuanto a la asignación de recursos tanto entre los subsectores como desde un punto de vista geográfico. La responsabilidad operativa de la ejecución del proyecto se solía confiar a unidades separadas, cuya vinculación con los sistemas administrativos centrales era muy escasa. Por otra parte, se ejercía una presión excesiva sobre la capacidad del Ministerio de Educación para contribuir a la planificación y el seguimiento de los proyectos.

En 1995 el gobierno adoptó una nueva política nacional de educación. A esa medida siguió la adopción de un enfoque sectorial denominado Plan Estratégico del Sector de la Educación (ESSP), fruto de un proceso dirigido por el ministerio, en el que se consultó a los principales interlocutores externos, las ONG locales y otros representantes de la sociedad civil. El enfoque sectorial obtuvo un apoyo considerable de algunos organismos externos de financiación. El primer ESSP, preparado para 1999-2003, no abarcaba en realidad todo el sector, sino únicamente la enseñanza primaria (grados 1º a 7º) y la educación básica no formal. Sin embargo, se complementó recientemente con estrategias para la enseñanza secundaria general y la profesional.

Aunque armonizar los procedimientos administrativos de los organismos de financiación tomó más tiempo del previsto, los organismos establecieron un ciclo común de planificación y seguimiento con reuniones anuales de revisión y organizaron una serie de misiones técnicas conjuntas. Un paso importante fue la creación del Fondo de apoyo al sector de educación, mecanismo extrapresupuestario encargado de mancomunar las contribuciones de varios organismos. Se considera que es una fase intermedia del apoyo presupuestario sectorial, o incluso general y, en último término, un medio de mejorar la equidad en la asignación de los fondos a las distintas regiones de Mozambique. En un comienzo el Fondo prevé actividades para incrementar la calidad de la educación básica, por ejemplo, familiarizar a los maestros con los nuevos planes de estudio, formar a los alfabetizadores de adultos y elaborar materiales para los cursos de alfabetización de adultos. Algunos fondos sin asignación específica sirven al ministerio para contratar la asistencia técnica directamente y de manera flexible.

El ESSP constituye además un marco de políticas para los proyectos financiados con fondos externos y destinados a contribuir a su ejecución. Son administrados según procedimientos específicos de los distintos organismos, pero están mejor coordinados que cuando se trataba de proyectos aislados. El proceso no es fácil, pero todas las partes reconocen los avances que se han logrado.

Fuente: Takala (2004).

Cuadro 5.12: Tipos de financiación en el marco del Programa de Inversiones en el Subsector de la Educación Básica – BESSIP (2001)

	Control de los fondos	Características	Donantes ¹
Caso n° 1	Agrupación de los fondos: fondos controlados por el Ministerio y depositados en una cuenta bancaria común	Posibilidad de asignar los fondos	Reino Unido, Irlanda, Países Bajos, Noruega, Finlandia, Dinamarca
Caso n° 2	Fondos controlados por el Ministerio y depositados en cuentas separadas para todos los componentes aprobados del BESSIP		Banco Mundial
Caso n° 3	Fondos controlados por el Ministerio y depositados en cuentas separadas para un número limitado de componentes del BESSIP	Asignación de los fondos a actividades especificadas (al igual que se hace con los proyectos)	Irlanda, Países Bajos Banco Africano de Desarrollo y OPEP
Caso n° 4	Fondos separados, administrados por cada donante	Administración y flujos convencionales de los fondos destinados a los proyectos	Estados Unidos, Japón, Reino Unido, Dinamarca, Finlandia Red Barna, UNICEF

1. Cuando la categorización de los donantes no era coherente entre las dos fuentes, se utilizó la primera de ellas.

Fuentes: L. T. Associates (2002a); y Ministerio de Relaciones Exteriores de los Países Bajos (2003c).

Cuadro 5.13: Presupuesto del Programa de Inversiones en el Subsector de la Educación Básica – BESSIP, por componente y tipo de financiación (2002)

	Presupuesto (en dólares)	Fondos agrupados (%)	Fondos no agrupados (%)
Gestión global	5.829 000	60,7	39,3
Infraestructura	38.412 000	12,6	87,4
Perfeccionamiento de docentes	13.247 000	52,8	47,2
Material educativo	5.738 000	30,0	70,0
Igualdad entre los sexos y equidad	10.118 000	53,4	46,6
Salud y nutrición	2.930 000	28,9	71,1
Planes de estudios	593 000	77,4	22,6
Creación de capacidades	3.956 000	81,5	18,5
VIH/SIDA	4.744 000	39,6	60,4
Total	85.571 000	33,8	66,2

Fuente: L. T. Associates (2002b).

Cuadro 5.14: Gastos del Ministerio de Educación de Zambia (1998-2002) (en miles de millones de kwacha constantes de 2001)

	1998	1999	2000	2001	2002
Financiación interna					
Presupuesto	...	...	264	362	412
Importe efectivo	270	250 ¹	254 ¹	346 ¹	396 ²
Ayuda externa					
Presupuesto	...	...	209	255	305
Importe efectivo	2 ³	72 ¹	100 ¹	139 ¹	168 ²

Notas:

1. Comprendidos los fondos correspondientes al caso n° 4 del Cuadro 5.12.

2. Estimación.

3. Contabilidad del gobierno de Zambia.

Fuente: Datos de la Unidad de Planificación del Ministerio de Educación, mencionados en Ministerio de Relaciones Exteriores de los Países Bajos (2003c).

y Estados Unidos). El flujo efectivo de los fondos ilustra además ciertas incertidumbres respecto de la ayuda, por ejemplo, el ritmo relativamente lento de desembolsos, que refleja hasta cierto punto el grado de confianza de los donantes en el Ministerio de Educación (Cuadro 5.14).

Los Cuadros 5.12, 5.13 y 5.14 muestran parte del complejo proceso a través del cual, paulatina y, a veces, esporádicamente, el Ministerio de Educación ha conseguido controlar cada vez más sus políticas nacionales, hasta tal punto que el Banco Mundial declaró su confianza respecto de la continuidad del Programa de Inversiones, aunque se produjeran cambios en la cúspide política del país (Banco Mundial, 2002c). Se han creado mecanismos nacionales de administración, por ejemplo, un Comité conjunto de dirección que supervisa la elaboración de políticas, un Comité de coordinación de programas que supervisa la administración general del BESSIP, y un Equipo administrativo de ejecución que atiende a los asuntos ordinarios. En los tres mecanismos participan representantes de los donantes. Además, el gobierno y los donantes han acordado un proceso conjunto de seguimiento. La eficacia de esos mecanismos se ha visto reforzada por un programa de asistencia técnica para mejorar la capacidad del ministerio (Volan, 2003; y Ministerio de Relaciones Exteriores de los Países Bajos, 2003c).

Queda por saber en qué medida el ejemplo de Zambia demuestra una estrecha comunidad de objetivos y una genuina asociación en la que participa un número relativamente importante de donantes, ministerios y representantes de la sociedad civil. Algunos estiman que la fuerza de la asociación depende mucho de la personalidad de los miembros clave (Riddell, 2002). Desde luego se ha establecido un estrecho diálogo sobre las políticas nacionales de educación y se ha avanzado considerablemente hacia una mayor convergencia de la financiación de los donantes en pro del BESSIP. Asimismo se ha logrado paulatinamente una mejor coordinación de los donantes. El nuevo memorando de entendimiento citado en el Recuadro 5.3 podría impulsar una coordinación más eficaz.

Visión global de la calidad

Una importante ventaja del enfoque sectorial de la elaboración de políticas es que se tiene una visión amplia y global de la calidad de la

Recuadro 5.10 Diálogo sobre políticas relativas a la calidad de la educación en Mozambique

■ Estrategia sectorial para mejorar la calidad

Mejorar la calidad de la educación es uno de los tres principales componentes del Plan Estratégico del Sector de la Educación (ESSP). Los otros dos son ampliar el acceso y mejorar la capacidad institucional. El ESSP I (1999-2003) adoptó una visión global de la calidad de la educación en un contexto de rápido aumento de la escolarización, que hubiera podido desbordar la capacidad hasta el punto de comprometer los parámetros mínimos de calidad. El ESSP adopta políticas destinadas a mantener y mejorar la calidad mediante:

- el seguimiento sistemático de la calidad, efectuando encuestas nacionales sobre los logros del aprendizaje;
- la revisión exhaustiva de los planes de estudio de la enseñanza primaria;
- un alto grado de prioridad a la formación inicial y complementaria de los docentes y al apoyo pedagógico ulterior;
- mejores sueldos y condiciones de servicio del personal docente;
- una mejor formación de los directores de escuela; y
- el suministro de manuales y demás material esencial para todos los educandos, así como conjuntos de material básico para los docentes.

■ Aprovechar los conocimientos existentes

Los conocimientos relacionados con la calidad se basan en el acopio anual de datos sobre los indicadores pertinentes y en estudios nacionales

recientes sobre los logros del aprendizaje. La reforma de los planes de estudio se inició cuando se adoptó el enfoque sectorial.

■ Análisis sectorial

La adopción del enfoque sectorial facilitó el análisis integral de cuestiones complejas y contribuyó a definir la manera de superar la fragmentación de las actividades, causada por la multiplicidad de proyectos. Han sido positivos el diálogo sobre la formación de los docentes y el mejoramiento de la profesión. También se ha examinado el equilibrio entre una expansión sostenible y la preservación o el mejoramiento de la calidad de la educación básica, sobre todo por lo que respecta a la calificación y remuneración de los docentes.

■ Aumento de capacidad

El aumento de la capacidad institucional con objeto de mejorar la calidad de la educación básica se ha logrado mediante el diálogo sobre políticas, la ejecución de actividades y su seguimiento, y no mediante un plan a largo plazo sistemático y bien concebido. Se ha consolidado gracias a la asistencia técnica con la preparación de estrategias subsectoriales para la formación de docentes y la educación de adultos, y también gracias al apoyo prestado al Instituto Nacional de Fomento de la Educación en la elaboración de los planes de estudio y las encuestas sobre los logros del aprendizaje.

Fuente: Takata (2004).

educación y de la manera en que puede mejorarse. En Mozambique, por ejemplo, esa visión estratégica es el resultado directo del diálogo sobre políticas. Una visión general más precisa de lo que significa la calidad sirve de fundamento a una programación y una ayuda externa más eficaces (Recuadro 5.10).

Supervisión de la calidad

A la par que Mozambique y Zambia, Uganda depende en gran medida de la ayuda externa. Entre 1998 y 2002 esa ayuda representó entre el 54% y el 61% del presupuesto de la enseñanza primaria. En el marco del Plan de inversiones

estratégicas en educación, el Ministerio de Educación, en consulta con los organismos asociados, definió un conjunto de indicadores, algunos de los cuales se referían a la calidad de la enseñanza primaria.³⁴ En el Cuadro 5.15 se desglosan esos indicadores, que muestran que el mejoramiento de la calidad ha sido hasta ahora más bien limitado. No obstante, hay que señalar el contexto fundamental en que se dan esas tendencias: un extraordinario aumento de la matrícula de primaria, que pasó de 3,1 millones en 1996 a 7,4 millones en 2002.

Tan pronto como se introdujo en 1997 la enseñanza primaria gratuita, aumentó considerablemente

34. En virtud del Plan de inversiones se estableció un sistema nacional de evaluación que sigue de cerca el rendimiento de los alumnos y se reestructuró la inspección escolar como Oficina de normas de educación, encargada del control general de la calidad.

Cuadro 5.15: Uganda: indicadores iniciales del Plan de Inversión Estratégica para la Educación (ESIP) relativos a la calidad (2000/2001-2003/2004)

Indicador	Fuentes de los datos	Situación 2000/01	Situación 2001/02	Situación 2002/03	Situación 2003/04
<i>Porcentaje de docentes de primaria que poseen la formación académica exigida (7º grado de primaria, como mínimo)</i>	EMIS ¹				
Total		98	98	98	97
Hombres		98	98	98	98
Mujeres		98	98	98	97
<i>Porcentaje de docentes de primaria con una certificación profesional conforme a las normas nacionales (certificado de enseñanza de Nivel III, como mínimo)</i>	EMIS ¹				
Total		75	75	74	75
Hombres		73	73	73	73
Mujeres		78	78	77	77
<i>Proporción alumnos/docente:</i>	EMIS ¹				
Primaria		55:1	58:1	55:1	52:1
Secundaria		17:1	20:1	18:1	18:1
<i>Porcentaje de alumnos que han llegado como mínimo al 3º grado de primaria y dominan un conjunto de competencias básicas, definidas a nivel nacional, en:</i>	NAPE ² / UNEB ³				
Lectura y escritura		18	...		
Aritmética		39	...		
Ciencias		...	85	20	
Estudios Sociales		...	96	39	
<i>Porcentaje de alumnos que han llegado como mínimo al 6º grado de primaria y dominan un conjunto de competencias básicas, definidas a nivel nacional, en:</i>	NAPE ² / UNEB ³				
Lectura y escritura		...	...
Aritmética		...	...
Ciencias		13	17		
Estudios Sociales		42	32		
<i>Porcentaje de escuelas que cumplen con las normas mínimas de calidad</i>	Inspección				
		66	66	–	–

Notas:

1. Sistema de Gestión e Información para la Educación (Sistema de Administración e Información para la Educación – EMIS)
2. Evaluación Nacional de los Progresos en la Educación (Evaluación Nacional de los Progresos en la Educación – NAPE)
3. Oficina Nacional de Exámenes (Oficina Nacional de Exámenes – UNEB)

Fuente: Ministerio de Educación y Deporte de Uganda (2003a).

la proporción de alumnos por docente, por lo que se contrató a un sinnúmero de profesores no calificados. Al mejorarse la formación, asignación y administración de los docentes y reducirse el ritmo de aumento de la escolarización, la proporción de alumnos por docente pasó a los niveles actuales.

Como indica el Cuadro 5.15, Uganda considera muy importante la calidad de la enseñanza (proporción de alumnos por docente y calificación y formación del profesorado), el rendimiento de los alumnos (dominio de los contenidos clave: lectura, escritura y aritmética, en particular, en

los grados 3º y 6º) y el perfil de la escuela (parámetros mínimos de calidad definidos por el ministerio). Además de controlar cada año a nivel nacional los avances con respecto a los indicadores clave, el gobierno –en colaboración con organismos de financiación– realiza revisiones semestrales para fijar objetivos de evaluación. Por ejemplo, en la décima revisión del sector de educación efectuada en noviembre de 2003 se fijaron objetivos a nivel de distrito relativos al número de alumnos por docente, por aula y por manual básico (Ministerio de Educación y Deporte de Uganda, 2003b).

Etiopía ha adoptado un enfoque similar. En su Programa de Desarrollo del Sector de la Educación (ESDP) I y II determinó cinco categorías principales de indicadores de rendimiento: presupuesto y gastos, acceso, calidad, eficacia y equidad. De los seis indicadores de calidad, tres se refieren a la calificación de los docentes a distintos niveles, dos al número de alumnos por manual y uno a la evaluación del aprendizaje en el grado 4 (Etiopía, 2003). No se pretende aquí tratar de saber si Uganda o Etiopía están avanzando en la mejora de la calidad de la educación. Lo que se pretende es mostrar que sus ejemplos y el de Mozambique son representativos del número cada vez mayor de casos en que algunos organismos de financiación utilizan los indicadores clave del gobierno como base para evaluar los avances, en vez de los objetivos específicos establecidos de sus actividades o programas. Ese enfoque no concuerda todavía con la concepción o los reglamentos y procedimientos de supervisión y evaluación de la ayuda de todos los organismos, pero es coherente tanto con los trabajos del CAD de la OCDE sobre la armonización y la convergencia, como con la noción de asociación que sirve de base a la evaluación conjunta.

Uganda y Etiopía están relativamente avanzadas por lo que respecta a lograr un acuerdo sobre un conjunto de indicadores clave que pueden suscribir todos los principales interlocutores del Programa de inversiones y los Programas de fomento. En un reciente estudio sobre Bolivia, Etiopía, Namibia, Pakistán y Túnez se señala que el acuerdo sobre indicadores clave "tropieza con dificultades, sobre todo porque las definiciones y conceptos subyacentes varían considerablemente de un país a otro" (Span Consultants, 2003, pág. 8). El estudio concluye señalando que la aceptación o utilización de un conjunto común de indicadores depende de que:

- sean adecuadas la disponibilidad y calidad de los datos, tanto en el sector de educación como en otros sectores;
- se puedan superar los factores que incitan a las instituciones educativas a desfigurar los datos; y
- exista a todos los niveles del sistema suficiente capacidad de acopio y análisis de datos.

Aumento de capacidad

Así como hay un consenso cada vez mayor sobre la necesidad de una visión de la calidad a nivel de todo el sistema, hay también un acuerdo cada vez más generalizado sobre la necesidad de un enfoque más estratégico para aumentar las capacidades. La idea que se está abriendo paso es que el aumento de capacidad se debería integrar en el desarrollo del sistema y no concebirse como actividades aisladas de formación a corto plazo, asociadas a proyectos específicos.

Un reciente estudio considera el desarrollo de capacidades como una cuestión que no se limita a quienes trabajan en las instituciones y programas de educación (Buchert, 2002). Los funcionarios y el personal de los organismos de financiación deberán ampliar sus competencias si se quieren combinar eficazmente los recursos nacionales con la ayuda y lograr los objetivos de la educación. Esto es de por sí todo un programa de desarrollo humano.

La experiencia de los distintos países a este respecto es muy diversa. En el Plan decenal de Burkina Faso para el fomento de la educación básica figuran disposiciones sobre el fortalecimiento de las capacidades en materia de administración y evaluación, pero en la práctica prevalece la asistencia técnica externa. Varios altos funcionarios de Mozambique recibieron formación en el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación cuando se inició el Plan estratégico, aunque aparentemente las necesidades en materia de fortalecimiento de las capacidades sólo se definieron cuando empezó a avanzar el enfoque sectorial. En Ghana, a mediados de los años 90, era muy desigual entre los funcionarios del Ministerio de Educación la comprensión del Programa de educación básica obligatoria y gratuita para todos. Esto se debió en parte a la deficiente difusión de la información y a la dispersión de las funciones de planificación en el Ministerio.

Examinando un subsector específico, un estudio sobre la formación de docentes en varios países (Lewin y Stuart, 2003) concluye que la asistencia externa solía ser la única fuente de nuevas ideas y prácticas para profesores y administradores de las instituciones de formación de docentes. Lograr los objetivos nacionales es muy difícil a no ser que el fortalecimiento de las capacidades

En un número cada vez mayor de casos los organismos de financiación utilizan los indicadores clave del gobierno como base para evaluar los avances.

de las instituciones clave forme parte de la reforma del sector y del mejoramiento de la calidad a nivel nacional. En la República Unida de Tanzania, el Plan de fomento de la enseñanza primaria (2002-2006) reconoce que es esencial la formación de recursos humanos y considera al docente como el principal instrumento para lograr una mejora cualitativa del aprendizaje. El plan da prioridad al perfeccionamiento profesional de docentes, tutores, inspectores y demás personas con funciones directivas en el sector de la educación, en el marco de una estrategia nacional (Gobierno de la República Unida de Tanzania, 2001).

Conclusión

Aunque hay un importante acervo de documentación de los organismos de financiación que atestigua una serie de éxitos en el logro de los objetivos de los programas, es mucho más difícil encontrar pruebas evidentes de que existe una clara relación entre la ayuda y los mejores resultados del aprendizaje a nivel nacional e internacional. Los enfoques sectoriales y el apoyo al presupuesto son bastante prometedores, pero aún tienen que dar pruebas de su efectividad. Por lo que respecta a los proyectos, a pesar de sus evidentes puntos débiles, merecen atención, sobre todo para promover la innovación.

En la actualidad los gobiernos y los organismos de asistencia activos en países que dependen de la ayuda están definiendo medidas intermedias de buenas prácticas: políticas sólidas, objetivos claramente definidos, metas e indicadores nacionales, procesos bien administrados de revisión y supervisión y continua atención a la creación de sólidas capacidades institucionales. Los datos cada vez más numerosos aportados por las revisiones periódicas de seguimiento deberían aclarar si la ayuda basada en los sectores y mejor coordinada es más eficaz que los enfoques anteriores. Este es un tema que el Informe abordará en el futuro.

Coordinación internacional

Evaluar el éxito

Imaginemos una evaluación retrospectiva, realizada en 2015, sobre la manera en que la coordinación internacional influyó en el avance hacia la EPT. Esa evaluación debería determinar si:

- la comunidad internacional movilizó muchos nuevos *recursos* para contribuir al logro de los seis objetivos de la EPT, sobre todo en los países que no disponen de recursos suficientes para ejecutar los planes nacionales pertinentes;
- se aumentó, compartió y utilizó el acervo mundial de *conocimientos* sobre las políticas que contribuyen a mejorar de manera considerable el acceso equitativo a una educación de buena calidad;
- la armonización y la convergencia de la ayuda internacional fué mejor y si se utilizó eficazmente en apoyo de políticas sólidas del sector de educación que cada país hubiera hecho suyas; y si
- la EPT se integró plenamente en el discurso y la acción de la comunidad internacional en apoyo de los Objetivos de Desarrollo para el Milenio y la erradicación de la pobreza.

Estas prioridades son esencialmente las que figuran en la iniciativa mundial recomendada por el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar (UNESCO, 2000a). Se trataba de una iniciativa encaminada a: incrementar la ayuda y hacerla más previsible; acelerar la reducción de la deuda; mejorar la coordinación de la entrega de la ayuda a la educación (incluso mediante enfoques sectoriales); y establecer procesos de supervisión periódica de la EPT. Aunque no se ha adoptado una iniciativa semejante, una actividad internacional dinámica y bien coordinada, destinada a atender a las necesidades expuestas en el Foro Mundial sobre la Educación, es tan necesaria en 2004 como lo era a comienzos del milenio.

La Iniciativa de Financiación Acelerada (IFA) representa una respuesta particular en el plano internacional. Tras un debate relativamente largo sobre sus objetivos y funciones esenciales, se concibió como un mecanismo con objetivos que se pueden evaluar en términos de flujos de recursos, conocimientos, tipos de ayuda e influencia general en el desarrollo. La UNESCO

es el otro protagonista internacional más importante en la materia. En efecto, dispone de un claro mandato dado por la comunidad internacional en Dakar, pero, como se explicó en la edición anterior del Informe, estima que su función primordial es facilitar el diálogo internacional y demostrar, a través de sus distintos programas, la importancia de las asociaciones para la EPT (UNESCO, 2003a). A continuación se examinan esos dos campos de actividad.

La Iniciativa de Financiación Acelerada

Se trata de una asociación internacional destinada a impulsar de aquí a 2015 los avances hacia el logro de la Enseñanza Primaria Universal (EPU). Adoptada en la reunión de primavera de 2002 del Comité de Desarrollo del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, la IFA franqueó en 2004 dos etapas trascendentales. Sus organismos asociados acordaron un marco para orientar su acción (Banco Mundial – Secretaría de la IFA, 2004) y el Comité de Desarrollo concluyó, aunque con ciertas reservas, que la IFA merecía un decidido apoyo de la comunidad internacional.³⁵ Como se señaló en ediciones anteriores del presente Informe (UNESCO, 2002a y 2003a), la IFA se concibió inicialmente como una respuesta directa al compromiso formulado en Dakar de 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, 2002a). Desde entonces se considera la Iniciativa como la piedra de toque del Consenso de Monterrey por lo respecta a la necesidad de establecer nuevas asociaciones con objeto de lograr los Objetivos de Desarrollo para el Milenio (Naciones Unidas, 2000).

En 2004 participaban en la IFA más de 30 organismos bilaterales y multilaterales y bancos regionales de desarrollo, aunque con diversos grados de compromiso.³⁶ La IFA cuenta además entre sus asociados con la Campaña Mundial por la Educación y está procurando ampliar su asociación con la sociedad civil.

Desde sus últimas reuniones celebradas en Oslo (noviembre de 2003) y Washington (marzo de 2004),³⁷ la IFA ha clarificado sus intenciones y adquirido una amplia base de apoyo internacional. En la actualidad se define como una iniciativa mundial abierta a todos los organismos de financiación y países de bajos ingresos interesados.³⁸ Promueve seis objetivos esenciales y

aplica cinco principios orientadores (Recuadro 5.11) que coinciden prácticamente con los objetivos del CAD de la OCDE sobre armonización. Sus objetivos son ambiciosos y sitúan la enseñanza primaria universal en dos marcos más amplios: el del sector de educación y el de lucha contra la pobreza. Esos objetivos pretenden tener unas repercusiones equivalentes a los indicadores de éxito expuestos al comienzo de esta sección dedicada a la coordinación internacional.

La IFA se ha concebido como una asociación internacional destinada a apoyar la elaboración y aplicación de políticas nacionales de educación, facilitando a nivel nacional asistencia técnica y financiera bien coordinada. El Gráfico 5.11, tomado del Marco de la IFA, muestra cómo se propone aportar un valor añadido apoyando la elaboración de programas nacionales de educación, supervisando los flujos de la ayuda, mejorando la coordinación de los donantes y, si fuere necesario, movilizándolo recursos adicionales a nivel internacional.

Como ha reconocido el Comité de Desarrollo del Banco Mundial y el FMI, el hecho de que el proceso de adopción del Marco de la IFA haya durado dos años ilustra las dificultades con que se tropieza cuando se quieren aplicar los principios del Consenso de Monterrey. La IFA muestra esto en relación con seis de sus características esenciales:

■ Si bien está claramente *centrada en un solo objetivo* sectorial, a saber, la EPU (lo cual sigue suscitando críticas ya que algunos consideran que es una interpretación demasiado estrecha

La IFA debe ser coherente con una labor internacional más amplia de armonización de los donantes y complementarla.

35. “La Iniciativa de Financiación Acelerada (IFA) estaba destinada a colmar la insuficiencia de datos, políticas, capacidades y recursos, que impide el avance hacia la educación para todos. Su ejecución ha destacado las posibilidades y las dificultades asociadas con la mayor importancia dada a los Objetivos de Desarrollo para el Milenio, en términos generales, y, en particular, la necesidad de una financiación fiable, eficaz y previsible en apoyo de políticas y programas adecuados. La experiencia obtenida por la IFA hasta el momento ha demostrado que, si se quiere que sea eficaz, deberá estar integrada en las estrategias nacionales de lucha contra la pobreza. Instamos a todos los países, desarrollados y en desarrollo, a que adopten las medidas necesarias para que esta Iniciativa tenga éxito y pedimos a la Junta del Banco que siga supervisando los avances” (Banco Mundial/FMI, 2004).

36. Los asociados son los organismos de financiación de Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, España, Estados Unidos, Federación de Rusia, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Japón, Nueva Zelanda, Noruega, Países Bajos, Portugal, Reino Unido, Suecia y Suiza, junto con la Comisión Europea, el Banco Asiático de Desarrollo, el Banco Africano de Desarrollo, el CAD-OCDE, el Banco Interamericano de Desarrollo, el ONUSIDA, el PNUD, la UNESCO, el UNICEF y el Banco Mundial (Banco Mundial, 2004c).

37. La IFA tiene tres tipos de reuniones ordinarias. Las reuniones anuales de socios (Oslo, 2003; Brasilia, 2004) congregan a los representantes de los países miembros, los organismos de financiación y las ONG para impartir directrices estratégicas de políticas. En las reuniones del Comité de Dirección hay dos copresidentes: uno de la presidencia del G8 y otro de un país que no pertenece al G8. Además, en esas reuniones, que tienen por objetivo supervisar la coordinación, participan también el Banco Mundial, la UNESCO y un copresidente saliente. Las reuniones de los organismos de financiación han servido para elaborar el Marco de la IFA (Banco Mundial-Secretaría de la IFA, 2004).

38. El término “bajos ingresos” se refiere a la clasificación del Banco Mundial para determinar la admisibilidad de un país a la IFA (Banco Mundial-Secretaría de la IFA, 2004).

Recuadro 5.11 La Iniciativa de Financiación Acelerada: objetivos y principios

■ Objetivos

La IFA se propone acelerar la enseñanza primaria universal promoviendo:

- **una ayuda más eficaz a la enseñanza primaria** mediante actividades de los asociados destinadas a optimizar la coordinación, complementariedad y armonización en la entrega de la ayuda y reducir los costos de transacción de los países beneficiarios;
- **un aumento sostenido de la ayuda a la enseñanza primaria**, si los países demuestran capacidad para utilizarla eficazmente;
- **sólidas políticas sectoriales de educación** gracias a una revisión sistemática y puntos de referencia sobre las políticas educativas y el rendimiento de los países beneficiarios;
- **una financiación nacional adecuada y sostenible de la educación** en el marco de la estrategia nacional de lucha contra la pobreza y en el de los gastos a plazo medio, u otro mecanismo nacional, según el caso;
- **una mayor fiscalización de los resultados sectoriales** mediante la presentación de informes anuales sobre los logros y resultados clave del sector, utilizando un conjunto de indicadores adecuados en los países participantes y compartiendo los resultados.

En el plano mundial, la IFA se propone además promover:

- **el conocimiento mutuo de las actividades** que son eficaces, a fin de mejorar los resultados de la enseñanza primaria y lograr los objetivos de la EPT.

■ Principios orientadores

- **Apropiación nacional:** La IFA es un proceso cuyo lugar primario de actividad y adopción de decisiones es el propio país. Fomenta una asociación duradera a nivel de país entre el gobierno y los demás asociados en apoyo del empeño nacional por acelerar el avance hacia los objetivos de la EPT, centrándose en la EPU. La IFA constituye el marco de una

mayor coordinación, complementariedad y armonización de las actividades de los asociados, y consolida la capacidad nacional de administrar más eficazmente el desarrollo.

- **Puntos de referencia:** La IFA estimula: la utilización de puntos de referencia [el Marco indicativo de la IFA] adaptados localmente para ilustrar el debate; la elaboración de informes nacionales sobre políticas y rendimiento; y el conocimiento mutuo de lo que mejora los resultados de la enseñanza primaria, gracias a lo aprendido en los distintos países sobre la aceleración de la EPU.
- **Apoyo vinculado al rendimiento:** La IFA vincula el aumento de la financiación al rendimiento del país. Es la primera iniciativa mundial que hace operativo el Consenso de Monterrey como asociación entre los países en desarrollo y la comunidad de donantes a nivel internacional y nacional. La IFA se propone facilitar apoyo financiero más duradero, previsible y flexible a los países que hayan demostrado su compromiso con el objetivo de la EPU, hayan adoptado políticas tomando plenamente en cuenta el Marco indicativo de la IFA, adaptado al plano local, y hayan demostrado la necesidad y la capacidad de utilizar eficazmente los recursos externos suplementarios.
- **Menos costos de transacción:** La IFA alienta a los donantes a que faciliten recursos a los países en desarrollo de modo que se minimicen los costos de transacción. La IFA promueve una mejor coordinación, complementariedad y armonización en la financiación y las prácticas de los donantes, para apoyar de manera flexible las estrategias del sector de educación de cada país. La IFA prevé que los países admitidos a la financiación rápida adopten un enfoque sectorial, siempre y cuando sea adecuado.
- **Transparencia:** La IFA promueve la utilización compartida de la información sobre políticas y prácticas de los países participantes y los donantes, mediante puntos de referencia, control sistemático en el plano nacional, mejor colaboración y armonización de los donantes y decidido empeño por suministrar recursos de manera previsible y duradera.

Fuente: Secretaría del Banco Mundial-IFA (2004: 2-3).

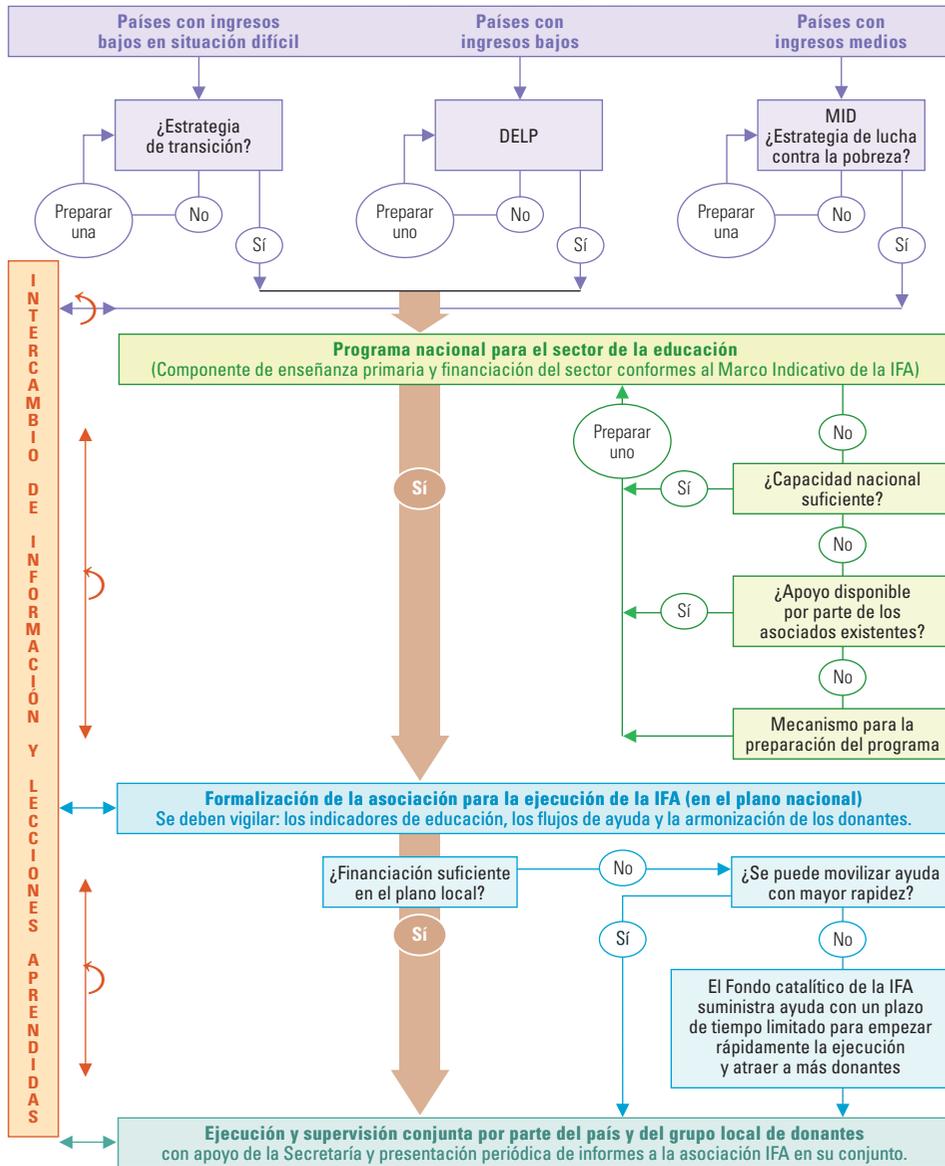
de la EPT), estipula además que las políticas y estrategias destinadas a lograr ese objetivo deben estar estrechamente articuladas con las estrategias nacionales de educación y de lucha contra la pobreza.

■ Como la IFA respalda la *armonización de los donantes* con las políticas y programas de los gobiernos,³⁹ debe ser coherente con una labor internacional más amplia de armonización de los donantes y complementarla.

■ La IFA está abierta a todos los países de bajos ingresos y organismos interesados, pero sigue trabajando sobre la base de *la admisibilidad y la ratificación*. Se revisan los planes nacionales sectoriales y sus componentes de enseñanza primaria para determinar si se puede invitar a un país a que se adhiera a la Iniciativa. El Cuadro 5.16 muestra que hasta febrero de 2004 se había aceptado a 12 países y otros 33 podrían unirse a ellos en 2004-2005. Sin duda alguna el enfoque abierto de la IFA

39. Está por crearse para este fin un grupo de trabajo de la IFA que centrará su atención en el enfoque sectorial, el apoyo al presupuesto y los datos financieros fundamentales, a fin de tener una visión más precisa de los flujos de la ayuda a los países de la IFA.

Gráfico 5.11: El proceso EPT-IFA



La IFA debe ser coherente con una labor internacional más amplia de armonización de los donantes y complementarla.

Fuente: Banco Mundial-Secretaría de la IFA (2004, pág. 6).

seguirá suscitando expectativas sobre lo que puede ofrecer esta iniciativa.

■ La IFA está preparando marcos para *evaluaciones nacionales* y utilizando como punto de referencia esencial el Marco Indicativo elaborado por el Banco Mundial para los planes de EPT y del sector de la educación. El año pasado se ha ampliado ese marco (Cuadro 5.17) para tomar en cuenta la calidad y la eficacia, evaluando los

flujos de alumnos, las horas de instrucción y el costo de construcción por aula. El Marco Indicativo ha sido un elemento importante del diálogo sobre políticas con los primeros países participantes en la IFA, aunque en la actualidad se insiste en aplicarlo de manera flexible y atendiendo al contexto. Será importante asegurarse de que los instrumentos de la IFA son una ayuda a las políticas y no una lista de instrucciones que es preciso respetar.

Cuadro 5.16: Situación de los países con respecto a la IFA (febrero de 2004)

Países participantes en la IFA en 2003	Países susceptibles de participar en la IFA en 2004	Países susceptibles de participar en la IFA en 2005
Burkina Faso Gambia Ghana Guinea Guyana Honduras Mauritania Mozambique Nicaragua Níger Viet Nam Yemen	Albania Armenia Bangladesh Bolivia Camboya Camerún Djibuti Etiopía Guinea-Bissau India Madagascar Malawi Malí Mongolia Nepal Uganda Pakistán RD del Congo RU de Tanzania Rwanda Senegal Tayikistán Chad Zambia	Benin Bosnia Herzegovina Georgia Kenya Lesotho Nigeria República de Moldova RDP Lao Santo Tomé y Príncipe
12	24	9

Nota: Todos los países de la columna de la izquierda del cuadro cuentan con un DELP aprobado, así como con un plan sectorial aprobado por la IFA que tiene en cuenta el Marco Indicativo y dotado de un mecanismo que permite a la IFA rastrear los flujos de la ayuda dispensada por los donantes a la educación.

Fuente: <http://www1.worldbank.org/hdnetwork/efa/PPT/fti%20expansion.ppt>. (descargado el 24 de junio de 2004).

- La IFA constituye un medio de determinar y facilitar *apoyo técnico*. Se podría prever un mecanismo para la elaboración de programas que permitiese a los países efectuar estudios preparatorios, incrementar sus capacidades y

realizar consultas a nivel nacional cuando empezasen a elaborar sus planes del sector de educación. A este respecto la IFA es un nuevo mecanismo de asistencia técnica, pero debería evitar la duplicación de las actividades de asistencia técnica existentes en los distintos países.

- El papel de la IFA en materia de movilización de recursos y financiación directa parece en la actualidad más modesto de lo que habían esperado muchos países en desarrollo. La IFA se ha convertido en un *donante de última instancia* que alienta a los organismos que trabajan en un país a que movilicen recursos adicionales nacionales o internacionales, o que llama la atención de la comunidad internacional sobre el déficit de recursos.⁴⁰ El Fondo catalítico de la IFA –un fondo fiduciario de múltiples donantes creado en 2003– ha puesto en marcha un mecanismo de financiación a corto plazo con objeto de impulsar la movilización de financiaciones a más largo plazo. Se deberán satisfacer total o parcialmente las expectativas de los países aceptados por la IFA en cuanto a los recursos.

40. Hasta abril de 2004 el Fondo catalítico EPT-IFA había recibido 236 millones de los Países Bajos, Noruega, Italia y Bélgica para 2004-2007. Se prevé que ese Fondo facilite financiación transitoria a lo sumo por dos o tres años. En 2004 el Reino Unido prometió unos 21 millones de dólares al Fondo catalítico y a un nuevo fondo fiduciario destinado a apoyar a la Secretaría de la IFA, con sede en el Banco Mundial. También Francia prometió a la Secretaría 100.000 dólares, escalonados en dos años. Se ha utilizado o asignado todo el dinero disponible. En 2003 se desembolsaron 6 millones de dólares para Níger y se prometieron 5 millones a Mauritania. Para 2004 se han firmado acuerdos de subsidios con Mauritania (2 millones de dólares) y Yemen (10 millones), y se están finalizando los de Níger, Gambia, Nicaragua y Guyana (22 millones en total). Entretanto, han solicitado apoyo, entre otros, Pakistán, Ghana, Etiopía y Timor-Leste (Banco Mundial, 2004d; Banco Mundial-Secretaría de la IFA, 2004; y Banco Mundial, 2004c).

Cuadro 5.17: Indicadores de referencia¹ para la realización de la enseñanza primaria universal de aquí a 2015

Prestación de servicios	Promedio del sueldo anual de los docentes Proporción alumnos/docente Gastos no salariales Promedio de la tasa de repetición Horas de instrucción por año	3,5 x PIB por habitante 40:1 33% del gasto ordinario en educación 10% o menos 850 – 1000 horas
Flujo de alumnos	Tasa de ingreso de niños y niñas en 1 ^{er} grado de primaria Tasa de terminación de los estudios de primaria por parte de niños y niñas	Tasa tendente al 100% de aquí a 2010 Tasa tendente al 100% de aquí a 2015
Desarrollo del sistema	Costo de construcción por aula (comprendido el mobiliario, el equipamiento y el saneamiento)	10.000 dólares o menos
Financiación del sistema	Ingresos públicos Gasto en educación Gasto en enseñanza primaria	14 a 18% del PIB 20% de los ingresos públicos 50% del total del gasto ordinario en educación

Nota:

1. Estos indicadores se deben aplicar con flexibilidad, en función de la situación de los países y de las tendencias de los índices a la perdurabilidad de aquí a 2015.

Fuente: Banco Mundial, 2004d.

Gracias a experiencias recientes de la IFA se ha tomado conciencia de que un modelo uniforme de apoyo a la EPU y la EPT no tiene en cuenta suficientemente el contexto ni las necesidades. Algunos donantes están hoy más dispuestos a invertir sumas modestas en un mecanismo expuesto a riesgos, a fin de prestar apoyo rápido a países cuya elaboración de políticas y realización de programas se encuentran frenados a corto plazo por la falta de fondos. Sin embargo, hasta ahora no hay signos de que se considere la IFA como un canal adecuado para desembolsos importantes en pro de la educación.

Otras cuestiones

Quedan pendientes algunas cuestiones importantes. Mientras que en Dakar se rechazó la propuesta de establecer un fondo mundial, el debate sobre la IFA, desde su inicio en 2002 hasta la reunión de Oslo en 2003, estuvo centrado en la necesidad de garantizar un nivel mucho más elevado de financiación a la educación. A ese respecto suscitaron enormes expectativas Dakar y Monterrey (y los compromisos contraídos en esta última ocasión por el G8). Aunque algunos organismos bilaterales han respondido positivamente dentro de sus límites en materia de AOD, los fondos adicionales movilizados a nivel mundial distan mucho de los 5.600 millones anuales de ayuda adicional necesaria para lograr la EPU y eliminar las disparidades entre los sexos,⁴¹ y ni siquiera cubren las necesidades inmediatas de los países de la IFA, como se ha señalado antes.⁴² Según se ha dicho, el aumento del total de la AOD y del apoyo a la educación básica es modesto y, si bien son bienvenidas iniciativas como la Cuenta para afrontar las cuestiones del milenio de los Estados Unidos⁴³, es evidente que la financiación de la EPT seguirá siendo insuficiente.

41. La ayuda actual a la educación básica totalizó en 2000 unos 1.400 millones de dólares. En el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2002* se estimaba que eran necesarios 5.600 millones de dólares anuales para colmar el déficit, que ascendía a 7.000 millones de dólares (UNESCO, 2002a, Cuadro 5.7).

42. Para los primeros diez países admitidos a la IFA se estima que el déficit de financiación es de 204,5 millones de dólares en 2004 y será de 231,5 millones en 2005 (Banco Mundial, 2004c).

43. Los Estados Unidos crearon la Cuenta para afrontar las cuestiones del Milenio (MCA) como respuesta al Consenso de Monterrey. Se excluyen de dicha cuenta a Cabo Verde y Vanuatu como países admisibles, pero en general hay una estrecha correspondencia entre los países admisibles a beneficiarse de ella y los países admisibles a la IFA. Esa cuenta facilita subsidios a países que "gobiernan con justicia, invierten en su población y fomentan la libertad económica" (www.mcc.gov). Los fondos iniciales para el año fiscal 2004 ascienden a 1.000 millones de dólares y se prevé aumentar esa cuantía a 5.000 millones para 2006. Tal vez los países aceptados por la IFA deban elaborar nuevas propuestas para recibir financiación de esa cuenta.

Viene a confirmar esto el hecho de que el Comité de Desarrollo del Banco Mundial y el FMI no ha propuesto a los ministros de hacienda que tomen medidas específicas para que la IFA logre efectivamente consolidar sus fondos (Banco Mundial/FMI, 2004).⁴⁴

Una segunda cuestión se refiere a la medida en que la IFA será o podrá ser un marco para todas las actividades del sector de educación de los países en desarrollo, así como el medio para aprobar los planes sectoriales. En el Marco Indicativo de la IFA se dice lo siguiente:

"La IFA estimula un consenso general para que los donantes presentes en un país aprueben un plan sectorial. Si éstos se muestran satisfechos con el plan del sector de educación por estimar que aborda las cuestiones fundamentales, se debe considerar que ese plan puede beneficiarse de la IFA. Se pide al donante principal que se encargue de preparar un informe sobre las conclusiones de la reunión de revisión destinado al gobierno y a los asociados de la IFA (por conducto de la Secretaría de la IFA) con objeto de difundir más ampliamente la información" (Banco Mundial-Secretaría de la IFA, 2004, pág. 9).

Sin embargo, no está claro que el Banco Mundial y los departamentos de programación de los organismos bilaterales y multilaterales acepten verdaderamente esa idea. Se corre el peligro de que los procedimientos de la IFA se consideren una imposición más a la que deben someterse tanto los gobiernos como los organismos de financiación, en particular si de ellos no se derivan automáticamente recursos adicionales importantes. Se ha creado un grupo de trabajo sobre comunicación, encargado de explicar claramente las finalidades y procedimientos de la IFA.

En tercer lugar, se plantea la cuestión de si los criterios de admisión impiden que se incluya en la IFA a países donde la realización de la EPT es más problemática.⁴⁵ La financiación catalítica

44. En las recientes reuniones del Consenso de Copenhague, se debatió la mejor manera de utilizar 50.000 millones de dólares en pro del desarrollo, pero en la lista final de proyectos no figuró ninguno sobre educación. En el informe final se indicó que: "la experiencia muestra que es fácil despilfarrar grandes sumas en iniciativas de educación". Esto muestra hasta qué punto es necesario que los argumentos en pro de la EPT surtan efectos más allá de los círculos de la educación (Consenso de Copenhague, 2004).

45. Esta cuestión se planteó también en ediciones anteriores del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.

Se corre el peligro de que los procedimientos de la IFA se consideren una imposición más a la que deben someterse tanto los gobiernos como los organismos de financiación.

Algunos países en desarrollo se siguen preguntando si la comunidad internacional está cumpliendo su parte del compromiso contraído en Dakar y Monterrey.

para impulsar nuevas políticas podría ser un buen punto de partida para tratar esta cuestión. Asimismo, un mayor empeño por integrar los planes de enseñanza primaria en reformas de todo el sector de la educación y de la lucha contra la pobreza podría contribuir a que se preste la debida atención a la reforma sistémica del sector educativo a nivel global, y no sólo a nivel de sus subsectores.

Sin embargo, algunos países en desarrollo se siguen preguntando si la comunidad internacional está cumpliendo su parte del compromiso contraído en Dakar y Monterrey. Quedan por ver tres cosas: si una financiación innovadora puede de verdad tener una repercusión importante en países a los que de otro modo no se prestaría atención; si las nuevas formas de evaluar las políticas y los avances según criterios referenciales mejorarán de manera considerable las prácticas nacionales; y si un mejor seguimiento de los flujos de la ayuda y una mejor apreciación de las necesidades pueden contribuir a acelerar la movilización de nuevos recursos y lograr una mayor equidad en su asignación. En todo caso, está claro que la IFA trata de responder a las cuatro prioridades expuestas al comienzo de esta sección y será evaluada por su capacidad para marcar puntos en esos cuatro campos.

UNESCO

El mandato dado a la UNESCO en el Foro Mundial sobre la Educación –continuar su función de coordinar a los copartícipes en la EPT y mantener la dinámica de su colaboración– sigue siendo un reto complejo. En un reciente examen estratégico de la función de la UNESCO después de Dakar, preparado para su Consejo Ejecutivo, se señala que el núcleo del papel internacional de la Organización comprende cinco áreas de actividad principales (UNESCO, 2004e):

- la ampliación e intensificación de las relaciones de colaboración y las alianzas en el marco del movimiento en pro de la EPT, introduciendo en él asociados nuevos o insuficientemente representados (por ejemplo, la sociedad civil y el sector privado);
- el establecimiento de un consenso;
- la armonización de las contribuciones y la participación de los distintos asociados;

- la promoción del diálogo sobre los nuevos problemas; y
- el esfuerzo por lograr que los mecanismos de coordinación establecidos después de Dakar sean abiertos, útiles y eficaces.

En ediciones anteriores del presente Informe (UNESCO, 2002a; y UNESCO, 2003b) se examinaron varios obstáculos que era necesario superar para definir y administrar esos procesos, de tal manera que influyeran decisivamente en el logro de los objetivos de la EPT.⁴⁶ En su examen estratégico la UNESCO reconoce además algunas de las limitaciones debidas al hecho de centrar su atención sobre todo en la promoción del diálogo, concluyendo así: “Resulta cada vez más evidente que la función de coordinación de la UNESCO ha de mejorarse y ejercerse de forma más enérgica, dinámica y creativa, con arreglo no sólo al mandato de Dakar de la UNESCO, sino también a su función de Organización especializada en educación dentro del sistema de las Naciones Unidas” (UNESCO, 2004e).

Cabe esperar que el examen estratégico estimule el debate sobre las posibilidades que tiene la UNESCO de consolidar su papel de líder, haciendo oír su voz de manera más decidida en lo que atañe a las políticas. Este es un medio importante de incrementar su prestigio, influencia y autoridad, no sólo en los mecanismos de coordinación de la EPT, sino en sus relaciones con el sistema de las Naciones Unidas, el Banco Mundial, los gobiernos, los organismos bilaterales y la sociedad civil.

No será tarea fácil reforzar esa función. Como la UNESCO no es un organismo de financiación, no dispone del poder movilizador y la influencia internacional inmediata del Banco Mundial y los principales organismos bilaterales de financiación, que pueden suscitar más fácilmente la atención de los organismos y los beneficiarios de ayuda. Tal vez la influencia de la UNESCO se derive cada vez más de la labor que realiza con respecto a las estrategias para lograr los objetivos de la EPT. En efecto, la Organización aporta a esa labor un enfoque desapasionado y objetivo que no está vinculado a una sola cuestión o a un programa específico de políticas.

En los últimos años, siempre que la UNESCO ha sostenido una posición clara y bien funda-

46. Un importante avance reciente es la mayor integración de los mecanismos de alto nivel relacionados con la EPT, por ejemplo, en noviembre de 2004 el Grupo de Alto Nivel sobre la EPT y el Grupo de asociados de la IFA celebraron reuniones consecutivas en Brasilia para examinar la posibilidad de establecer un mecanismo único de planeamiento.

mentada, se han visto fortalecidos su prestigio e influencia. Su labor relativa al derecho a la educación, las políticas lingüísticas y la educación en situaciones de emergencia, por ejemplo, infunde respeto e influye en las prácticas internacionales. Redunda también en su prestigio el trabajo de investigación aplicada de los Institutos de la UNESCO⁴⁷ en campos como el planeamiento de la educación, la lucha contra el VIH/SIDA, la elaboración de indicadores estadísticos, la educación de adultos y el análisis de los planes de estudio. Asimismo, ha influido en las políticas y programas nacionales su labor a nivel regional sobre temas como la educación de las niñas, la salud y la educación, y las necesidades educativas de las minorías.⁴⁸

Otros tipos de trabajos sobre políticas podrían fortalecer aún más la capacidad de la UNESCO para hacer oír su voz en los foros mundiales y promover una mejor coordinación de las políticas relativas a la EPT. Cabría citar como ejemplo la formulación y el análisis de estrategias nacionales e internacionales para la EPT, incluidos trabajos sobre selección de inversiones, planificación general del sector de educación, buena administración y utilización eficaz de los recursos asignados a la educación, y demostración de la vinculación entre la educación y las políticas generales de desarrollo social y económico.

En este contexto es importante el papel de la UNESCO como organización encargada de velar por el programa internacional de la EPT. La UNESCO destaca con razón que los programas movidos únicamente por la necesidad de lograr la EPU sólo corresponden parcialmente a los objetivos de Dakar. Sin embargo, queda aún mucho por hacer para que los gobiernos elaboren no sólo estrategias sectoriales globales encaminadas a lograr todos los objetivos de la EPT, sino también los marcos para los gastos correspondientes. En una gran parte del mundo la financiación de la EPT no está ni mucho menos planificada. Entre las cuestiones afines figuran una mejor determinación de las sinergias dentro del sector de educación y entre la educación básica y la reducción de la pobreza. Con frecuencia la retórica sobre las asociaciones en pro de una mejor educación no está fundamentada en un sólido análisis de lo que les imprime eficacia. La evolución y la coordinación de las modalidades de ayuda son examinadas sobre todo por los propios organismos donantes y no por observadores externos más neutros.

A corto plazo, el papel de líder de la UNESCO en los Decenios de las Naciones Unidas de la Alfabetización (2003-2012) y la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014) le brinda la oportunidad de iniciar una labor destacada en dos importantes campos de políticas. Estas y otras cuestiones estratégicas ofrecen un terreno propicio a la elaboración de un nuevo programa de políticas.

Algunos recientes ejemplos de trabajos internacionales influyentes en las políticas ilustran los posibles beneficios. El UNICEF promovió un "ajuste con rostro humano" (Cornia, Yolly y Stewart, 1987), basado en un análisis de gran calidad que se oponía a lo que en ese entonces era la doctrina común del Banco Mundial y el FMI. El UNICEF cobró influencia a nivel internacional en el debate relativo al ajuste, aunque tenía relativamente pocos funcionarios dedicados exclusivamente al análisis de políticas. Asimismo, gracias a su Informe sobre el Desarrollo Humano, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) ha cobrado importancia en el debate sobre este tema, aunque comenzó con una base para un diagnóstico eficaz menos sólida y prometedora que la de la UNESCO. Más recientemente, los trabajos del Banco Mundial destinados a elaborar indicadores de referencia para su Marco Indicativo con objeto de lograr la enseñanza primaria universal, han tenido a nivel internacional un impacto tan considerable como controvertido, sobre todo en los países que buscan ayuda a través de la IFA.

En todos estos casos se aunaron conocimientos internos y externos de los organismos respectivos, de modo que se pudo efectuar una labor específica sobre las cuestiones más importantes de las políticas internacionales de desarrollo. La UNESCO puede aprovechar el acervo de conocimientos acumulados en su sede de París, sus Institutos y sus oficinas regionales y subregionales para dirigir y efectuar un trabajo de esta índole. También puede aprovechar una amplia diversidad de redes internacionales y organismos de investigación. Por consiguiente, tiene una clara oportunidad de realizar trabajos sobre políticas que no sólo podrían ser muy importantes e influyentes de por sí, sino que además podrían consolidar su función de coordinadora internacional de la EPT, hacer que la Organización sea más dinámica en actividades como la participación en los grupos de

Los Decenios de las Naciones Unidas de la Alfabetización (2003-2012) y la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014) ofrecen un terreno propicio a la elaboración de un nuevo programa de políticas.

47. Entre otros, el Instituto de Estadística de la UNESCO (Montreal), el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (París), la Oficina Internacional de Educación (Ginebra) y el Instituto de Educación de la UNESCO (Hamburgo).

48. Un ejemplo es la labor de UNESCO-Bangkok sobre el VIH/SIDA y la salud escolar.

trabajo de la IFA, y ampliar sus programas técnicos a nivel regional y nacional. Mantener una capacidad esencial de trabajo sobre cuestiones de macropolítica y proseguir la elaboración de un enfoque de la coordinación internacional en el conjunto de la Organización podría producir importantes dividendos a la UNESCO y, en general, a la comunidad internacional.

Otras actividades internacionales

Programas emblemáticos de la EPT

Las nueve iniciativas conocidas con el nombre de programas emblemáticos de la EPT⁴⁹ constituyeron el tema principal de la cuarta reunión del Grupo de Trabajo sobre la EPT, celebrada en París en 2003 (UNESCO, 2004c). En un folleto publicado a raíz de esa reunión se define un programa emblemático como un conjunto estructurado de actividades ejecutadas por asociados voluntarios bajo la dirección de uno o más organismos especializados de las Naciones Unidas, con objeto de resolver problemas específicos en relación con el logro de los objetivos de la EPT (UNESCO, 2004d).

Algunos de estos programas han tratado recientemente de consolidar su mandato y sus métodos de trabajo. La Oficina Internacional del Trabajo, la UNESCO y la Internacional de la Educación adoptaron un memorando de entendimiento en el que definen sus respectivas funciones y atribuciones en relación con los docentes y la calidad de la educación. El UNICEF estableció un grupo internacional de asesoramiento para lograr una mejor integración de las actividades de la Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI) con los programas nacionales y regionales, y se está preparando para declarar 2005 año de la igualdad entre los sexos. Gracias a la iniciativa destinada a acelerar la respuesta del sector de educación al VIH/SIDA en África, se ha prestado apoyo a la elaboración de planes y la realización de actividades de seguimiento a nivel nacional y subregional (por ejemplo, en Gabón en mayo de 2003; en Abuja y Ondo, Nigeria, en junio de 2003 y febrero de 2004; y en Etiopía en febrero

de 2004). En marzo de 2004 se convocó una consulta informal de los organismos de las Naciones Unidas que trabajan sobre la educación de discapacitados.

Como se señala en el folleto sobre los programas emblemáticos, es demasiado pronto para apreciar las repercusiones de esas nueve iniciativas, pero en último término su valor añadido se podría evaluar en función de la diversidad de actividades realizadas a nivel nacional, de su apropiación por parte de los gobiernos y de su sincronización o integración con las prioridades nacionales y los marcos de desarrollo más generales.

La iniciativa E-9

En 2003, o sea diez años después de su inicio, se revitalizó la iniciativa E-9.⁵⁰ En un principio los nueve países interesados (Bangladesh, Brasil, China, Egipto, India, Indonesia, México, Nigeria y Pakistán) se reunieron con el apoyo de la UNESCO, el UNICEF, el Fondo de Población de las Naciones Unidas y el Banco Mundial, con objeto de promover un compromiso político con la EPT después de Jomtien, facilitar el intercambio de información y movilizar ayuda. En conjunto esos países representan más del 71% de los analfabetos adultos del mundo y más de la mitad de los niños no escolarizados. Después de que una evaluación concluyó que faltaba una apropiación de esa iniciativa por parte de los países miembros y que había muy pocos signos de apoyo por parte de los donantes (Bibeau, Kester-McNees y Reddy, 2003), se decidió establecer en cada país un punto de enlace para coordinar las actividades del E-9 y asegurarse de que existía una clara vinculación con otros mecanismos internacionales de la EPT, como el Grupo de Alto Nivel y el Grupo de Trabajo sobre la EPT, la IFA y los programas emblemáticos (E-9, 2003). Se convino además en revigorizar la cooperación técnica en campos específicos y la utilización compartida de las mejores prácticas, así como en alentar la participación de otros asociados, por ejemplo las organizaciones de la sociedad civil y el sector privado. Se encargó a la UNESCO que encabezara la coordinación de los donantes asociados.

49. Iniciativa sobre el impacto del VIH/SIDA en la educación; Atención y educación de la primera infancia; El derecho a la educación de las personas discapacitadas: hacia la integración; Educación para la población de las zonas rurales; Educación en situaciones de emergencia y crisis; FRESH ("Concentrar los recursos para una salud escolar eficiente"); Los docentes y la calidad de la educación; Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI); y Alfabetización en el marco del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización.

50. Véase www.unesco.org/education/e9/initiative

Otros foros

En octubre de 2003 los ministros de educación de 53 países del Commonwealth, que agrupan una población total de 1.700 millones de personas, adoptaron el Plan de Acción de Edimburgo⁵¹ que, entre otras disposiciones, alienta a los países a que compartan sus conocimientos sobre lo que es un “sistema educativo de excelencia”. En un foro convocado en mayo de 2004 por la Organización de los Ministros de Educación del Asia Sudoriental, la UNESCO, el UNICEF y diez ministros de educación de otros tantos países de esa región aprobaron la Declaración de Bangkok, reiterando su compromiso con una visión común de la calidad y equidad de la educación y su determinación para promover en sus sistemas respectivos una definición global de calidad.⁵² En la Conferencia regional de los Estados Árabes sobre la educación para todos, celebrada en Beirut en enero de 2004, todos los países participantes reafirmaron su compromiso con el Marco de Acción de los Estados Árabes, adoptado en el Cairo en 2000 (UNESCO, 2000a). Los países participantes aprobaron además una plataforma de acción a nivel nacional, regional e internacional y determinaron para cada país proyectos de absoluta prioridad que merecen recibir un apoyo internacional (UNESCO, Beirut, 2004b).

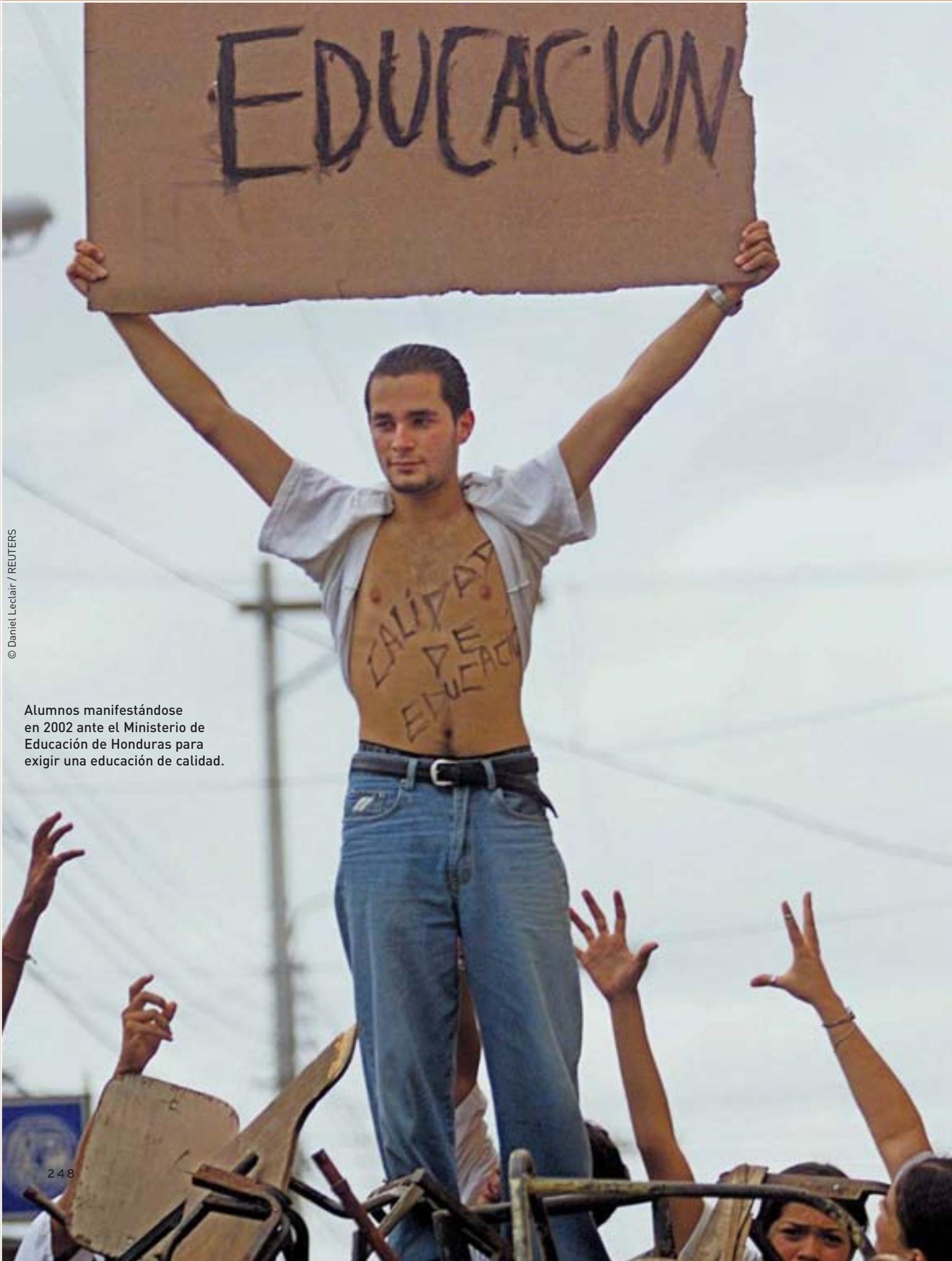
Conclusión

Las actividades internacionales destinadas a mejorar la coordinación de la EPT siguen estando centradas en mecanismos e iniciativas. Aunque se han realizado algunos progresos, queda aún mucho por hacer, en particular para que el diálogo internacional se plasme en acciones a nivel nacional. Galvanizar la voluntad política y el compromiso de todos los países constituye el núcleo del Marco de Acción de Dakar y sigue siendo la necesidad más urgente. ■

Galvanizar la voluntad política y el compromiso de todos los países constituye el núcleo del Marco de Acción de Dakar y sigue siendo la necesidad más urgente.

51. Véase www.thecommonwealth.org/Templates/STPDInternal.asp

52. *Bangkok Post*, 30 de mayo de 2004



© Daniel Leclair / REUTERS

Alumnos manifestándose en 2002 ante el Ministerio de Educación de Honduras para exigir una educación de calidad.

Capítulo 6

Hacia la Educación para Todos: el imperativo de la calidad

Sólo se puede saber si un sistema educativo es de buena calidad, o deficiente, determinando en qué medida alcanza sus objetivos. De ahí que las estimaciones sean diferentes, según las instituciones o grupos cuyos objetivos se consideren decisivos. Los objetivos de los gobiernos, las organizaciones internacionales, las organizaciones no gubernamentales, los docentes, las familias y los alumnos no siempre concuerdan. No obstante, la mayoría de todos estos grupos estiman que los objetivos de la educación comprenden dos elementos por lo menos: el primero es la mejora de las competencias cognitivas, que es el objetivo universal y permanente de todo sistema educativo; el segundo estriba en el hecho de que todas las sociedades consideran que la educación está llamada a fomentar comportamientos, actitudes y valores que se estiman necesarios para el civismo y la participación efectiva en la vida de la comunidad. Los conjuntos de competencias no cognitivas varían en función de las culturas y los niveles de desarrollo. Por consiguiente, algunos aspectos de la calidad de la educación están siempre arraigados en el contexto local.

Los sistemas educativos que no respetan los derechos humanos no se pueden considerar que sean de alta calidad.

Algunos atributos del proceso de aprendizaje de alta calidad han cobrado una posición independiente en el contexto de la definición de la calidad de la educación. Se trata sobre todo de la necesidad de que los sistemas educativos sean equitativos, integradores y adaptados a las situaciones locales. Allí donde el acceso al proceso educativo, o este proceso en sí mismo, se caracteriza por la desigualdad entre los sexos o la discriminación contra grupos específicos por motivos étnicos o culturales, se conculcan los derechos de las personas y los grupos en cuestión. Los sistemas educativos que no respetan los derechos humanos no se pueden considerar que sean de alta calidad. Esto significa también que todo progreso hacia la equidad constituye una mejora de la calidad.

La posición de los demás aspectos del proceso educativo es más controvertida. Aunque haya un acuerdo prácticamente universal sobre la definición de las competencias cognitivas, no se puede decir que éstas sean culturalmente neutras. Además, todavía se dista mucho de llegar a un acuerdo sobre la mejor manera de enseñarlas y aprenderlas. Por ejemplo, aunque la mayoría de los expertos –por no decir la totalidad– están de acuerdo en considerar que el aprendizaje memorístico es un índice de la mediocridad de un sistema educativo, sigue habiendo polémicas entre los que están a favor de una enseñanza estructurada y los que son partidarios de planteamientos educativos más centrados en el niño. En principio, estas cuestiones se pueden resolver de manera empírica, por ejemplo tratando de determinar qué métodos de organización de la clase y qué conductas de los docentes funcionan mejor en diferentes contextos. Sin embargo, las indicaciones de que se dispone a este respecto suelen ser más ambiguas de lo que cabría desear. Además, la situación se hace todavía más compleja en el caso de la educación de adultos.

No obstante, por regla general, las apreciaciones sobre la calidad de la educación dependen de saber cuál es su rendimiento intrínseco –en cuanto proceso– y cuál es su eficacia a la hora de crear las competencias cognitivas y no cognitivas deseadas. En este último capítulo, se recogen los principales argumentos y elementos de apreciación presentados en el presente Informe sobre estas cuestiones, y se plantean interrogantes sobre las repercusiones que éstas

tienen en las perspectivas de mejorar los sistemas educativos, especialmente en los países de bajos ingresos. Antes de abordar esos aspectos, se hace una breve evaluación de los progresos realizados hacia la consecución de cada uno de los objetivos de la EPT.

Progresos hacia la consecución de cada uno de los objetivos de la EPT

El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (IDE) ofrece una evaluación cuantitativa sumaria sobre el grado en que los distintos países están alcanzando cuatro de los seis objetivos de la Educación para Todos, a saber: la Enseñanza Primaria Universal (EPU), la paridad entre los sexos, la alfabetización y la calidad¹. El IDE nos muestra que el déficit masivo de educación se sigue concentrando en el África Subsahariana, algunos Estados árabes y la región de Asia Meridional y Occidental. En América Latina y el Caribe, Asia Oriental y el Pacífico y Asia Central, es necesario todavía realizar esfuerzos considerables para alcanzar esos objetivos. En cambio, la mayoría de los países de América del Norte y Europa Occidental, así como de Europa Central y Oriental, los han alcanzado ya o van por buen camino para conseguirlo. Los progresos realizados entre 1998 y 2001 fueron muy extensos a nivel mundial, pero no universales: el valor del índice aumentó en casi las tres cuartas partes de los 74 países sobre los que se dispone de datos para esos dos años. Cabe señalar además que, en el grupo formado por esos 74 países, el promedio de aumento del valor del IDE durante ese periodo no fue muy elevado, ya que se cifró en algo más de un 2%. En cambio, en algunos países de bajos ingresos que todavía distan mucho de lograr la EPT, hubo aumentos importantes de un 15% o más, registrándose en algunos casos mejoras con respecto a cada uno de los objetivos medidos. Esto demuestra que –incluso en los países más pobres– se puede progresar rápidamente hacia la consecución de la EPT, con tal de que haya voluntad para ello y políticas adecuadas.

Objetivo 1 - AEPI. Por lo que respecta a los servicios de atención y educación de la primera infancia, los progresos realizados desde 1998 han sido lentos y se han registrado sobre todo en países que ya contaban con niveles de escolarización considerables. El promedio de duración

1. Las cifras corresponden a 2001, salvo que se indique lo contrario.

de la participación en los programas de AEPI va de 0,3 año en el África Subsahariana a 2,2 años en América del Norte y Europa Occidental. Ese promedio es inferior a un año en la mayoría de los países en desarrollo, exceptuados los de América Latina y el Caribe.

Objetivo 2 - EPU. El desarrollo de la escolarización se plasma en una lenta disminución del número de niños sin escolarizar que están en edad de cursar estudios primarios. Ese número ha disminuido, pasando de 106,7 millones en 1998 a 103,5 millones en 2001. El ritmo de disminución es insuficiente para lograr la universalización de la enseñanza primaria de aquí a 2015. De hecho, entre el centenar largo de países sobre los que se dispone de datos relativos tanto a la Tasa Bruta de Escolarización (TBE) como a la Tasa Neta de Escolarización (TNE) y que poseen TNE inferiores al 95%, había más de cuarenta en los que la TBE y la TNE eran a la vez inferiores al 100% y al 90%, lo cual pone de relieve que necesitaban incrementar la capacidad de sus sistemas educativos. Media docena de países del África Subsahariana tienen todavía TNE inferiores al 50%. No obstante, se registra una cierta convergencia ya que las TNE han aumentado por regla general allí donde eran inferiores al 70% en 1990. Al mismo tiempo, la finalización de los estudios primarios sigue constituyendo un serio motivo de preocupación porque las escolarizaciones tardías siguen siendo frecuentes, las tasas de supervivencia en 5º grado son bajas (por debajo de un 75% en 30 de los 91 países sobre los que se dispone de los datos necesarios) y las repeticiones de curso abundan (en 2001, más del 10% de los alumnos repetían un año en un tercio de los 81 países sobre los que se dispone de datos).

Objetivo 3 – Competencias necesarias para la vida cotidiana. El desarrollo de estas competencias es un nexo fundamental entre la educación y la economía. Aunque es difícil efectuar el seguimiento de ese desarrollo en el plano mundial, las experiencias nacionales muestran que las inversiones y la participación en este ámbito son escasas –por no decir marginales– y que los servicios ofrecidos son de tipo muy diverso.

Objetivo 4 - Alfabetización. Unos 800 millones de adultos –es decir, el 18% de la población adulta del mundo– eran analfabetos en 2002. Un 70% de los adultos analfabetos se concentraban en

nueve países, en cabeza de los cuales se situaban la India (33%), China (11%), Bangladesh (7%) y Pakistán (6%). La realización del Objetivo 4 depende fundamentalmente de las políticas que se apliquen en estas cuatro naciones. Cabe señalar que tanto India como China han realizado grandes progresos a lo largo de los años noventa.

Objetivo 5 – Paridad entre los sexos. Siguen muy extendidas las disparidades en materia de escolarización y aprovechamiento escolar en perjuicio de las niñas y mujeres. Casi dos tercios de los analfabetos adultos del mundo (64%) son mujeres. El valor del índice de paridad entre los sexos en la enseñanza primaria es de 0,63 en Asia Meridional Occidental, 0,69 en los Estados Árabes y 0,77 en el África Subsahariana. La situación va mejorando lentamente, aunque los progresos realizados en el decenio de 1990 hayan sido muy desiguales: en 2001, el 57% de los niños sin escolarizar en edad de cursar la enseñanza primaria eran niñas (más del 60% en los Estados Árabes y Asia Meridional Occidental), en comparación con un 60% en 1998; y en 71 de los 175 países sobre los que se dispone de datos el índice de paridad entre los sexos en las TBE de la enseñanza primaria era inferior a 0,97. La tasa de supervivencia escolar de las niñas matriculadas en la enseñanza primaria es superior a la de los varones, y sin embargo son menos numerosas que éstos en la enseñanza secundaria. Las disparidades entre los sexos son más acusadas en la enseñanza secundaria y la superior. En 2001, de los 83 países en desarrollo sobre los que se dispone de datos, la mitad había logrado la paridad entre los sexos en las TBE de la enseñanza primaria, una quinta parte en la secundaria, y solamente menos de cuatro en la superior.

Objetivo 6 Calidad. Los progresos realizados en la calidad de la educación (Capítulo 3) se evalúan examinando cómo han evolucionado los recursos puestos a disposición de las escuelas, la disponibilidad de los docentes y el aprovechamiento escolar, tal como lo miden los tests de competencias cognitivas. Por lo que respecta a los dos primeros aspectos,² una de las conclusiones más importantes es que la cantidad y calidad en la educación son complementarias, pero no intercambiables. En efecto, los países que más lejos se hallan de alcanzar los Objetivos 1 a 5 son también los que distan más de cubrir el Objetivo 6 relativo a la calidad. No obstante,

La cantidad y calidad en la educación son complementarias, pero no intercambiables.

2. El tercer aspecto se trata en una sección posterior.

En Uganda, la incidencia del VIH/SIDA ha disminuido mucho en los últimos años entre las personas que cursaron la enseñanza primaria o secundaria.

puede ocurrir que algunos países se vean confrontados a efectuar una elección entre la ampliación de la cobertura del sistema educativo y la mejora de su calidad, o entre distintos aspectos de la calidad.

En los países ricos que han alcanzado los objetivos de la EPT, el gasto público dedicado a la educación representa una parte más importante del PIB que en los países más pobres, donde es necesario desarrollar unos sistemas escolares con financiación escasa y cobertura insuficiente. Por ejemplo, el promedio del gasto público en la región de América del Norte y Europa Occidental asciende a un 5,2%, mientras que en la India alcanza un 4,1%, en el África Subsahariana un 3,3% y en Asia Oriental y el Pacífico un 3,9%. Las tendencias registradas entre 1998 y 2001 no presentan rasgos particulares: el gasto público ha aumentado o disminuido espectacularmente en varios países en desarrollo.

Correlativamente, la Proporción de Alumnos por Docente (PAD) es baja en los países donde la escolarización es elevada (en América del Norte y Europa Occidental, Europa Central y Oriental y Asia Central las PAD son inferiores a 20/1), pero alcanza cifras elevadas allí donde la escolarización es insuficiente, especialmente en el África Subsahariana y Asia Meridional y Occidental. En estas últimas regiones, las PAD son superiores a 35/1, e incluso rebasan la proporción de 55/1 en varios países africanos. Entre 1990 y 2001, el promedio regional en el África Subsahariana pasó de 40/1 a 44/1, mientras que en Asia Meridional y Occidental permaneció estable en torno a la proporción 40/1. Algunos países –sobre todo en el África Austral– tienen que afrontar el desafío suplementario de la epidemia del sida. En Zambia, por ejemplo, más de 800 maestros de primaria murieron del sida en 2000, lo cual representa la mitad del total de los nuevos maestros formados ese mismo año.

La calidad de los docentes, que es un elemento fundamental, sigue siendo insuficiente en muchos países en desarrollo. Las calificaciones exigidas para ejercer la docencia en la enseñanza primaria son muy variables –en 26 países del África Subsahariana, por ejemplo, oscilan entre 12 y 17 años de estudios– y además estas normas no se suelen cumplir. Por otra parte, el reparto de los docentes es muy desigual dentro de cada país y a las regiones más desfavorecidas se les asignan, por regla

general, los docentes menos formados. No obstante, las calificaciones formales tienen menos importancia que las competencias prácticas y la conducta de los docentes. Hay datos que confirman que, en muchas regiones del mundo, están bastante extendidos tanto el absentismo de los docentes como su falta de dominio de los programas de estudio.

¿Cuál es el valor de una educación de calidad?

Está suficientemente demostrado que los beneficios de la educación para las personas y la sociedad son tanto mayores cuanto mejor es la calidad de la educación. Por ejemplo, los mejores resultados escolares –tal como se miden por las puntuaciones conseguidas por los alumnos en los tests de aprovechamiento escolar– guardan una estrecha relación con la obtención de ingresos más elevados en el mercado de trabajo. Por consiguiente, las diferencias en la calidad de la educación parecen indicar diferencias de productividad entre los trabajadores. Además, en el caso de los trabajadores de los países en desarrollo, las repercusiones de la calidad de la educación en los salarios parecen ser mayores que en el caso de los trabajadores de sociedades más industrializadas. Algunos trabajos de investigación empíricos han demostrado que una educación de calidad mejora el potencial económico nacional. Una vez más, la calidad de la mano de obra –medida también por las puntuaciones obtenidas en los tests– parece ser un importante factor determinante del desarrollo económico y, por lo tanto, de la capacidad de los gobiernos para disminuir la pobreza.

Estos beneficios no se derivan solamente del desarrollo cognitivo que la educación trae consigo. Es evidente que la honradez, la fiabilidad, la determinación y la aptitud para dirigir, así como la disposición para trabajar en el seno de las jerarquías de la vida moderna, constituyen características valorizadas por la sociedad. Estas competencias las proporciona y mantiene, en parte, el sistema escolar. Asimismo, está demostrado que los varones inteligentes pero indisciplinados, inconstantes y poco fiables que han desertado el sistema educativo no sólo obtienen menos ingresos que los que poseen un mismo nivel de aptitud y han adquirido conocimientos en la escuela, sino que

además la diferencia entre unos y otros se mantiene después de la escolaridad. Las escuelas que fomentan la adquisición de estas características con mayor éxito que otras aportan más ventajas a los individuos que frecuentan sus aulas. Algunas escuelas tratan también de fomentar la creatividad, la originalidad y el rechazo de las injusticias, que son competencias no cognitivas que pueden ayudar a los individuos a impugnar las jerarquías sociales y transformarlas, en vez de aceptarlas. La adquisición de estas competencias es también un resultado importante de una educación de calidad que redundará en beneficio general de la sociedad, independientemente de cuáles sean sus repercusiones en los ingresos personales.

Una educación de calidad tiene también efectos en otros aspectos de la conducta de las personas que pueden acarrear beneficios considerables a la sociedad. Es de sobra sabido que la adquisición –sobre todo, por parte de las mujeres– de las aptitudes necesarias para leer, escribir y contar tiene una repercusión en las conductas en materia de procreación. Recientemente, se ha puesto de manifiesto que las competencias cognitivas necesarias para efectuar opciones con conocimiento de causa, en lo que respecta a los riesgos y conductas relacionados con el VIH/SIDA, guardan una relación estrecha con los niveles de instrucción y alfabetización. En Uganda, por ejemplo, la incidencia del VIH/SIDA ha disminuido mucho en los últimos años entre las personas que cursaron la enseñanza primaria o secundaria, mientras que los índices de infección se han mantenido estables entre los individuos que no han recibido instrucción alguna. Al parecer, las escuelas de mejor calidad proporcionan un nivel de conocimientos más elevado, que incrementa las competencias necesarias para tratar y asimilar la información relativa al VIH/SIDA procedente de fuentes muy diversas.

La mejora de la adquisición de conocimientos guarda también una relación muy estrecha con las posibilidades de asistir a la escuela por un lapso de tiempo más prolongado. Así, en los sistemas escolares de mejor calidad los índices de deserción escolar y repetición de curso tienden a ser más bajos que en los de menor calidad. La ventaja potencial de este fenómeno no es despreciable, ya que en el caso de escuelas con funcionamiento deficiente e índices de repetición de curso elevados se pueden autofinanciar en gran medida algunas mejoras de la calidad de

la educación, teniendo en cuenta que pueden reducir el promedio de duración de la escolaridad de los alumnos que terminen sus estudios.

La calidad de la educación influye de todas esas maneras en el ritmo de enriquecimiento de las sociedades, en el grado en que los individuos pueden mejorar su eficacia, productividad e ingresos personales, y en los medios por los que la sociedad puede llegar a ser más equitativa y menos vulnerable a las enfermedades y carencias en materia de salud. Por consiguiente, la calidad de la educación influye considerablemente en las perspectivas de realización de todo un amplio conjunto de objetivos personales y metas del desarrollo.

La cantidad no basta

Desde la perspectiva de las políticas educativas, el hecho de centrarse simplemente en alcanzar los objetivos cuantitativos de la EPU no permitirá lograr la EPT por la siguiente razón fundamental: en muchas regiones del mundo se sigue dando una enorme disparidad entre la cantidad de alumnos que se gradúan y el número de graduados que consiguen dominar un mínimo de competencias cognitivas. En esas circunstancias, y habida cuenta de la relación demostrable que se da entre la adquisición de conocimientos y las múltiples ventajas de la educación básica, cabe decir que una proporción considerable de los que acuden a la escuela no saca provecho de su escolarización.

Las evaluaciones nacionales e internacionales demuestran que los niveles de aprovechamiento escolar son bajos en los países con ingresos bajos o medios. En siete países del África Meridional participantes en el estudio del SACMEQ (1995-1998), de los alumnos de 6º grado de primaria examinados sólo alcanzaron el nivel “deseable” en lectura el 1% al 37%, mientras que el 22% al 65% fueron clasificados en el nivel “mínimo”. Seis de esos países volvieron a participar en el estudio en 2000-2001 y se pudo comprobar que, en la mitad de ellos, el nivel de aprovechamiento escolar había disminuido considerablemente. En seis de los países africanos de habla francesa que fueron objeto del estudio del PASEC (1996-2001), entre el 14% y el 43% de los alumnos de 5º grado obtuvieron resultados “bajos” en francés y matemáticas. En siete países de ingresos bajos

Las evaluaciones nacionales e internacionales demuestran que los niveles de aprovechamiento escolar son bajos en los países con ingresos bajos o medios.

o medios participantes en el estudio PIRLS (2001), el 44% al 84% de los alumnos de 4º grado obtuvieron puntuaciones que se situaban el cuartil inferior de la Escala Internacional de Competencia de Lectura, en comparación con el 2% al 23% de los alumnos de once países con ingresos elevados. Por último, el estudio del PISA (2000-2002), relativo a 35 países de ingresos elevados o medios, puso de manifiesto que el 18% de los alumnos de 15 años obtuvieron en lectura puntuaciones iguales o inferiores al "nivel 1", que indica la posesión de competencias muy limitadas. En esos países, las disparidades regionales y socioeconómicas están muy extendidas.

El cuadro 6.1 ilustra la magnitud de este problema en un grupo de naciones africanas y un país de América Latina. En efecto, pese a que las TNE son elevadas en muchos de esos países, sólo una escasa proporción de alumnos que terminan la enseñanza primaria logra adquirir el nivel mínimo de competencias establecido por los gobiernos nacionales. En Malawi, por

ejemplo, si bien el 90% de los niños estaban escolarizados en primaria a mediados de los años noventa, solamente un 30% aproximadamente lograba mantenerse hasta el 5º grado, y sólo un 7% de los alumnos de 6º grado cumplían con las normas mínimas aceptables en materia de lectura. Esto indica que el hecho de que la TNE alcanzase por ese entonces un 70% en Malawi parece ser irrelevante con respecto a la cuestión de saber si el escolar medio obtenía un provecho –por mínimamente aceptable que fuese– de su asistencia a la escuela primaria. Aunque Malawi constituya en cierto modo un caso extremo, en todos los países que figuran en el cuadro menos de un tercio de los niños, por término medio, alcanzaban los niveles mínimos de dominio de conocimientos en los grados 4º y 5º, pese a que el promedio de la TNE en esos países se cifraba en un 65%. Una política de esos países orientada exclusivamente a conseguir que el índice de la TNE fuese del 100% equivaldría –por lo menos a corto plazo– a no tener en cuenta las necesidades de aprendizaje de los niños ya escolarizados y, por consiguiente,

Cuadro 6.1: Indicadores cuantitativos y cualitativos de la escolarización en primaria

Estudio	Países	Cohorte	% de niños escolarizados en un momento cualquiera (6-14 años) ¹	% de niños supervivientes en 5º grado ²	% de niños que han alcanzado un dominio mínimo ³	TNE en primaria en el periodo anterior al test ⁴
SACMEQ (1995)						
Test de lectura en 6º grado	Malawi	100	91	31 (34)	7 (22)	69
	Mauricio	100	99	98 (99)	52 (53)	99
	Namibia	100	97	74 (76)	19 (26)	84
	RU de Tanzania	100	87	70 (81)	18 (26)	54
PIRLS (2001)						
Test de lectura en 4º grado	Colombia	100	98	60 (61)	27 (45)	87
	Marruecos	100	99	77 (78)	59 (77)	81
PASEC (mediados del decenio de 1990)						
Test de francés en 5º grado	Burkina Faso	100	35	25 (72)	21 (83)	28
	Camerún	100	88	45 (51)	33 (73)	73
	Côte d'Ivoire	100	65	45 (70)	38 (84)	49
	Guinea	100	48	32 (66)	21 (65)	36
	Madagascar	100	78	31 (40)	20 (64)	63
	Senegal	100	48	42 (87)	25 (59)	51
	Togo	100	82	49 (60)	40 (81)	66

Notas y fuentes:

1. Los datos corresponden al año más próximo al de la realización del test en cada país. Banco Mundial, 2004.

2. El porcentaje de la cohorte superviviente en 5º grado se calcula multiplicando la tasa de supervivencia en 5º grado (entre paréntesis) por el porcentaje de niños escolarizados en un momento cualquiera. Para los países participantes en los estudios del SACMEQ I y del PASEC, las tasas de supervivencia – correspondientes al año del test o al más próximo – se han extraído del CD-Rom de la Evaluación de la EPT en el Año 2000, y para los países participantes en el estudio PIRLS del Cuadro 7 del Anexo Estadístico.

3. El porcentaje de los alumnos que han alcanzado el nivel de dominio deseado se ha calculado multiplicando el porcentaje (entre paréntesis) de niños participantes en el test que han cumplido con las normas mínimas exigidas por el porcentaje de niños supervivientes en 5º grado. Los criterios utilizados para saber si un alumno cumple con las normas mínimas exigidas son diferentes en cada estudio y, por consiguiente, no son comparables (véase el recuadro 3.8). Para los países participantes en el estudio del SACMEQ I, los datos se han extraído de: Kulpoo (1998); Machingaidze, Pfkani y Shumba (1998); Milner y otros (2001); Nassor y Mohammed (1998); Nkamba y Kanyika (1998); Nzomo, Kariuki y Guantai (2001); y Voigts (1998). Para los países participantes en los estudios del PASEC y del PIRLS, los datos se han extraído de Bernard (2003) y Mullis y otros (2003), respectivamente.

4. Se han calculado los promedios de cada país utilizando los datos correspondientes a los años disponibles. Para los países participantes en los estudios del SACMEQ I y del PASEC, los datos se han extraído del CD-Rom de la Evaluación de la EPT en el Año 2000, y para los países participantes en el estudio PIRLS del Cuadro 5 del Anexo Estadístico.

a hacer que una mayoría sustancial de éstos se viesen privados de los beneficios más importantes de su escolarización.

Los principales factores determinantes de una mejor calidad de la educación

No resulta fácil definir cuáles son los mejores medios para mejorar los resultados del aprendizaje, y se ha recurrido a métodos muy diferentes para conseguirlo. El proceso del aprendizaje es muy complejo, pero su médula es la relación entre los educandos y los docentes. El aprendizaje es más armónico cuando se da una correlación estrecha entre los valores y objetivos de estos dos grupos. No obstante, la relación está muy condicionada por los recursos puestos a disposición de las escuelas, los objetivos de sus planes de estudios y las prácticas pedagógicas aplicadas. Los datos examinados en el presente informe suministran una serie de indicaciones generales sobre estas cuestiones, que son confirmadas por los resultados de diversos trabajos de investigación con enfoques diferentes.

La investigación empírica no valida ninguna teoría general sobre lo que determina la calidad de la educación. Muchos enfoques basados en el pensamiento económico tradicional parten de la hipótesis de que existe una analogía operativa entre la escuela y la fábrica, en el sentido de que los docentes y los alumnos transforman de manera bastante uniforme un conjunto de insumos aportados al sistema educativo en un conjunto de productos. Sin embargo, no han sido muy concluyentes los intentos de evaluar en qué medida la modificación de la composición de los insumos influye en los productos, a fin de determinar cuáles son los instrumentos de la política de educación más eficaces –en relación con su costo– para mejorar la calidad.

Los resultados relativos a los países con economías más desarrolladas, donde la disponibilidad de datos es mayor por regla general, inducen a pensar que a veces es útil incrementar los recursos puestos a disposición de las escuelas, aunque parece ser que esto no resulta eficaz a menudo. En muchos países de la OCDE, las puntuaciones conseguidas en los tests no han aumentado desde hace varios decenios, a pesar de que el gasto real por alumno se ha

incrementado considerablemente. Esto se debe en cierta medida a que esas sociedades se han enriquecido y a que el incremento del gasto refleja, en parte, el aumento consiguiente de las remuneraciones reales en el sector de la educación. Es probable que, con respecto a las demás profesiones, las remuneraciones de las personas que trabajan en la educación (en bastantes casos han disminuido) estén más intrínsecamente vinculadas a la evolución de la productividad en el sector. La ley del rendimiento decreciente también desempeña probablemente un papel, una vez que se ha alcanzado un determinado nivel de recursos (y, probablemente también, un determinado promedio de adquisición de conocimientos).

Por lo que respecta a los países en desarrollo, los resultados parecen ser más positivos. En efecto, una mayoría de los estudios que han puesto de manifiesto correlaciones significativas induce a pensar que la adquisición de conocimientos –tal como se mide en los tests normalizados– aumenta con el incremento del gasto por alumno, de la formación de los docentes y de las instalaciones escolares. Tal como cabría esperar, en los países de bajos ingresos donde los recursos escasean los insumos adicionales parecen surtir efecto. No obstante, incluso en esos países, los resultados irrefutables son escasos y los problemas técnicos planteados por su interpretación son considerables.

Un conjunto cada vez mayor de estudios experimentales proporciona indicaciones que ponen de manifiesto la existencia de una correlación más estrecha entre los recursos y los resultados de las escuelas. Esos estudios, que se están llevando a cabo cada vez más en los países de bajos ingresos, nos muestran que el nivel de adquisición de conocimientos ha mejorado considerablemente con el suministro de libros de texto y otro material pedagógico (Filipinas y Kenya), la reducción del número de alumnos por maestro (India, Israel y Sudáfrica), y la oferta de una enseñanza compensatoria agradable para los niños e impartida por personal paraescolar contratado a nivel local (India). En el plano metodológico, esos estudios son superiores a los basados en el enfoque de la “función producción” y dan motivos para pensar que los recursos son extremadamente importantes para la calidad de la educación, sobre todo en los contextos en que son escasos.

El proceso del aprendizaje es muy complejo, pero su médula es la relación entre los educandos y los docentes.

El dominio que tengan los docentes de la materia enseñada, su aptitud para expresarse oralmente, las esperanzas puestas en sus alumnos y su propia pasión por el aprendizaje son factores importantes de la calidad de la educación.

Evidentemente, las escuelas no son fábricas que elaboran productos con arreglo a una fórmula de fabricación y una modalidad técnicamente determinista. Su eficacia depende esencialmente del propio proceso educativo, en el que docentes y alumnos utilizan los insumos disponibles y actúan en relación mutua de manera creativa. Admitiendo esta realidad, una corriente importante de la investigación ha estudiado el proceso educativo, especialmente en las escuelas, para determinar cuáles son los éxitos y que enseñanzas pueden sacarse de ellos.

Esta investigación sobre la "eficacia de la escuela" muestra que los centros docentes de primaria que logran éxitos son los que se caracterizan por una dirección firme y un entorno estructurado de la escuela y las aulas, así como por docentes que se centran en los elementos básicos del plan de estudios, tienen puestas grandes esperanzas en el potencial y rendimiento de sus alumnos, someten a éstos a evaluaciones frecuentes y les mantienen informados sobre sus resultados. En los países ricos, este tipo de estudios sólo explica una proporción relativamente escasa de las variaciones en la adquisición de conocimientos. Sin embargo, en los países en desarrollo, los resultados de esos estudios y la calidad de los docentes son factores que contribuyen a la mejora de los resultados de los alumnos.

Por lo que respecta a los docentes, está demostrado que la forma en que utilizan el tiempo tiene repercusiones importantes en los resultados del aprendizaje. Vigilar los progresos de los alumnos exige dedicar energías y más tiempo del empleado en la enseñanza propiamente dicha. Es ineficaz agrupar a los alumnos en clases totalmente constituidas en función de sus aptitudes, especialmente en el caso de los niños menos dotados, pero agruparlos para la competencia específica enseñada sí es eficaz, especialmente en lectura y matemáticas. El dominio que tengan los docentes de la materia enseñada, su aptitud para expresarse oralmente, las esperanzas puestas en sus alumnos y su propia pasión por el aprendizaje son factores importantes de la calidad de la educación.

Otras indicaciones suministradas por los trabajos de investigación sobre la "eficacia de la instrucción" confirman estos resultados.

Esas indicaciones inducen a pensar que, en las estrategias de mejora de la calidad y de reforma del sistema educativo, son componentes útiles los enfoques pedagógicos estructurados que aportan un enfoque sumamente ordenado de las tareas del aprendizaje: objetivos de aprendizaje claros, iniciación por etapas a los nuevos materiales, explicaciones claras, control periódico de la comprensión, margen de tiempo dado a los alumnos para pongan en práctica las nuevas competencias, realización completa de las tareas de aprendizaje, tests realizados con frecuencia e información sobre sus resultados.

La suma de estos factores conduce a un programa ambicioso de reforma, especialmente en los países de bajos ingresos, donde el número de alumnos por clase es demasiado numeroso y donde los docentes apenas han recibido más educación formal que sus alumnos. Sin embargo, algunos países han logrado aplicar la totalidad o la mayoría de esos elementos, lo cual ha tenido a menudo repercusiones notables en la calidad del aprendizaje en sus escuelas. Los estudios sobre las experiencias de los países que han cosechado éxitos en este ámbito indican que el denominador común de éstos es la importancia fundamental que conceden a la calidad de la profesión docente –en el plano de la formación, el apoyo, las normas de contratación y la remuneración – con respecto a otros grupos profesionales. Las experiencias de estos países parecen indicar también que las reformas logradas en el ámbito de la calidad exigen que el gobierno desempeñe un papel directivo importante. En todos los casos, se observa una continuidad de la política aplicada a lo largo de decenios, independientemente de los cambios de régimen. Así, una visión sólida a largo plazo de la educación –en la que la calidad sea un "leitmotiv" permanente– parece ser un ingrediente esencial. Las formas en que se puede llegar a edificar un compromiso de este tipo dependen del contexto y no se pueden universalizar útilmente. No obstante, se pueden sacar muchas enseñanzas de un estudio a un nivel más minucioso de los enfoques de las prácticas más idóneas. Esas enseñanzas se examinan en la siguiente sección, que tiene por objeto exponer cuáles son las posibilidades más importantes de mejorar la calidad de la educación, en función de modalidades adaptadas a los países más pobres.

Políticas para mejorar el aprendizaje

A juzgar por las declaraciones generales sobre sus políticas de educación, la mayoría de los gobiernos admiten la importancia que reviste la mejora de la calidad de sus sistemas educativos. La mayoría de ellos son también objeto de presiones por parte de alumnos, padres, empleadores y educadores no sólo para que amplíen las posibilidades de educación, sino también para que hagan funcionar mejor los centros docentes y los programas de enseñanza. Sin embargo, los gobiernos de los países de bajos ingresos y los de otros países sometidos a restricciones financieras tienen que afrontar disyuntivas difíciles. Cuando la escolarización es escasa, acceder a las demandas de ampliación del sistema educativo aplicando el esquema "más de lo mismo" puede conducir a un agravamiento de la presión ejercida sobre la disponibilidad de los recursos. Por otra parte, pueden resultar sumamente onerosos los costos en el plano de los recursos humanos, materiales y financieros exigidos por una mejora de la calidad de tipo integrado y completo, como la preconizada en el presente Informe. La escasez de fondos, la capacidad limitada de los sistemas e instituciones para dirigir eficazmente los procesos de cambio, los mil y un imperativos que pesan sobre la eficacia de los docentes y la carencia de una sólida alianza en el plano político en pro de la educación pueden constituir obstáculos importantes para el cambio. No obstante, tal y como se demuestra en el presente Informe, es posible realizar muchas cosas utilizando mejor los recursos existentes y centrándose en acciones bien enfocadas para remediar carencias específicas.

Todo lo antedicho no debe constituir un argumento para dejar de lado una visión más amplia de una educación de buena calidad. Es posible formular políticas específicas en un marco a plazo medio, haciendo hincapié en el derecho de todos los educandos a recibir una educación básica de calidad. Al ocupar la escuela el centro de la estructura institucional de la educación, es importante tener una visión de qué es lo que hace que una escuela sea buena, aunque lleve tiempo la realización de este ideal para todos.

Uno de los enfoques consiste en definir un conjunto mínimo de elementos básicos con el que tenga derecho a contar cada alumno y cada

escuela. Los datos suministrados en el presente informe inducen a pensar que ese conjunto debe comprender el compromiso de ofrecer a cada alumno un tiempo mínimo de instrucción establecido, un lugar seguro y salubre para aprender, el acceso individual a materiales de aprendizaje y docentes que dominen tanto los contenidos de la enseñanza como la pedagogía. Cada una de estas exigencias entraña costos, pero una mejor organización y gestión de los recursos disponibles pueden permitir ahorros considerables. Precisando más esos elementos básicos, se podría prever: un tiempo lectivo mínimo de 850 a 1.000 horas anuales; normas básicas de seguridad y salubridad en cada escuela, acompañadas del suministro de instalaciones específicas; plazos convenidos para mejorar el abastecimiento en libros de texto; y normas revisadas por lo que respecta a la competencia de los docentes.

No obstante, cabe señalar que, al hacer hincapié en las normas mínimas, se corre el riesgo de poner trabas a la realización de actividades más innovadoras que puedan surgir en un contexto determinado. Teniendo en cuenta ese riesgo, en los siete ámbitos de acción expuestos a continuación se indican algunas prioridades de las políticas de educación que no tienen por qué estar fuera del alcance de los países con recursos más restringidos, que son los que más distan de alcanzar los objetivos de la EPT.

En primer lugar, hay que señalar que en muchos países los estilos y métodos pedagógicos vigentes no están puestos al servicio de los niños de manera conveniente. La pedagogía debe adaptarse al contexto cultural y al de las aulas. Los enfoques estructurados de enseñanza expuestos precedentemente no son incompatibles con un entorno de aprendizaje acogedor para los niños. Allí donde se adopten esos enfoques, será necesario por regla general efectuar reformas en la formación de los docentes y la gestión de las escuelas. A este respecto, reviste especial importancia la adopción de una política lingüística racional desde el punto de vista pedagógico, que permita a los niños aprender en su lengua materna, por lo menos en los primeros años de su escolarización.

En segundo lugar, es fundamental invertir en los docentes. Es evidente que un factor clave de la eficacia de éstos estriba en su dominio de

Una mejor organización y gestión de los recursos disponibles pueden permitir ahorros considerables.

La remuneración y las condiciones de trabajo de los maestros son un factor determinante de su situación social y su motivación para abrazar la profesión docente y persistir en su ejercicio.

la materia que enseñan. Asimismo, es rentable prestar más atención a las prácticas de su contratación, centrándose tanto en el nivel de educación formal que han adquirido como en sus dotes y motivaciones. La formación inicial institucional de tipo clásico es menos eficaz que la formación inicial y permanente efectuada en las escuelas. La remuneración y las condiciones de trabajo de los maestros son un factor determinante de su situación social y su motivación para abrazar la profesión docente y persistir en su ejercicio. El absentismo de los docentes es un problema importante en muchos países y, por regla general, es un indicio de que sus remuneraciones y condiciones de empleo no son satisfactorias. En algunos casos, este problema se puede atenuar con un mejor apoyo de los poderes públicos centrales a la gestión y supervisión de las escuelas, y también con un abono de los sueldos a su debido tiempo. En otros casos, una gestión más rigurosa de la distribución de los maestros en los centros docentes y distritos puede permitir una mejora del promedio de la PAD, sin que ello vaya en detrimento excesivo de la calidad. Las disposiciones para establecer una doble jornada escolar y el recurso a personal paraescolar, motivado y contratado a nivel local, pueden incrementar la calidad con un costo relativamente módico en determinadas circunstancias.

En tercer lugar, cabe destacar que la calidad y disponibilidad de materiales de aprendizaje tienen una repercusión importante en los medios de acción de los docentes. Las políticas nacionales de edición de libros pueden contribuir al crecimiento y desarrollo de editores locales, y permitir que las escuelas escojan los libros que desean utilizar. También puede ser ventajoso administrar mejor la utilización de los libros por parte de los alumnos en las escuelas y ayudar a los docentes a que los utilicen adecuadamente como soporte del aprendizaje.

En cuarto lugar, es preciso indicar que los que trabajan dentro de las escuelas y con ellas necesitan ayuda para encontrar soluciones propias susceptibles de mejorar la calidad. Se puede dar a las escuelas un mayor margen de libertad, con tal de que se definan con exactitud reglas relativas a la rendición de cuentas. A este respecto, el papel de sus directores reviste una importancia fundamental. La índole de su sistema de dirección puede tener una gran influencia en la calidad de los centros

docentes. Los dirigentes comunitarios y otras personas que apoyan a las escuelas en el plano local, o a nivel de distrito, pueden también contribuir a las tareas de orientarlas y dirigir las. La descentralización puede dar un mayor margen de acción a las escuelas para que consigan recursos complementarios en dinero o especie. No obstante, en los contextos de escasez de ingresos, puede entrañar un serio riesgo de regresión de la calidad de las escuelas, habida cuenta de que las escuelas más desprovistas de recursos son las de las comunidades más pobres. Por regla general, la rendición de cuentas por parte de las escuelas debe tener como contrapartida una mayor rendición de cuentas por parte de los poderes públicos centrales. Los gobiernos deberían publicar más información sobre las cantidades de gastos y recursos destinados a la educación, desglosadas por distrito, y difundirlas a nivel local. Por ejemplo, se podrían comunicar los indicadores relativos a la PAD, el suministro de libros de texto y el gasto por alumno. Esa información constituye un medio importante para fortalecer la expresión política de los pobres y mejorar su acceso potencial a los recursos educativos.

En quinto lugar, se debe señalar que, para mejorar la calidad, se pueden explotar las relaciones entre los distintos elementos y aspectos del sector de la educación que la estructura compartimentada de los poderes públicos puede ocultar o ignorar. La AEPI facilita la adquisición ulterior de conocimientos en la escuela y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. La alfabetización de los padres, además de ser deseable en sí misma, refuerza su compromiso con la educación de sus hijos. Las políticas educativas que tienen en cuenta la igualdad entre los sexos, así como las reformas sociales centradas en este aspecto, contribuyen directamente a mejorar la calidad y los resultados de la educación. Aunque sean pocos los gobiernos que invierten masivamente en estos ámbitos, un contexto político que sea propicio a la realización de cambios en los mismos puede contribuir poderosamente a apoyar la calidad de la educación a un costo asequible.

En sexto lugar, cabe decir que es necesario un mayor reconocimiento de la existencia de necesidades educativas especiales. Están condenados al fracaso los modelos uniformes de reforma educativa que ignoran las múltiples situaciones desventajosas a las que tienen que hacer frente

muchas personas. Es necesario prestar más apoyo a los nuevos métodos educativos destinados a los que viven con el VIH/SIDA, sufren las consecuencias de situaciones de emergencia, padecen discapacidades o son víctimas de la explotación del trabajo infantil.

Por último, es menester señalar que los conocimientos tienen una gran influencia en la calidad de la educación. Muchas iniciativas exigen trabajos de investigación y conocimientos específicos adaptados a las situaciones y circunstancias locales, que pueden ser generados por los que trabajan en la región o en sus localidades. Las inversiones en servicios, redes y estructuras destinadas a elaborar y aprovechar en común los conocimientos sobre la educación pueden producir beneficios importantes, al permitir a las escuelas una mejor utilización de sus recursos limitados.

Aunque las reformas de las políticas de educación en cada uno de los ámbitos mencionados entrañen costos, es posible hacer muchas cosas en todos ellos si existe una firme resolución para mejorar la calidad de la educación según esas modalidades. Los elementos suministrados en el presente informe muestran claramente que muchos países todavía no son capaces de obtener en el plano del desarrollo humano y económico los beneficios que lleva aparejada la obtención de mejores resultados en el aprendizaje. En esos países –y en otros también– las posibilidades para mejorar la calidad del aprendizaje son inmensas. Crear un consenso en torno a la calidad constituye un primer paso y una exigencia política primordial. Por este orden y en ese contexto es como mejor se puede responder a las exigencias que se planteen en cada sociedad en materia de recursos.

Dimensiones internacionales

Las estimaciones recientes sobre los recursos que se obtendrán probablemente en el marco del seguimiento de la conferencia de Monterrey, así como de los que puedan derivarse del Mecanismo Internacional de Financiación propuesto y de la Cuenta para afrontar las cuestiones del milenio de los Estados Unidos, inducen a pensar que el importe total de la ayuda a la educación básica podría duplicarse *grosso modo* de aquí a 2006, para alcanzar una cifra de

unos 3.000 a 3.500 millones de dólares. Aunque este aumento sea sustancial, esa cifra seguirá siendo manifiestamente inferior a los 7.000 millones de dólares anuales de ayuda exterior que probablemente necesitará la educación básica de aquí al año 2015³ para alcanzar el objetivo de universalizar una enseñanza primaria de calidad razonable, por no referirnos más que a uno de los objetivos de la EPT. El déficit probable de recursos hace que revistan una especial importancia tanto el hecho de utilizar la ayuda con la mayor eficacia posible como el de encauzarla hacia los países que más la necesitan.

Entonces, ¿cómo se puede apoyar mejor la calidad de la educación? Es evidente que todos los organismos que prestan ayuda a la educación quieren alcanzar un conjunto de objetivos cuantitativos y cualitativos. Ninguno de ellos es insensible a la cuestión de la calidad. No obstante, suele ocurrir con frecuencia que la ayuda no se pone al servicio de la calidad adecuadamente. Esta situación obedece principalmente a dos motivos. El primero es la fragmentación excesiva de los programas de ayuda –desde el punto de vista de los beneficiarios– lo cual acarrea costos de transacción tan elevados que la transferencia potencial de recursos puede verse comprometida. A los donantes les mueven a menudo razones políticas para mantener relaciones con un gran número de beneficiarios, aunque estos sólo puedan recibir una cantidad de ayuda relativamente escasa. Es poco probable que esta justificación contribuya a mejorar la calidad de la ayuda proporcionada a la educación o a otros sectores. La calidad de la ayuda aumentaría si se redujese sustancialmente el promedio de países beneficiarios que reciben una ayuda bilateral⁴ para la educación – en la actualidad ese promedio es de más de 60 países por donante. Para resolver este problema sería necesario que se prestase una atención colectiva a averiguar estas tres cosas: qué países reciben ayuda, qué donantes la otorgan y en qué proporciones. Esto permitiría incrementar la presión ejercida sobre los organismos de asistencia para que se esforzasen conjuntamente por coordinar la programación de la ayuda. No cabe duda de las ventajas que se derivarían de ello para una utilización eficaz de la ayuda. Una racionalización de este tipo en los esquemas de la ayuda debería constituir uno de los objetivos a plazo medio de la comunidad de los donantes.

La fragmentación excesiva de los programas de ayuda acarrea costos de transacción tan elevados que sus ventajas pueden verse comprometidas.

3. La ayuda actual a la educación básica asciende a unos 1.500 millones de dólares anuales y se estima que, de aquí a 2015, se van a necesitar cada año 5.600 millones suplementarios para lograr la universalización de la enseñanza primaria, la paridad entre los sexos y la mejora de la calidad, con lo cual la suma total necesaria asciende a algo más de 7.000 millones de dólares. Véase el Capítulo 5 del presente Informe y UNESCO (2003a).

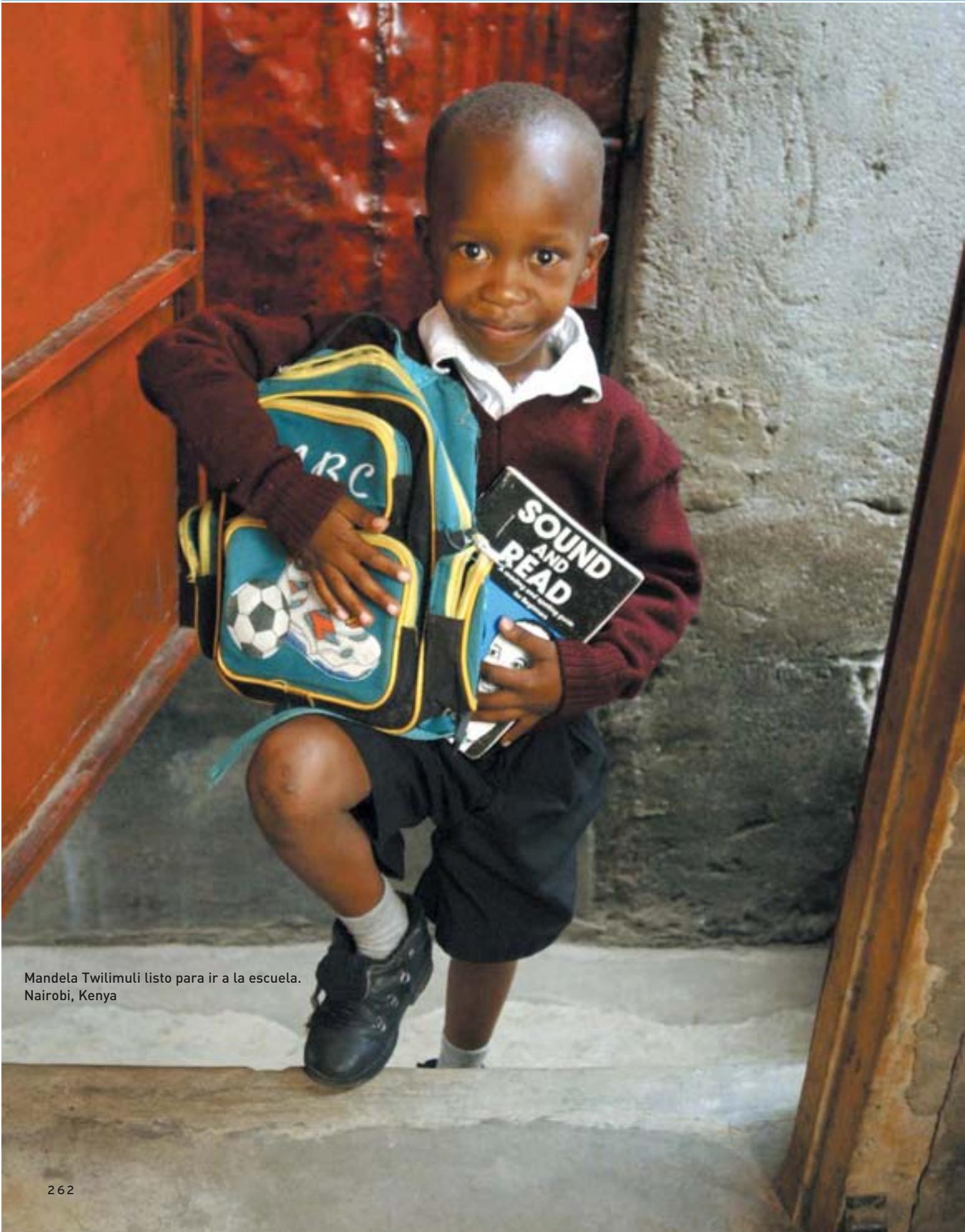
4. Es decir, una ayuda de los 21 países que forman parte del Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la OCDE.

Aunque la ayuda exterior pueda ser útil, en ningún caso puede suplir la falta de un proyecto de la sociedad encaminado a mejorar la educación.

El segundo motivo importante al que obedece la situación actual está relacionado con los modelos exógenos de prácticas idóneas en materia de educación, que son preconizados de manera bastante incoherente por los distintos grupos de organismos y se suelen considerar insuficientemente adaptados a las condiciones locales. No obstante, hay elementos que indican que el recurso cada vez mayor a enfoques sectoriales contribuye a incrementar la coherencia y a disminuir el rendimiento insuficiente de la ayuda. También parece ser que esos enfoques no sólo contribuyen más a que los países beneficiarios de la ayuda hagan suyos los programas educativos financiados con ésta, sino que también ayudan a mejorar el espíritu de cooperación entre los organismos donantes y los gobiernos beneficiarios. Por otra parte, el abandono de los enfoques centrados en proyectos ha incrementado la necesidad del diálogo sobre políticas y el número de condiciones que lleva aparejada la ayuda. Esta tendencia puede representar un obstáculo para que los países hagan suyos los programas, incrementar la necesidad de que los donantes se coordinen entre sí y desacelerar el ritmo de aplicación de los programas, sobre todo allí donde la gestión financiera gubernamental presenta carencias. Por todas estas razones, se puede decir que el impacto de la ayuda en la calidad todavía no ha sido claramente positivo.

La prosecución de la elaboración de enfoques sectoriales ofrece ventajas evidentes. Algunos organismos venían otorgando tradicionalmente una atención especial a aportes específicos, por ejemplo el perfeccionamiento profesional de los docentes o el suministro de libros de texto. Este enfoque solía descuidar a menudo las medidas complementarias necesarias para mejorar la calidad de la educación. La introducción de nuevas modalidades de ayuda, como el apoyo al presupuesto y la posibilidad de financiar una parte de los sueldos de los docentes, ofrece más posibilidades en materia de apoyo a la calidad de la educación.

No obstante, aunque la ayuda exterior pueda contribuir a alcanzar niveles adecuados de recursos, así como a administrar los sistemas escolares, en ningún caso puede suplir la falta de un proyecto de la sociedad encaminado a mejorar la educación. Un proyecto de ese tipo sólo puede surgir en el seno de cada sociedad en particular y no se puede organizar desde el exterior. En última instancia, el factor de impulso más importante es el proceso político interno de cada país. Si este proceso propicia cambios en el sistema educativo, las posibilidades de que la ayuda externa facilite la evolución hacia una educación de mejor calidad para todos serán mucho mayores que si ese factor político no se da. ■



Mandela Twilimuli listo para ir a la escuela.
Nairobi, Kenya

Anexo

Apéndice

El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos	264
--	-----

Anexo estadístico

Introducción	278
Cuadro	
Cuadro 1: Estadísticas básicas	286
Cuadro 2: Alfabetización de adultos y jóvenes	294
Cuadro 3: Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI)	302
Cuadro 4: Acceso a la enseñanza primaria	310
Cuadro 5: Participación en la enseñanza primaria	318
Cuadro 6: Eficacia interna: repetición en la enseñanza primaria	326
Cuadro 7: Eficacia interna: deserción escolar y supervivencia en la enseñanza primaria	334
Cuadro 8: Participación en la enseñanza secundaria y en la postsecundaria no superior	342
Cuadro 9: Matriculación en la enseñanza superior	350
Cuadro 10: Distribución de los estudiantes de la enseñanza superior por sector de estudios y proporción de mujeres en cada sector de estudios (2001)	358
Cuadro 11: Enseñanza superior: distribución de los graduados por nivel de la CINE y proporción de mujeres graduadas en cada nivel	366
Cuadro 12: Enseñanza superior: distribución de los graduados por sector de estudios y proporción de mujeres graduadas en cada sector (2001)	370
Cuadro 13A: Personal docente en la enseñanza preprimaria y primaria	378
Cuadro 13B: Personal docente en la enseñanza secundaria y superior	386
Cuadro 14: Escolarización en la enseñanza privada y gasto en la educación	394
Cuadro 15: Evolución de los indicadores de base o de aproximación que miden la realización de los objetivos 1, 2 y 3 de la EPT	402
Cuadro 16: Evolución de los indicadores de base o de aproximación que miden la realización de los objetivos 4 y 5 de la EPT	410
Cuadro 17: Evolución de los indicadores de base o de aproximación que miden la realización del objetivo 6 de la EPT	418
Glosario	426
Referencias	432
Acrónimos y abreviaturas	458

Apéndice

El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos

Tal como se explica en el Capítulo 3, para que un índice de desarrollo de la educación para todos pueda medir el conjunto de los progresos realizados hacia la consecución de la EPT,

sería necesario que, en teoría, sus elementos constitutivos reflejasen la totalidad de los seis objetivos fijados en Dakar. Sin embargo, esto es difícil en la práctica porque no todos esos objetivos cuentan con una definición o meta claras. Por ejemplo, el Objetivo 3 –programas de aprendizaje y preparación para la vida diaria– no se presta todavía a una evaluación cuantitativa. Por motivos bastante diferentes, el Objetivo 1 –atención y educación de la primera infancia– no se puede incorporar fácilmente al índice porque los datos nacionales están insuficientemente normalizados y sólo se puede disponer de los relativos a una minoría de Estados. Por consiguiente, en la actualidad el Índice de Desarrollo de la EPT (IDE) comprende solamente indicadores para cuatro de los seis objetivos de Dakar: Enseñanza Primaria Universal (EPU), alfabetización de adultos, paridad entre los sexos y calidad de la educación.

En consonancia con el principio de que cada objetivo debe considerarse igualmente importante, se ha escogido un indicador único como medida de aproximación de cada uno de los cuatro componentes del IDE¹, otorgando así la misma importancia a cada uno de ellos. El valor del índice para un país determinado es el promedio aritmético de los valores observados en cada uno de sus componentes. Teniendo en cuenta que éstos se expresan en porcentaje, el valor del IDE puede oscilar entre 0% y 100%, o entre 0 y 1 cuando se expresa en forma de proporción. Cuanto más se acerca al máximo el valor del IDE de un país determinado, tanto mayor es el grado de realización de la educación para todos en ese país y tanto más cercano se halla éste del objetivo de lograrla.

Los componentes del IDE y los indicadores correspondientes son:

- La EPU: tasa neta de escolarización en primaria.
- La alfabetización de adultos: tasa de alfabetización de la población de 15 años o más.
- La calidad de la educación: tasa de supervivencia escolar en 5º grado de primaria.
- La paridad entre los sexos: Índice de la EPT relativo al Género (IEG), que es el simple promedio de los valores del Índice de Paridad entre los Sexos (IPS) registrados en las tasas brutas de escolarización de la enseñanza primaria y secundaria y en la tasa de alfabetización de adultos.

Elección de los indicadores que sirven para medir por aproximación los componentes del IDE

En la elección de los indicadores, es preciso tener en cuenta la disponibilidad de los datos. No obstante, esto no debe ir en detrimento de la pertinencia del indicador como medición del componente del índice. Es necesario establecer un equilibrio entre esas consideraciones. Así, entre los distintos indicadores susceptibles de ser utilizados como medidas de aproximación de los distintos aspectos de un determinado componente –por ejemplo, la calidad de la educación–, se debe escoger el que posea a la vez estas dos cualidades: ser el más pertinente y contar con una cobertura aceptable de datos disponibles.

Enseñanza primaria universal

El indicador escogido para medir los resultados relativos a la EPU es la tasa neta de escolarización (TNE), que representa el porcentaje de niños en edad oficial de cursar primaria que están

1. Uno de esos componentes – el relativo a la igualdad entre los sexos – es también un índice compuesto, tal como se explica posteriormente.

escolarizados. Su valor varía entre 0% y 100%. Una TNE de un 100% significa que está escolarizada la totalidad de los niños en edad de cursar primaria. Si un país mantiene ese nivel perdurablemente, eso supone también que todos los niños escolarizados terminan sus estudios primarios.

Alfabetización de adultos

La tasa de alfabetización de adultos se utiliza como medida de aproximación de los progresos realizados hacia la consecución del Objetivo 4 de la EPT. No obstante, los datos existentes sobre la alfabetización no son del todo satisfactorios. En los países de ingresos bajos o medios, esos datos se obtienen con métodos basados en declaraciones efectuadas por los propios interesados o por terceros –por ejemplo, el cabeza de familia que responde a la encuesta en nombre de todos los miembros del hogar– que se utilizan en los censos o encuestas sobre las familias². En otros casos, esos datos se refieren al número de años de asistencia a la escuela – por ejemplo, el porcentaje de la población que no ha cursado más de tres años de primaria constituye una medida de aproximación del analfabetismo en los países de la OCDE.³ Estos dos métodos de medición están sujetos a sesgos (subestimación del analfabetismo en los países en desarrollo y sobrestimación en las naciones industrializadas) que afectan a la calidad y exactitud de los datos relativos a la alfabetización. Para mejorar estos datos, se están elaborando nuevas metodologías basadas en tests y conformes a una definición de la alfabetización fundada en una concepción multidimensional y una noción de continuidad de las competencias. Las principales son las utilizadas en la Encuesta Internacional sobre Alfabetización de Adultos (EIAA) y la Encuesta sobre la Alfabetización y las competencias para la vida activa de los adultos (ALL), para los países de la OCDE, así como la usada en el Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización (LAMP) para los países en desarrollo. No obstante, la producción de una nueva serie de datos para todos los países necesitará varios años y las estimaciones de la alfabetización actualmente utilizadas son las mejores de que se puede disponer a nivel internacional. Por lo que respecta a la pertinencia, se debe señalar que el indicador relativo a la alfabetización de adultos denota el estado del nivel en capital humano. Por eso, su evolución es lenta y se podría aducir que no es un “indicador de primera categoría” de los progresos realizados cada año hacia la mejora de los niveles de alfabetización.

Calidad de la educación

Las mediciones de los resultados del aprendizaje de los alumnos se utilizan ampliamente como medidas de aproximación de la calidad de la educación, especialmente en los países con niveles de desarrollo análogos. Estas medidas son incompletas porque no proporcionan información sobre los valores, capacidades u otras competencias que no revisten un carácter cognitivo, si bien forman parte de los objetivos de la educación (véase el Capítulo 2, pág. 47). Tampoco informan sobre el valor cognitivo añadido por la escuela (en comparación con el aportado por la familia) ni sobre los niveles de capacidad de los niños escolarizados.⁴ No obstante, los resultados del aprendizaje son probablemente la medida de aproximación más adecuada de la calidad media de la educación, pero no se pueden utilizar todavía en el cálculo del IDE porque no se dispone de datos comparables para un gran número de países.

Entre las medidas de aproximación utilizables y disponibles para un gran número de países, se ha elegido la tasa de supervivencia escolar en 5º grado de primaria como componente del IDE relativo a la calidad⁵. En el Gráfico A1 se muestra que esa tasa de supervivencia guarda una relación positiva evidente con el aprovechamiento escolar en tres evaluaciones internacionales que efectúan una comparación entre niños escolarizados en la enseñanza primaria, a saber: los estudios del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), del Consorcio del África Meridional para la Supervisión Seguimiento de la Calidad de la Educación (SACMEQ II) y del Estudio sobre el Progreso Internacional

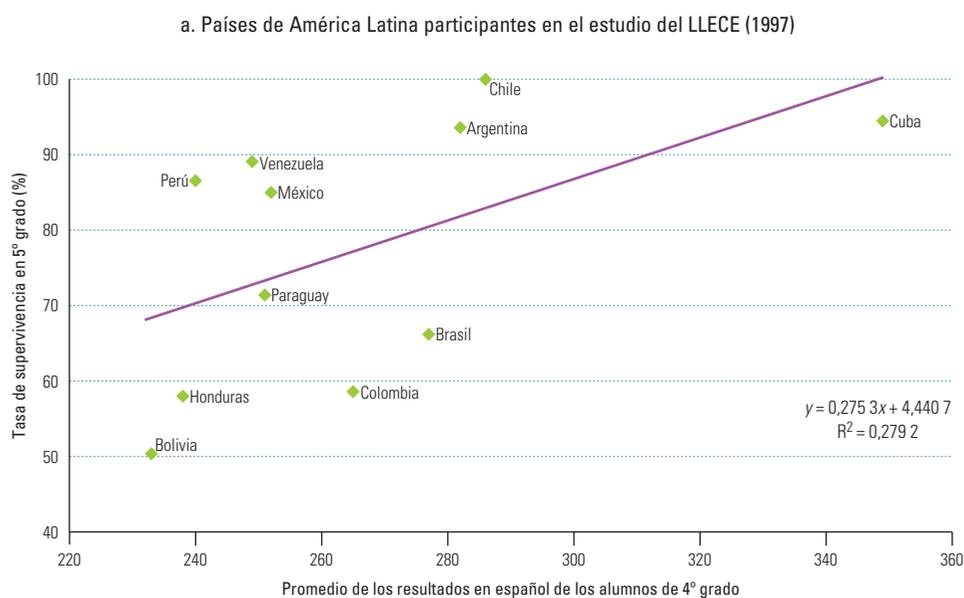
2. Los censos y las encuestas sobre las familias comprenden por regla general una pregunta en la que pide a los encuestados que respondan si saben leer y escribir –comprendiéndolo– un enunciado, sucinto y sencillo, relacionado con su vida cotidiana. En muchos casos, los datos obtenidos con este método son de calidad dudosa porque no sólo se basan en informaciones suministradas por terceras personas, sino que además no están basados en tests.

3. Este método de medición, según se explica en la Encuesta Social Europea, se basa en el porcentaje de la población adulta que no ha estado escolarizada más de tres años, y al parecer es el que más se acerca a la definición común de la alfabetización utilizada para calcular las tasas de alfabetización en los países en desarrollo. Teniendo en cuenta que es muy improbable que uno o dos años de escolarización sean suficientes para que las personas –especialmente las de edad proveya– adquieran la capacidad de leer, este método permite medir el porcentaje de analfabetos totales en los países desarrollados (Carr-Hill, 2004b).

4. Desde un punto de vista estricto, sería necesario comparar los niveles medios de los conocimientos adquiridos de los alumnos que finalizan un determinado año de estudios en distintos países con niveles comparables de ingresos y de distribución de éstos y con TNE similares, a fin de poder dar cuenta de los efectos del medio familiar y las aptitudes en las cohortes.

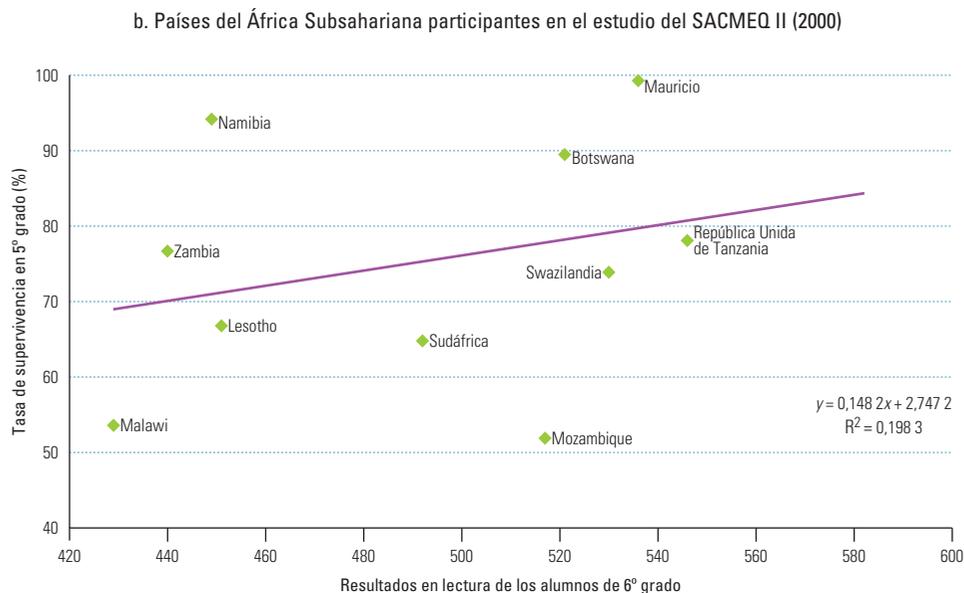
5. Para el contexto, véase el Apéndice 2 del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4.

Gráfico A1: Tasa de supervivencia en 5º grado y resultados del aprendizaje



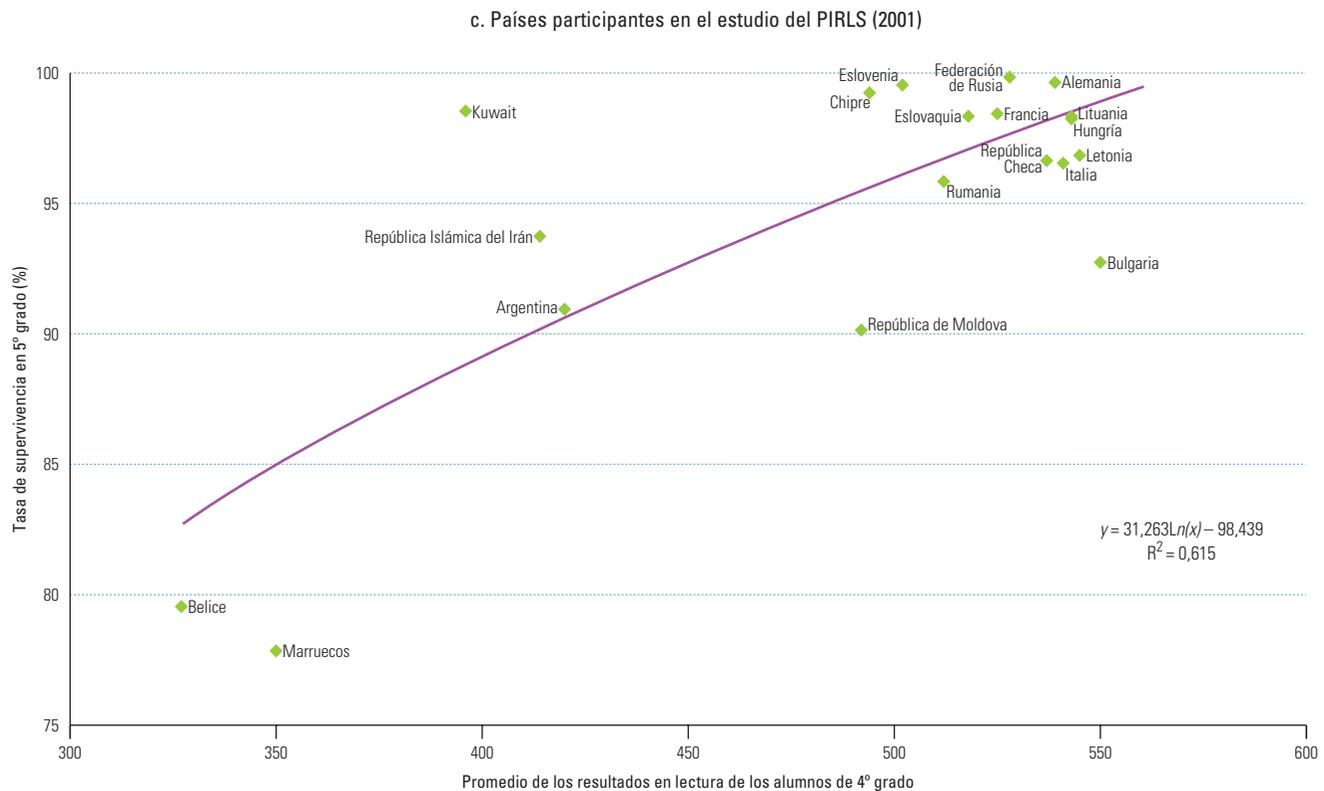
Nota: Los datos relativos a Chile y Venezuela corresponden a 1995 y los relativos a México y Perú a 1998.
Fuentes: Willms y Somers, 2001; y Evaluación de la EPT en el Año 2000 (CD-ROM).

Gráfico A1 (continuación)



Fuentes: Murimba, 2003; y Anexo Estadístico, Cuadro 7.

Gráfico A1 (continuación)



Fuentes: Mullis y otros, 2003; y Anexo Estadístico, Cuadro 7.

de la Competencia en Lectura (PIRLS)⁶. Los coeficientes de determinación varían de un 20% aproximadamente en el África Subsahariana a casi un 60% en los países que participan en el estudio del PIRLS, lo cual supone que una proporción importante de la variación de los resultados del aprendizaje se puede estimar por aproximación mediante la variación de las tasas de supervivencia escolar. Los sistemas educativos que son capaces de mantener escolarizada a una mayor proporción de alumnos hasta el 5º grado son los que obtienen mejores resultados por término medio en los tests internacionales.

La relación es aún más estrecha entre las tasas de supervivencia en 5º grado de primaria y los resultados del aprendizaje en el primer ciclo de la enseñanza secundaria. En el Gráfico A2 se

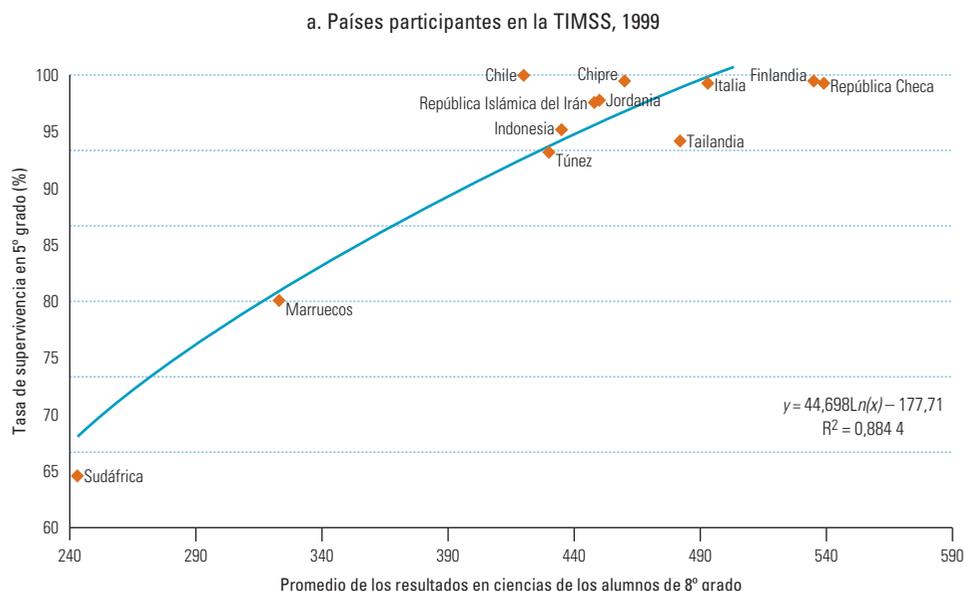
muestra que la variación de una de las variables explica un 50% de la variación de la otra en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) y un 90% en el Tercera Encuesta Internacional sobre Matemáticas y Ciencia (TIMSS)⁷.

Las relaciones entre los resultados del aprendizaje y otras dos medidas por aproximación de la calidad se han examinado de la misma manera. En primer lugar, se da una relación positiva entre los resultados del aprendizaje y el nivel de formación del personal docente. En América Latina y el África Subsahariana, los alumnos de los países que cuentan con una mayor proporción de docentes formados obtienen mejores resultados⁸. No obstante, en ambos casos, la

6. Los datos permiten efectuar comparaciones en el marco de cada estudio, pero no entre los diferentes estudios. Los factores que imposibilitan las comparaciones son, en especial, las diferencias de agrupación por edad o nivel de educación de la población destinataria, los distintos métodos de evaluación utilizados y el hecho de que los tests se hayan realizado en años diferentes. Para un examen detallado de las evaluaciones internacionales, véanse los Capítulos 2 y 3, así como Postlethwaite (2004).

7. Si se excluye del Gráfico A2a a Marruecos y Sudáfrica, los resultados permanecen inalterados (los coeficientes de determinación e inclinación de la línea siguen siendo prácticamente idénticos a los que se muestran en el gráfico).

8. Los coeficientes de determinación para las relaciones lineales simples son 0,20 y 0,12, respectivamente. Los datos proceden de los estudios del LLECE y SACMEQ II. No se puede efectuar un análisis análogo con los estudios PIRLS, TIMSS y PISA porque no se dispone de datos sobre el porcentaje de docentes formados en una serie de países que participaron en estos estudios.

Gráfico A2: Tasa de supervivencia en 5º grado y resultados del aprendizaje en el primer ciclo de secundaria

Fuentes: Mullis y otros, 2000; y Anexo Estadístico, Cuadro 7.

proporción de la variación de las puntuaciones de los alumnos explicada por la formación de los docentes es inferior a la explicada por las tasas de supervivencia en 5º grado.

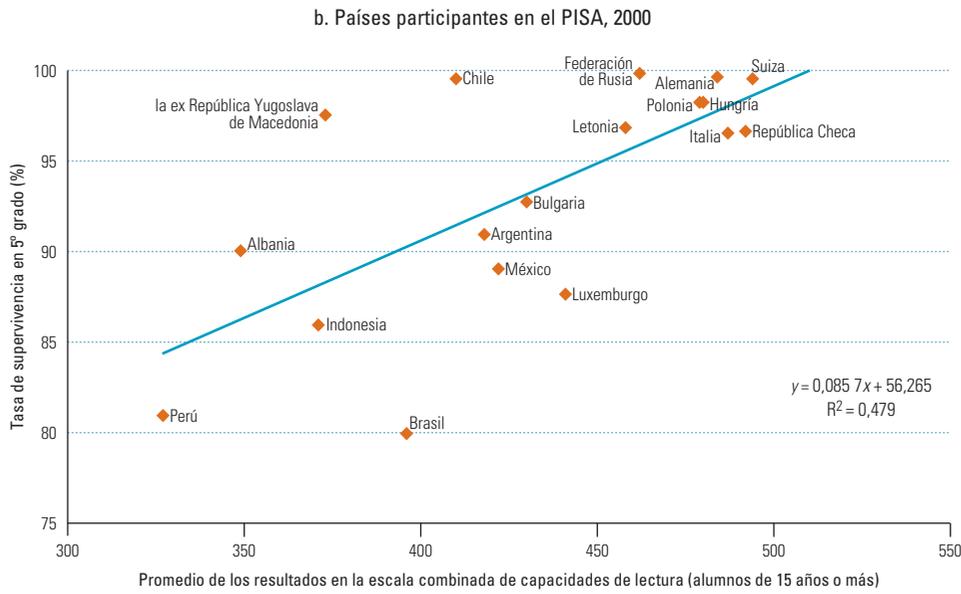
En segundo lugar, los datos de todas las evaluaciones efectuadas a nivel de la enseñanza primaria demuestran que los resultados del aprendizaje y las proporciones de alumnos por docente (PAD) guardan una estrecha relación negativa entre sí. De hecho, la proporción de la variación de los resultados del aprendizaje explicada por las PAD es más elevada que la explicada por la tasa de supervivencia en 5º grado en el caso de los países participantes en los estudios del LLECE y del SACMEQ II, pero es inferior en el caso de los países cubiertos por el estudio del PIRLS. Las PAD de la enseñanza primaria guardan también una relación con los resultados del aprendizaje en el primer ciclo de la enseñanza secundaria, aunque en el caso del PISA y de la TIMSS el porcentaje de variación del aprovechamiento escolar explicado por las PAD sea menos elevado que el que se puede atribuir a la tasa de supervivencia.

En consecuencia, la PAD parece ser una buena medida por aproximación de los resultados del aprendizaje. No obstante, tal como muestran los estudios empíricos mencionados en el

Capítulo 2, hay otros elementos de apreciación que son ambiguos. En un contexto de variables múltiples, las PAD guardan relación con mejores resultados del aprendizaje en algunos estudios, pero no ocurre así en muchos otros. Además, la relación parece variar según el nivel de las puntuaciones medias en los tests. En el Gráfico A3 se presentan los resultados del aprendizaje en los países participantes en el estudio del PIRLS. La relación entre las dos variables es exponencial. En los países donde las puntuaciones de los tests son de bajo nivel, una reducción del número de alumnos por docente tiene una repercusión positiva en los resultados del aprendizaje, pero en los que presentan puntuaciones más altas el aumento del número de docentes sólo tiene efectos limitados. Por ejemplo, en Bulgaria y la República Checa, donde la PAD es del orden de 18/1, los resultados de los alumnos en los tests se sitúan al mismo nivel que los escolares de Hungría e Italia donde esa proporción es de 11/1 aproximadamente. Parece ser que por debajo de 20/1, la disminución de la PAD no influye en el promedio de las puntuaciones obtenidas en los tests.

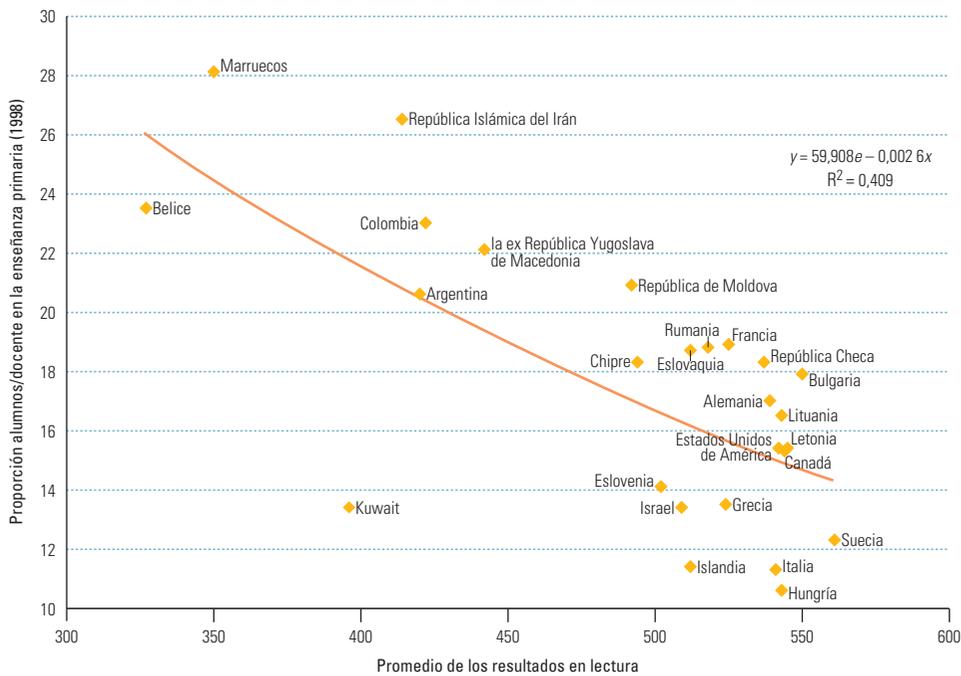
Por todos estos motivos se han escogido las tasas de supervivencia escolar, ya que constituyen una medida por aproximación más segura de los resultados del aprendizaje y, por

Gráfico A2 (continuación)



Fuente: OCDE/Instituto de Estadística de la UNESCO, 2002; y Anexo Estadístico, Cuadro 7.

Gráfico A3: Proporciones alumnos/docente y resultados del aprendizaje en la enseñanza primaria (Países participantes en el estudio PIRLS – 2001)



Fuente: Mullis y otros, 2003; y Anexo Estadístico, Cuadro 13A.

consiguiente, de la calidad de la educación.⁹ Se suele considerar que el 5º grado de primaria es el umbral para la adquisición duradera del conocimiento de la lectura y la escritura. La tasa de supervivencia en ese grado expresa algunos aspectos relacionados con la repetición de curso, las políticas de promoción y las deserciones escolares tempranas, y por lo tanto integra elementos de comparación de la eficacia interna de los sistemas educativos.

Equidad entre los sexos

El cuarto componente del IDE se mide con un índice compuesto: el Índice de la EPT relativo al Género (IEG). Este índice debería reflejar en teoría el aspecto sustancial 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 iguales posibilidades de obtener buenos resultados [...]". En ese objetivo, cabe distinguir dos metas: la de la paridad entre los sexos (conseguir una igual participación de los varones y las niñas en la enseñanza primaria y secundaria); y la de la igualdad entre los sexos (garantizar la igualdad de los varones y las niñas en la educación).

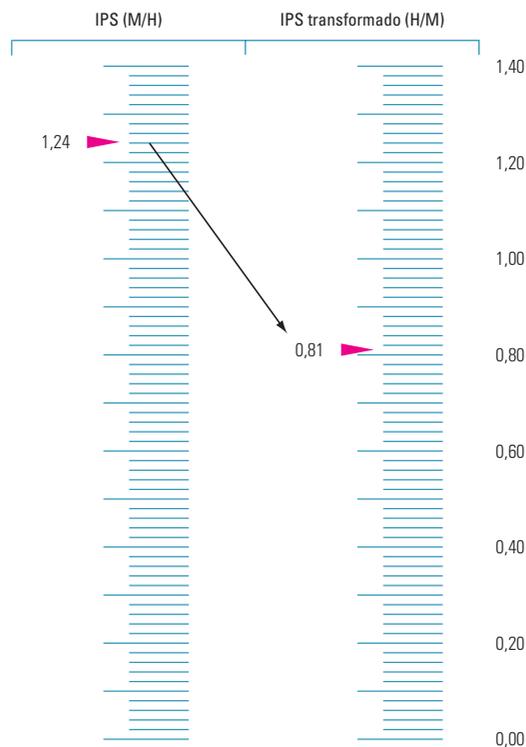
El grado de consecución de la primera meta se mide mediante los Índices de Paridad entre los Sexos (IPS) registrados en las tasas brutas de escolarización de la enseñanza primaria y la secundaria. Como ya se demostró en el *Informe Mundial de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*, es difícil medir los aspectos más generales de la igualdad en la educación y efectuar su seguimiento (UNESCO, 2003a). A este respecto, es esencial disponer de mediciones de resultados desglosadas por sexo para una serie de niveles de la enseñanza. Ahora bien, no se dispone de mediciones de este tipo susceptibles de ser comparadas a nivel internacional. A fin de dar un primer paso en esta dirección, se ha incluido en el IEG la paridad entre los sexos en la alfabetización de los adultos. Así, el IEG es el simple promedio de tres IPS: el de la TBE en

primaria, el de la TBE en secundaria y el correspondiente a la alfabetización de los adultos. Esto significa que el IEG no da cuenta plenamente del segundo aspecto del objetivo de la EPT relativo a la igualdad entre los sexos. Ese aspecto, no obstante, constituye un ámbito prioritario y representa un desafío para próximas ediciones del presente Informe.

Cálculo del Índice de la EPT relativo al Género (IEG)

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, cuando el IPS es superior a 1, las fórmulas N/V (niñas/ varones) o M/H (mujeres/hombres) se expresan invertidamente: V/N y H/M, respectivamente. Así se resuelve matemáticamente el problema de la incorporación del IEG al IDE (cuyos componentes tienen asignado un límite teórico de 1 o 100%) y se mantiene la capacidad de este indicador para mostrar la disparidad entre los sexos. En el

Gráfico A4: Cálculo de los IPS "transformados"



9. Otro motivo es que –a diferencia de lo que ocurre con las proporciones alumnos/docente– las tasas de supervivencia varían de 0% a 100%, al igual que los demás componentes del IDE. Al utilizar en el IDE la tasa de supervivencia en 5º grado, se evita por lo tanto el tener que cambiar los datos de escala.

Gráfico A5: Cálculo del IEG

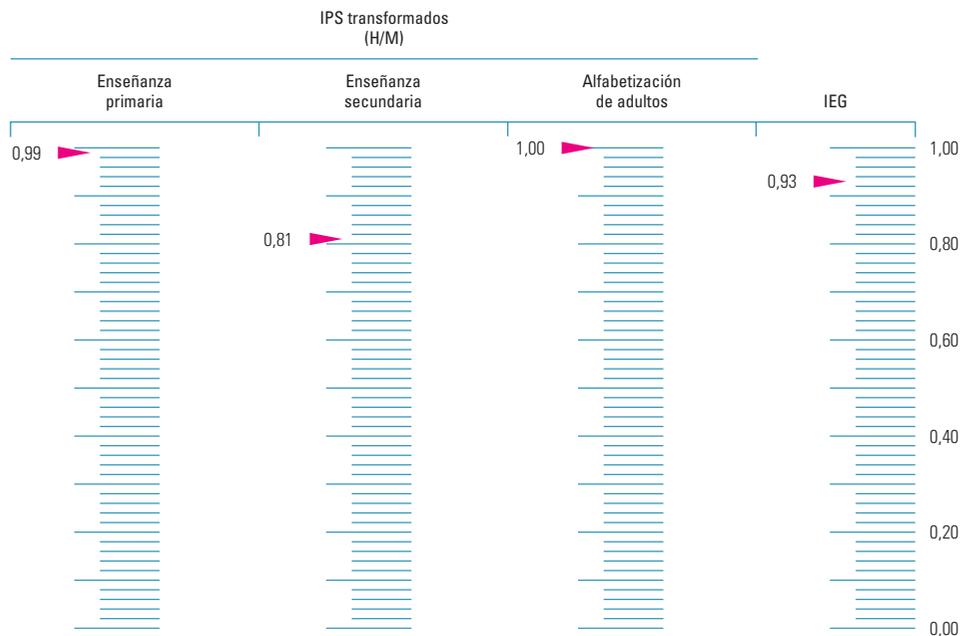


Gráfico A4 se muestra cómo se calculan los IPS “transformados” para poner de manifiesto las disparidades entre los sexos en detrimento de los niños y hombres.

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 –el de la TBE en primaria, el de la TBE en secundaria y el correspondiente a la alfabetización de los adultos– con una ponderación igual para cada uno de ellos.

Para ilustrar el modo de cálculo, en el Gráfico A5 se utilizan los datos de 2001 relativos a la República Dominicana, donde los IPS de primaria, secundaria y alfabetización de adultos equivalían respectivamente a 1,01, 1,24 y 1,00.

$$\begin{aligned} \text{IEG} &= 1/3 (\text{IPS transformado de primaria}) \\ &+ 1/3 (\text{IPS transformado de secundaria}) \\ &+ 1/3 (\text{IPS transformado de alfabetización de adultos}) \end{aligned}$$

$$\text{IEG} = 1/3 (0,99) + 1/3 (0,81) + 1/3 (1,00) = 0,93.$$

Cálculo del IDE

Una vez calculado el IEG, es fácil determinar el IDE, que es el promedio aritmético de sus cuatro componentes: la TNE de la enseñanza primaria, la tasa de alfabetización de los adultos, el IEG y la tasa de supervivencia en 5º grado de primaria. El valor del IDE puede variar entre 0 y 1. Cuanto más se acerca a 1 el IDE de un país, tanto más cerca se halla éste de lograr globalmente la EPT. Se puede considerar que un país con un IDE igual a 0,5 ha recorrido la mitad del camino que conduce a la realización de los objetivos de la educación para todos. Al ser un simple promedio, el IDE puede ocultar la existencia de disparidades importantes entre sus componentes. En otras palabras, como se atribuye el mismo peso a cada uno de los componentes del IDE, los resultados correspondientes a los objetivos hacia los que un país ha progresado menos pueden eclipsar sus avances hacia los demás objetivos, tal como se muestra en el Recuadro A1. No obstante, teniendo en cuenta que todos los objetivos de la EPT revisten una importancia análoga, no se puede considerar que un país centrado exclusivamente en la consecución de algunos de ellos haya logrado la educación para todos. La finalidad perseguida por un indicador sintético como el IDE es

Recuadro A1 Equilibrio entre cantidad y calidad

Aquí se ofrece el ejemplo de una situación en la que el IDE oculta la existencia de variaciones importantes entre sus componentes, debidas a políticas de educación desequilibradas. A efectos de la demostración, se ha escogido un ejemplo sencillo, pero extremo.

	Población de la cohorte	Grado						TNI (%)	TNE (%)	Supervivencia en 5º grado (%)	Componente del IDE
		1	2	3	4	5	6				
A	100	50	50	50	50	50	50	50%	50%	100%	0,38
B	100	100	80	70	60	50	40	100%	67%	50%	0,29
C	100	100	90	80	75	70	65	100%	80%	70%	0,38

Consideremos tres países diferentes (aunque también podría ser un mismo país en tres épocas diferentes) que presentan estas características comunes: su sistema de enseñanza primaria consta de seis grados; la población de cada cohorte es igual a 100; todos los alumnos –excepto los del país A– ingresan en la escuela el primer año de escolarización oficial; y no hay repetición de grado. En el país A, las tasas de ingreso (TNI) y escolarización (TNE) son bajas, pero la tasa de supervivencia en 5º grado es elevada ya que el 100% de los alumnos ingresados en primer año llegan a cursarlo. La contribución al IDE correspondiente a los dos indicadores pertinentes es de 0,38 (sobre un máximo posible de 0,50).

En el país B, toda la población de la cohorte tiene acceso al primer grado de primaria, pero las deserciones escolares son importantes. El número de escolares que llegan al 5º grado es el mismo que en el país A, pero representa solamente el 50% de los niños ingresados el primer año de escolarización. La TNE es más alta que en el país A, pero la disminución de los efectivos a medida que los niños se van acercando al 5º grado es muy considerable, de manera que el componente del IDE correspon-

diente a esos dos indicadores sólo asciende a 0,29. Esto revela que la baja calidad de la educación, puesta de manifiesto por la disminución de la retención en el 5º grado, tiene mucho mayor peso que el mayor acceso a la enseñanza primaria.

Para que un país donde el 100% de la población de una cohorte ingresa en la escuela logre –al igual que el país A– una contribución de 0,38 al IDE, tendría que retener en el 5º grado al 70% de los niños ingresados en el 1º grado, tal como ocurre en el caso del país C. Se puede considerar que este último se acerca más a la realización de la EPT que el país A, ya que el mayor acceso a la educación puede redundar en beneficio de los pobres, las minorías étnicas y las niñas (si es que están desfavorecidas en la enseñanza primaria). Sin embargo, no todos los niños que tienen acceso a la escuela en el país C podrán terminar sus estudios de primaria, debido a la abundancia de deserciones escolares tempranas que suelen afectar sobre todo a los más pobres. Desde este punto de vista, aunque el país C pueda escolarizar en primaria a un mayor número de niños, es muy probable que la calidad de su sistema educativo sea inferior a la del país A.

Fuente: Equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo

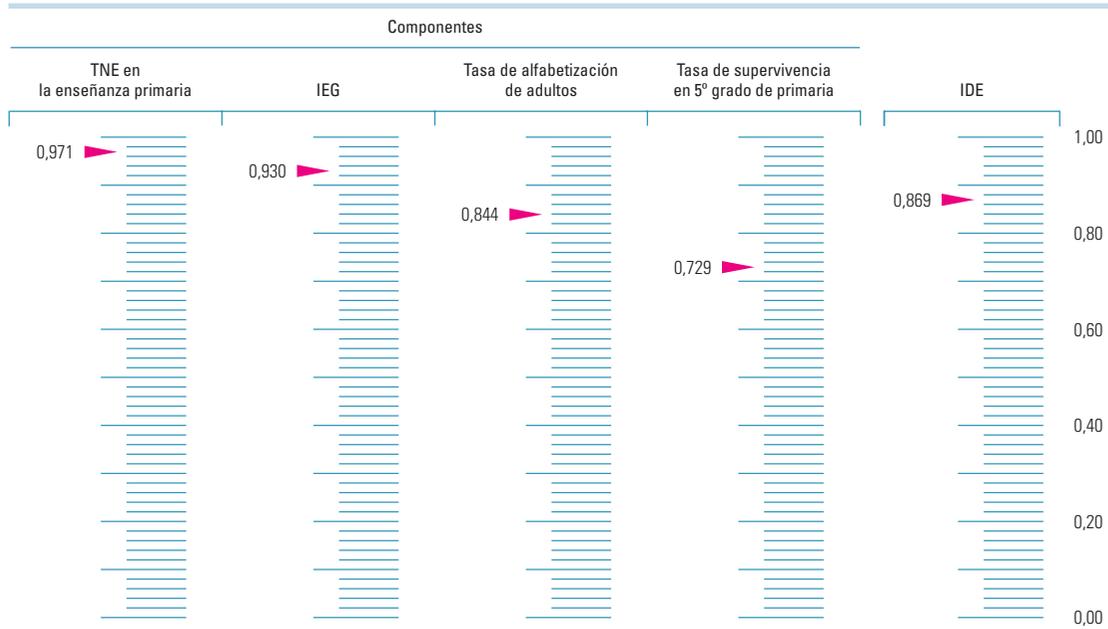
alimentar el debate sobre políticas mostrando la importancia que revisten todos los objetivos de la EPT y poniendo de manifiesto su sinergia.

Para ilustrar el cálculo del IDE, se muestra una vez más en el Gráfico A6 el caso de la República Dominicana, donde los valores correspondientes a la TNE, la tasa de alfabetización de adultos y la tasa de supervivencia en 2001 eran iguales, respectivamente, a 0,971, 0,844 y 0,729.

$$\begin{aligned} \text{IDE} &= \frac{1}{4} (\text{TNE}) + \frac{1}{4} (\text{IEG}) \\ &+ \frac{1}{4} (\text{tasa de alfabetización de adultos}) \\ &+ \frac{1}{4} (\text{tasa de supervivencia en 5º grado}) \end{aligned}$$

$$\text{IDE} = \frac{1}{4} (0,971) + \frac{1}{4} (0,93) + \frac{1}{4} (0,844) + \frac{1}{4} (0,729) = 0,869.$$

Gráfico A6: Cálculo del IDE



Fuentes de datos

Casi todos los datos utilizados para calcular los IDE correspondientes a 1998 y 2001 (o 2000, cuando no fue posible disponer de datos más recientes) proceden de la base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU), salvo en los dos casos siguientes: las tasas de supervivencia en 5º grado que faltaban para algunos países se extrajeron de los informes nacionales comunicados para la Evaluación de la EPT en el Año 2000; y los datos relativos a la alfabetización de adultos en los países de la OCDE sobre los que no se disponía de estimaciones del IEU se basaron en los resultados de la Encuesta Social Europea efectuada en 2002 y 2003 (Carr-Hill, 2004b).

En el presente análisis sólo se han tomado en cuenta los países que cuentan con el conjunto completo de indicadores necesarios para calcular el IDE. Por ahora son 127, lo cual significa que transcurrirá todavía un cierto tiempo antes de que sea posible ofrecer un panorama mundial completo de los progresos realizados hacia la consecución de los objetivos de la EPT.

Cuadro A1: El Índice de Desarrollo de la EPT (IDE) y sus componentes (2001)

Clasificación según el nivel del IDE	Países	IDE	TNE en primaria	Tasa de alfabetización de adultos	IEG	Tasa de supervivencia en 5º grado de primaria
IDE alto						
1	Noruega	0,995	0,999	0,999	0,993	0,990
2	Dinamarca	0,994	1,000	1,000	0,984	0,990
3	Países Bajos	0,992	0,994	1,000	0,984	0,990
4	República de Corea	0,990	0,999	0,980	0,992	0,990
5	Finlandia	0,990	1,000	0,998	0,963	0,999
6	Suiza	0,988	0,988	0,997	0,976	0,993
7	Polonia	0,987	0,980	0,997	0,986	0,985
8	Barbados	0,987	0,998	0,997	1,000	0,953
9	Bélgica	0,987	1,000	0,997	0,961	0,990
10	Israel	0,981	0,999	0,953	0,984	0,990
11	Estonia	0,981	0,958	0,998	0,980	0,987
12	Luxemburgo	0,981	0,962	0,996	0,975	0,990
13	Reino Unido	0,980	1,000	0,998	0,933	0,990
14	Suecia	0,980	0,998	1,000	0,932	0,990
15	Eslovenia	0,980	0,931	0,997	0,996	0,995
16	Lituania	0,979	0,943	0,996	0,992	0,983
17	Irlanda	0,978	0,955	0,999	0,969	0,988
18	Italia	0,978	0,992	0,980	0,973	0,965
19	Chipre	0,976	0,959	0,968	0,981	0,994
20	Maldivas	0,973	0,962	0,972	0,975	0,983
21	Grecia	0,971	0,968	0,951	0,976	0,990
22	Seychelles	0,971	0,997	0,919	0,978	0,990
23	Argentina	0,970	0,998	0,970	0,981	0,931
24	Malta	0,970	0,966	0,926	0,988	0,999
25	Belarrús	0,969	0,942	0,997	0,980	0,956
26	España	0,968	0,997	0,918	0,968	0,990
27	Hungría	0,968	0,908	0,992	0,990	0,982
28	Trinidad y Tobago	0,968	0,941	0,985	0,963	0,982
29	Austria	0,967	0,899	1,000	0,980	0,990
30	Cuba	0,965	0,957	0,969	0,983	0,953
31	Tayikistán	0,964	0,975	0,995	0,922	0,965
32	Croacia	0,962	0,885	0,981	0,983	0,999
33	Albania	0,961	0,972	0,987	0,987	0,900
34	Portugal	0,961	0,998	0,908	0,950	0,990
35	Eslovaquia	0,961	0,870	0,997	0,993	0,983
36	República Checa	0,958	0,885	0,996	0,986	0,966
37	Letonia	0,958	0,876	0,997	0,990	0,968
38	Chile	0,958	0,888	0,957	0,986	0,999
39	Kazajistán	0,956	0,895	0,994	0,989	0,948
40	Georgia	0,954	0,907	0,973	0,975	0,938
41	Fiji	0,954	0,998	0,929	0,967	0,920
IDE mediano						
42	Rumania	0,949	0,884	0,973	0,983	0,958
43	Bulgaria	0,949	0,904	0,986	0,980	0,927
44	Costa Rica	0,948	0,906	0,958	0,991	0,937
45	Tonga	0,943	0,999	0,988	0,955	0,829
46	Kirguistán	0,943	0,900	0,976	0,982	0,913
47	Armenia	0,942	0,845	0,994	0,973	0,957
48	México	0,941	0,994	0,905	0,961	0,905
49	Panamá	0,941	0,990	0,923	0,964	0,886
50	Venezuela	0,941	0,924	0,931	0,945	0,963
51	Jordania	0,940	0,913	0,909	0,960	0,977
52	Bahrein	0,932	0,910	0,885	0,942	0,991
53	Mauricio	0,931	0,932	0,843	0,957	0,993
54	China	0,930	0,946	0,909	0,885	0,980
55	Samoa	0,930	0,949	0,987	0,958	0,826
56	Azerbaiyán	0,930	0,798	0,973	0,973	0,974
57	Uruguay	0,927	0,895	0,977	0,949	0,885
58	Macao (China)	0,925	0,857	0,913	0,935	0,994
59	Jamaica	0,923	0,952	0,876	0,959	0,903
60	Tailandia	0,921	0,863	0,926	0,955	0,941
61	Ecuador	0,918	0,995	0,910	0,987	0,780
62	Mongolia	0,916	0,866	0,978	0,933	0,885
63	República de Moldova	0,914	0,783	0,990	0,983	0,901
64	Viet Nam	0,914	0,940	0,903	0,925	0,890

Nota: Las cifras en azul indican que la disparidad entre los sexos se da en detrimento de los niños o los hombres.

Fuentes: Anexo Estadístico, Cuadros 2, 5, 7 y 8; informes nacionales para la Evaluación de la EPT en el Año 2000; y Encuesta Social Europea (2002-2003).

Cuadro A1 (continuación)

Clasificación según el nivel del IDE	Países	IDE	TNE en primaria	Tasa de alfabetización de adultos	IEG	Tasa de supervivencia en 5º grado de primaria
IDE medio						
65	Indonesia	0,912	0,921	0,879	0,957	0,892
66	Perú	0,912	0,999	0,850	0,937	0,861
67	Kuwait	0,906	0,846	0,829	0,963	0,985
68	Líbano	0,906	0,898	0,869	0,916	0,940
69	Qatar	0,906	0,945	0,842	0,961	0,875
70	Filipinas	0,904	0,930	0,926	0,967	0,793
71	República Árabe Siria	0,902	0,975	0,829	0,882	0,924
72	Brasil	0,899	0,965	0,882	0,951	0,799
73	Cabo Verde	0,895	0,994	0,757	0,903	0,928
74	Paraguay	0,893	0,915	0,916	0,970	0,772
75	Túnez	0,887	0,969	0,732	0,894	0,955
76	Bolivia	0,882	0,942	0,867	0,939	0,780
77	Belice	0,877	0,962	0,769	0,963	0,815
78	Namibia	0,877	0,782	0,833	0,952	0,942
79	Emiratos Árabes Unidos	0,876	0,808	0,773	0,947	0,975
80	República Islámica del Irán	0,872	0,865	0,770	0,918	0,937
81	República Dominicana	0,869	0,971	0,844	0,933	0,729
82	Argelia	0,868	0,951	0,689	0,873	0,960
83	Botswana	0,863	0,809	0,789	0,959	0,895
84	Zimbabwe	0,847	0,827	0,900	0,927	0,733
85	Omán	0,843	0,745	0,744	0,919	0,962
86	Colombia	0,841	0,867	0,921	0,967	0,609
87	Sudáfrica	0,839	0,895	0,860	0,954	0,648
88	El Salvador	0,830	0,889	0,797	0,962	0,672
89	Swazilandia	0,823	0,767	0,809	0,975	0,739
90	Egipto	0,822	0,903	0,556	0,840	0,989
91	Myanmar	0,805	0,819	0,853	0,951	0,599
92	Arabia Saudita	0,801	0,589	0,779	0,895	0,940
IDE bajo						
93	Lesotho	0,797	0,844	0,814	0,863	0,668
94	Zambia	0,773	0,660	0,799	0,865	0,767
95	Nicaragua	0,768	0,819	0,767	0,945	0,542
96	Camboya	0,750	0,862	0,694	0,741	0,704
97	Marruecos	0,749	0,884	0,507	0,768	0,837
98	Guatemala	0,748	0,850	0,699	0,886	0,558
99	Togo	0,745	0,918	0,596	0,624	0,843
100	RU de Tanzania	0,741	0,544	0,771	0,868	0,781
101	Papua-Nueva Guinea	0,735	0,775	0,653	0,832	0,680
102	RDP Lao	0,721	0,828	0,664	0,769	0,623
103	Ghana	0,712	0,602	0,738	0,845	0,663
104	Rwanda	0,709	0,840	0,692	0,904	0,400
105	India	0,700	0,823	0,613	0,750	0,614
106	Guinea Ecuatorial	0,697	0,846	0,848	0,769	0,326
107	Bangladesh	0,692	0,866	0,411	0,838	0,655
108	Malawi	0,688	0,810	0,618	0,788	0,536
109	Comoras	0,677	0,562	0,562	0,811	0,771
110	Nepal	0,651	0,705	0,440	0,683	0,778
111	Gambia	0,648	0,729	0,389	0,774	0,702
112	Djibuti	0,647	0,340	0,665	0,706	0,877
113	Eritrea	0,634	0,425	0,576	0,712	0,821
114	Côte d'Ivoire	0,631	0,626	0,486	0,635	0,777
115	Yemen	0,629	0,671	0,490	0,497	0,860
116	Benin	0,623	0,713	0,398	0,542	0,840
117	Burundi	0,609	0,534	0,504	0,758	0,640
118	Mauritania	0,601	0,667	0,412	0,776	0,547
119	Senegal	0,594	0,579	0,393	0,729	0,675
120	Liberia	0,562	0,699	0,559	0,655	0,334
121	Mozambique	0,558	0,597	0,465	0,651	0,519
122	Etiopía	0,541	0,462	0,415	0,672	0,613
123	Pakistán	0,537	0,591	0,415	0,645	0,497
124	Chad	0,507	0,583	0,458	0,533	0,453
125	Guinea-Bissau	0,450	0,452	0,410	0,558	0,381
126	Níger	0,448	0,342	0,171	0,567	0,710
127	Burkina Faso	0,429	0,350	0,128	0,599	0,637

Cuadro A2: Clasificación de los países según el valor del IDE y de sus componentes (2001)

Países	IDE	TNE en primaria	Tasa de alfabetización de adultos	IEG	Tasa de supervivencia en 5º grado de primaria
Noruega	1	5	5	4	12
Dinamarca	2	3	1	17	14
Países Bajos	3	18	3	18	15
República de Corea	4	6	33	6	13
Finlandia	5	1	9	49	4
Suiza	6	23	16	33	8
Polonia	7	24	11	15	29
Barbados	8	10	13	1	51
Bélgica	9	4	12	55	21
Israel	10	7	46	19	16
Estonia	11	37	8	27	27
Luxemburgo	12	33	20	34	19
Reino Unido	13	2	7	78	23
Suecia	14	11	4	80	24
Eslovenia	15	51	17	2	5
Lituania	16	45	18	5	31
Irlanda	17	39	6	42	26
Italia	18	21	32	38	41
Chipre	19	36	43	25	6
Maldivas	20	34	40	37	32
Grecia	21	30	47	32	18
Seychelles	22	15	55	31	11
Argentina	23	12	41	26	60
Malta	24	31	51	11	1
Belarrús	25	46	15	30	48
España	26	16	56	43	20
Hungría	27	59	24	8	33
Trinidad y Tobago	28	48	30	51	34
Austria	29	65	2	29	17
Cuba	30	38	42	23	50
Tayikistán	31	25	21	83	42
Croacia	32	72	31	22	3
Albania	33	27	27	13	69
Portugal	34	13	62	68	22
Eslovaquia	35	77	14	3	30
República Checa	36	73	19	16	40
Letonia	37	76	10	9	39
Chile	38	71	45	14	2
Kazajstán	39	67	22	10	52
Georgia	40	60	37	36	57
Fiji	41	14	49	44	64
Rumania	42	74	39	21	46
Bulgaria	43	62	29	28	62
Costa Rica	44	61	44	7	58
Tonga	45	8	26	62	83
Kirguistán	46	64	36	24	65
Armenia	47	88	23	40	47
México	48	19	63	53	66
Panamá	49	22	53	47	73
Venezuela	50	53	48	72	43
Jordania	51	57	61	56	36
Bahrein	52	58	66	73	10
Mauricio	53	50	77	60	9
China	54	43	60	92	35
Samoa	55	42	28	59	84
Azerbaiyán	56	99	38	39	38
Uruguay	57	69	35	69	74
Macao (China)	58	84	58	76	7
Jamaica	59	40	69	57	67
Tailandia	60	82	50	63	54
Ecuador	61	17	59	12	90
Mongolia	62	79	34	77	75
República de Moldova	63	100	25	20	68
Viet Nam	64	49	64	82	72
Indonesia	65	54	68	61	71
Perú	66	9	74	75	78
Kuwait	67	87	80	50	28
Libano	68	66	70	86	55
Qatar	69	44	78	54	77
Filipinas	70	52	52	46	88
República Árabe Siria	71	26	81	93	63
Brasil	72	32	67	66	87
Cabo Verde	73	20	93	88	61
Paraguay	74	56	57	41	94
Túnez	75	29	96	90	49
Bolivia	76	47	71	74	91
Belice	77	35	91	48	86
Namibia	78	101	79	65	53
Emiratos Árabes Unidos	79	98	88	70	37
R Islámica del Irán	80	81	90	85	59
República Dominicana	81	28	76	79	99
Argelia	82	41	100	94	45
Botswana	83	97	86	58	70
Zimbabwe	84	92	65	81	98
Omán	85	104	94	84	44
Colombia	86	78	54	45	115
Sudáfrica	87	68	72	64	109
El Salvador	88	70	85	52	105
Swazilandia	89	103	83	35	97
Egipto	90	63	110	99	25
Myanmar	91	94	73	67	116
Arabia Saudita	92	116	87	89	56
Lesotho	93	89	82	97	106
Zambia	94	111	84	96	96
Nicaragua	95	95	92	71	119
Camboya	96	83	98	111	101
Marruecos	97	75	111	108	82
Guatemala	98	85	97	91	117
Togo	99	55	106	121	80
RU de Tanzania	100	120	89	95	89
Papua-Nueva Guinea	101	102	103	101	103
RDP Lao	102	91	102	106	112
Ghana	103	113	95	98	107
Rwanda	104	90	99	87	124
India	105	93	105	110	113
Guinea Ecuatorial	106	86	75	107	127
Bangladesh	107	80	121	100	108
Malawi	108	96	104	103	120
Comoras	109	119	108	102	95
Nepal	110	107	117	115	92
Gambia	111	105	125	105	102
Djibuti	112	127	101	114	76
Eritrea	113	124	107	113	85
Côte d'Ivoire	114	112	114	120	93
Yemen	115	109	113	127	79
Benin	116	106	123	125	81
Burundi	117	121	112	109	110
Mauritania	118	110	120	104	118
Senegal	119	118	124	112	104
Liberia	120	108	109	117	126
Mozambique	121	114	115	118	121
Etiopía	122	122	118	116	114
Pakistán	123	115	119	119	122
Chad	124	117	116	126	123
Guinea-Bissau	125	123	122	124	125
Níger	126	126	126	123	100
Burkina Faso	127	125	127	122	111

Cuadro A3: Evolución del IDE y de sus componentes entre 1998 y 2001

Países	IDE		Evolución 1998-2001	Evolución de los componentes del IDE entre 1998 y 2001 [% en términos relativos]			
	1998	2001		Tasa de alfabetización de adultos	TNE en primaria	IEG	Tasa de supervivencia en 5º grado de primaria
IDE alto							
Barbados	0,979	0,987	0,8	0,1	0,1	2,0	1,3
Estonia	0,984	0,981	-0,3	-1,2	0,0	0,3	-0,4
Italia	0,982	0,978	-0,5	-0,5	0,0	-1,4	-0,1
Chipre	0,965	0,976	1,1	0,4	0,2	0,5	3,5
Maldivas	0,981	0,973	-0,9	-3,5	0,7	-0,6	0,0
Argentina	0,972	0,970	-0,2	-0,2	0,4	0,6	-1,7
Belarrús	0,964	0,969	0,5	1,3	0,1	0,7	0,0
Hungría	0,960	0,968	0,9	1,5	0,0	0,7	1,4
Trinidad y Tobago	0,968	0,968	-0,1	1,3	0,4	-0,4	-1,5
Cuba	0,964	0,965	0,1	-3,2	0,6	1,6	1,7
Tayikistán	0,959	0,964	0,6	0,3	0,5	-1,2	2,7
Chile	0,952	0,958	0,6	1,0	0,3	1,1	0,1
Georgia	0,980	0,954	-2,7	-4,8	0,0	-1,5	-4,4
IDE mediano							
Bulgaria	0,961	0,949	-1,3	-5,4	0,4	0,1	-0,2
Kirguistán	0,939	0,943	0,4	-1,1	0,0	0,3	2,4
México	0,941	0,941	0,0	-0,1	0,1	-1,3	1,7
Venezuela	0,903	0,941	4,2	7,6	1,4	2,0	6,0
Jordania	0,927	0,940	1,4	1,9	2,7	1,2	0,0
Bahrein	0,930	0,932	0,2	-3,1	2,1	0,2	1,7
Mauricio	0,933	0,931	-0,2	0,0	0,8	-1,2	-0,1
Samoa	0,929	0,930	0,2	0,7	0,2	-0,3	0,0
Azerbaiyán	0,936	0,930	-0,7	-0,4	0,0	-1,4	-1,0
Ecuador	0,906	0,918	1,3	2,6	0,2	1,0	1,3
Mongolia	0,932	0,916	-1,7	-3,1	0,0	2,0	-5,9
Viet Nam	0,903	0,914	1,2	-2,8	0,0	1,1	7,5
Perú	0,917	0,912	-0,6	0,1	0,0	-0,4	-2,0
Kuwait	0,899	0,906	0,8	-4,1	2,9	-0,6	4,8
Líbano	0,888	0,906	2,0	2,6	2,3	0,3	3,0
Qatar	0,912	0,906	-0,7	-2,7	0,0	0,0	0,0
República Árabe Siria	0,890	0,902	1,4	4,8	0,0	0,0	0,7
Paraguay	0,875	0,893	2,1	-0,2	0,0	0,5	10,3
Túnez	0,858	0,887	3,4	3,1	6,9	0,9	3,7
Bolivia	0,878	0,882	0,5	-1,9	3,1	2,4	-1,8
Belize	0,863	0,877	1,6	2,0	0,0	0,0	4,8
Namibia	0,841	0,877	4,3	0,4	3,4	0,9	12,9
Emiratos Árabes Unidos	0,851	0,876	2,9	3,3	3,0	-0,1	5,5
República Islámica del Irán	0,849	0,872	2,7	6,3	4,5	2,1	-1,2
República Dominicana	0,846	0,869	2,7	10,0	1,8	1,1	-2,9
Argelia	0,847	0,868	2,6	3,3	7,3	0,0	1,1
Botswana	0,841	0,863	2,6	2,8	4,7	1,2	2,2
Omán	0,819	0,843	2,9	-1,8	8,7	2,7	2,7
Colombia	0,858	0,841	-2,0	0,0	1,2	0,0	-11,7
Sudáfrica	0,866	0,839	-3,0	-2,0	1,8	0,9	-14,6
El Salvador	0,792	0,830	4,8	9,8	2,7	-0,8	9,6
Swazilandia	0,821	0,823	0,1	-1,3	3,6	0,3	-2,1
Egipto	0,807	0,822	1,8	-0,7	3,6	1,7	3,2
Arabia Saudita	0,784	0,801	2,1	3,7	5,0	2,4	-1,4
IDE bajo							
Lesotho	0,742	0,797	7,4	30,9	0,0	5,2	-3,0
Zambia	0,768	0,773	0,7	-3,6	4,7	2,9	-1,9
Nicaragua	0,759	0,768	1,3	5,1	0,0	0,7	-1,5
Camboya	0,683	0,750	9,9	4,5	4,3	9,4	25,0
Marruecos	0,685	0,749	9,3	20,9	8,1	6,5	2,2
Guatemala	0,703	0,748	6,4	11,1	4,1	2,0	9,8
Togo	0,633	0,745	17,7	2,2	9,5	8,5	63,4
República Unida de Tanzania	0,713	0,741	3,8	18,8	6,1	0,8	-3,5
Papua-Nueva Guinea	0,719	0,735	2,2	3,6	4,6	1,0	0,0
RDP Lao	0,679	0,721	6,2	3,2	5,3	3,8	14,7
Ghana	0,767	0,712	-7,2	4,0	6,9	3,6	-32,7
Bangladesh	0,697	0,692	-0,7	-4,1	5,7	-0,6	0,2
Comoras	0,585	0,677	15,7	14,3	1,4	0,3	59,2
Gambia	0,609	0,648	6,4	9,5	13,2	6,5	0,0
Djibuti	0,603	0,647	7,3	8,6	6,7	-0,3	14,3
Eritrea	0,639	0,634	-0,8	25,4	6,8	-1,6	-13,8
Côte d'Ivoire	0,586	0,631	7,7	12,8	4,3	0,6	12,5
Yemen	0,546	0,629	15,4	16,9	11,5	16,9	15,6
Burundi	0,632	0,609	-3,7	43,9	10,3	-3,0	-30,4
Mauritania	0,605	0,601	-0,7	6,5	5,1	3,5	-16,1
Senegal	0,587	0,594	1,2	0,0	10,4	12,8	-12,0
Liberia	0,477	0,562	17,7	59,2	10,5	3,8	0,0
Mozambique	0,483	0,558	15,4	26,2	11,4	4,1	24,2
Etiopía	0,480	0,541	12,7	29,1	12,6	6,0	9,9
Chad	0,495	0,507	2,3	6,6	16,3	8,7	-17,8
Níger	0,393	0,448	13,9	31,0	13,8	3,6	15,8
Burkina Faso	0,430	0,429	-0,3	4,5	0,0	4,7	-6,7

Fuentes: Anexo Estadístico, Cuadros 2, 5, 7 y 8; informes nacionales para la Evaluación de la EPT en el Año 2000; y Encuestas de Demografía y Salud (DHS).

Anexo estadístico

Introducción

Los datos más recientes sobre alumnos, estudiantes, personal docente y gastos en educación presentados en los cuadros de este Anexo corresponden al año escolar 2001-2002 y se basan en los resultados de la encuesta que se comunicaron al Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) antes de finales de mayo de 2004. Los datos comunicados después de esta fecha se utilizarán en el próximo *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. Los datos relativos a 2001-2002 se refieren a los países cuyo año escolar coincide con el año civil 2001 o abarca una parte de 2001 y otra de 2002. Estas 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 la División de Población de las Naciones Unidas y el Banco Mundial.

En los cuadros del anexo figuran 203 países y territorios en total. La mayoría de ellos comunican sus datos al IEU respondiendo a los cuestionarios normalizados que este organismo ha preparado. No obstante, en algunos países los datos relativos a la educación se han acopiado a partir de las encuestas realizadas en el marco del proyecto Indicadores Mundiales de Educación (WEI) financiado por el Banco Mundial, o han sido suministrados por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y Eurostat. Con ánimo de ayudar al lector, en los cuadros se han empleado los símbolos *o* y *w* para distinguir del resto de los países a los que pertenecen, respectivamente, a estas dos categorías: países cuyos datos de educación se acopian a partir de cuestionarios conjuntos del IEU de la UNESCO, la OCDE y Eurostat (UOE); y países que participan en el proyecto Indicadores Mundiales de Educación (WEI).

Población

Los indicadores sobre el acceso y la participación presentados en los cuadros estadísticos se han calculado basándose en las estimaciones demográficas de la División de Población de las Naciones Unidas en el marco de su revisión de 2002. Por eso, pueden diferir de los publicados por cada país, o por otras organizaciones como la OCDE o proyectos como el WEI, debido a las posibles discrepancias entre las estimaciones nacionales de población y las de las Naciones Unidas. Al ser parte integrante del sistema de las Naciones Unidas, el IEU utiliza las estimaciones demográficas de sus organismos para calcular las tasas de escolarización y otros indicadores. La única excepción a esta regla observada en el sistema de las Naciones Unidas la constituyen los países que en 2000 tenían una población total inferior a 100.000 habitantes. En este caso, por falta de datos de las Naciones Unidas sobre la población por edad, las tasas de escolarización se han calculado basándose en los datos de población nacionales.

Clasificación de la CINE

Los datos sobre la educación comunicados al IEU son conformes a la versión revisada de 1997 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE). En algunos casos, los datos recibidos se han ajustado para que fuesen conformes a dicha versión. En cambio, los datos correspondientes a 1990-1991 pueden ser a veces conformes a la versión precedente de la CINE (1976) y, por lo tanto, en el caso de algunos países, no son comparables con los datos posteriores a 1997. La CINE tiene por objeto armonizar los datos para que se puedan comparar mejor los sistemas educativos de los distintos países. No obstante, algunos países aplican definiciones propias de los niveles de enseñanza que no corresponden a las de la CINE. De ahí que, al no aplicarse a veces las

definiciones de la CINE, sino las de los países, puedan darse discrepancias entre los datos internacionales y los datos nacionales comunicados con respecto a las tasas de escolarización. A esas discrepancias hay que añadir las relativas a los datos de población mencionadas anteriormente.

Educación básica de adultos

La CINE no clasifica los programas de educación en función de la edad de los educandos. Por ejemplo, todo programa educativo de contenido equivalente a la enseñanza primaria (categoría CINE 1) se clasificará en esa categoría, aunque esté destinado a adultos. No obstante, en las orientaciones del IEU a los países participantes en la encuesta anual sobre la educación, se les pide a éstos que no incluyan en sus respuestas datos relativos a los programas destinados a las personas que han rebasado la edad normal de ir a la escuela. En las orientaciones relativas a los cuestionarios UOE y WEI, se señala que las actividades clasificadas en las categorías “educación continua”, “educación de adultos” o “educación no formal” deben incluirse en las respuestas si comprenden estudios con contenidos educativos análogos a los de los programas ordinarios, o si los programas que ofrecen conducen a la adquisición de aptitudes similares.

Así, los datos correspondientes a los países que participan en el proyecto Indicadores Mundiales de Educación (WEI) y a los Estados cuyas estadísticas se acopian por intermedio de los cuestionarios UOE –sobre todo por lo que respecta a la enseñanza secundaria– pueden referirse a programas educativos destinados a alumnos de edad superior a la oficial. Asimismo, y pese a las instrucciones impartidas por el IEU, en los datos acopiados en la encuesta periódica de este organismo 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 sucinto relacionado con la vida cotidiana.

En principio, las estimaciones del IEU con respecto a la alfabetización se efectúan elaborando un modelo estadístico sobre la base de los datos acopiados en censos y encuestas. La obtención de esos datos se basa en gran medida en el método de la “autoevaluación”, según el cual se pide a las personas que declaren si saben leer o escribir o no, sin que tengan que demostrar sus aptitudes efectivas para hacerlo. Además, algunos países parten de la hipótesis de que saben leer y escribir todos los niños que han estado escolarizados hasta un determinado nivel de enseñanza. La información relativa a la alfabetización acopiada con esos métodos diferentes ha servido para la elaboración de un modelo estadístico, según el cual las futuras tasas de alfabetización se calculan sobre la base de los datos más recientes. En el caso de muchos países, los últimos datos estudiados se remontan a diez –o incluso veinte– años atrás. Teniendo en cuenta que las definiciones y los métodos de acopio utilizados difieren en función de los países, toda utilización de los datos debe hacerse con cautela.

Los datos de alfabetización del presente informe –calculados en función de los métodos antedichos– se refieren a 1990 y al periodo 2000-2004:

- Los datos de 1990 resultan del modelo estadístico utilizado en los anteriores informes sobre la EPT y se han vuelto a establecer teniendo en cuenta la revisión de 2002 de las estimaciones demográficas de la División de Población de las Naciones Unidas. El método de estimación utilizado por el IEU se puede consultar en su sitio Internet (www.uis.unesco.org).
- Los datos del periodo 2000-2004 proceden de la evaluación de la alfabetización efectuada por el IEU en marzo de 2004, para la cual se utilizaron los datos comunicados directamente por los países y las propias estimaciones del IEU. Las estimaciones nacionales de alfabetización se señalan en los cuadros estadísticos del Anexo cuando existen. Esas estimaciones proceden de encuestas y censos nacionales efectuados entre 1995 y 2004. El año de referencia y la definición de la alfabetización de cada país se presentan inmediatamente después de esta introducción. Las cifras anteriores a 2000 se pondrán al día en cuanto el IEU obtenga estimaciones nacionales más recientes. Cuando

los países no han comunicado datos de alfabetización para el periodo de referencia 2000-2004, los cuadros presentan las estimaciones del IEU correspondientes a 2002, que se calcularon en julio de ese año en función de los datos nacionales acopiados antes de 1995. Todas las cifras relativas a la alfabetización se han vuelto a calcular teniendo en cuenta la revisión de 2002 de las estimaciones demográficas de la División de Población de las Naciones Unidas.

Como el método de la "autoevaluación" ha quedado ampliamente desbancado por una definición más funcional del conocimiento de la lectura y la escritura, tal como se aplica en la vida cotidiana, el IEU está tratando de promover la sustitución de ese método por una evaluación directa de la alfabetización. Para ello, se está introduciendo en los países en desarrollo el nuevo Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización (LAMP), que 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 los niveles de alfabetización. El objetivo es obtener datos de alta calidad que se ajusten al concepto de continuidad de los niveles de alfabetización, en vez de fundarse en la dicotomía tradicional alfabeto/analfabeto.

Falta de datos

La falta de datos en los cuadros estadísticos puede obedecer a distintos motivos. A veces, algunos países no han comunicado información porque no disponen materialmente de ella, al hallarse en situaciones de conflicto o no contar con las capacidades necesarias para acopiar los datos exigidos. También se da el caso de países que no transmiten al IEU los datos que poseen.

Los datos acopiados y estimados se presentan en los cuadros estadísticos. Cuando los datos no se han comunicado al IEU utilizando los cuestionarios estándar, ha sido necesario realizar estimaciones con frecuencia. El IEU alienta a los países a que, en la medida de lo posible, efectúen sus propias estimaciones, que se presentan entonces como estimaciones nacionales. Cuando el IEU ha conseguido los datos necesarios en otras fuentes, se presentan como estimaciones propias de este organismo, a no ser que se atribuyan oficialmente a una de esas fuentes.

La falta de datos en los cuadros puede obedecer también a la incoherencia de los datos comunicados por algunos países. El IEU hace todo lo posible por resolver este inconveniente con los países, si bien se reserva en última instancia el derecho a no publicar los datos que estima demasiado problemáticos.

Ahora se dispone de las tasas netas de escolarización de más del 90 % de los países que comunicaron datos –exceptuados los países en situaciones de conflicto y algunos que no participan en la encuesta– o que fueron objeto de estimaciones. El indicador menos disponible sigue siendo la tasa de supervivencia escolar, que sólo cubre un 50% de países aproximadamente. Cabe señalar además que, cuando no se ha podido disponer de datos relativos al periodo 2001-2002, se han incluido en los cuadros datos correspondientes a años escolares anteriores y se ha señalado esta circunstancia con una nota a pie de página.

Calendario de la compilación de datos

El calendario para el acopio y publicación de los datos utilizados en el presente informe fue el siguiente:

- Junio de 2002 – Fin del último año escolar previsto para el acopio de datos.
- Enero de 2003 – Envío de cuestionarios a los países, pidiéndoles la comunicación de sus datos.
- Julio de 2003 – 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.
- Noviembre de 2003 – Elaboración de cuadros estadísticos provisionales y envío de anteproyectos de indicadores a los países.
- Febrero de 2004 – Elaboración de los anteproyectos de cuadros para el *Informe Mundial de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Junio de 2004 – Envío de los cuadros estadísticos definitivos al equipo del *Informe Mundial de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.

El IEU trata constantemente de acelerar el acopio de datos. Los cuestionarios para recoger los datos correspondientes al año escolar 2002-2003 se enviaron a los países en noviembre de 2003, es decir dos meses antes que en el ciclo de encuesta precedente. Los Estados Miembros de la OCDE y la UE suelen ser los últimos en enviar sus datos. Para la elaboración del presente informe, el IEU sólo recibió datos provisionales de estos Estados en enero de 2004.

Los datos necesitan ser objeto de verificaciones y controles detallados, lo cual exige a veces discusiones prolongadas con los países acerca de la manera en que se han calculado algunas cifras. Los indicadores se calculan solamente cuando se han resuelto los problemas suscitados en la fase de compilación de los datos brutos. Después de esta etapa suelen ser necesarias algunas verificaciones complementarias, por lo cual es necesario formular una segunda serie de preguntas a los países.

La calidad de los datos y su actualidad son objeto de una solución de compromiso. Los datos se pueden recoger directamente en los centros docentes a principios del curso escolar, cuando hay un gran número de alumnos matriculados, o a finales del año académico, después de que algunos de ellos hayan desertado la escuela. Pueden recogerse después de haber sido comprobados y agregados por los especialistas en estadística de los países, o bien extraerse de los informes estadísticos nacionales publicados. Por regla general, el IEU acopia los datos después de que los estadísticos de cada país hayan compilado sus informes respectivos. Por lo tanto, existe un riesgo de que se haya un desfase entre la publicación de los datos a nivel nacional y su disponibilidad en el plano internacional.

Promedios regionales

Las cifras regionales de las tasas brutas y netas de escolarización son promedios ponderados generales, en los que se tiene en cuenta la magnitud relativa de la población en edad escolar de cada país de la región. Para los países sobre los que no se dispone de ningún dato fiable, los promedios se calculan a partir de datos publicados y estimaciones

aproximativas. Las cifras correspondientes a los países con una población más numerosa tienen, por consiguiente, una influencia proporcionalmente mayor en el cálculo de los totales regionales. Cuando no se dispone de datos fiables en cantidad suficiente para establecer un promedio ponderado, se calcula una cifra media para los países sobre los que se dispone de datos en los cuadros estadísticos.

Cifras con tope

Hay casos en los que, en teoría, el indicador –por ejemplo, la tasa neta de escolarización– no debe ser superior a 100, pero puede sobrepasar el límite teórico por la existencia de discordancias. En estos casos se fija un tope a 100, pero se mantiene el equilibrio entre los sexos (el valor más elevado, ya sea para los hombres o las mujeres, se fija en 100 y a continuación se calculan de nuevo los otros dos indicadores) de tal manera que el índice de paridad entre ellos sea el mismo para las cifras con un tope fijado o sin él.

Las notas a pie de página de los cuadros y el glosario que figura después de éstos proporcionan indicaciones complementarias para facilitar al lector la interpretación de las informaciones y datos presentados.

Símbolos utilizados en los cuadros

- * Estimación nacional
- ** Estimación del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU)
- ... Carencia de datos
- Magnitud nula o no calculada
- . Categoría carente de objeto
- ./.. Datos incluidos en otra categoría
- o Países cuyos datos de educación se acopian mediante cuestionarios de la OCDE
- w Países participantes en el proyecto de Indicadores Mundiales de Educación (WEI).

Composición de las regiones

Clasificación de los países del mundo

- **Países en transición**
Países miembros de la Comunidad de Estados Independientes, comprendidos 4 países de Europa Central y Oriental (Belarrús, Federación de Rusia, República de Moldova y Ucrania) y los países de la región de Asia Central (excepto Mongolia).
- **Países desarrollados**
Países de las regiones de América del Norte y Europa Occidental (excepto Chipre e Israel); países de la región de Europa Central y Oriental (excepto Belarrús, Federación de Rusia, República de Moldova, Ucrania y Turquía); y Australia, Bermudas, Japón y Nueva Zelandia.
- **Países en desarrollo**
Países de las siguientes regiones: África Subsahariana; América Latina y el Caribe (excepto Bermudas); Asia Meridional y Occidental; Asia Oriental y el Pacífico (excepto Australia, Japón y Nueva Zelandia); y Estados Árabes. Más los siguientes países: Chipre, Israel et 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.
- **América del Norte y Europa Occidental (26 países)**
Alemania, Andorra, Austria, Bélgica, Canadá, Chipre, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Islandia, Israel, Italia, Luxemburgo, Malta, Mónaco, Noruega, Países Bajos, Portugal, Reino Unido, San Marino, Suecia y Suiza.
- **América Latina y el Caribe (41 países y territorios)**
Anguila, Antigua y Barbuda, Antillas Neerlandesas, Argentina, Aruba, Bahamas, Barbados, Belice, Bermudas, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dominica, Ecuador, El Salvador, Granada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Islas Caimán, Islas Turcos y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Jamaica, México, Montserrat, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Saint Kitts y Nevis, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía, Suriname, Trinidad y Tobago, Uruguay y Venezuela.
- **Asia Central (9 países)**
Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Kazajistán, Kirguistán, Mongolia, Tayikistán, Turkmenistán y Uzbekistán.
- **Asia Meridional y Occidental (9 países)**
Afganistán, Bangladesh, Bhután, India, Maldivas, Nepal, Pakistán, República Islámica del Irán y Sri Lanka.
- **Asia Oriental y el Pacífico (33 países y territorios)**
Australia, Brunei Darussalam, Camboya, China, Estados Federados de Micronesia, Fiji, Filipinas, Indonesia, Islas Cook, Islas Marshall, Islas Salomón, Japón, Kiribati, Macao (China), Malasia, Myanmar, Nauru, Niue, Nueva Zelandia, Palau, Papua Nueva Guinea, República de Corea, República Democrática Popular Lao, República Popular Democrática de Corea, Samoa, Singapur, Tailandia, Timor-Leste, Tokelau, Tonga, Tuvalu, Vanuatu y Viet Nam.

- **Estados Árabes** *(20 países y territorios)*
Arabia Saudita, Argelia, Bahrein, Djibuti, Egipto, Emiratos Árabes Unidos, Iraq, Jamahiriya Árabe Libia, Jordania, Kuwait, Líbano, Marruecos, Mauritania, Omán, Qatar, República Árabe Siria, Sudán, Territorios Autónomos Palestinos, Túnez y Yemen.

- **Europa Central y Oriental** *(20 países)*
Albania, Belarrús, Bosnia y Herzegovina, Bulgaria, Croacia, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Federación de Rusia, Hungría, la ex República Yugoslava de Macedonia, Letonia, Lituania, Polonia, Rumania, República Checa, República de Moldova, Serbia y Montenegro, Turquía y Ucrania.

Años de referencia de los datos nacionales de alfabetización (periodo 2000-2004)

Año	País	Fuente de los datos	Definición de la alfabetización	Modo
2001	Albania	Censo		No precisado
2001	Armenia	Censo de población (Resultados preliminares)		No precisado
2000	Belice	Censo	Se considera alfabetizada a toda persona de 14 años o más que ha cursado 7 u 8 años de estudios primarios, o posee el nivel de enseñanza secundaria o un nivel superior.	Nivel de educación alcanzado
2001	Bolivia	Censo	Se considera analfabeta a toda persona que declara no poder leer ni escribir un texto sencillo relativo a la vida cotidiana.	Autoevaluación
2002	Brasil	Encuesta nacional efectuada con una muestra de familias – IBGE	Se considera alfabetizada a toda persona capaz de leer y escribir una frase simple en una lengua conocida. Se considera también alfabetizadas a las personas que cumplieran con ese criterio antes de sufrir una discapacidad mental o física. Se considera analfabetas a las personas que ya no saben leer y escribir después de haber aprendido a hacerlo. También se considera analfabetas a las personas que sólo son capaces de escribir su nombre.	Autoevaluación
2001	Brunei Darussalam	Censo nacional		No precisado
1996	Burkina Faso	Censo general de población y vivienda	Se considera alfabetizada a toda persona que se declara capaz de escribir en una lengua nacional o extranjera.	Autoevaluación
2000/01	Camerún	Segunda encuesta sobre las familias – ECAMII	Se considera alfabetizadas a las personas de 15 años o más que tienen la aptitud necesaria para leer y escribir en francés o en inglés.	Autoevaluación
2002	Chile	Censo nacional		No precisado
2000	China	Censo de población	En las zonas urbanas, se considera alfabetizadas a las personas que conocen un mínimo de 2.000 caracteres. En las zonas rurales, a las que conocen un mínimo de 1.500 caracteres.	Autoevaluación
2001	Chipre	Censo	Se considera alfabetizada a toda persona capaz de leer y escribir frases simples.	Autoevaluación
2000	Côte d'Ivoire	MICS		No precisado
2001	Croacia	Censo	Se considera alfabetizada a toda persona que haya estado escolarizada o no y que sea capaz de leer o redactar un texto sobre la vida cotidiana, por ejemplo una carta, independientemente de la lengua o tipo de escritura que utilice.	Autoevaluación
2001	Ecuador	Censo nacional de población	Se considera analfabeta a toda persona que declara que es incapaz de leer y escribir.	Autoevaluación
1996	Egipto	Censo de población	Se considera alfabetizada a toda persona capaz de leer y escribir.	Autoevaluación
2001	Eslovaquia	Censo de población y vivienda		No precisado
2000	Estonia	Censo		No precisado
1996	Fiji	Censo nacional		No precisado
2000	Filipinas	Censo de población y vivienda	1 – Se entiende por alfabetización la capacidad para leer y escribir un mensaje simple. Se considera alfabetizada, por consiguiente, a toda persona que puede leer y escribir un mensaje simple en cualquier lengua o dialecto. Se considera analfabeta a toda persona que no sabe leer una simple frase como ésta: "el censo del año 2000 me ha contabilizado". También se considera analfabeta a toda persona que sólo es capaz de leer y escribir su nombre y los números, o que sabe leer pero no escribir, y viceversa. 2 – Se considera analfabeta a toda persona que ha aprendido a leer y escribir, pero que ha perdido la capacidad de leer y/o escribir a causa de una discapacidad física o enfermedad. Por ejemplo: una persona de edad avanzada que sabe leer y escribir, pero que no puede hacerlo porque su vista se ha debilitado. 3 – Se considera alfabetizada a toda persona discapacitada físicamente que sabe leer y escribir gracias a cualquier método, por ejemplo el sistema braille.	Autoevaluación
2001	Honduras	Censo de población	Se considera alfabetizada a toda persona que sabe leer y escribir.	Autoevaluación
2001	India	Censo nacional	La Encuesta Nacional sobre la Salud de las familias considera que es analfabeta toda persona que no sabe leer ni escribir.	No precisado
2001	Lesotho	Encuesta demográfica	Se considera alfabetizada a toda persona que sabe leer y escribir.	Autoevaluación

Año	País	Fuente de los datos	Definición de la alfabetización	Modo
2000	Letonia	Censo de vivienda y población	Se considera analfabeta a toda persona que no sabe leer ni escribir.	Autoevaluación
2001	Lituania	Censo	Se considera analfabeta a toda persona que no es capaz de leer o escribir –comprendiéndola– una frase sencilla sobre un tema de la vida cotidiana.	Autoevaluación
2001	Macao, China	Censo	Se considera alfabetizada a toda persona de 15 años o más que puede leer y escribir –comprendiéndolo– un texto corto y sencillo sobre la vida cotidiana.	Autoevaluación
2000	Malasia	Censo	Se considera alfabetizada a toda persona de 10 años o más que ha frecuentado la escuela.	Nivel de educación alcanzado
1998	Malí	Censo nacional		No precisado
2000	Mauricio	Censo de vivienda y población	Se considera alfabetizada a toda persona que sabe leer y escribir –comprendiéndolo– un texto corto y sencillo sobre la vida cotidiana en cualquier lengua.	Autoevaluación
2000	México	Censo	La aptitud para leer y escribir se define tomando como base la población con edades comprendidas entre 6 y 14 años. Se considera analfabeta a toda persona de 15 años o más que no sabe leer ni escribir.	Autoevaluación
2000	Mongolia	Censo		No precisado
2001	Nicaragua	Encuesta	2001: Se considera alfabetizada a toda persona que sabe leer y escribir, y analfabeta a la que sólo sabe leer o no sabe ni leer ni escribir.	Autoevaluación
1996	Nueva Caledonia	Censo de población	Se considera alfabetizada a toda persona que sabe leer y escribir en francés.	Autoevaluación
1998	Pakistán	Censo de población	Se considera alfabetizada a toda persona que sabe leer un periódico o es capaz de redactar una carta sencilla en cualquier lengua.	Autoevaluación
2000/1	Paraguay	Encuesta integrada de hogares	Se considera analfabeta a toda persona de más de 15 años que no ha alcanzado el nivel 2 de educación.	Nivel de educación alcanzado
2002	Perú	Encuesta nacional de hogares – INEI		No precisado
1997	Qatar	Censo de población		Autoevaluación
2002	República Árabe Siria		Se considera analfabeta a toda persona que no sabe leer ni escribir en árabe.	Autoevaluación
2000	República Centroafricana	MICS	Se considera alfabetizada a toda persona que sabe leer con facilidad, o sin dificultad, una carta o un periódico.	Autoevaluación
2002	República Islámica del Irán	Encuesta sobre empleo y desempleo en las familias		No precisado
2002	Rumania	Censo de población y vivienda	Se considera alfabetizadas a las personas que poseen el nivel de enseñanza primaria, o secundaria, o postsecundaria, y a todas las demás personas que saben leer y escribir. Se considera analfabetas a las que saben leer, pero no escribir, y a las que no saben ni leer ni escribir.	Nivel de educación alcanzado
2003	Seychelles	Censo	Se considera alfabetizada a toda persona de 12 años o más que sabe leer y escribir una frase sencilla en cualquier lengua.	Autoevaluación
2000	Singapur	Censo de población		No precisado
2000	Tailandia	Censo de población y vivienda	Se considera alfabetizada a toda persona de 5 años o más que sabe leer –comprendiéndolo– un texto sencillo en cualquier lengua. Si una persona puede leer, pero no es capaz de escribir, se la considera analfabeta.	Autoevaluación
2000	Tayikistán	Censo de población	Se considera alfabetizada a toda persona que sabe leer y escribir.	Autoevaluación
1996	Tonga	Censo nacional de población		Autoevaluación
2000	Turquía	Censo nacional de población	Se considera alfabetizada a toda persona que sabe leer y escribir.	Autoevaluación
1995	Turkmenistán	Censo de población	Se considera alfabetizada a toda persona de 7 años o más que sabe leer y escribir o sólo sabe leer, independientemente de la lengua que utilice. Se considera analfabeta a toda persona que no sabe leer.	Autoevaluación
1999	Viet Nam	Censo de población y vivienda		No precisado

Cuadro 1
Estadísticas básicas

País o territorio	DEMOGRAFÍA ¹						VIH/SIDA ²			
	Población total (en miles)	Tasa media de crecimiento anual (%)	Esperanza de vida al nacer (años)		Índice sintético de fertilidad (n° de hijos por mujer)	Tasa de mortalidad infantil (%)	Tasa de incidencia % del VIH entre los adultos de 15 a 49 años	Tasa de incidencia % del VIH entre los jóvenes de 15 a 24 años ³		Número de niños huérfanos a causa del SIDA
			2000-2005					2001	Mujeres	
	2001	2000-2005	Total	Mujeres	2000-2005	2000-2005	Total			Hombres	Mujeres	2001
África Subsahariana										
Angola	12 768	3,2	40,1	41,5	7,2	140,3	5,5	2,90	7,30	100
Benin	6 387	2,6	50,6	53,0	5,7	92,7	3,6	1,40	4,50	34
Botswana	1 750	0,9	39,7	40,5	3,7	56,6	38,8	19,30	45,00	69
Burkina Faso	12 259	3,0	45,7	46,2	6,7	93,2	6,5	4,80	11,70	270
Burundi	6 412	3,1	40,9	41,4	6,8	107,4	8,3	6,30	14,10	240
Cabo Verde	445	2,0	70,2	72,8	3,3	29,7	...	...	...	...
Camerún	15 429	1,8	46,2	47,4	4,6	88,1	11,8	6,60	15,30	210
Chad	8 103	3,0	44,7	45,7	6,7	115,3	3,6	3,20	5,80	72
Comoras	726	2,8	60,8	62,2	4,9	67,0	...	...	...	...
Congo	3 542	2,6	48,2	49,7	6,3	84,0	7,2	4,40	10,50	78
Côte d'Ivoire	16 098	1,6	41,0	41,2	4,7	101,3	9,7	...	...	...
Eritrea	3 847	3,7	52,7	54,2	5,4	73,0	2,8	3,60	5,50	24
Etiopía	67 266	2,5	45,5	46,3	6,1	100,4	6,4	...	...	990
Gabón	1 283	1,8	56,6	57,5	4,0	56,8	...	...	...	...
Gambia	1 351	2,7	54,1	55,5	4,7	80,5	1,6	0,70	1,80	5
Ghana	20 028	2,2	57,9	59,3	4,1	57,8	3,0	1,80	3,90	200
Guinea	8 242	1,6	49,1	49,5	5,8	101,7	...	...	...	...
Guinea-Bissau	1 407	2,9	45,3	46,9	7,1	120,0	2,8	1,40	4,00	4
Guinea Ecuatorial	468	2,6	49,1	50,5	5,9	100,9	3,4	1,90	3,70	...
Kenya	31 065	1,5	44,6	45,6	4,0	69,3	15,0	7,20	18,70	890
Lesotho	1 794	0,1	35,1	37,7	3,8	92,1	31,0	23,50	51,40	73
Liberia	3 099	4,0	41,4	42,2	6,8	147,4	...	...	...	...
Madagascar	16 439	2,8	53,6	54,8	5,7	91,5	0,3	0,10	0,28	6
Malawi	11 627	2,0	37,5	37,7	6,1	115,4	15,0	7,60	17,90	470
Malí	12 256	3,0	48,6	49,1	7,0	118,7	1,7	1,80	2,80	70
Mauricio	1 198	1,0	72,0	75,8	1,9	16,0	0,1	...	...	...
Mozambique	18 204	1,8	38,1	39,6	5,6	122,0	13,0	7,80	18,80	420
Namibia	1 930	1,4	44,3	45,6	4,6	59,8	22,5	13,30	29,20	47
Níger	11 134	3,6	46,2	46,5	8,0	125,7	...	...	...	...
Nigeria	117 823	2,5	51,5	51,8	5,4	78,8	5,8	3,60	7,00	1 000
República Centroafricana	3 770	1,3	39,5	40,6	4,9	100,4	12,9	7,00	16,30	110
República Democrática del Congo	49 785	2,9	41,8	42,8	6,7	119,6	4,9	...	...	...
República Unida de Tanzania	35 565	1,9	43,3	44,1	5,1	99,8	7,8	4,30	9,70	810
Rwanda	8 066	2,2	39,3	39,7	5,7	111,5	8,9	5,90	13,40	260
Santo Tomé y Príncipe	153	2,5	69,9	72,8	4,0	31,6	...	...	...	...
Senegal	9 621	2,4	52,9	55,1	5,0	60,7	0,5	0,20	0,70	15
Seychelles	80	0,9	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leona	4 573	3,8	34,2	35,5	6,5	177,2	7,0	3,40	10,20	42
Somalia	9 088	4,2	47,9	49,5	7,3	117,7	1,0	...	...	...
Sudáfrica	44 416	0,6	47,7	50,7	2,6	47,9	20,1	12,80	30,80	660
Swazilandia	1 058	0,8	34,4	35,4	4,5	78,3	33,4	18,30	47,40	35
Togo	4 686	2,3	49,7	51,1	5,3	81,5	6,0	2,50	7,10	63
Uganda	24 225	3,2	46,2	46,9	7,1	86,1	5,0	2,40	5,60	880
Zambia	10 570	1,2	32,4	32,1	5,6	104,8	21,5	9,70	25,20	570
Zimbabwe ^w	12 756	0,5	33,1	32,6	3,9	58,4	33,7	14,90	39,60	780
América del Norte y Europa Occidental										
Alemania ^o	82 349	0,1	78,3	81,2	1,4	4,5	0,1	0,10	0,10	...
Andorra	67	2,6	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria ^o	8 106	0,05	78,5	81,5	1,3	4,7	0,2	0,30	0,10	...
Bélgica ^o	10 273	0,2	78,8	81,9	1,7	4,2	0,2	0,10	0,10	...
Canadá ^o	31 025	0,8	79,3	81,9	1,5	5,3	0,3	0,30	0,20	...
Chipre ^{o, 6}	789	0,8	78,3	80,5	1,9	7,7	0,3	...	...	...
Dinamarca ^o	5 338	0,2	76,6	79,1	1,8	5,0	0,2	0,20	0,10	...
España ^o	40 875	0,2	79,3	82,8	1,2	5,1	0,5	0,60	0,30	...
Estados Unidos de América ^o	288 025	1,0	77,1	79,9	2,1	6,7	0,6	0,60	0,30	...
Finlandia ^o	5 188	0,2	78,0	81,5	1,7	4,0	<0,1	0,04	0,03	...

1. Estadísticas de la División de Población de las Naciones Unidas.

2. Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA (ONUSIDA).

3. Estos datos corresponden a estimaciones altas.

4. Estadísticas del Banco Mundial.

5. Informe sobre Desarrollo Humano 2003.

6. Estos datos se refieren a la ayuda oficial neta.

Cuadro 1

PNB ⁴			AYUDA Y POBREZA ⁵		DEUDA EXTERNA ⁵					País o territorio
Tasa media de crecimiento anual (%)	PNB por habitante		Ayuda neta por habitante (dólares corrientes)	Población que vive con menos de 2 dólares diarios ³ (%)	Total de la deuda en dólares corrientes (millones)	Total del servicio de la deuda en dólares corrientes (millones)	Total de la deuda en % del PNB	Servicio de la deuda pública en % de los ingresos ordinarios del gobierno	Total del servicio de la deuda en % de las exportaciones	
	Dólares (corrientes)	Paridad del poder adquisitivo									2001	2001
1998-2001	2001	2001	2001	1990-2001	2001	2001	2001	2001	2001	
África Subsahariana										
13,8	500	1 690	21,0	...	9 600	1 865	23,7	...	26,00	Angola
0,4	380	970	42,8	...	1 665	50	2,1	...	10,00	Benin
-0,9	3 100	7 410	16,6	50,1	370	52	1,1	...	1,70	Botswana
-0,5	220	1 120	31,7	85,8	1 490	38	1,5	...	11,00	Burkina Faso
-7,9	100	680	20,4	89,2	1 065	23	3,4	...	36,30	Burundi
3,0	1 340	5 540	171,9	...	...	14	...	...	7,00	Cabo Verde
-0,9	580	1 580	25,8	64,4	8 338	342	4,3	...	9,90	Camerún
-1,8	200	1 060	22,1	...	1 104	23	1,5	...	10,00	Chad
1,2	380	1 890	38,1	...	...	2	...	...	5,60	Comoras
17,2	640	680	21,1	...	4 496	92	4,8	9,2	3,30	Congo
-6,6	630	1 400	11,6	49,4	11 582	618	6,3	16,6	8,10	Côte d'Ivoire
-1,5	160	1 030	72,8	...	410	7	1,0	...	4,50	Eritrea
-1,5	100	800	16,1	98,4	5 697	182	3,0	...	20,60	Etiopía
-2,6	3 160	5 190	6,7	...	3 409	456	12,1	...	13,60	Gabón
-2,2	320	2 010	37,7	82,9	489	11	2,8	...	13,80	Gambia
-11,2	290	2 170	32,5	78,5	6 759	316	6,2	...	8,90	Ghana
-5,7	410	1 900	33,0	...	3 254	105	3,6	...	9,20	Guinea
-1,5	160	890	41,7	...	668	23	12,7	...	0,70	Guinea-Bissau
3,9	700	...	28,3	...	...	5	...	...	0,10	Guinea Ecuatorial
-0,1	350	970	14,6	58,6	5 833	464	4,1	...	11,40	Kenya
-4,9	530	2 980	30,1	65,7	592	69	7,0	...	12,40	Lesotho
11,3	140	...	11,5	...	1 987	1	0,2	...	0,60	Liberia
7,4	260	820	21,5	83,3	4 160	67	1,5	...	3,40	Madagascar
0,4	160	560	34,5	76,1	2 602	39	2,3	...	15,50	Malawi
-0,4	230	770	28,6	90,6	2 890	80	3,2	...	4,50	Mali
3,0	3 830	9 860	18,1	...	1 724	201	4,5	15,8	4,70	Mauricio
-3,2	210	1 050	51,3	78,4	4 466	87	2,6	...	2,70	Mozambique
-2,6	1 960	7 410	56,5	55,8	...	...	...	...	...	Namibia
-1,9	180	880	22,3	85,3	1 555	25	1,3	...	6,60	Níger
9,2	290	790	1,6	90,8	31 119	2 562	6,7	...	11,50	Nigeria
-2,1	260	1 300	20,2	84,0	822	13	1,4	...	11,50	República Centroafricana
-6,1	80	630	5,0	...	11 392	18	0,4	...	0,03	República Democrática del Congo
4,0	270	520	34,7	59,7	6 676	152	1,6	...	7,30	República Unida de Tanzania
-5,3	220	1 240	36,0	84,6	1 283	19	1,1	...	7,60	Rwanda
5,4	280	248,2	...	...	4	...	...	21,3	...	Santo Tomé y Príncipe
-0,4	490	1 480	43,5	67,8	3 461	214	4,7	20,0	9,30	Senegal
-1,5	6 530	...	169,7	...	...	13	...	...	2,10	Seychelles
3,5	140	460	73,0	74,5	1 188	96	13,1	...	74,30	Sierra Leona
...	...	...	16,4	...	2 532	0,2	...	...	...	Somalia
-5,7	2 820	10 910	9,6	14,5	24 050	4 355	4,0	8,1	6,80	Sudáfrica
-1,8	1 300	4 430	27,6	...	308	28	2,2	...	2,50	Swazilandia
-3,9	270	1 620	9,9	...	1 406	32	2,6	...	5,90	Togo
-5,2	260	1 460	32,3	96,4	3 733	50	0,9	4,9	9,70	Uganda
5,0	320	750	35,3	87,4	5 671	129	3,7	...	13,40	Zambia
18,1	480	2 220	12,5	64,2	3 780	136	1,5	...	3,40	Zimbabwe ^w
América del Norte y Europa Occidental										
-4,8	23 560	25 240	...	...	...	...	...	...	...	Alemania ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Andorra
-3,9	23 940	26 380	...	...	...	...	...	...	...	Austria ^o
-2,8	23 850	26 150	...	...	...	...	...	...	...	Bélgica ^o
5,0	21 930	26 530	...	...	...	...	...	...	...	Canadá ^o
-0,2	12 320	21 110	63,0	...	...	...	...	...	...	Chipre ^{o, 6}
-2,4	30 600	28 490	...	...	...	...	...	...	...	Dinamarca ^o
-0,5	14 300	19 860	...	...	...	...	...	...	...	España ^o
4,7	34 280	34 280	...	...	...	...	...	...	...	Estados Unidos de América ^o
-1,9	23 780	24 030	...	...	...	...	...	...	...	Finlandia ^o

Cuadro 1 (continuación)

País o territorio	DEMOGRAFÍA ¹						VIH/SIDA ²			
	Población total (en miles)	Tasa media de crecimiento anual (%)	Esperanza de vida al nacer (años)		Índice sintético de fertilidad (nº de hijos por mujer)	Tasa de mortalidad infantil (%)	Tasa de incidencia % del VIH entre los adultos de 15 a 49 años	Tasa de incidencia % del VIH entre los jóvenes de 15 a 24 años ³		Número de niños huérfanos a causa del SIDA
			Total	Mujeres				2001	2001	
	2001	2000-2005	2000-2005		2000-2005	2000-2005	2001	2001		2001
Francia ⁴	59 564	0,5	79,0	82,8	1,9	5,0	0,3	0,30	0,20	...
Grecia ⁴	10 947	0,1	78,3	80,9	1,3	6,4	0,2	0,20	0,10	...
Irlanda ⁴	3 865	1,1	77,0	79,6	1,9	5,8	0,1	0,10	0,10	...
Islandia ⁴	285	0,8	79,8	81,9	2,0	3,4	0,2	...	...	...
Israel ^{4, 6}	6 174	2,0	79,2	81,0	2,7	5,9	0,1	...	...	...
Italia ⁴	57 521	-0,1	78,7	81,9	1,2	5,4	0,4	0,30	0,30	...
Luxemburgo ⁴	441	1,3	78,4	81,4	1,7	5,4	0,2	...	...	...
Malta ⁴	391	0,4	78,4	80,7	1,8	7,1	0,1	...	...	...
Mónaco	34	0,9	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega ⁴	4 494	0,4	78,9	81,9	1,8	4,5	0,1	0,10	0,10	...
Países Bajos ⁴	15 982	0,5	78,3	81,0	1,7	4,5	0,2	0,20	0,10	...
Portugal ⁴	10 033	0,1	76,2	79,6	1,5	6,1	0,5	0,50	0,20	...
Reino Unido ⁴	58 881	0,3	78,2	80,7	1,6	5,4	0,1	0,10	0,10	...
San Marino	27	1,0	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia ⁴	8 860	0,1	80,1	82,6	1,6	3,4	0,1	0,10	0,10	...
Suiza ⁴	7 173	0,0	79,1	82,3	1,4	4,8	0,5	0,60	0,50	...
América Latina y el Caribe										
Anguila	11	1,7	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	72	0,5	...	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	217	0,8	76,3	79,2	2,1	12,6	...	...	...	...
Argentina ⁴	37 529	1,2	74,2	77,7	2,4	20,0	0,7	1,00	0,40	25
Aruba	96	2,0	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas ⁶	307	1,1	67,1	70,3	2,3	17,7	3,5	3,60	4,10	3
Barbados	268	0,4	77,2	79,5	1,5	10,9	1,2	...	...	...
Belice	245	2,1	71,4	73,0	3,2	31,1	2,0	1,30	2,40	1
Bermudas	80	0,7	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia	8 481	1,9	63,9	66,0	3,8	55,6	0,1	0,20	0,10	1
Brasil ⁴	174 029	1,2	68,1	72,6	2,2	38,4	0,7	0,80	0,60	130
Chile ⁴	15 419	1,2	76,1	79,0	2,4	11,6	0,3	0,50	0,20	4
Colombia	42 826	1,6	72,2	75,3	2,6	25,6	0,4	1,20	0,30	21
Costa Rica	4 013	1,9	78,1	80,6	2,3	10,5	0,6	0,80	0,40	3
Cuba	11 238	0,3	76,7	78,7	1,6	7,3	<0,1	0,10	0,10	1
Dominica	78	0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	12 616	1,5	70,8	73,5	2,8	41,5	0,3	0,40	0,20	7
El Salvador	6 313	1,6	70,7	73,7	2,9	26,4	0,6	1,00	0,50	13
Granada	81	-0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	11 728	2,6	65,8	68,9	4,4	41,2	1,0	1,20	1,10	32
Guyana	762	0,2	63,2	66,3	2,3	51,2	2,7	4,40	5,40	4
Haití	8 111	1,3	49,5	50,0	4,0	63,2	6,1	5,50	6,70	200
Honduras	6 619	2,3	68,9	71,4	3,7	32,1	1,6	1,40	1,80	14
Islas Caimán	38	3,0	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos	19	3,5	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	20	1,8	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica ⁴	2 603	0,9	75,7	77,8	2,4	19,9	1,2	1,00	1,00	5
México ⁴	100 456	1,5	73,4	76,4	2,5	28,2	0,3	0,50	0,10	27
Montserrat	3	0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	5 204	2,4	69,5	71,9	3,7	35,7	0,2	0,30	0,10	2
Panamá	3 007	1,8	74,7	77,4	2,7	20,6	1,5	2,40	1,60	8
Paraguay ⁴	5 604	2,4	70,9	73,1	3,8	37,0	...	0,20	...	...
Perú ⁴	26 362	1,5	69,8	72,4	2,9	33,4	0,4	0,50	0,20	17
República Dominicana	8 485	1,5	66,7	69,2	2,7	35,7	2,5	2,50	3,30	33
Saint Kitts y Nevis	42	-0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	118	0,6	74,1	75,6	2,2	15,7	...	...	...	...
Santa Lucía	147	0,8	72,5	74,1	2,3	14,8	...	...	...	...
Suriname	429	0,8	71,1	73,7	2,5	25,7	1,2	1,60	2,10	2
Trinidad y Tobago	1 294	0,3	71,3	74,4	1,6	14,1	2,5	3,30	4,40	4
Uruguay ⁴	3 366	0,7	75,3	78,9	2,3	13,1	0,3	0,60	0,20	3
Venezuela	24 752	1,9	73,7	76,7	2,7	18,9	0,5	0,70	...	...

1. Estadísticas de la División de Población de las Naciones Unidas.

2. Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA (ONUSIDA).

3. Estos datos corresponden a estimaciones altas.

4. Estadísticas del Banco Mundial.

5. Informe sobre Desarrollo Humano 2003.

6. Estos datos se refieren a la ayuda oficial neta.

Cuadro 1

PNB ⁴			AYUDA Y POBREZA ⁵		DEUDA EXTERNA ⁵					País o territorio
Tasa media de crecimiento anual (%)	PNB por habitante		Ayuda neta por habitante (dólares corrientes)	Población que vive con menos de 2 dólares diarios ³ (%)	Total de la deuda en dólares corrientes (millones)	Total del servicio de la deuda en dólares corrientes (millones)	Total de la deuda en % del PNB	Servicio de la deuda pública en % de los ingresos ordinarios del gobierno	Total del servicio de la deuda en % de las exportaciones	
	Dólares (corrientes)	Paridad del poder adquisitivo								
1998-2001	2001	2001	2001	1990-2001	2001	2001	2001	2001	2001	
-3,4	22 730	24 080	...	...	...	...	...	...	...	Francia ^o
-2,1	11 430	17 520	...	...	...	...	...	...	...	Grecia ^o
3,9	22 850	27 170	...	...	...	...	...	...	...	Irlanda ^o
-2,1	28 910	28 850	...	...	...	...	...	...	...	Islandia ^o
3,0	16 750	19 630	27,9	...	...	...	...	...	...	Israel ^{o, 6}
-2,9	19 390	24 530	...	...	...	...	...	...	...	Italia ^o
-4,2	39 840	48 560	...	...	...	...	...	...	...	Luxemburgo ^o
1,7	9 210	13 140	4,4	...	...	137	...	...	2,60	Malta ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mónaco
3,9	35 630	29 340	...	...	...	...	...	...	...	Noruega ^o
-0,4	24 330	27 390	...	...	...	...	...	...	...	Países Bajos ^o
-1,1	10 900	17 710	...	...	...	...	...	...	...	Portugal ^o
-0,1	25 120	24 340	...	...	...	...	...	...	...	Reino Unido ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Marino
-4,3	25 400	23 800	...	...	...	...	...	...	...	Suecia ^o
-1,1	38 330	30 970	...	...	...	...	...	...	...	Suiza ^o
América Latina y el Caribe										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguila
3,3	9 150	9 550	118,9	...	...	...	...	...	...	Antigua y Barbuda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antillas Neerlandesas
-3,7	6 940	10 980	4,0	...	136 709	24 254	9,3	43,6	48,60	Argentina ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Aruba
...	...	15 680	27,5	...	...	...	...	...	...	Bahamas ⁶
5,1	9 750	15 110	-4,3	...	...	69	...	...	4,30 ^z	Barbados
6,6	2 940	5 150	87,1	...	...	98	...	...	24,50	Belice
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bermudas
-2,4	950	2 240	85,9	34,3	4 682	544	7,0	17,4	16,10	Bolivia
-14,4	3 070	7 070	2,0	23,7	226 362	54 322	11,3	...	28,60	Brasil ^w
-3,5	4 590	8 840	3,7	8,7	38 360	6 634	10,4	8,0	5,20	Chile ^w
-6,5	1 890	6 790	8,9	26,5	36 699	6 297	7,9	...	28,10	Colombia
5,0	4 060	9 260	0,6	14,3	4 586	695	4,4	16,9	8,20	Costa Rica
...	...	...	4,5	<2,0	...	...	...	...	...	Cuba
-1,3	3 200	4 920	254,5	...	...	16	...	...	11,90	Dominica
-4,4	1 080	2 960	13,6	52,3	13 910	1 550	9,6	...	22,00	Ecuador
4,4	2 040	5 160	37,1	45,0	4 683	384	2,9	...	7,40	El Salvador
4,3	3 610	6 290	142,6	...	...	17	...	...	5,40 ^z	Granada
2,2	1 680	4 380	19,2	37,4	5 037	435	2,2	...	8,50	Guatemala
-1,2	840	4 280	133,6	6,1	...	44	...	...	8,00	Guyana
-0,1	480	1 870	20,4	...	1 250	26	0,7	...	4,50	Haití
7,3	900	2 760	102,4	44,4	5 051	340	5,4	...	5,70	Honduras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Caimán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Turcos y Caicos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Vírgenes Británicas
0,4	2 800	3 490	20,7	13,3	4 956	644	8,8	21,6	16,80	Jamaica ^w
14,0	5 530	8 240	0,8	24,3	158 290	48 300	8,1	...	14,10	México ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat
...	...	178,4	178,4	94,5	6 391	337	...	...	22,20	Nicaragua
3,0	3 260	5 440	9,3	17,9	8 245	1 178	12,2	...	11,20	Panamá
-5,9	1 350	5 180	10,9	49,3	2 817	359	5,0	22,7	8,30	Paraguay ^w
-1,5	1 980	4 470	17,1	41,4	27 512	2 190	4,1	20,5	20,80	Perú ^w
10,3	2 230	6 650	12,4	<2,0	5 093	621	3,1	...	6,60	República Dominicana
6,5	6 630	10 190	253,0	...	...	21	...	...	13,50	Saint Kitts y Nevis
2,9	2 740	4 980	73,0	...	...	14	...	...	6,90	San Vicente y las Granadinas
2,4	3 950	4 960	110,5	...	...	25	...	...	6,90	Santa Lucía
-12,9	1 810	...	54,1	...	...	...	...	...	...	Suriname
13,1	5 960	8 620	-1,3	39,0	2 422	234	2,8	...	3,80	Trinidad y Tobago
-5,6	5 710	8 250	4,6	<2,0	9 706	1 489	8,1	26,3	30,30	Uruguay ^w
9,5	4 760	5 590	1,8	32,0	34 660	7 544	6,1	23,1	20,90	Venezuela

(z) Estos datos se refieren al año 2000.

Cuadro 1 (continuación)

País o territorio	DEMOGRAFÍA ¹						VIH/SIDA ²			
	Población total (en miles)	Tasa media de crecimiento anual (%)	Esperanza de vida al nacer (años)		Índice sintético de fertilidad (n° de hijos por mujer)	Tasa de mortalidad infantil (%)	Tasa de incidencia % del VIH entre los adultos de 15 a 49 años	Tasa de incidencia % del VIH entre los jóvenes de 15 a 24 años ³		Número de niños huérfanos a causa del SIDA
			Total	Mujeres				2001	2001	
Asia Central										
Armenia	3 088	-0,5	72,4	75,6	1,2	17,3	0,2	0,30	0,10	...
Azerbaiyán	8 226	0,9	72,2	75,5	2,1	29,3	<0,1	0,10	0,02	...
Georgia	5 224	-0,9	73,6	77,6	1,4	17,6	<0,1	0,10	0,03	...
Kazajstán	15 533	-0,4	66,3	71,9	2,0	51,7	0,1	...	...	...
Kirguistán	4 995	1,4	68,6	72,3	2,6	37,0	<0,1	0,00	0,00	...
Mongolia	2 528	1,3	63,9	65,9	2,4	58,2	<0,1	...	...	...
Tayikistán	6 144	0,9	68,8	71,4	3,1	50,0	<0,1	0,00	0,00	...
Turkmenistán	4 720	1,5	67,1	70,4	2,7	48,6	<0,1	0,00	0,00	...
Uzbekistán	25 313	1,5	69,7	72,5	2,4	36,7	<0,1	0,01	0,00	...
Asia Meridional y Occidental										
Afganistán	22 083	3,9	43,1	43,3	6,8	161,7	...	...	...	...
Bangladesh	140 880	2,0	61,4	61,8	3,5	64,0	<0,1	0,01	0,01	2
Bhután	2 125	3,0	63,2	64,5	5,0	53,6	<0,1	...	...	...
India ^w	1 033 395	1,5	63,9	64,6	3,0	64,5	0,8	0,50	1,00	...
Maldivas	300	3,0	67,4	67,0	5,3	38,3	0,1	...	...	...
Nepal	24 060	2,2	59,9	59,6	4,3	70,9	0,5	0,40	0,40	13
Pakistán	146 277	2,4	61,0	60,9	5,1	86,5	0,1	0,10	0,10	25
República Islámica del Irán	67 245	1,2	70,3	71,9	2,3	33,3	<0,1	...	...	...
Sri Lanka ^w	18 752	0,8	72,6	75,9	2,0	20,1	<0,1	0,03	0,04	2
Asia Oriental y el Pacífico										
Australia ^o	19 352	1,0	79,2	82,0	1,7	5,5	0,1	0,10	0,02	...
Brunei Darussalam ^o	342	2,3	76,3	78,9	2,5	6,1	...	...	...	...
Camboya	13 478	2,4	57,4	59,5	4,8	73,2	2,7	1,20	3,00	55
China ^w	1 285 229	0,7	71,0	73,3	1,8	36,6	0,1	0,20	0,10	76
Estados Federados de Micronesia	107	0,8	68,6	69,1	3,8	33,9	...	...	...	...
Fiji	822	1,0	69,8	71,5	2,9	17,8	0,1	...	...	...
Filipinas ^w	77 151	1,8	70,0	72,0	3,2	29,0	<0,1	0,02	0,02	4
Indonesia ^w	214 356	1,3	66,8	68,8	2,4	41,6	0,1	0,10	0,10	18
Islas Cook	18	0,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	52	1,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	450	2,9	69,2	70,7	4,4	20,7	...	...	...	...
Japón ^o	127 271	0,1	81,6	85,1	1,3	3,2	<0,1	0,02	0,04	2
Kiribati	85	1,4	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, China	455	0,9	78,9	81,2	1,1	8,6	...	...	...	...
Malasia ^w	23 492	1,9	73,1	75,7	2,9	10,1	0,4	0,80	0,10	14
Myanmar	48 205	1,3	57,3	60,2	2,9	83,5	...	...	...	...
Nauru	12	2,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	2	-1,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia ^o	3 815	0,8	78,3	80,7	2,0	5,8	0,1	0,10	0,02	...
Palau	20	2,1	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	5 460	2,2	57,6	58,7	4,1	62,1	0,7	0,50	0,50	4
República de Corea ^{o, 6}	47 142	0,6	75,5	79,3	1,4	5,0	<0,1	0,03	0,01	1
República Democrática Popular Lao	5 403	2,3	54,5	55,8	4,8	88,0	<0,1	0,10	0,03	...
República Popular Democrática de Corea	22 409	0,5	63,1	66,0	2,0	45,1	...	...	...	...
Samoa	175	1,0	70,0	73,4	4,1	26,1	...	...	...	...
Singapur ^o	4 105	1,7	78,1	80,3	1,4	2,9	0,2	0,20	0,20	...
Tailandia ^w	61 555	1,0	69,3	73,5	1,9	19,8	1,8	1,30	2,00	290
Timor-Leste	711	4,0	49,5	50,4	3,8	123,7	...	...	...	...
Tokelau	2	-0,1	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	102	1,0	68,6	69,1	3,7	33,9	...	...	...	...
Tuvalu	10	1,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	202	2,4	68,8	70,5	4,1	28,5	...	...	...	...
Viet Nam	79 197	1,3	69,2	71,6	2,3	33,6	0,3	0,40	0,20	22
Estados Árabes										
Argelia	30 746	1,7	69,7	71,3	2,8	43,9	0,1	...	...	...
Arabia Saudita	22 829	2,9	72,3	73,7	4,5	20,6	...	...	...	...

1. Estadísticas de la División de Población de las Naciones Unidas.

2. Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA (ONUSIDA).

3. Estos datos corresponden a estimaciones altas.

4. Estadísticas del Banco Mundial.

5. Informe sobre Desarrollo Humano 2003.

6. Estos datos se refieren a la ayuda oficial neta.

Cuadro 1

PNB ⁴			AYUDA Y POBREZA ⁵		DEUDA EXTERNA ⁵					País o territorio
Tasa media de crecimiento anual (%)	PNB por habitante		Ayuda neta por habitante (dólares corrientes)	Población que vive con menos de 2 dólares diarios ³ (%)	Total de la deuda en dólares corrientes (millones)	Total del servicio de la deuda en dólares corrientes (millones)	Total de la deuda en % del PNB	Servicio de la deuda pública en % de los ingresos ordinarios del gobierno	Total del servicio de la deuda en % de las exportaciones	
	Dólares (corrientes)	Paridad del poder adquisitivo								
1998-2001	2001	2001	2001	1990-2001	2001	2001	2001	2001	2001	
Asia Central										
4,4	570	2 730	68,7	...	1 001	55	2,5	...	8,10	Armenia
5,7	650	2 890	27,5	...	1 219	132	2,5	...	4,70	Azerbaiyán
-5,5	590	2 580	55,5	...	1 714	77	2,5	15,2	8,10	Georgia
-1,0	1 350	6 150	9,5	...	14 372	3 331	15,7	18,6	4,70	Kazajistán
-2,3	280	2 630	37,7	...	1 717	177	12,1	...	12,00	Kirguistán
1,9	400	1 710	83,9	50,0	885	45	4,4	11,6	7,90	Mongolia
-6,7	180	1 140	25,9	...	1 086	80	7,8	25,5	6,30	Tayikistán
26,4	950	4 240	15,2	...	...	...	...	...	14,40	Turkmenistán
-9,4	550	2 410	6,1	...	4 627	833	7,5	...	20,60	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental										
...	...	...	14,7	...	...	...	...	...	...	Afganistán
1,8	360	1 600	7,3	82,8	15 216	672	1,4	...	9,00	Bangladesh
10,6	640	...	27,9	...	...	6	...	...	3,30	Bhután
5,0	460	2 820	1,7	79,9	97 320	9 283	2,0	13,1	12,60	India ^w
4,4	2 000	...	83,2	...	...	22	...	...	4,30	Maldivas
5,0	250	1 360	16,1	82,5	2 700	89	1,5	13,5	6,20	Nepal
-2,1	420	1 860	13,2	65,6	32 019	2 958	5,1	23,1	21,30	Pakistán
3,5	1 680	5 940	1,7	7,3	7 483	1 283	1,1	...	4,10	República Islámica del Irán
1,4	880	3 260	17,6	45,4	8 529	716	4,4	19,5	9,20	Sri Lanka ^w
Asia Oriental y el Pacífico										
-0,2	19 900	24 630	...	...	...	...	...	...	...	Australia ^o
...	...	...	1,0	...	...	...	...	...	...	Brunei Darussalam ⁶
4,9	270	1 790	30,3	...	2 704	21	0,6	...	1,10	Camboya
7,0	890	3 950	1,1	47,3	170 110	24 297	2,1	...	4,20	China ^w
5,1	2 150	...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Federados de Micronesia
2,8	2 150	4 920	31,6	...	...	26	...	...	1,50	Fiji
3,4	1 030	4 070	7,5	46,4	52 356	7 776	10,3	49,4	13,30	Filipinas ^w
15,7	690	2 830	7,0	55,4	135 704	15 530	11,1	22,4	13,80	Indonesia ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Cook
2,5	2 190	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Marshall
-3,7	590	1 910	130,7	...	...	7	...	...	2,70 ^z	Islas Salomón
1,8	35 610	25 550	...	...	...	...	...	...	...	Japón ^o
-7,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
-1,6	14 380	21 630	...	...	...	...	...	...	...	Macao, China
5,3	3 330	7 910	1,1	9,3	43 351	6 229	7,8	...	3,60	Malasia ^w
...	...	...	2,6	...	5 670	84	...	...	2,80	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Niue
-2,3	13 250	18 250	...	...	...	...	...	...	...	Nueva Zelanda ^o
5,1	6 780	...	...	...	...	...	...	...	...	Palau
-8,0	580	2 450	37,2	...	2 521	268	9,5	...	7,10	Papua Nueva Guinea
10,6	9 460	15 060	-2,4	<2,0	110 109	26 040	6,2	...	7,10	República de Corea ^{o, 6}
10,3	300	1 540	45,0	73,2	2 495	44	2,6	...	9,00	República Democrática Popular Lao
...	...	...	5,3	...	...	...	...	...	...	República Popular Democrática de Corea
3,8	1 490	6 130	246,6	...	...	7	...	...	7,10 ^z	Samoa
-0,3	21 500	22 850	0,2	...	...	...	...	...	...	Singapur ⁶
-0,1	1 940	6 230	4,6	32,5	67 384	20 073	18,0	24,3	7,90	Tailandia ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokelau
-5,0	1 530	...	...	...	...	2	...	...	...	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
-2,2	1 050	3 110	156,5	...	...	2	...	...	1,10	Vanuatu
7,1	410	2 070	18,1	63,7	12 578	1 216	3,7	17,2	6,50	Viet Nam
Estados Árabes										
5,3	1 650	5 910	5,9	15,1	22 503	4 375	8,3	21,3	19,50	Argelia
7,7	8 460	13 290	1,2	...	...	...	...	...	...	Arabia Saudita

(z) Estos datos se refieren al año 2000.

Cuadro 1 (continuación)

País o territorio	DEMOGRAFÍA ¹						VIH/SIDA ²			
	Población total (en miles)	Tasa media de crecimiento anual (%)	Esperanza de vida al nacer (años)		Índice sintético de fertilidad (n° de hijos por mujer)	Tasa de mortalidad infantil (%)	Tasa de incidencia % del VIH entre los adultos de 15 a 49 años	Tasa de incidencia % del VIH entre los jóvenes de 15 a 24 años ³		Número de niños huérfanos a causa del SIDA
			Total	Mujeres				2001	2001	
Bahrein	693	2,2	74,0	75,9	2,7	14,2	0,3	...	...	...
Djibuti	681	1,6	45,7	46,8	5,7	102,4	...	...	...	...
Egipto ^w	69 124	2,0	68,8	71,0	3,3	40,6	<0,1	...	...	...
Emiratos Árabes Unidos ⁶	2 879	1,9	74,7	77,4	2,8	13,6	...	...	...	...
Irak	23 860	2,7	60,7	62,3	4,8	83,3	<0,1	...	...	...
Jamahiriya Árabe Libia ⁶	5 340	1,9	72,8	75,4	3,0	20,7	0,2	...	...	...
Jordania ^w	5 183	2,7	71,0	72,5	3,6	23,9	<0,1	...	...	...
Kuwait ⁶	2 353	3,5	76,6	79,0	2,7	10,8	...	...	...	...
Líbano	3 537	1,6	73,5	75,1	2,2	17,2	...	...	...	...
Marruecos	29 585	1,6	68,7	70,5	2,7	42,1	0,1	...	...	...
Mauritania	2 724	3,0	52,5	54,1	5,8	96,7	...	...	...	...
Omán	2 688	2,9	72,4	74,4	5,0	19,7	0,1	...	...	...
Qatar ⁶	591	1,5	72,2	75,4	3,2	12,3	...	...	...	...
República Árabe Siria	16 968	2,4	71,9	73,1	3,3	22,3	...	...	...	...
Sudán	32 151	2,2	55,6	57,1	4,4	77,0	2,6	1,50	4,20	62
Territorios Autónomos Palestinos	3 310	3,6	72,4	74,0	5,6	20,7	...	...	...	...
Túnez ^w	9 624	1,1	72,8	74,9	2,0	23,3	...	...	...	...
Yemen	18 651	3,5	60,0	61,1	7,0	70,6	0,1	...	...	...
Europa Central y Oriental										
Albania ⁶	3 122	0,7	73,7	76,7	2,3	25,0	...	...	...	...
Belarrús ⁶	9 986	-0,5	70,1	75,3	1,2	11,3	0,3	0,80	0,30	...
Bosnia y Herzegovina ⁶	4 067	1,1	74,0	76,7	1,3	13,5	<0,1	...	...	...
Bulgaria ⁶	8 033	-0,8	70,9	74,6	1,1	15,2	<0,1	...	...	...
Croacia	4 445	-0,2	74,2	78,1	1,7	8,1	<0,1	0,00	0,00	...
Eslovaquia ⁶	5 394	0,1	73,7	77,6	1,3	8,0	<0,1	0,00	0,00	...
Eslovenia ⁶	1 988	-0,1	76,3	79,8	1,1	5,5	<0,1	0,00	0,00	...
Estonia ⁶	1 353	-1,1	71,7	76,8	1,2	9,4	1,0	3,20	0,80	...
Federación de Rusia ^{w, 6}	144 877	-0,6	66,8	73,1	1,1	15,9	0,9	2,20	0,80	...
Hungría ⁶	9 968	-0,5	71,9	76,0	1,2	8,8	0,1	0,10	0,03	...
la ex RY de Macedonia ⁶	2 035	0,5	73,6	75,8	1,9	16,0	<0,1	...	...	...
Letonia ⁶	2 351	-0,9	71,0	76,2	1,1	14,2	0,4	1,10	0,30	...
Lituania ⁶	3 484	-0,6	72,7	77,6	1,3	8,7	0,1	0,20	0,10	...
Polonia ⁶	38 651	-0,1	73,9	78,0	1,3	9,1	0,1	0,10	0,10	...
República Checa ⁶	10 257	-0,1	75,4	78,7	1,2	5,6	<0,1	0,00	0,00	...
República de Moldova	4 276	-0,1	68,9	72,2	1,4	18,1	0,2	...	...	...
Rumania ⁶	22 437	-0,2	70,5	74,2	1,3	20,0	<0,1	...	...	...
Serbia y Montenegro	10 545	-0,1	73,2	75,6	1,7	13,0	0,2	...	...	...
Turquía ⁶	69 303	1,4	70,5	73,2	2,4	39,5	<0,1	...	...	...
Ucrania ⁶	49 290	-0,8	69,7	74,7	1,2	13,8	1,0	2,50	1,10	...

	Total	Media ponderada								
Mundo	6 134 038	1,2	67,0	69,1	2,7	43,7	...	...	...	...
Países desarrollados	988 390	0,4	77,8	80,9	1,8	6,2	...	...	...	...
Países en desarrollo	4 863 977	1,5	64,8	66,3	2,9	52,7	...	...	...	...
Países en transición	281 672	-0,3	68,1	73,4	1,4	21,3	...	...	...	...
África Subsahariana	632 788	2,3	46,1	47,0	5,4	91,5	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental	716 706	0,6	78,0	80,9	1,8	5,7	...	...	...	...
América Latina y el Caribe	523 091	1,4	70,5	73,9	2,5	31,2	...	...	...	...
Asia Central	75 771	0,7	69,1	72,7	2,2	39,4	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental	1 455 118	1,7	63,4	64,0	3,3	66,2	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico	2 041 186	0,9	70,7	73,2	2,0	34,3	...	...	...	...
Estados Árabes	283 518	2,2	66,9	68,6	3,7	46,2	...	...	...	...
Europa Central y Oriental	405 861	-0,1	69,8	74,5	1,4	18,3	...	...	...	...

1. Estadísticas de la División de Población de las Naciones Unidas.

2. Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA (ONUSIDA).

3. Estos datos corresponden a estimaciones altas.

4. Estadísticas del Banco Mundial.

5. Informe sobre Desarrollo Humano 2003.

6. Estos datos se refieren a la ayuda oficial neta.

Cuadro 1

PNB ⁴			AYUDA Y POBREZA ⁵		DEUDA EXTERNA ⁵					País o territorio
Tasa media de crecimiento anual (%)	PNB por habitante		Ayuda neta por habitante (dólares corrientes)	Población que vive con menos de 2 dólares diarios ³ (%)	Total de la deuda en dólares corrientes (millones)	Total del servicio de la deuda en dólares corrientes (millones)	Total de la deuda en % del PNB	Servicio de la deuda pública en % de los ingresos ordinarios del gobierno	Total del servicio de la deuda en % de las exportaciones	
	Dólares (corrientes)	Paridad del poder adquisitivo								
1998-2001	2001	2001	2001	1990-2001	2001	2001	2001	2001	2001	
8,1	11 130	15 390	25,8	...	...	...	...	...	...	Bahrein
3,9	890	2 420	80,9	...	...	11	...	...	5,40 ^z	Djibuti
6,1	1 530	3 560	18,2	43,9	29 234	1 932	1,9	...	8,80	Egipto ^w
...	...	...	1,0	...	...	...	...	...	...	Emiratos Árabes Unidos ⁶
...	...	...	5,1	...	...	...	...	...	...	Irak
...	...	...	1,9	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya Árabe Libia ⁶
4,2	1 750	3 880	83,3	7,4	7 479	669	7,6	26,0	14,70	Jordania ^w
6,8	18 270	21 530	1,5	...	...	...	...	...	...	Kuwait ⁶
1,3	4 010	4 400	68,1	...	12 450	1 457	8,3	...	40,50	Líbano
-1,3	1 190	3 500	17,5	14,3	16 962	2 628	7,9	...	21,90	Marruecos
0,7	360	1 940	96,1	68,7	2 164	89	9,1	...	16,50	Mauritania
...	...	10 720	0,6	...	6 025	1 667	...	14,7	6,80	Omán
...	...	...	1,7	...	...	...	...	...	...	Qatar ⁶
8,7	1 040	3 160	9,0	...	21 305	266	1,4	...	2,10	República Árabe Siria
2,6	340	1 750	5,3	...	15 348	56	0,5	...	3,20	Sudán
...	...	...	261,3	...	...	...	...	...	...	Territorios Autónomos Palestinos
0,1	2 070	6 090	39,2	10,0	10 884	1 355	7,1	...	13,40	Túnez ^w
11,8	450	730	22,8	45,2	4 954	288	3,4	...	6,30	Yemen
Europa Central y Oriental										
11,0	1 340	3 810	86,1	...	1 094	36	0,8	...	3,10	Albania ^o
-7,1	1 290	7 630	3,9	...	869	232	1,9	5,4	2,70	Belarrús ⁶
3,5	1 240	6 250	157,2	...	2 226	300	6,0	...	18,30	Bosnia y Herzegovina ^o
2,1	1 650	6 740	43,1	...	9 615	1 368	10,3	19,1	15,50	Bulgaria ^{o, 6}
-2,8	4 550	8 930	25,7	...	10 742	2 960	15,0	16,9	13,70	Croacia
-2,7	3 760	11 780	30,4	...	11 121	2 615	13,0	14,0	6,20	Eslovaquia ⁶
-1,5	9 760	17 060	63,0	...	...	...	...	...	...	Eslovenia ^o
0,6	3 870	9 650	50,6	...	2 852	383	7,3	2,3	0,90	Estonia ^{o, 6}
3,5	1 750	6 880	7,7	...	152 649	17 322	5,8	12,0	12,00	Federación de Rusia ^{w, 6}
3,7	4 830	11 990	41,9	...	30 289	13 729	27,2	...	8,50	Hungría ^{o, 6}
-1,3	1 690	6 040	121,7	...	1 423	194	5,7	...	10,30	la ex RY de Macedonia ^o
7,3	3 230	7 760	45,2	...	5 710	516	6,8	4,9	2,90	Letonia ^{o, 6}
4,0	3 350	8 350	37,4	...	5 248	1 936	16,4	11,1	5,90	Lituania ^{o, 6}
3,6	4 230	9 370	25,0	...	62 393	15 378	8,8	11,4	11,50	Polonia ^{o, 6}
-0,4	5 310	14 320	30,7	...	21 691	4 779	8,7	9,7	4,40	República Checa ^{o, 6}
-3,1	400	2 300	27,9	...	1 214	189	12,0	40,6	15,30	República de Moldova
3,8	1 720	5 780	28,9	...	11 653	2 607	6,8	16,4	13,70	Rumania ^{o, 6}
...	930	...	122,6	...	11 740	109	1,0	...	2,00	Serbia y Montenegro
-10,6	2 530	5 830	2,4	10,3	115 118	22 387	15,3	26,0	24,60	Turquía ^o
-3,5	720	4 270	10,6	...	12 811	2 255	6,1	8,2	6,50	Ucrania ⁶

Media ponderada			Media ponderada		Media ponderada					Mundo
...	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países desarrollados
...	...	...	...	...	...	...	...	...	11,00	Países en desarrollo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países en transición
...	460	1 750	20,6	...	...	...	...	...	9,00	África Subsahariana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	América del Norte y Europa Occidental
...	3 580	6 900	11,4	...	...	...	...	...	19,70	América Latina y el Caribe
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Central
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Meridional y Occidental
...	900	3 790	3,9	...	...	...	...	...	6,40	Asia Oriental y el Pacífico
...	2 220	5 430	17,9	...	...	...	...	...	8,60	Estados Árabes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Europa Central y Oriental

(z) Estos datos se refieren al año 2000.

Cuadro 2
Alfabetización de adultos y jóvenes¹

País o territorio	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS (personas de 15 años o más) (%)						NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años o más)			
	1990			2000-2004 ²			1990		2000-2004 ²	
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)
África Subsahariana										
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Benin	26,4	38,1	15,5	39,8	54,8	25,5	1 773	59	2 152	64
Botswana	68,1	65,7	70,3	78,9	76,1	81,5	234	49	225	45
Burkina Faso	...	...	...	12,8*	18,5*	8,1*	...	...	5 611	56*
Burundi	37,0	48,4	26,6	50,4	57,7	43,6	1 929	61	1 744	60
Cabo Verde	63,8	76,2	54,3	75,7	85,4	68,0	67	71	65	72
Camerún	57,9	68,7	47,5	67,9*	77,0*	59,8*	2 701	64	2 876	64*
Chad	27,7	37,0	18,8	45,8	54,5	37,5	2 299	58	2 409	59
Comoras	53,8	61,4	46,4	56,2	63,5	49,1	129	59	188	58
Congo	67,1	77,1	57,9	82,8	88,9	77,1	443	66	331	68
Côte d'Ivoire	38,5	50,5	25,7	...	...	...	4 119	57	...	...
Eritrea	46,4	58,5	34,8	...	...	...	900	62	...	...
Etiopía	28,6	37,3	19,8	41,5	49,2	33,8	18 993	57	21 955	57
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	25,6	31,7	19,7	...	...	...	397	55	...	...
Ghana	58,5	70,1	47,2	73,8	81,9	65,9	3 455	65	3 213	66
Guinea	27,2	42,3	12,9	...	...	...	406	61	...	...
Guinea-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	73,3	85,8	61,1	...	...	...	55	74	...	...
Kenya	70,8	80,9	60,8	84,3	90,0	78,5	3 489	68	2 897	69
Lesotho	78,0	65,4	89,5	81,4*	73,7*	90,3*	184	28	184	32*
Liberia	39,2	55,4	22,8	55,9	72,3	39,3	691	64	765	69
Madagascar	58,0	66,4	49,8	...	...	...	2 768	60	...	...
Malawi	51,8	68,8	36,2	61,8	75,5	48,7	2 450	69	2 446	69
Malí	...	...	...	19,0*	26,7*	11,9*	...	...	5 184	56*
Mauricio	79,8	84,8	75,0	84,3*	88,2*	80,5*	150	62	142	63*
Mozambique	33,5	49,3	18,4	46,5	62,3	31,4	4 867	65	5 638	68
Namibia	74,9	77,4	72,4	83,3	83,8	82,8	201	57	186	54
Níger	11,4	18,0	5,1	17,1	25,1	9,3	3 391	54	4 775	55
Nigeria	48,7	59,4	38,4	66,8	74,4	59,4	23 678	61	22 168	61
República Centroafricana	33,2	47,1	20,7	48,6*	64,7*	33,5*	1 119	63	1 122	67*
República Democrática del Congo	47,5	61,4	34,4	...	...	...	10 400	64	...	...
República Unida de Tanzania	62,9	75,5	51,0	77,1	85,2	69,2	5 128	68	4 556	68
Rwanda	53,3	62,9	44,0	69,2	75,3	63,4	1 660	61	1 412	64
Santo Tomé y Príncipe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Senegal	28,4	38,2	18,6	39,3	49,0	29,7	2 822	58	3 387	59
Seychelles	...	...	...	91,9*	91,4*	92,3*	...	...	-	-*
Sierra Leona	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	81,2	82,2	80,2	86,0	86,7	85,3	4 252	54	4 190	54
Swazilandia	71,6	73,7	69,9	80,9	82,0	80,0	129	58	115	57
Togo	44,2	60,5	28,7	59,6	74,3	45,4	1 049	65	1 088	69
Uganda	56,1	69,3	43,5	68,9	78,8	59,2	3 940	66	3 890	67
Zambia	68,2	78,6	58,7	79,9	86,3	73,8	1 400	67	1 148	66
Zimbabwe ^W	80,7	86,6	75,0	90,0	93,8	86,3	1 085	66	732	69
América del Norte y Europa Occidental										
Alemania ⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Andorra	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria ⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bélgica ⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Canadá ⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chipre ⁰	94,3	97,7	91,0	96,8*	98,6*	95,1*	29	80	20	79*
Dinamarca ⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
España ⁰	96,3	97,8	94,8	...	...	...	1 186	71	...	...
Estados Unidos de América ⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Finlandia ⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Francia ⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Grecia ⁰	94,9	97,6	92,3	...	...	...	419	77	...	...

1. Los datos de los países señalados con un asterisco (*) emanan de las estadísticas nacionales y los demás corresponden a estimaciones del IEU (evaluación de julio de 2002).
2. Para una definición más detallada de la alfabetización nacional, las fuentes y los años de los datos, véase la introducción al Anexo Estadístico.

Cuadro 2

TASA DE ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES (personas de 15 a 24 años) (%)						NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años o más)				País o territorio
1990			2000-2004 ²			1990		2000-2004 ²		
Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)	
África Subsahariana										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Angola
40,4	56,6	24,7	55,5	72,7	38,5	497	64	610	70	Benin
83,3	79,3	87,2	89,1	85,5	92,8	48	38	44	33	Botswana
...	...	...	19,4*	25,5*	14,0*	...	...	2 087	54 *	Burkina Faso
51,6	58,4	44,8	66,1	67,2	65,1	517	57	490	52	Burundi
81,5	87,1	76,2	89,1	92,0	86,3	13	65	11	63	Cabo Verde
81,1	86,4	75,9	...	...	...	414	64	...	...	Camerún
48,0	58,4	37,7	69,9	75,8	64,0	569	60	481	60	Chad
56,7	63,8	49,6	59,0	65,6	52,2	45	58	66	58	Comoras
92,5	94,9	90,3	97,8	98,4	97,3	36	66	16	64	Congo
52,6	64,9	40,3	59,9*	69,6*	51,5*	1 046	62	1 426	61 *	Côte d'Ivoire
60,9	72,5	49,3	...	...	...	236	65	...	...	Eritrea
43,0	51,5	34,1	57,4	63,0	51,8	5 326	58	5 752	57	Etiopía
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gabón
42,2	50,5	34,1	...	...	...	95	58	...	...	Gambia
81,8	88,2	75,4	92,2	94,2	90,1	538	67	348	63	Ghana
44,1	62,2	26,5	...	...	...	107	66	...	...	Guinea
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea-Bissau
92,7	96,6	88,8	...	...	...	5	77	...	...	Guinea Ecuatorial
89,8	92,9	86,7	95,8	96,4	95,1	473	65	314	58	Kenya
87,2	77,2	97,1	...	...	...	38	12	...	...	Lesotho
57,2	75,4	38,6	70,8	86,3	55,4	176	71	190	76	Liberia
72,2	77,8	66,6	...	...	...	635	60	...	...	Madagascar
63,2	75,7	51,2	72,5	81,9	62,8	643	68	641	68	Malawi
...	...	...	24,2*	32,3*	16,9*	...	...	1 938	55 *	Malí
91,1	91,2	91,1	94,5*	93,7*	95,4*	18	49	11	42 *	Mauricio
48,8	66,1	31,7	62,8	76,6	49,2	1 365	68	1 363	69	Mozambique
87,4	85,9	89,0	92,3	90,6	94,0	36	44	29	39	Namibia
17,0	24,9	9,3	24,5	34,0	15,1	1 211	54	1 684	55	Níger
73,6	80,8	66,5	88,6	90,7	86,5	4 243	63	2 780	58	Nigeria
52,1	65,6	39,4	58,5*	70,3*	46,9*	258	65	321	65 *	República Centroafricana
68,9	80,3	57,6	...	...	...	2 213	68	...	...	República Democrática del Congo
83,1	89,2	77,2	91,6	93,8	89,4	882	69	642	63	República Unida de Tanzania
72,7	78,0	67,4	84,9	86,3	83,6	363	60	268	59	Rwanda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Santo Tomé y Príncipe
40,1	50,0	30,2	52,9	61,3	44,5	829	58	960	59	Senegal
...	...	...	99,1*	98,8*	99,4*	...	...	...	...	Seychelles
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
88,5	88,6	88,4	91,8	91,8	91,7	882	51	771	50	Sudáfrica
85,1	84,7	85,5	91,2	90,4	92,1	25	52	21	46	Swazilandia
63,5	79,4	47,7	77,4	88,3	66,6	242	72	219	74	Togo
70,1	79,8	60,5	80,2	86,3	74,0	1 003	66	1 001	66	Uganda
81,2	86,4	76,2	89,2	91,5	86,9	311	64	247	61	Zambia
93,9	96,6	91,3	97,6	98,9	96,2	128	72	74	78	Zimbabwe ^w
América del Norte y Europa Occidental										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Alemania ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Andorra
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Austria ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bélgica ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canadá ^o
99,7	99,5	99,8	99,8*	99,7*	99,8*	0,3	29	0,3	40 *	Chipre ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Dinamarca ^o
99,6	99,6	99,6	...	...	...	27	44	...	...	España ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Unidos de América ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Finlandia ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Francia ^o
99,5	99,4	99,7	...	...	...	7	37	...	...	Grecia ^o

Cuadro 2 (continuación)

País o territorio	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS (personas de 15 años o más) (%)						NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años o más)			
	1990			2000-2004 ¹			1990		2000-2004 ¹	
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)
Irlanda ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islandia ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Israel ^o	91,4	94,9	88,0	95,3	97,3	93,4	267	71	214	72
Italia ^o	97,7	98,3	97,1	...	...	...	1 103	65	...	...
Luxemburgo ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malta ^o	88,4	87,9	88,9	92,6	91,8	93,4	32	49	23	46
Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países Bajos ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal ^o	87,2	90,9	83,8	...	...	...	1 013	66	...	...
Reino Unido ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suiza ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe										
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	95,6	95,6	95,7	96,7	96,7	96,7	6	53	6	52
Argentina ^w	95,7	95,9	95,6	97,0	97,0	97,0	964	54	831	52
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	94,4	93,6	95,2	...	...	...	10	44	...	...
Barbados	99,4	99,4	99,3	99,7	99,7	99,7	1	57	1	51
Belice	...	...	...	76,9*	76,7*	77,1*	...	...	36	49*
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia	78,1	86,8	69,8	86,7*	93,1*	80,7*	862	71	700	74*
Brasil ^w	82,0	82,9	81,2	88,2*	88,0*	88,3*	17 336	53	14 958	51*
Chile ^w	94,0	94,4	93,6	95,7*	95,8*	95,6*	550	55	483	52*
Colombia	88,4	88,8	88,1	92,1	92,1	92,2	2 584	53	2 320	51
Costa Rica	93,9	93,9	93,8	95,8	95,7	95,9	121	50	119	48
Cuba	95,1	95,2	95,1	96,9	97,0	96,8	398	51	278	52
Dominica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	87,6	90,2	85,1	91,0*	92,3*	89,7*	775	60	770	57*
El Salvador	72,4	76,1	69,1	79,7	82,4	77,1	835	59	848	58
Granada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	61,0	68,8	53,2	69,9	77,3	62,5	1 843	60	2 069	62
Guyana	97,2	98,0	96,4	...	...	...	13	66	...	...
Haití	39,7	42,6	36,9	51,9	53,8	50,0	2 328	54	2 407	54
Honduras	68,1	68,9	67,3	80,0*	79,8*	80,2*	851	51	804	49*
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica ^w	82,2	78,0	86,1	87,6	83,8	91,4	274	40	224	36
México ^o	87,3	90,6	84,3	90,5*	92,6*	88,7*	6 471	64	6 471	62*
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	62,7	62,7	62,8	76,7*	76,8*	76,6*	764	51	723	51*
Panamá	89,0	89,7	88,4	92,3	92,9	91,7	171	53	162	54
Paraguay ^w	90,3	92,4	88,3	91,6*	93,1*	90,2*	237	60	294	59*
Perú ^w	...	...	...	85,0*	91,3*	80,3*	...	...	2 519	69*
República Dominicana	79,4	79,8	79,0	84,4	84,3	84,4	894	50	910	49
Saint Kitts y Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinidad y Tobago	96,8	98,1	95,6	98,5	99,0	97,9	26	70	15	69
Uruguay ^w	96,5	96,0	97,0	97,7	97,3	98,1	80	46	58	43
Venezuela	88,9	90,1	87,7	93,1	93,5	92,7	1 340	55	1 163	53
Asia Central										
Armenia	97,5	98,9	96,1	99,4*	99,7*	99,2*	63	80	14	73*
Azerbaiyán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Georgia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

1. Para una definición más detallada de la alfabetización nacional, las fuentes y los años de los datos, véase la introducción al Anexo Estadístico.

Cuadro 2 (continuación)

País o territorio	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS (personas de 15 años o más) [%]						NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años o más)			
	1990			2000-2004 ¹			1990		2000-2004 ¹	
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)
Kazajstán	98,8	99,5	98,2	99,4	99,7	99,2	136	79	64	73
Kirguistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mongolia	...	...	...	97,8*	98,0*	97,5*	...	...	38	56*
Tayikistán	98,2	99,2	97,2	99,5*	99,7*	99,3*	55	77	20	68*
Turkmenistán	...	...	...	98,8*	99,3*	98,3*	...	...	38	73*
Uzbekistán	98,7	99,5	97,9	99,3	99,6	98,9	164	80	122	74
Asia Meridional y Occidental										
Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	34,2	44,3	23,7	41,1	50,3	31,4	41 606	56	52 209	57
Bhután	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
India ^w	49,3	61,9	35,9	61,3*	...	...	272 279	61	270 466	...
Maldivas	94,8	95,0	94,6	97,2	97,3	97,2	6	50	5	50
Nepal	30,4	47,4	14,0	44,0	61,6	26,4	7 546	61	8 204	65
Pakistán	35,4	49,3	20,1	41,5*	53,4*	28,5*	41 368	60	51 536	60*
República Islámica del Irán	63,2	72,2	54,0	...	83,5*	70,4*	11 506	61	10 543	64*
Sri Lanka ^w	88,7	92,9	84,7	92,1	94,7	89,6	1 262	65	1 099	64
Asia Oriental y el Pacífico										
Australia ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunei Darussalam	85,5	91,0	79,4	93,9*	96,3*	91,4*	24	66	15	68*
Camboya	62,0	77,7	48,8	69,4	80,8	59,3	2 032	73	2 454	70
China ^w	78,3	87,2	68,9	90,9*	95,1*	86,5*	181 331	70	89 788	73*
Estados Federados de Micronesia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fiji	88,6	91,6	85,5	92,9*	94,5*	91,4*	51	63	39	60*
Filipinas ^w	91,7	92,2	91,2	92,6*	92,5*	92,7*	2 986	53	3 687	50*
Indonesia ^w	79,5	86,7	72,5	87,9	92,5	83,4	23 800	68	18 432	69
Islas Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Japón ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, China	90,5	94,6	86,8	91,3*	95,3*	87,8*	26	73	32	75*
Malasia ^w	80,7	86,9	74,4	88,7*	92,0*	85,4*	2 190	66	1 804	64*
Myanmar	80,7	87,4	74,2	85,3	89,2	81,4	4 905	68	4 876	64
Nauru	30,4	47,4	14,0	...	...	...	7 546	61	...	...
Niue	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	56,6	64,4	48,2	...	...	...	1 046	57	...	...
República de Corea ^o	95,9	98,4	93,4	...	...	...	1 307	80	...	...
República Democrática Popular Lao	56,5	70,3	42,8	66,4	77,4	55,5	1 017	67	1 081	67
Rep. Popular Democrática de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	98,0	98,5	97,4	98,7	98,9	98,4	2	61	1	58
Singapur	88,8	94,4	83,2	92,5	96,6	88,6	265	75	244	77
Tailandia ^w	...	...	...	92,6*	94,9*	90,5*	...	...	3 402	66*
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	98,8*	98,8*	98,9*	...	...	1	48*
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	...	...	...	90,3*	93,9*	86,9*	...	...	5 273	69*
Estados Árabes										
Arabia Saudita	66,2	76,2	50,2	77,9	84,1	69,5	3 287	59	3 218	61
Argelia	52,9	64,3	41,3	68,9	78,0	59,6	6 799	62	6 486	65
Bahrein	82,1	86,8	74,6	88,5	91,5	84,2	60	55	57	55
Djibuti	53,0	66,8	39,7	...	...	...	141	65	...	...
Egipto ^w	47,1	60,4	33,6	55,6*	67,2*	43,6*	17 432	63	20 468	64*
Emiratos Árabes Unidos	71,0	71,2	70,6	77,3	75,6	80,7	421	28	499	25
Irak	35,7	51,3	19,7	...	...	...	6 208	62	...	...
Jamahiriya Árabe Libia	68,1	82,8	51,1	81,7	91,8	70,7	773	71	686	77

1. Para una definición más detallada de la alfabetización nacional, las fuentes y los años de los datos, véase la introducción al Anexo Estadístico.

Cuadro 2

TASA DE ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES (personas de 15 a 24 años) [%]						NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años o más)				País o territorio
1990			2000-2004 ¹			1990		2000-2004 ¹		
Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)	
99,8	99,8	99,8	99,8	99,8	99,8	6	45	6	50	Kazajstán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kirguistán
...	...	...	97,7*	97,0*	98,4*	...	...	13	34*	Mongolia
99,8	99,8	99,8	99,8*	99,8*	99,8*	2	55	2	49*	Tayikistán
...	...	...	99,8*	99,8*	99,8*	...	...	2	49*	Turkmenistán
99,6	99,7	99,6	99,7	99,7	99,6	14	57	18	58	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afganistán
42,0	50,7	33,2	49,7	57,8	41,1	12 842	56	14 740	57	Bangladesh
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bhután
64,3	73,4	54,2	...	...	...	58 555	61	...	...	India ^w
98,1	98,1	98,1	99,2	99,1	99,2	1	48	1	46	Maldivas
46,6	67,0	27,3	62,7	78,1	46,0	1 867	67	1 797	70	Nepal
47,4	62,5	30,6	53,9*	65,5*	42,0*	10 697	63	13 537	61*	Pakistán
86,3	91,7	80,8	...	...	...	1 425	68	...	...	República Islámica del Irán
95,1	95,9	94,2	97,0	97,2	96,9	157	57	105	51	Sri Lanka ^w
Asia Oriental y el Pacífico										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Australia ^o
97,9	97,6	98,1	99,1*	99,0*	99,3*	1	43	1	42*	Brunei Darussalam
73,5	81,5	65,6	80,3	84,5	75,9	476	65	588	61	Camboya
95,3	97,5	93,1	98,9*	99,2*	98,5*	11 709	72	2 314	63*	China ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Federados de Micronesia
97,8	98,1	97,6	99,3*	99,1*	99,4*	3	54	1	39*	Fiji
97,3	97,1	97,4	95,1*	94,5*	95,7*	342	46	787	43*	Filipinas ^w
95,0	96,6	93,4	98,0	98,5	97,6	1 873	65	835	62	Indonesia ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Marshall
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Salomón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Japón ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
97,2	99,2	95,8	99,6*	99,4*	99,8*	2	88	0,3	26*	Macao, China
94,8	95,3	94,2	97,2*	97,2*	97,3*	179	55	122	48*	Malasia ^w
88,2	90,1	86,2	91,4	91,6	91,1	972	58	830	51	Myanmar
46,6	67,0	27,3	...	...	...	1 867	67	...	...	Nauru
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Niue
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nueva Zelandia ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palau
68,6	74,4	62,4	...	...	...	277	60	...	...	Papua Nueva Guinea
99,8	99,8	99,8	...	...	...	18	49	...	...	República de Corea ^o
70,1	79,47	60,56	79,3	85,8	72,7	235	66	226	65	República Democrática Popular Lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Rep. Popular Democrática de Corea
99,0	99,1	98,9	99,5	99,4	99,5	0,3	50	0,2	43	Samoa
99,0	98,8	99,2	99,5*	99,4*	99,6*	6	39	3	38*	Singapur
...	...	...	98,0*	98,1*	97,8*	...	...	233	53*	Tailandia ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokelau
...	...	...	99,2*	99,2*	99,1*	...	...	0,2	51*	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Vanuatu
94,1	94,5	93,6	...	...	...	801	54	...	...	Viet Nam
Estados Árabes										
85,4	91,2	78,6	93,5	95,4	91,6	446	68	278	63	Arabia Saudita
77,3	86,1	68,1	89,9	94,0	85,6	1 158	69	691	70	Argelia
95,6	96,2	95,0	98,6	98,4	98,9	3	54	2	38	Bahrein
73,2	82,2	64,2	...	...	...	28	67	...	...	Djibuti
61,3	70,9	51,0	73,2*	79,0*	66,9*	3 970	62	3 974	60*	Egipto ^w
84,7	81,7	88,6	91,4	88,2	95,0	48	27	37	26	Emiratos Árabes Unidos
41,0	56,4	24,9	...	...	...	2 063	62	...	...	Irak
91,0	98,9	82,7	97,0	99,8	94,0	78	94	40	97	Jamahiriyá Árabe Libia

Cuadro 2 (continuación)

País o territorio	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS (personas de 15 años o más) [%]						NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años o más)			
	1990			2000-2004 ¹			1990		2000-2004 ¹	
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)
Jordania ^w	81,5	90,0	72,1	90,9	95,5	85,9	320	72	299	74
Kuwait	76,7	79,3	72,6	82,9	84,7	81,0	317	47	302	42
Líbano	80,3	88,3	73,1	...	...	...	347	72	...	...
Marruecos	38,7	52,7	24,9	50,7	63,3	38,3	9 089	62	10 108	63
Mauritania	34,8	46,3	23,9	41,2	51,5	31,3	743	60	939	60
Omán	54,7	67,3	38,3	74,4	82,0	65,4	457	57	424	55
Qatar	77,0	77,4	76,0	84,2*	84,9*	82,3*	78	28	70	35*
República Árabe Siria	64,8	81,8	47,5	82,9*	91,0*	74,2*	2 351	75	1 864	74*
Sudán	45,8	60,0	31,5	59,9	70,8	49,1	7 836	63	7 942	64
Territorios Autónomos Palestinos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Túnez ^w	59,1	71,6	46,5	73,2	83,1	63,1	2 081	65	1 869	69
Yemen	32,7	55,2	12,9	49,0	69,5	28,5	3 820	66	5 033	70
Europa Central y Oriental										
Albania ^o	77,0	86,8	66,7	98,7*	99,2*	98,3*	509	71	29	67*
Belarrús	99,5	99,7	99,3	99,7	99,8	99,6	42	76	26	67
Bosnia y Herzegovina ^o	...	...	...	94,6*	98,4*	91,1*	...	...	181	85*
Bulgaria ^o	97,2	98,3	96,2	98,6	99,1	98,1	195	70	97	69
Croacia	96,9	99,0	94,9	98,1*	99,3*	97,1*	121	85	68	83*
Eslovaquia	...	...	...	99,7*	99,7*	99,7*	...	...	14	49*
Eslovenia ^o	99,6	99,6	99,5	99,7	99,7	99,6	7	58	6	56
Estonia ^o	99,8	99,8	99,8	99,8*	99,8*	99,8*	3	53	2	55*
Federación de Rusia ^w	99,2	99,6	98,9	99,6	99,7	99,5	857	76	496	69
Hungría ^o	99,1	99,3	98,9	...	...	...	78	63	...	...
la ex RY de Macedonia ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Letonia ^o	...	...	...	99,7*	99,8*	99,7*	...	...	5	63*
Lituania ^o	99,3	99,5	99,1	99,6*	99,6*	99,6*	20	67	10	54*
Polonia ^o	99,6	99,6	99,5	...	...	...	119	60	...	...
República de Moldova	97,5	99,1	96,1	99,0	99,6	98,6	80	83	32	80
República Checa ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Rumania ^o	97,1	98,6	95,6	97,3*	98,4*	96,3*	519	77	501	71*
Serbia y Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turquía ^o	77,9	89,2	66,4	86,5*	94,4*	78,5*	8 066	75	6 592	79*
Ucrania	99,4	99,7	99,2	99,6	99,8	99,5	237	77	147	70
Media ponderada										
Mundo	75,4	81,8	69,1	81,7	87,0	76,5	871 750	63	799 147	64
Países desarrollados	98,0	98,5	97,5	98,9	99,1	98,6	14 864	64	9 151	62
Países en desarrollo	67,0	75,9	57,9	76,4	83,4	69,3	855 127	63	788 999	64
Países en transición	99,2	99,6	98,8	99,6	99,7	99,4	1 759	78	998	70
África Subsahariana	49,9	60,0	40,3	62,0	70,1	54,2	128 980	61	137 000	61
América del Norte y Europa Occidental	97,9	98,4	97,4	98,8	99,1	98,6	11 326	64	6 946	61
América Latina y el Caribe	85,0	86,7	83,3	89,2	90,1	88,5	41 742	56	39 383	55
Asia Central	98,7	99,4	98,0	99,4	99,6	99,1	572	79	333	70
Asia Meridional y Occidental	47,5	59,7	34,4	58,3	70,9	45,0	382 353	60	402 744	64
Asia Oriental y el Pacífico	81,8	88,9	74,5	91,3	94,9	87,6	232 255	69	134 978	71
Estados Árabes	50,0	63,7	35,6	62,2	73,1	50,6	63 023	63	69 298	64
Europa Central y Oriental	96,2	98,0	94,6	97,3	98,7	96,1	11 500	75	8 464	77

1. Para una definición más detallada de la alfabetización nacional, las fuentes y los años de los datos, véase la introducción al Anexo Estadístico.

TASA DE ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES (personas de 15 a 24 años) (%)						NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años o más)				País o territorio
1990			2000-2004 ¹			1990		2000-2004 ¹		
Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)	
96,7	97,9	95,3	99,4	99,3	99,5	23	66	7	40	Jordania ^w
87,5	87,9	87,2	93,1	92,2	93,9	46	51	26	40	Kuwait
92,1	95,5	88,6	...	...	...	48	71	...	...	Libano
55,3	68,0	42,0	69,5	77,4	61,3	2 254	64	1 924	62	Marruecos
45,8	55,5	36,1	49,6	57,4	41,8	214	59	275	58	Mauritania
85,6	95,4	75,4	98,5	99,6	97,3	43	82	8	87	Omán
90,3	88,3	93,0	94,8*	94,1*	95,8*	6	29	4	40*	Qatar
79,9	92,2	66,9	95,2*	97,1*	93,0*	520	81	199	70*	República Árabe Siria
65,0	75,6	54,0	79,1	83,9	74,2	1 752	65	1 348	61	Sudán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Territorios Autónomos Palestinos
84,1	92,8	75,2	94,3	97,9	90,6	264	77	117	81	Túnez ^w
50,0	73,5	25,0	67,9	84,3	50,9	1 134	73	1 245	75	Yemen
Europa Central y Oriental										
94,8	97,4	91,9	99,4*	99,4*	99,5*	34	75	3	42*	Albania ^o
99,8	99,8	99,8	99,8	99,8	99,8	3	50	3	49	Belarrús
...	...	...	99,6*	99,6*	99,7*	...	...	2	41*	Bosnia y Herzegovina ^o
99,4	99,5	99,3	99,7	99,8	99,6	7	59	4	67	Bulgaria ^o
99,6	99,7	99,6	99,6*	99,6*	99,7*	2	52	2	48*	Croacia
...	...	...	99,6*	99,6*	99,7*	...	...	3	42*	Eslovaquia
99,8	99,7	99,8	99,8	99,8	99,8	1	45	1	48	Eslovenia ^o
99,8	99,7	99,8	99,8*	99,7*	99,8*	0,5	42	1	39*	Estonia ^o
99,8	99,8	99,8	99,8	99,8	99,8	42	47	47	49	Federación de Rusia ^w
99,7	99,8	99,7	...	...	...	4	56	...	...	Hungría ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	la ex RY de Macedonia ^o
...	...	...	99,7*	99,7*	99,8*	...	...	1	43*	Letonia ^o
99,8	99,8	99,8	99,7*	99,7*	99,7*	1	45	2	42*	Lituania ^o
99,8	99,8	99,8	...	...	...	11	49	...	...	Polonia ^o
99,8	99,8	99,8	99,8	99,8	99,8	1	48	2	49	República de Moldova
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Checa ^o
99,3	99,3	99,2	97,8*	97,7*	97,8*	28	54	79	49*	Rumania ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Serbia y Montenegro
92,7	97,1	88,3	95,5*	97,8*	93,2*	838	79	616	75*	Turquía ^o
99,8	99,8	99,9	99,9	99,9	99,9	11	43	8	34	Ucrania
Media ponderada						Total	% F	Total	% F	
84,3	88,2	80,1	87,6	90,9	84,0	156 430	62	136 710	63	Mundo
99,7	99,7	99,6	99,7	99,7	99,7	471	51	354	49	Países desarrollados
80,9	85,8	75,8	85,2	89,3	81,0	155 627	62	136 052	63	Países en desarrollo
99,2	99,2	99,2	99,4	99,4	99,3	332	49	304	50	Países en transición
67,5	74,8	60,2	76,6	81,0	72,3	29 603	61	31 135	59	África Subsahariana
99,7	99,7	99,7	99,8	99,8	99,8	310	49	203	49	América del Norte y Europa Occidental
92,7	92,7	92,7	95,5	95,2	95,9	6 351	50	4 589	46	América Latina y el Caribe
97,7	97,8	97,7	98,3	98,3	98,3	281	50	257	50	Asia Central
61,5	71,1	51,0	72,3	81,5	62,5	87 276	61	79 344	65	Asia Meridional y Occidental
95,4	97,2	93,6	97,8	98,2	97,4	17 383	68	7 446	58	Asia Oriental y el Pacífico
66,6	77,3	55,3	78,2	84,4	71,8	14 203	66	12 946	64	Estados Árabes
98,3	99,2	97,4	98,8	99,3	98,3	1 023	75	790	69	Europa Central y Oriental

Cuadro 3
Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI)

País o territorio		Grupo de edad	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA (%)							
			1998				2001			
			Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)
África Subsahariana										
1	Angola	3-5	...	...	...	...	...	...	...
2	Benin	4-5	4,6	4,7	4,5	0,94	6,2**	6,4**	6,0**	0,95**
3	Botswana	3-5	...	...	...	...	...	...	...
4	Burkina Faso	4-6	1,7	1,7	1,7	1,01	1,1**	1,0**	1,1**	1,07**
5	Burundi	4-6	0,8	0,8	0,8	1,01	1,3	1,4	1,3	0,95
6	Cabo Verde	3-5	...	...	...	...	55,5	55,4	55,6	1,00
7	Camerún	4-5	11,6	11,9	11,3	0,95	14,3	14,3	14,3	1,00
8	Chad	3-5	...	...	...	...	...	...	...
9	Comoras	3-5	2,2	2,1	2,2	1,07	1,7 ^y	1,6** ^y	1,8** ^y	1,07** ^y
10	Congo	3-5	1,8	1,4	2,2	1,59	4,2	4,0	4,3	1,07
11	Côte d'Ivoire	3-5	2,6	2,6	2,5	0,97	3,2	3,2	3,2	0,99
12	Eritrea	5-6	5,3	5,6	5,0	0,89	5,3	5,5	5,0	0,92
13	Etiopía	4-6	1,5	1,5	1,5	0,97	1,8	1,9	1,8	0,96
14	Gabón	3-5	...	...	...	...	13,2**	...	...	...
15	Gambia	4-6	19,7	20,7	18,7	0,91	19,7** ^y	...	...	...
16	Ghana	3-5	37,0	37,2	36,9	0,99	41,5	41,6	41,3	0,99
17	Guinea	3-6	...	...	...	...	...	...	...
18	Guinea-Bissau	4-6	...	...	...	...	3,2 ^y	3,1 ^y	3,3 ^y	1,05 ^y
19	Guinea Ecuatorial	3-6	30,9	30,2	31,5	1,04	35,1	...	...	...
20	Kenya	3-5	38,3	37,1	39,6	1,07	44,4	44,8	44,0	0,98
21	Lesotho	3-5	24,9	23,4*	26,5*	1,13*	21,4**	21,3**	21,6**	1,02**
22	Liberia	3-5	43,3	49,8	36,8	0,74	56,1 ^y	59,4 ^y	52,8 ^y	0,89 ^y
23	Madagascar	3-5	...	...	...	...	3,4**	3,3**	3,4**	1,02**
24	Malawi	3-5	...	...	...	...	...	...	...
25	Malí	4-6	2,2	...	...	...	1,6	1,6	1,6	1,00
26	Mauricio	4-5	98,0	97,1	99,0	1,02	87,5	86,4	88,5	1,02
27	Mozambique	3-5	...	...	...	...	...	...	...
28	Namibia	3-5	20,1**	19,1**	21,2**	1,11**	23,4	21,4	25,4	1,19
29	Níger	4-6	1,1	1,1	1,1	1,03	1,3	1,3	1,3	0,97
30	Nigeria	3-5	...	...	...	...	8,2**	8,5**	7,9**	0,94**
31	República Centroafricana	4-5	...	...	...	...	...	...	...
32	República Democrática del Congo	3-5	...	...	...	...	0,8**	0,8**	0,8**	0,98**
33	República Unida de Tanzania	5-6	...	...	...	...	...	...	...
34	Rwanda	4-6	...	...	...	...	2,5**	2,5**	2,5**	0,99**
35	Santo Tomé y Príncipe	3-6	25,5**	24,8**	26,2**	1,06**	25,8	24,5	27,1	1,11
36	Senegal	4-6	2,9	2,9	2,9	1,00	3,3	3,1	3,5	1,13
37	Seychelles ²	4-5	112,8	111,3	114,3	1,03	91,5	93,1	89,8	0,96
38	Sierra Leona	3-5	...	...	...	...	4,1 ^z	...	...	...
39	Somalia	3-5	...	...	...	...	...	...	...
40	Sudáfrica	6-6	24,2*	24,3*	24,1*	0,99*	35,1	35,0	35,2	1,00
41	Swazilandia	3-5	...	...	...	...	...	...	...
42	Togo	3-5	2,7	2,7	2,7	1,00	2,7	2,7	2,8	1,03
43	Uganda	4-5	4,0	4,0	4,0	1,00	4,2**	4,1**	4,2**	1,03**
44	Zambia	3-6	2,3*	2,1*	2,5*	1,19*	...	...	...	...
45	Zimbabwe ^w	3-5	...	...	...	...	38,7**	38,2**	39,2**	1,03**
América del Norte y Europa Occidental										
46	Alemania ^o	3-5	93,6	94,4	92,7	0,98	100,7	101,6	99,8	0,98
47	Andorra ³	3-5	...	...	...	...	...	...	...
48	Austria ^o	3-5	81,5	81,7	81,3	0,99	83,9	83,9	83,8	1,00
49	Bélgica ^o	3-5	109,9	110,7	109,1	0,99	113,8	114,0	113,7	1,00
50	Canadá ^o	4-5	66,0	65,8	66,3	1,01	64,7 ^z	64,8 ^z	64,5 ^z	0,99 ^z
51	Chipre ^{o, 2}	3-5	59,8	59,2	60,4	1,02	59,3	59,2	59,3	1,00
52	Dinamarca ^o	3-6	91,0	90,9	91,0	1,00	90,0	90,2	89,9	1,00
53	España ^o	3-5	99,4	99,8	99,0	0,99	106,1	106,4	105,9	1,00
54	Estados Unidos de América ^o	3-5	57,4	58,3	56,5	0,97	61,3	60,4	62,3	1,03
55	Finlandia ^o	3-6	48,3	48,5	48,1	0,99	55,2	55,5	55,0	0,99
56	Francia ^o	3-5	110,6	110,7	110,6	1,00	113,6	113,5	113,6	1,00
57	Grecia ^o	4-5	68,4	67,8	69,1	1,02	68,2	66,8	69,6	1,04
58	Irlanda ^o	3-3	...	...	...	...	...	...	...	...

1. La TBE en la AEPI comprende la educación preprimaria y otros programas de cuidados y educación de la primera infancia.

2. Para calcular las tasas de escolarización se han utilizado las estadísticas nacionales de población.

3. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

Cuadro 3

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA AEPI ¹ [%]								NUEVOS ALUMNOS INGRESADOS EN PRIMARIA QUE HAN RECIBIDO AEPI [%]			
1998				2001				2001			
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	
...	1
...	2
...	3
...	4,1 ^z	3,7 ^z	4,7 ^z	4
...	2,7	2,4	3,1	5
...	6
...	7
...	8
...	9
...	2,8	2,7	2,9	10
...	11,4**z	10,5**z	12,6**z	11
...	12
...	13
...	14
...	15
...	16
...	17
...	18
...	19
...	20
...	21
...	67,3 ^y	72,3 ^y	62,3 ^y	0,86 ^y	...	...	...	22
...	23
...	24
...	25
...	100,0 ^z	100,0 ^z	100,0 ^z	26
...	27
...	28
...	6,5 ^z	5,5 ^z	8,0 ^z	29
...	30
...	31
...	32
...	33
...	34
...	35
...	36
...	100,0	100,0	100,0	37
...	5,3 ^y	4,8 ^y	5,9 ^y	38
...	39
...	40
...	41
...	1,9 ^z	1,7 ^z	2,1 ^z	42
...	43
...	11,3 ^z	10,8 ^z	11,7 ^z	44
...	45
...	46
...	47
...	88,3	88,4	88,2	1,00	...	...	...	48
...	49
...	50
...	90,4	90,8	89,8	0,99	...	...	...	51
...	52
...	53
...	54
...	55
...	56
...	57
...	58

(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al periodo 2000-2001.

Cuadro 3 (continuación)

País o territorio		Grupo de edad	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA (%)							
			1998				2001			
			Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)
59	Islandia ^o	3-5	108,3	108,7	108,0	0,99	116,7	115,8	117,6	1,02
60	Israel ^o	3-5	106,0	106,8	105,2	0,98	107,7	107,8	107,7	1,00
61	Italia ^o	3-5	95,4	96,1	94,6	0,98	98,4	99,1	97,6	0,99
62	Luxemburgo ^o	3-5	72,9	73,4	72,4	0,99	83,7	83,8	83,6	1,00
63	Malta ^o	3-4	102,7	103,0	102,4	0,99	100,7	102,1	99,2	0,97
64	Mónaco ³	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...
65	Noruega ^o	3-5	75,4	73,4	77,6	1,06	80,8	78,6**	83,2**	1,06**
66	Países Bajos ^o	4-5	97,8	98,3	97,3	0,99	97,6	98,3	96,9	0,99
67	Portugal ^o	3-5	66,3	66,4	66,1	1,00	70,2	...	...	...
68	Reino Unido ^o	3-4	77,5	77,1	77,9	1,01	83,2	83,2	83,2	1,00
69	San Marino ³	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suecia ^o	3-6	76,1	75,7	76,5	1,01	75,1	75,5	74,6	0,99
71	Suiza ^o	5-6	93,9	94,5	93,2	0,99	97,2	97,6	96,8	0,99
América Latina y el Caribe										
72	Anguila ²	3-4	...	...	...	...	116,1	117,8	114,6	0,97
73	Antigua y Barbuda ³	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antillas Neerlandesas	4-5	100,3	99,0	101,6	1,03	86,2	87,1	85,2	0,98
75	Argentina ^w	3-5	57,0	56,3	57,6	1,02	60,6	60,1	61,0	1,02
76	Aruba ²	4-5	96,9	96,8	97,0	1,00	99,8	101,7	97,9	0,96
77	Bahamas	3-4	...	...	...	...	30,0	30,3	29,8	0,99
78	Barbados	3-4	82,2	82,9	81,5	0,98	89,1	88,3	90,0	1,02
79	Belice	3-4	27,8	27,4	28,2	1,03	28,0 ^z	27,2 ^z	28,9 ^z	1,06 ^z
80	Bermudas ²	4-4	...	...	...	...	54,6 ^z	...	...	...
81	Bolivia	4-5	44,1	43,9	44,3	1,01	46,5	46,3	46,8	1,01
82	Brasil ^w	4-6	53,5	53,3	53,7	1,01	67,3	67,4	67,2	1,00
83	Chile ^w	3-5	73,6	74,0	73,3	0,99	77,5 ^z	77,5 ^z	77,4 ^z	1,00 ^z
84	Colombia	3-5	34,8	34,4	35,2	1,02	36,6	36,4	36,7	1,01
85	Costa Rica	5-5	...	...	...	...	115,5	114,7	116,3	1,01
86	Cuba	3-5	102,0	100,2	103,9	1,04	110,6	109,5	111,8	1,02
87	Dominica ²	3-4	76,1	72,1	80,3	1,11	75,7 ^z	73,9** ^z	77,6** ^z	1,05** ^z
88	Ecuador	5-5	63,6	62,5	64,7	1,04	73,0	71,8	74,2	1,03
89	El Salvador	4-6	40,2	39,3	41,1	1,05	45,9	44,7	47,1	1,05
90	Granada ²	3-4	...	...	...	...	67,9 ^z	67,2 ^z	68,6 ^z	1,02 ^z
91	Guatemala	5-6	37,3*	37,5*	37,1*	0,99*	55,2	54,8	55,6	1,01
92	Guyana	4-5	120,2	120,6	119,9	0,99	117,9 ^y	118,3 ^y	117,4 ^y	0,99 ^y
93	Haití	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	4-6	...	...	...	...	21,4**	20,9**	22,0**	1,05**
95	Islas Caimán ³	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...
96	Islas Turcos y Caicos ²	4-5	...	...	...	...	134,2	144,1	124,5	0,86
97	Islas Vírgenes Británicas ²	3-4	61,6	57,0	66,3	1,16	85,4	92,0	78,5	0,85
98	Jamaica ^w	3-5	83,6	80,5	86,8	1,08	86,8	84,7	89,0	1,05
99	México ^o	4-5	74,0	73,1	74,9	1,02	75,8	74,9	76,7	1,02
100	Montserrat ²	3-4	...	...	...	...	82,9	...	...	...
101	Nicaragua	3-6	24,7	24,4	24,9	1,02	25,9	25,7	26,1	1,02
102	Panamá	4-5	37,7**	38,5**	36,9**	0,96**	50,8	50,3	51,4	1,02
103	Paraguay ^w	3-5	25,5	25,1	25,9	1,03	30,3	29,9	30,6	1,02
104	Perú ^w	3-5	56,1	55,5	56,8	1,02	60,3	59,6	60,9	1,02
105	República Dominicana	3-5	35,2	35,0	35,4	1,01	35,1	36,1	34,0	0,94
106	Saint Kitts y Nevis ²	3-4	...	...	...	...	141,6 ^z	135,6 ^z	147,9 ^z	1,09 ^z
107	San Vicente y las Granadinas	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...
108	Santa Lucía	3-4	85,2	85,6**	84,8**	0,99**	65,4	63,9	66,9	1,05
109	Suriname	4-5	...	...	...	...	96,4	97,3	95,4	0,98
110	Trinidad y Tobago	3-4	59,8**	59,5**	60,2**	1,01**	63,0**	62,5**	63,4**	1,01**
111	Uruguay ^w	3-5	56,0	55,6	56,4	1,01	62,7	62,0	63,5	1,02
112	Venezuela	3-5	44,2	43,6	44,7	1,03	51,6	51,3	51,9	1,01
Asia Central										
113	Armenia	3-6	...	...	...	...	30,5	29,6	31,4	1,06
114	Azerbaiyán	3-5	16,4	17,4	15,4	0,89	23,1	23,2	23,1	1,00
115	Georgia	3-5	30,1	30,2	30,0	0,99	41,0	40,4	41,6	1,03
116	Kazajistán	3-6	13,9	14,3	13,6	0,95	12,8	12,8	12,7	0,99

1. La TBE en la AEPI comprende la educación preprimaria y otros programas de cuidados y educación de la primera infancia.
2. Para calcular las tasas de escolarización se han utilizado las estadísticas nacionales de población.
3. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

Cuadro 3

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA AEPI ¹ (%)								NUEVOS ALUMNOS INGRESADOS EN PRIMARIA QUE HAN RECIBIDO AEPI (%)			
1998				2001				2001			
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	
.	59
.	60
.	61
.	62
.	63
...	64
.	65
.	66
.	67
.	68
...	69
.	70
.	71
...	100,0	100,0	100,0	72
...	96,0 ^y	94,2 ^y	96,6 ^y	73
...	100,0 ^y	100,0 ^y	100,0 ^y	74
...	89,7	89,5	89,9	75
...	83,7	85,0	82,4	76
...	77
...	100,0	100,0	100,0	78
...	79
...	50,4 ^z	45,6 ^z	54,8 ^z	80
.	59,2*	59,2*	59,2*	81
...	82
...	83
...	84
...	118,3	117,7	118,9	1,01	81,4 ^z	80,8 ^z	82,0 ^z	85
...	99,4	99,4	99,3	86
...	100,0 ^z	100,0 ^z	100,0 ^z	87
...	50,4	49,4	51,4	88
...	89
...	90
...	91
...	86,9 ^y	...	...	92
...	93
...	94
...	89,3	90,5	88,1	95
...	100,0	100,0	100,0	96
...	89,9**	89,3**	90,6**	97
...	94,3**	94,3**	94,3**	98
.	99
...	100
...	38,3	36,8	40,0	101
...	69,2**	67,0**	71,6**	102
...	66,9	65,9	68,1	103
...	104
.	105
...	98,2 ^y	98,1 ^y	98,4 ^y	106
...	107
...	85,7	83,5	88,0	1,05	...	...	...	108
...	109
...	77,0 ^z	77,0** ^z	77,0** ^z	110
...	80,9**	80,6**	81,1**	111
52,8	52,4	53,2	1,02	56,7	56,3	57,1	1,01	...	...	...	112
...	113
...	7,7	8,0	7,3	114
...	115
...	49,2	49,3	49,2	116

(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al periodo 2000-2001.

Cuadro 3 (continuación)

País o territorio		Grupo de edad	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA (%)							
			1998				2001			
			Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)
117	Kirguistán	3-5	13,9	14,3**	13,5**	0,94**	14,3	14,5	14,1	0,97
118	Mongolia	3-7	24,7	22,4	27,1	1,21	31,6	29,2	34,2	1,17
119	Tayikistán	3-6	8,5	9,6	7,3	0,76	9,6	10,2	9,0	0,88
120	Turkmenistán	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...
121	Uzbekistán	3-6	...	...	...	...	21,4**	21,5**	21,4**	0,99**
Asia Oriental y el Pacífico										
122	Afganistán	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...
123	Bangladesh	3-5	22,3	21,6	23,2	1,08	19,2	18,6	19,8	1,06
124	Bhután ³	4-5	...	...	...	...	...	...	...	...
125	India ^w	3-5	19,5	19,6	19,4	0,99	29,7**	29,7**	29,7**	1,00**
126	Maldivas	3-5	45,9	46,0	45,9	1,00	48,1	47,2	49,1	1,04
127	Nepal	3-5	12,1**	13,9**	10,2**	0,73**	12,5	13,5	11,5	0,85
128	Pakistán ⁴	3-4	...	...	...	...	54,7*.z	62,7*.z	46,2*.z	0,74*.z
129	República Islámica del Irán	5-5	13,3	13,0	13,6	1,05	23,0	21,9	24,1	1,10
130	Sri Lanka ^w	4-4	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental										
131	Australia ^o	4-4	...	...	...	...	104,2	104,2	104,3	1,00
132	Brunei Darussalam	3-5	50,6	50,0	51,3	1,03	43,7	43,9	43,5	0,99
133	Camboya	3-5	5,2**	5,1**	5,3**	1,03**	7,4	7,2	7,7	1,08
134	China ^w	3-6	27,8	28,4	27,1	0,95	27,1	28,1	26,0	0,93
135	Estados Federados de Micronesia	3-5	36,6	...	...	...	...	...	...	...
136	Fiji	3-5	15,4**	15,2**	15,5**	1,02**	...	...	...	...
137	Filipinas ^w	5-5	30,7	30,0	31,5	1,05	33,0	32,3	33,8	1,05
138	Indonesia ^w	5-6	...	...	...	...	20,3	19,5	21,1	1,08
139	Islas Cook ²	4-4	...	...	...	...	85,9**z	86,4**z	85,4**z	0,99**z
140	Islas Marshall	4-5	...	...	...	...	...	...	...	...
141	Islas Salomón	5-5	...	...	...	...	...	...	...	...
142	Japón ^o	3-5	83,1	82,2**	84,0**	1,02**	84,2	83,2**	85,3**	1,03**
143	Kiribati	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...
144	Macao, China	3-5	86,9	89,0	84,7	0,95	86,5	89,5	83,4	0,93
145	Malasia ^w	5-5	109,5	110,2	108,8	0,99	88,7	85,3	92,3	1,08
146	Myanmar	3-4	1,9	...	...	...	1,9**y	...	...	...
147	Nauru ²	5-5	140,9**	143,9**	137,9**	0,96**	...	...	...	...
148	Niue ²	4-4	128,6	120,8	138,9	1,15	147,8	133,3	163,6	1,23
149	Nueva Zelandia ^o	3-4	...	...	...	...	86,8	86,0	87,6	1,02
150	Palau ²	3-5	62,5	56,2	69,2	1,23	65,5**z	61,9**z	69,5**z	1,12**z
151	Papua Nueva Guinea	6-6	33,5	34,3	32,6	0,95	38,8**	40,4**	37,1**	0,92**
152	República de Corea ^o	5-5	...	...	...	...	79,6	79,4	79,7	1,00
153	República Democrática Popular Lao	3-5	7,9	7,5	8,3	1,11	7,6	7,3	7,8	1,07
154	República Popular Democrática de Corea	4-5	...	...	...	...	...	...	...	...
155	Samoa	3-4	55,5	51,9	59,3	1,14	54,5	48,9	60,3	1,23
156	Singapur	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...
157	Tailandia ^w	3-5	86,6	87,5	85,6	0,98	85,7	86,6	84,8	0,98
158	Timor-Leste	4-5	...	...	...	...	11,2	...	...	...
159	Tokelau	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...
160	Tonga	3-4	21,7	20,2	23,3	1,15	29,4**z	26,7**z	32,2**z	1,21**z
161	Tuvalu ²	3-5	79,5**	71,2**	89,2**	1,25**	...	...	...	...
162	Vanuatu	4-5	73,2**	69,6**	77,1**	1,11**	75,6	74,6	76,8	1,03
163	Viet Nam	3-5	40,2	41,5	38,8	0,94	43,1	43,4	42,7	0,98
Estados Árabes										
164	Argelia	4-5	2,5	2,5	2,5	1,01	4,2	4,2	4,2	1,00
165	Arabia Saudita	3-5	5,1	5,4	4,9	0,91	4,9	5,1	4,7	0,93
166	Bahrein	3-5	32,9	33,7	32,0	0,95	34,9	35,8	34,0	0,95
167	Djibuti	3-5	0,4	0,4	0,5	1,50	0,5	0,5	0,5	1,02
168	Egipto ^w	4-5	10,1	10,4	9,8	0,95	12,8	13,2	12,4	0,94
169	Emiratos Árabes Unidos	4-5	61,6	62,4	60,8	0,97	70,8	70,6	70,9	1,00
170	Irak	4-5	5,2	5,3	5,2	0,98	5,5y	5,5y	5,4y	0,99y
171	Jamahiriya Árabe Libia	4-5	5,0	5,0**	4,9**	0,98**	7,8	8,0	7,7	0,96
172	Jordania ^w	4-5	28,6	29,9	27,2	0,91	31,0	32,2	29,6	0,92

1. La TBE en la AEPI comprende la educación preprimaria y otros programas de cuidados y educación de la primera infancia.

2. Para calcular las tasas de escolarización se han utilizado las estadísticas nacionales de población.

3. No se han calculado las tasas de escolarización debido a incongruencias entre los datos de escolarización y las estimaciones de población de las Naciones Unidas.

Cuadro 3

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA AEPI ¹ (%)								NUEVOS ALUMNOS INGRESADOS EN PRIMARIA QUE HAN RECIBIDO AEPI (%)			
1998				2001				2001			
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	
...	7,1	7,3	6,9	117
...	—	...	—	118
...	0,4	0,4	0,4	119
...	120
...	121
...	122
...	22,7	23,3	22,1	123
...	124
...	125
...	91,4 ^z	91,2 ^z	91,6 ^z	126
...	12,9	13,5	12,2	127
...	128
...	129
...	130
...	131
...	94,6 ^z	94,0 ^z	95,1 ^z	132
...	8,6	8,1	9,2	133
...	134
...	135
...	136
...	53,5	52,8	54,2	137
...	138
...	139
...	140
...	141
...	97,9	...	...	...	...	...	...	142
...	143
...	94,1	94,3	94,0	144
...	145
...	146
...	147
...	148
...	149
...	150
...	151
...	152
...	7,9	7,1	8,7	153
...	154
...	59,9 ^z	55,6 ^z	64,6 ^z	155
...	156
...	157
...	158
...	159
...	26,2 ^{*.y}	30,2 ^{*.y}	21,5 ^{*.y}	160
...	161
...	162
...	163
...	2,7 ^z	2,6 ^z	2,8 ^z	164
...	165
...	166
...	2,7 ^z	2,2 ^z	3,5 ^z	167
...	168
...	37,1 ^{**}	37,8 ^{**}	36,3 ^{**}	169
...	170
...	171
...	61,7	64,5	58,8	172

4. Los datos comprenden los alumnos matriculados en los programas 'katchi'.

(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al periodo 2000-2001.

Cuadro 3 (continuación)

País o territorio		Grupo de edad	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA (%)							
			1998				2001			
			Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)
173	Kuwait	4-5	78,3	77,8	78,8	1,01	73,5	73,8	73,2	0,99
174	Líbano	3-5	66,0	66,9	65,0	0,97	73,9	74,4	73,4	0,99
175	Marruecos	4-5	64,3	83,9	44,0	0,52	59,7	75,1	43,6	0,58
176	Mauritania	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...
177	Omán	4-5	5,6	6,0	5,2	0,87	5,2	5,5	4,8	0,87
178	Qatar	3-5	25,6	26,0	25,3	0,98	31,7	31,8	31,5	0,99
179	República Árabe Siria	3-5	8,4	8,8	7,9	0,90	9,8	10,2	9,3	0,91
180	Sudán	4-5	21,3	...	...	...	19,6	19,7	19,5	0,99
181	Territorios Autónomos Palestinos	4-5	39,9	40,6	39,1	0,97	31,1	31,9	30,1	0,94
182	Túnez ^w	3-5	13,5	13,9	13,2	0,95	19,8	20,0	19,6	0,98
183	Yemen	3-5	0,7	0,7	0,6	0,87	0,40**	0,41**	0,38**	0,92**
Europa Central y Oriental										
184	Albania ^o	3-5	41,7**	40,0**	43,5**	1,09**	44,4 ^z	42,9 ^z	46,0 ^z	1,07 ^z
185	Belarrús	3-5	81,2	84,5	77,7	0,92	98,7	99,8	97,5	0,98
186	Bosnia y Herzegovina ^o	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgaria ^o	3-6	64,3	64,7	63,8	0,99	70,4	70,7	70,0	0,99
188	Croacia	3-6	41,1	41,6	40,6	0,98	38,4	39,5	37,2	0,94
189	Eslovaquia	3-5	81,7	...	...	...	82,9	84,2	81,5	0,97
190	Eslovenia ^o	3-6	72,0	75,3	68,6	0,91	73,2	75,0	71,3	0,95
191	Estonia ^o	3-6	86,8	87,5	86,0	0,98	105,7	106,2	105,1	0,99
192	Federación de Rusia ^w	4-6	...	...	...	...	91,9	94,5**	89,3**	0,94**
193	Hungría ^o	3-6	79,4	80,1	78,6	0,98	79,5	80,3	78,6	0,98
194	la ex RY de Macedonia ^o	3-6	27,3	27,2	27,5	1,01	28,2	28,1	28,3	1,01
195	Letonia ^o	3-6	50,9	52,1	49,6	0,95	60,2	62,1	58,3	0,94
196	Lituania ^o	3-6	50,2	51,0	49,4	0,97	55,3	56,6	53,9	0,95
197	Polonia ^o	3-6	49,8	49,7	50,0	1,01	49,0	48,9	49,1	1,00
198	República Checa ^o	3-5	90,5	87,8	93,4	1,06	95,6	95,6	95,6	1,00
199	República de Moldova	3-6	35,7**	36,3**	35,1**	0,97**	39,4	40,2	38,5	0,96
200	Rumania ^o	3-6	61,8	61,1	62,6	1,02	75,7	74,4	77,0	1,03
201	Serbia y Montenegro ²	3-6	44,1	44,3	43,8	0,99	43,7 ^z	43,5 ^z	44,0 ^z	1,01 ^z
202	Turquía ^o	3-5	6,0	6,2	5,8	0,94	6,8	7,0	6,6	0,94
203	Ucrania	3-6	47,5	47,9	47,1	0,98	52,0	52,4	51,5	0,98
I	Mundo ³	...	43,7	47,1	40,3	0,86	48,6	48,1	49,1	1,02
II	Países desarrollados	...	76,1	75,7	76,5	1,01	81,9	81,4	82,4	1,01
III	Países en desarrollo	...	31,9	32,0	31,8	0,99	35,0	36,0	34,0	0,95
IV	Países en transición	...	23,3	23,8	22,7	0,95	30,5	29,6	31,4	1,06
V	África Subsahariana	...	5,0	5,2	4,8	0,92	5,8	6,0	5,5	0,92
VI	América del Norte y Europa Occidental	...	86,3	86,3	86,2	1,00	87,0	87,1	86,9	1,00
VII	América Latina y el Caribe	...	57,0	56,3	57,6	1,02	67,3	67,4	67,2	1,00
VIII	Asia Central	...	15,2	15,9	14,5	0,91	22,3	22,4	22,3	1,00
IX	Asia Meridional y Occidental	...	19,5	19,6	19,4	0,99	26,4	25,8	26,9	1,04
X	Asia Oriental y el Pacífico	...	50,6	50,0	51,3	1,03	54,5	48,9	60,3	1,23
XI	Estados Árabes	...	13,5	13,9	13,2	0,95	19,6	19,7	19,5	0,99
XII	Europa Central y Oriental	...	50,6	51,6	49,5	0,96	60,2	62,1	58,3	0,94

1. La TBE en la AEPI comprende la educación preprimaria y otros programas de cuidados y educación de la primera infancia.

2. Para calcular las tasas de escolarización se han utilizado las estadísticas nacionales de población.

3. Todas las cifras representan valores medios.

Cuadro 3

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA AEPI ¹ (%)								NUEVOS ALUMNOS INGRESADOS EN PRIMARIA QUE HAN RECIBIDO AEPI (%)			
1998				2001				2001			
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	
...	92,3	91,9	92,8	173
...	95,4	95,3	95,5	174
65,4	85,0	45,1	0,53	60,9	76,3	44,7	0,59	...	...	...	175
.	176
...	177
...	178
...	12,0 ^z	12,0 ^z	12,0 ^z	179
.	45,6 ^y	42,1 ^y	50,1 ^y	180
...	76,4 ^z	81,0 ^z	71,6 ^z	181
...	182
...	183
.	184
...	185
.	186
.	187
...	188
...	189
...	88,0	90,2	85,5	0,95	...	...	...	190
.	191
...	70,0 ^z	70,0 ^z	70,0 ^z	192
...	193
...	31,0	30,8	31,1	1,01	...	...	...	194
.	195
...	61,7	63,0	60,3	0,96	...	...	...	196
.	197
.	198
...	199
.	200
...	201
.	202
...	203
...	I
...	II
...	III
...	IV
...	V
...	VI
...	VII
...	VIII
...	IX
...	X
...	XI
...	XII

(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al periodo 2000-2001.

Cuadro 4
Acceso a la enseñanza primaria

País o territorio	Escolaridad obligatoria (grupo de edad)	Gratuidad de la educación garantizada por la ley ¹	Nuevos alumnos matriculados (en miles)		TASA BRUTA DE INGRESO (TBI) EN PRIMARIA (%)								
			1998	2001	1998				2001				
					Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	
África Subsahariana													
1	Angola ^{2, 3}	6-14	Sí	347,7	319,3	94,4	107,5	81,4	0,76	79,3	...	...	...
2	Benin	6-11	No	...	237,7**	...	...	...	...	121,1**	136,3**	106,0**	0,78**
3	Botswana	6-15	Sí	50,5	52,3	110,3	112,6	108,0	0,96	112,3	114,9	109,6	0,95
4	Burkina Faso	6-16	No	153,6	177,1**	43,5	51,0	35,9	0,70	45,8**	52,9**	38,6**	0,73**
5	Burundi	7-12	No	135,7**	163,6	68,9**	76,6**	61,3**	0,80**	82,3	91,8	72,7	0,79
6	Cabo Verde ²	6-16	No	13,1**	12,6	106,3**	107,4**	105,2**	0,98**	104,7	106,6	102,9	0,97
7	Camerún	6-11	No	334,7**	482,0*	77,4**	85,3**	69,4**	0,81**	107,1*	114,6*	99,4*	0,87*
8	Chad ^{2, 3}	6-14	Sí	174,9	208,5**	75,9	88,9	62,8	0,71	82,0**	94,0**	70,0**	0,74**
9	Comoras ²	6-14	No	13,3	16,7	69,5	75,6	63,3	0,84	80,5	87,3	73,4	0,84
10	Congo ³	6-16	Sí	...	71,8	...	...	...	...	64,2	66,9	61,4	0,92
11	Côte d'Ivoire	6-15	No	309,0	322,7**	69,0	76,4	61,6	0,81	72,1**	82,4**	61,8**	0,75**
12	Eritrea	7-13	No	57,3	74,9	54,9	60,3	49,3	0,82	64,7	70,4	58,9	0,84
13	Etiopía	7-12	No	1 536,9	1 714,6	81,6	96,8	66,3	0,68	84,9	96,2	73,6	0,77
14	Gabón	6-16	No	...	34,0**	...	...	...	...	93,0**	94,4**	91,6**	0,97**
15	Gambia ³	...	Sí	30,2	31,1 ^z	89,5	91,6	87,4	0,95	88,2 ^z	88,4 ^z	87,9 ^z	0,99 ^z
16	Ghana ^{2, 3}	6-15	Sí	468,7	466,7	87,9	90,9	84,9	0,93	85,0	86,3	83,6	0,97
17	Guinea	7-16	No	118,6	169,0	53,6	59,6	47,3	0,79	72,0	77,1	66,7	0,87
18	Guinea-Bissau ³	7-12	Sí	35,8**	36,5 ^y	93,1**	110,0**	76,3**	0,69**	91,9 ^y	105,6 ^y	78,3 ^y	0,74 ^y
19	Guinea Ecuatorial	7-11	Sí	...	16,2	...	...	...	...	121,9	135,2	108,6	0,80
20	Kenya	6-13	No	916,1	892,0 ^y	104,6	107,3	101,9	0,95	103,3 ^y	105,1 ^y	101,5 ^y	0,97 ^y
21	Lesotho	6-12	No	52,5	69,6	108,9	109,3	108,5	0,99	148,6	157,7	139,3	0,88
22	Liberia ²	6-16	No	49,7	...	63,0	77,0	48,8	0,63	...	...	...	...
23	Madagascar ³	6-14	Sí	494,8	585,8	109,4	110,6	108,2	0,98	117,9	119,4	116,4	0,98
24	Malawi	...	Sí	...	616,2 ^y	...	...	...	...	182,6 ^y	181,9 ^y	183,3 ^y	1,01 ^y
25	Mali ³	7-15	Sí	172,9**	233,1	48,5**	55,0**	41,9**	0,76**	59,7	65,4	53,9	0,82
26	Mauricio	6-11	Sí	22,2	20,1	104,3	104,0	104,5	1,00	91,0	89,5	92,6	1,03
27	Mozambique	6-12	No	521,4**	648,7	100,5**	109,0**	92,0**	0,84**	119,3	126,2	112,3	0,89
28	Namibia ³	6-15	Sí	55,3	57,1	101,2	100,3	102,0	1,02	97,3	96,5	98,2	1,02
29	Niger ³	7-12	Sí	132,7	204,1	42,1	49,6	34,4	0,69	58,0	67,4	48,2	0,72
30	Nigeria	6-11	Sí	...	4 155,7**	...	...	...	...	115,6**	127,8**	103,1**	0,81**
31	República Centroafricana	...	No	...	71,3*	...	...	...	...	64,4*	76,1*	52,9*	0,70*
32	RD del Congo ³	6-15	Sí	766,7	...	52,2	50,5	54,0	1,07	...	...	...	...
33	RU de Tanzania	7-13	Sí	669,0	1 105,2	65,9	66,8	65,0	0,97	103,2	106,6	99,8	0,94
34	Rwanda	7-12	Sí	295,3	314,0	153,7	136,0	171,3	1,26	132,8	132,1	133,5	1,01
35	Santo Tomé y Príncipe	7-13	Sí	4,0	4,6	105,5	107,9	103,1	0,96	109,3	112,1	106,5	0,95
36	Senegal ³	7-12	Sí	190,1	240,1	71,0	72,5**	69,4**	0,96**	86,3	86,9	85,7	0,99
37	Seychelles ⁴	6-15	Sí	1,6	1,5	113,4	111,2	115,7	1,04	104,8	106,4	103,1	0,97
38	Sierra Leona	...	No	...	98,9 ^y	...	...	...	...	79,8 ^y	81,2 ^y	78,5 ^y	0,97 ^y
39	Somalia	6-13	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	Sudáfrica	7-15	No	1 264,9	1 040,1	123,6	126,0	121,1	0,96	101,5	109,0	94,0	0,86
41	Swazilandia	6-12	No	31,4**	30,6	102,6**	105,2**	100,0**	0,95**	97,9	100,1	95,6	0,96
42	Togo	6-15	No	139,4	154,6	107,7	113,9	101,3	0,89	110,3	116,6	103,9	0,89
43	Uganda	...	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
44	Zambia	7-13	No	248,8	275,6 ^z	82,2	83,1	81,3	0,98	86,7 ^z	86,4 ^z	87,0 ^z	1,01 ^z
45	Zimbabue ^w	6-12	No	...	445,9	...	...	...	...	119,7	121,4	118,0	0,97
América del Norte y Europa Occidental													
46	Alemania ^o	6-18	Sí	869,2**	787,8	100,3**	100,5**	100,2**	1,00**	97,6	97,9	97,2	0,99
47	Andorra ^{2, 5}	6-16	...	...	0,69	...	...	...	...	...	...	...	...
48	Austria ^{o, 2, 6}	6-15	Sí	99,6	100,5** ^z	105,3	106,4	104,2	0,98	106,4** ^z	107,6** ^z	105,2** ^z	0,98** ^z
49	Bélgica ^{o, 6}	6-18	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50	Canadá ^o	6-16	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51	Chipre ^{o, 2}	6-15	Sí	...	10,1	...	...	...	...	98,2	98,1	98,3	1,00
52	Dinamarca ^o	7-16	Sí	66,1**	71,5	100,2**	100,2**	100,2**	1,00**	103,0	102,9	103,2	1,00
53	España ^o	6-16	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
54	Estados Unidos de América ^o	6-17	No	4 321,9	...	103,4	106,0	100,6	0,95	...	...	...	...
55	Finlandia ^o	7-16	Sí	65,4**	64,8	100,4**	100,4**	100,4**	1,00**	99,5	99,6	99,4	1,00

1. Fuente: Tomasevsky (2003). Documento preliminar para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4.

2. Los datos sobre la educación obligatoria proceden de los informes elaborados en el marco de los tratados de las Naciones Unidas relativos a los derechos humanos.

3. Según un estudio del Banco Mundial realizado en 2002, se siguen percibiendo derechos de matrícula en la enseñanza primaria a pesar de que la ley garantiza la gratuidad de la educación. Véase el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4 y Banco Mundial (2002e).

TASA NETA DE INGRESO (TBI) EN PRIMARIA (%)								ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (Número probable de años de educación formal)						
1998				2001				1998			2001			
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
25,8**	28,7**	22,9**	0,80**	...	...	...	...	5,2**	...	...	4,4**y	4,7**y	4,0**y	1
...	...	...	...	...	...	...	...	6,7**	8,4**	4,9**	7,1**y	8,9**y	5,3**y	2
21,5	20,2	22,9	1,14	23,9	22,6	25,4	1,12	11,4**	11,2**	11,5**	11,6**	11,5**	11,7**	3
18,6	21,9	15,2	0,69	20,3**	23,9**	16,7**	0,70**	...	...	...	3,4**	4,0**	2,8**	4
25,2**	27,2**	23,3**	0,86**	30,5**	33,3**	27,6**	0,83**	3,7**	4,0**	3,3**	5,2**	5,9**	4,5**	5
68,6**	67,8**	69,5**	1,03**	71,4	70,9	71,8	1,01	...	...	...	11,6**	11,7**	11,5**	6
...	...	...	...	...	...	...	...	7,6**	...	...	9,3**	10,0**	8,5**	7
23,0	26,8	19,1	0,71	27,6**	31,7**	23,5**	0,74**	...	...	...	5,3**y	6,9**y	3,7**y	8
15,5	18,2**	12,7**	0,70**	...	...	...	...	6,5**	7,0**	5,9**	6,9**y	7,5**y	6,3**y	9
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7,7**	8,3**	7,0**	10
28,2	31,4	25,0	0,80	27,8**	31,8**	23,6**	0,74**	6,4**	7,7**	5,1**	...	...	...	11
17,4	18,3	16,5	0,90	26,3	28,3	24,2	0,86	4,4**	4,9**	3,7**	5,0**	5,7**	4,1**	12
21,4	23,8	19,0	0,80	24,3	25,6	22,9	0,89	4,0**	4,8**	3,0**	5,2**	6,1**	4,2**	13
...	...	...	...	...	...	...	...	12,1**	12,2**	11,7**	...	...	...	14
43,0**	43,8**	42,2**	0,96**	42,7**y	43,0**y	42,4**y	0,98**y	...	...	...	...	...	...	15
29,8**	30,2**	29,4**	0,97**	...	...	...	...	...	...	...	7,5**	8,0**	6,9**	16
20,4	21,9	18,9	0,86	27,6	29,0	26,2	0,90	...	...	...	...	...	...	17
...	...	...	...	27,7**y	31,3**y	24,1**y	0,77**y	...	...	...	5,5**y	6,4**y	4,2**y	18
...	...	...	...	48,3	61,2	35,3	0,58	...	...	...	9,0**y	9,5**y	8,3**y	19
30,5**	30,0**	31,0**	1,03**	30,1**y	29,4**y	30,9**y	1,05**y	...	...	...	8,5**	8,7**	8,3**	20
18,1	18,3	17,9	0,97	57,1	56,4	57,8	1,02	9,7**	9,0**	10,3	10,7	10,4	11,0	21
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10,3y	11,4y	8,7y	22
...	...	...	...	37,1	36,1	38,2	1,06	6,2**	6,2**	6,0**	...	...	...	23
...	...	...	...	...	...	...	...	11,5**	12,0**	10,8**	...	...	...	24
...	...	...	...	...	...	...	...	3,9**	...	...	...	...	...	25
27,0	27,1	27,0	1,00	24,5	24,1	24,8	1,03	11,8**	11,9**	11,8**	12,4**	12,3**	12,4**	26
17,4**	18,1**	16,8**	0,93**	25,0	25,6	24,4	0,95	...	...	...	5,4**y	6,1**y	4,5**y	27
56,1	54,6	57,6	1,06	56,8	55,4	58,3	1,05	12,1**	11,4**	12,3**	11,7**	11,2**	11,7**	28
26,8	32,0	21,3	0,67	38,4	45,1	31,5	0,70	...	...	...	2,9**	3,5**	2,3**	29
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	30
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	31
23,5	22,5	24,5	1,09	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32
11,3	10,5	12,2	1,15	29,4	28,5	30,4	1,07	5,0**	4,8**	4,9**	...	...	...	33
...	...	...	...	63,4	62,6	64,2	1,03	7,9**	...	...	8,2**	8,2**	8,0**	34
...	...	...	...	...	...	...	...	9,6**	10,0**	9,2**	...	...	...	35
39,5	40,3**	38,6**	0,96**	...	...	...	...	5,6**	...	...	...	...	...	36
68,2	67,6	68,7	1,02	66,8	67,2	66,4	0,99	13,4	...	...	13,7**	...	...	37
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	6,8**z	7,9**z	5,7**z	38
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39
46,8	46,4	47,1	1,02	58,2	59,0	57,3	0,97	13,5**	13,2**	13,7**	12,9**	12,8**	12,9**	40
43,4**	42,3**	44,5**	1,05**	44,8	43,7	45,9	1,05	10,3**	10,4**	10,0**	9,8**	9,9**	9,5**	41
43,7	46,4	40,9	0,88	46,5	49,0	43,8	0,89	10,8**	13,0**	8,5**	10,4**y	12,4**y	8,3**y	42
...	...	...	...	...	...	...	...	11,9**	12,1**	11,0**	11,5**	11,5**	11,1**	43
36,9	36,2	37,5	1,04	38,5**z	37,3**z	39,7**z	1,07**z	6,9**	7,2**	6,5**	6,9**z	7,2**z	6,5**z	44
...	...	...	...	44,4	43,9	45,0	1,03	...	...	...	9,8**	10,1**	9,4**	45
...	...	...	...	...	...	...	...	16,0**	16,2**	15,8**	15,7**	15,5**	15,6**	46
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	47
...	...	...	...	...	...	...	...	15,2**	15,2**	15,1**	14,8	14,4	14,9	48
...	...	...	...	...	...	...	...	17,8**	17,4**	18,2**	18,9**	18,0**	19,6**	49
...	...	...	...	...	...	...	...	16,0**	15,7**	16,3**	16,1**z	15,7**z	16,4**z	50
...	...	...	...	91,0	90,2	91,8	1,02	12,5	12,3	12,7	13,0	12,7	13,2	51
...	...	...	...	99,8	99,7	100,0	1,00	16,1**	15,6**	16,6**	16,6	15,7	17,2	52
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16,0	15,4	16,4	53
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15,6	14,5	16,1	54
...	...	...	...	95,0**	94,0**	96,1**	1,02**	17,5**	16,7**	18,2**	18,1	16,5	18,9	55

4. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

5. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

6. Según un estudio del Banco Mundial realizado en 2002, no se perciben derechos de matrícula pero existen costos directos. Véase el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4 y Banco Mundial (2002e).

(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al periodo 2000-2001.

Cuadro 4 (continuación)

País o territorio	Escolaridad obligatoria (grupo de edad)	Gratuidad de la educación garantizada por la ley ¹	Nuevos alumnos matriculados (en miles)		TASA BRUTA DE INGRESO (TBI) EN PRIMARIA (%)							
			1998	2001	1998				2001			
					Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)
56 Francia ⁰	6-16	Sí	735,5	704,8 ^y	100,8	...	...	...	97,8 ^y	98,4 ^y	97,2 ^y	0,99 ^y
57 Grecia ^{0, 2}	6-15	Sí	...	107,3	...	...	...	...	100,9	104,4	97,2	0,93
58 Irlanda ⁰	6-15	Sí	57,3	48,4	104,8	106,0	103,5	0,98	110,5	110,4	110,7	1,00
59 Islandia ⁰	6-16	Sí	4,5	4,3	98,4	99,8	96,8	0,97	93,4	94,5	92,2	0,98
60 Israel ^{0, 3}	5-15	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
61 Italia ^{0, 2}	6-16	Sí	557,6**	514,4**	100,0**	100,6**	99,3**	0,99**	93,4**	94,0**	92,8**	0,99**
62 Luxemburgo ⁰	6-15	Sí	...	5,8**	...	...	...	...	99,9**	99,4**	100,4**	1,01**
63 Malta ^{0, 2}	5-16	Sí	5,4	4,9	102,0	102,2	101,7	0,99	100,7	101,1	100,3	0,99
64 Mónaco ²	6-16	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65 Noruega ⁰	6-16	Sí	61,3**	...	100,3**	101,1**	99,6**	0,99**	...	...	...	...
66 Países Bajos ^{0, 2, 6}	6-17	Sí	198,8	195,0	99,9	100,6	99,2	0,99	97,7	98,4	97,0	0,99
67 Portugal ^{0, 2}	6-15	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
68 Reino Unido ⁰	5-16	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69 San Marino ^{2, 5}	6-16	No	...	1,2 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
70 Suecia ⁰	7-16	Sí	127,2**	114,4	103,9**	104,9**	102,9**	0,98**	98,5	98,3	98,7	1,00
71 Suiza ⁰	7-15	Sí	82,4**	77,1	97,6**	96,0**	99,3**	1,03**	93,5	91,7	95,4	1,04
América Latina y el Caribe												
72 Anguila ⁴	5-17	...	0,22	0,20	...	...	...	...	104,3	88,2	127,3	1,44
73 Antigua y Barbuda ⁵	5-16	Sí	...	1,6 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
74 Antillas Neerlandesas	6-15	...	3,8**	3,3**	100,8**	97,5**	104,1**	1,07**	89,1**	85,2**	93,1**	1,09**
75 Argentina ^{w, 2}	5-15	Sí	792,7	775,0	116,2	115,7	116,8	1,01	112,2	112,0	112,4	1,00
76 Aruba ⁴	...	...	1,5	1,6	106,2	109,4	102,9	0,94	110,7	112,2	109,2	0,97
77 Bahamas	5-16	No	...	7,1**	...	...	...	...	112,1**	115,7**	108,4**	0,94**
78 Barbados	5-15	Sí	4,0	3,5	109,3	109,8	108,9	0,99	103,2	103,3	103,1	1,00
79 Belice	5-14	Sí	8,4	7,1 ^z	129,0	130,3	127,8	0,98	107,4 ^z	107,2 ^z	107,7 ^z	1,01 ^z
80 Bermudas	5-16	...	...	0,8 ^z	...	...	...	...	102,9 ^z	...	...	...
81 Bolivia ³	...	Sí	272,5**	278,2	122,7**	122,8**	122,6**	1,00**	119,8	119,1	120,6	1,01
82 Brasil ^{w, 3}	7-14	Sí	4 226,6	4 089,1	125,5	...	...	...	124,7	130,5	118,8	0,91
83 Chile ^{w, 2}	6-14	Sí	287,8	282,2 ^z	97,7	98,2	97,2	0,99	96,5 ^z	97,2 ^z	95,9 ^z	0,99 ^z
84 Colombia ³	5-15	No	1 258,0**	1 222,4	135,1**	137,7**	132,4**	0,96**	127,5	130,3	124,5	0,96
85 Costa Rica	...	Sí	...	83,1	...	...	...	...	101,1	100,7	101,4	1,01
86 Cuba	...	Sí	160,8**	141,9	97,2**	99,1**	95,3**	0,96**	95,4	95,2	95,6	1,00
87 Dominica ⁴	5-17	No	1,8	1,6 ^z	105,1	111,4**	98,6**	0,88**	100,1 ^z	99,3 ^z	100,9 ^z	1,02 ^z
88 Ecuador	5-14	Sí	374,4	396,3	132,1	132,4	131,9	1,00	138,5	139,0	138,0	0,99
89 El Salvador	...	Sí	185,9	198,6	128,2	130,6	125,8	0,96	131,3	134,5	127,9	0,95
90 Granada ⁴	5-16	No	...	2,0** ^z	...	...	...	...	93,7** ^z	103,2** ^z	84,2** ^z	0,82** ^z
91 Guatemala ³	...	Sí	...	423,6	...	...	...	...	124,9	126,2	123,4	0,98
92 Guyana ³	6-15	Sí	18,4	19,1 ^y	121,0	118,0	124,1	1,05	124,4 ^y	127,5 ^y	121,3 ^y	0,95 ^y
93 Haití	6-11	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94 Honduras ²	6-13	Sí	...	256,5**	...	...	...	...	138,7**	138,7**	138,8**	1,00**
95 Islas Caimán ⁵	5-16	...	0,62	0,60	...	...	...	...	...	...	...	...
96 Islas Turcos y Caicos ⁴	4-16	...	0,27	0,37	...	...	...	...	109,7	100,0	118,8	1,19
97 Islas Vírgenes Británicas ⁴	5-16	...	0,4**	0,4**	105,7**	108,6**	102,7**	0,95**	103,5**	102,6**	104,4**	1,02**
98 Jamaica ^w	6-11	No	...	54,2**	...	...	...	...	98,9**	99,0**	98,9**	1,00**
99 México ^{0, 3}	6-15	Sí	2 508,9	2 475,3	111,3	111,2	111,5	1,00	109,4	109,2	109,6	1,00
100 Montserrat ⁴	5-14	...	0,07	0,06	...	...	...	...	139,1	...	...	...
101 Nicaragua ³	7-12	Sí	...	207,0	...	...	...	...	138,2	142,4	133,9	0,94
102 Panamá	...	Sí	...	74,6	...	...	...	...	118,8	120,3	117,1	0,97
103 Paraguay ^{w, 3}	6-14	Sí	173,0	169,1	120,4	121,7	119,1	0,98	113,3	114,4	112,2	0,98
104 Perú ^{w, 3}	6-16	Sí	726,5	710,0	120,1	119,7	120,5	1,01	115,9	115,9	115,8	1,00
105 República Dominicana ³	5-13	Sí	259,4	262,3	139,6	144,0	135,0	0,94	142,8	148,0	137,3	0,93
106 Saint Kitts y Nevis ⁴	5-17	No	...	0,95 ^z	...	...	...	...	115,4 ^z	112,6 ^z	118,3 ^z	1,05 ^z
107 San Vicente y las Granadinas	5-15	No	...	2,4**	...	...	...	...	102,4**	105,9**	98,8**	0,93**
108 Santa Lucía	5-16	No	3,5**	3,2	106,1**	106,0**	106,3**	1,00**	96,2	91,9	101,0	1,10
109 Suriname ³	7-12	Sí	...	8,9**	...	...	...	...	103,8**	105,7**	102,0**	0,96**
110 Trinidad y Tobago ^{2, 3}	5-12	Sí	20,3	17,8**	97,2	96,7**	97,6**	1,01**	96,9**	96,3**	97,6**	1,01**
111 Uruguay ^w	6-15	Sí	56,8	58,3	102,1	99,3	105,0	1,06	103,7	103,6	103,8	1,00
112 Venezuela	6-15	Sí	547,1**	585,8	99,1**	100,2**	97,8**	0,98**	105,6	106,9	104,2	0,97

1. Fuente: Tomasevsky (2003). Documento preliminar para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4.

2. Los datos sobre la educación obligatoria proceden de los informes elaborados en el marco de los tratados de las Naciones Unidas relativos a los derechos humanos.

3. Según un estudio del Banco Mundial realizado en 2002, se siguen percibiendo derechos de matrícula en la enseñanza primaria a pesar de que la ley garantiza la gratuidad de la educación. Véase el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4 y Banco Mundial (2002e).

TASA NETA DE INGRESO (TBI) EN PRIMARIA (%)								ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (Número probable de años de educación formal)					
1998				2001				1998			2001		
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas
...	...	...	...	...	...	...	...	15,6**	15,3**	15,8**	15,4	15,0	15,7
...	...	...	...	94,3	97,1	91,2	0,94	...	...	...	14,9**z	14,6**z	15,1**z
...	...	...	...	51,4**	48,4**	54,6**	1,13**	16,2**	15,7**	16,6**	16,7	15,9	17,4
...	...	...	...	92,7	93,8	91,6	0,98	...	...	...	17,6	16,2	18,6
...	...	...	...	...	...	...	...	14,8**	14,4**	15,2**	15,8	14,8	16,2
...	...	...	...	90,3**	90,6**	89,9**	0,99**	14,7**	14,5**	14,9**	15,4	15,0	15,6
...	...	...	...	85,9**	85,5**	86,3**	1,01**	...	...	...	13,5**	13,4**	13,7**
...	...	...	...	71,3**	70,7**	72,0**	1,02**	...	...	...	14,0	13,8	14,1
...
...	...	...	...	...	...	...	...	17,5**	16,9**	18,0**	17,3	16,0	18,1
99,3	100,0	98,6	0,99	97,7	98,4	97,0	0,99	16,5**	16,7**	16,2**	16,5	16,4	16,4
...	...	...	...	...	...	...	...	15,8**	15,5**	16,1**	16,1	15,4	16,6
...	...	...	...	...	...	...	...	20,0**	19,3**	20,7**	21,8	19,7	23,3
...
...	...	...	...	95,1	95,3	94,8	0,99	19,0**	17,3**	20,8**	19,0	16,8	20,7
...	...	...	...	58,5**	58,5**	58,5**	1,00**	15,5**	16,0**	15,0**	15,7	15,6	15,3
...	...	...	...	82,8	70,8	100,0	1,41	...	...	...	...	...	...
...
69,2**	64,6**	74,0**	1,15**	61,5**	54,8**	68,4**	1,25**	12,3**	12,0**	12,6**	11,5	11,0	11,9
...	...	...	...	93,7	93,6	93,9	1,00	14,9**	14,3**	15,6**	16,3	15,1	17,1
87,6	88,6	86,5	0,98	86,3	88,6	84,0	0,95	13,3**	13,2**	13,4**	13,5	13,2	13,7
...	...	...	...	80,8**	81,1**	80,6**	0,99**	...	...	...	...	...	...
85,4**	85,8**	84,9**	0,99**	85,1	85,4	84,8	0,99	15,0**	14,4**	15,6**	14,2**z	13,5**z	15,0**z
78,9**	80,6**	77,2**	0,96**	71,3**z	72,5**z	70,0**z	0,97**z	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15,3**z	...	...
64,2**	63,9**	64,4**	1,01**	67,6	66,8	68,3	1,02	12,9**	13,6**	12,1**	14,3**	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14,9	14,3	15,2
37,7**	37,3**	38,1**	1,02**	37,1**z	36,8**z	37,3**z	1,01**z	12,7**	12,8**	12,6**	13,3**z	13,4**z	13,2**z
55,8**	...	...	...	57,3**	58,5**	55,9**	0,96**	11,1**	10,9**	11,4**	10,7**	10,5**	10,9**
...	...	...	...	60,9**	59,7**	62,1**	1,04**	...	...	...	11,0**	10,8**	11,1**
95,4**	97,0**	93,6**	0,96**	94,0	93,8	94,2	1,00	12,1**	...	...	12,8**	12,8**	12,9**
76,2	78,4**	73,8**	0,94**	68,9**z	67,5**z	70,4**z	1,04**z	11,8**	...	...	...	...	...
82,8	82,3	83,3	1,01	86,3	85,9	86,6	1,01	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	59,2	59,4	59,0	0,99	10,7**	10,7**	10,6**	11,0**	11,0**	10,9**
...	...	...	...	54,1**z	57,0**z	51,2**z	0,90**z	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	61,3	62,3	60,3	0,97	...	...	...	...	...	...
88,0**	86,4**	89,6**	1,04**	87,2**y	88,8**y	85,6**y	0,96**y	...	...	...	...	...	...
...
...	...	...	...	48,6**	48,6**	48,6**	1,00**	...	...	...	...	...	...
...
...	...	...	...	68,8	57,3	79,5	1,39	...	...	...	...	...	...
73,3**	70,3**	76,4**	1,09**	74,3**	71,2**	77,6**	1,09**	15,8**	...	...	15,0**	14,0**	16,0**
...	...	...	...	80,8**	78,9**	82,8**	1,05**	...	...	...	11,8**	11,3**	12,4**
...	...	...	...	83,1**	81,5**	84,8**	1,04**	11,8**	11,8**	11,7**	12,3	12,2	12,4
...	...	...	...	65,2	...	...	...	13,6	...	...	...	...	...
...	...	...	...	38,2	39,6	36,7	0,93	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	84,8**	83,8**	85,8**	1,02**	...	...	...	12,2**y	11,8**y	12,7**y
70,8**	69,8**	71,9**	1,03**	67,2	66,0	68,5	1,04	...	...	...	11,7**	11,6**	11,8**
...	...	...	...	85,2**	85,4**	85,0**	1,00**	...	...	...	14,0**	13,8**	14,0**
61,0	60,9	61,2	1,01	62,8	65,3	60,2	0,92	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	31,6 ^z	28,6 ^z	34,8 ^z	1,22 ^z	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	43,4**	39,6**	47,4**	1,20**	...	...	...	...	...	...
74,8**	74,0**	75,5**	1,02**	66,3**	61,9**	71,2**	1,15**	13,4**	13,2**	13,7**	12,5**	11,8**	13,2**
...	...	...	...	69,0**	64,3**	73,8**	1,15**	...	...	...	12,5**	11,7**	13,4**
69,2	68,0**	70,5**	1,04**	67,4**	65,2**	69,7**	1,07**	11,9**	11,7**	12,1**	12,1**	11,6**	12,4**
38,1**	36,2**	40,1**	1,11**	34,8**	33,4**	36,4**	1,09**	...	...	...	14,6	13,5	15,5
61,0**	60,8**	61,2**	1,01**	64,8	64,5	65,1	1,01	...	...	...	11,2**	10,8**	11,6**

4. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

5. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

6. Según un estudio del Banco Mundial realizado en 2002, no se perciben derechos de matrícula pero existen costos directos. Véase el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4 y Banco Mundial (2002e).

(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al periodo 2000-2001.

Cuadro 4 (continuación)

País o territorio	Escolaridad obligatoria (grupo de edad)	Gratuidad de la educación garantizada por la ley ¹	Nuevos alumnos matriculados (en miles)		TASA BRUTA DE INGRESO (TBI) EN PRIMARIA (%)								
			1998	2001	1998				2001				
					Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	
Asia Central													
113	Armenia ³	7-17	Sí	...	44,2	...	...	...	...	96,2	97,1	95,3	0,98
114	Azerbaiyán ³	6-16	Sí	171,5	154,4	91,0	90,2	91,8	1,02	89,7	91,4	87,8	0,96
115	Georgia ³	6-14	Sí	...	59,3	...	...	...	...	92,1	92,6	91,6	0,99
116	Kazajstán	7-17	Sí	312,7	283,4	96,3	96,0	96,5	1,01	106,5	107,1	105,9	0,99
117	Kirguistán ³	7-16	Sí	121,2	118,3	104,4	104,3	104,6	1,00	107,1	108,4	105,8	0,98
118	Mongolia	8-15	No	69,9	58,4	110,4	110,4	110,4	1,00	101,2	99,8	102,6	1,03
119	Tayikistán ³	7-15	Sí	177,5	178,1	105,5	108,5	102,4	0,94	114,5	116,6	112,3	0,96
120	Turkmenistán	7-15	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	Uzbekistán ³	7-15	Sí	...	633,3**	...	...	...	...	104,2**	104,1**	104,2**	1,00**
Asia Meridional y Occidental													
122	Afganistán	7-12	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	Bangladesh	6-10	Sí	3 986,1**	3 998,8	111,1**	114,1**	108,0**	0,95**	107,0	105,9	108,3	1,02
124	Bhután ^{3, 8}	6-16	Sí	11,8	12,9	...	...	...	...	...	...	...	...
125	India ^w	6-14	Sí	29 639,5	28 621,0	127,7	138,5	116,2	0,84	121,3	132,0	109,9	0,83
126	Maldivas	6-12	No	8,2**	7,7	102,4**	103,0**	101,7**	0,99**	91,5	92,3	90,7	0,98
127	Nepal ³	6-10	Sí	640,6**	807,0	102,4**	114,9**	89,1**	0,78**	122,3	127,5	116,6	0,91
128	Pakistán	5-9	No	...	3 891,0** ^z	...	...	...	...	93,9** ^z	108,1** ^z	78,8** ^z	0,73** ^z
129	República Islámica del Irán	6-10	Sí	1 563,0	1 299,0	90,3	90,5	90,0	0,99	86,2	86,1	86,2	1,00
130	Sri Lanka ^{w, 2}	5-14	Sí	345,5	...	107,7	107,5	107,9	1,00	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico													
131	Australia ^o	5-15	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
132	Brunei Darussalam	5-16	No	7,9	7,2	109,8	110,6	108,9	0,99	96,6	96,1	97,2	1,01
133	Cambodia ³	...	Sí	403,7**	651,6	111,4**	114,6**	108,1**	0,94**	167,4	173,6	161,0	0,93
134	China ^{w, 3, 7}	6-14	Sí	20 451,3	19 639,4**	92,7	92,1	93,4	1,01	98,5**	98,1**	98,8**	1,01**
135	E. Federados de Micronesia	6-13	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
136	Fiji	6-15	No	21,8**	20,5**	122,5**	123,9**	121,0**	0,98**	111,7**	114,7**	108,5**	0,95**
137	Filipinas ^{w, 6}	6-12	Sí	2 550,5**	2 578,3	133,5**	136,8**	129,9**	0,95**	132,1	136,7	127,3	0,93
138	Indonesia ^w	7-15	No	...	5 018,5	...	...	...	...	116,1	119,0	113,1	0,95
139	Islas Cook ⁵	5-15	...	0,7	0,6** ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
140	Islas Marshall ^{2, 4}	6-14	No	1,4	1,6	...	...	...	...	120,3** ^y	128,2** ^y	112,4** ^y	0,88** ^y
141	Islas Salomón	...	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	Japón ^{o, 6}	6-15	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
143	Kiribati	...	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
144	Macao, China	5-14	...	6,5	5,8	88,1	87,4	88,8	1,02	95,4	98,5	92,3	0,94
145	Malasia ^w	...	No	...	531,1	...	...	...	...	92,9	92,7	93,1	1,00
146	Myanmar	5-9	No	1 225,5	1 259,6	113,9	...	...	...	116,1	115,6	116,7	1,01
147	Nauru ⁴	6-16	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	Niue ⁴	5-16	...	0,04	0,03	95,3	112,5	73,7	0,65	110,0	123,1	100,0	0,81
149	Nueva Zelanda ^{o, 6}	5-16	Sí	...	59,0 ^y	...	...	...	...	98,5 ^y	98,6 ^y	98,4 ^y	1,00 ^y
150	Palau ^{2, 4}	6-17	Sí	0,4	...	120,2	119,8	120,7	1,01	...	...	...	...
151	Papua Nueva Guinea	6-14	No	151,8	151,6**	106,6	110,5	102,3	0,93	96,4**	102,0**	90,5**	0,89**
152	República de Corea ^{o, 2, 6}	6-15	Sí	...	695,9	...	...	...	...	100,9	101,9	99,7	0,98
153	RDP Lao	6-14	No	180,5	192,6	121,0	127,8	114,0	0,89	125,5	133,3	117,5	0,88
154	RPD de Corea	6-15	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
155	Samoa	...	No	5,2	5,7	107,9	107,3	108,5	1,01	116,3	115,5	117,1	1,01
156	Singapur	6-16	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
157	Tailandia ^w	6-14	No	1 037,4**	1 012,8** ^z	97,4**	101,0**	93,6**	0,93**	95,6** ^z	98,7** ^z	92,5** ^z	0,94** ^z
158	Timor-Leste	7-15	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
159	Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
160	Tonga	6-14	No	2,8	2,8	110,4	111,0	109,7	0,99	106,1	104,7	107,6	1,03
161	Tuvalu ⁴	7-14	No	0,2**	...	86,0**	84,8**	87,5**	1,03**	...	...	...	...
162	Vanuatu	...	No	5,7**	6,8**	104,9**	101,3**	108,8**	1,07**	121,2**	118,9**	123,8**	1,04**
163	Viet Nam ³	6-14	Sí	2 035,3	1 741,6	108,4	112,5	104,2	0,93	100,2	103,1	97,1	0,94
Estados Árabes													
164	Arabia Saudita ³	6-11	Sí	379,0	405,8	65,2	65,5	64,9	0,99	67,7	67,9	67,4	0,99
165	Argelia ²	6-16	Sí	744,9	697,8	101,3	102,2	100,2	0,98	100,9	101,7	100,1	0,98

1. Fuente: Tomasevsky (2003). Documento preliminar para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4.

2. Los datos sobre la educación obligatoria proceden de los informes elaborados en el marco de los tratados de las Naciones Unidas relativos a los derechos humanos.

3. Según un estudio del Banco Mundial realizado en 2002, se siguen percibiendo derechos de matrícula en la enseñanza primaria a pesar de que la ley garantiza la gratuidad de la educación. Véase el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4 y Banco Mundial (2002e).

4. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

	TASA NETA DE INGRESO (TBI) EN PRIMARIA (%)								ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (Número probable de años de educación formal)						
	1998				2001				1998			2001			
	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
...	...	...	...	61,4	60,8	62,0	1,02	...	...	...	10,8**	10,4**	11,2**	113
57,9**	57,9**	57,9**	1,00**	57,1	58,6	55,4	0,95	10,1**	10,2**	10,0**	10,5	10,6	10,3	114	
...	...	...	...	76,3	75,6	77,1	1,02	10,8**	10,5**	11,0**	11,1**	10,9**	11,3**	115
61,6**	62,4**	60,7**	0,97**	68,2**	69,7**	66,6**	0,96**	11,5	11,3	11,7	12,9	12,5	13,1	116	
61,2**	61,9**	60,4**	0,98**	66,5**	68,3**	64,6**	0,95**	11,9	11,7	12,1	12,7	12,3	12,8	117	
82,2	82,4	82,0	1,00	61,1	61,0	61,2	1,00	8,8	7,8	9,7	10,3**	9,3**	11,2**	118	
96,8**	100,0**	93,5**	0,94**	97,7**	100,0**	95,4**	0,95**	10,0**	10,8**	9,2**	10,7**	11,7**	9,7**	119	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	120
...	...	...	...	86,7**	...	...	...	...	...	...	11,4**	...	...	121
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	122
83,3**	84,6**	82,0**	0,97**	80,6	79,0	82,2	1,04	8,5**	8,7**	8,2**	8,4	8,3	8,5	123	
...	...	...	...	...	...	...	...	6,5**	7,0**	5,8**	7,5**	7,8**	6,8**	124
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9,0**	10,0**	7,9**	125
...	...	...	...	81,2	81,2	81,2	1,00	11,6	...	...	12,3**	...	...	126
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9,6**	10,5**	8,5**	127
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	128
43,8**	44,3**	43,2**	0,97**	41,4** ^z	41,9** ^z	40,8** ^z	0,97** ^z	11,6**	12,2**	10,9**	11,5**	12,0**	10,9**	129	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	130
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	20,1**	19,8**	20,4**	131
...	...	...	...	...	...	...	...	13,1**	12,7**	13,4**	13,2**	12,8**	13,6**	132
65,3**	66,5**	64,0**	0,96**	68,0	69,0	66,9	0,97	...	...	...	9,0**	9,8**	8,2**	133
66,2	65,7**	66,7**	1,01**	57,8**	...	...	...	10,2**	...	...	10,4**	...	...	134
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	135
80,5**	81,2**	79,9**	0,98**	77,3**	79,3**	75,1**	0,95**	...	...	...	...	...	...	136
46,5**	47,7**	45,3**	0,95**	46,7	44,4	49,1	1,11	11,7**	11,4**	11,9**	12,0**	11,9**	12,0**	137	
...	...	...	...	46,4	46,9	45,8	0,98	...	...	...	10,9	11,0	10,7	138
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	139
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	140
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	141
...	...	...	...	...	...	...	...	14,3**	14,5**	14,2**	14,7**	14,8**	14,5**	142
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	143
62,5	60,3	64,7	1,07	72,8	73,3	72,3	0,99	12,1**	12,2**	11,9**	14,8**	16,1**	13,7**	144	
...	...	...	...	92,9	92,7	93,1	1,00	12,0**	11,7**	12,2**	12,3** ^z	12,0** ^z	12,6** ^z	145
78,0**	...	...	...	93,2	92,8	93,6	1,01	...	...	...	7,4** ^z	7,3** ^z	7,5** ^z	146
...	...	...	...	...	...	...	...	8,1**	...	...	...	...	...	147
84,8	100,0	65,5	0,65	89,4	100,0	81,3	0,81	12,3	...	...	12,8	...	...	148
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17,7** ^y	16,8** ^y	18,6** ^y	149
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	150
...	...	...	...	...	...	...	...	5,7**	6,1**	5,3**	...	...	...	151
...	...	...	...	95,0	95,8	94,1	0,98	14,9**	15,7**	14,0**	15,7**	16,7**	14,6**	152
54,7	55,7	53,7	0,96	61,7	62,6	60,9	0,97	8,4**	9,3	7,4**	8,9**	9,8**	7,9**	153	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	154
79,4	81,5	77,2	0,95	76,3**	74,1**	78,6**	1,06**	11,7**	11,5**	12,0**	11,8**	11,6**	12,0**	155	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	156
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12,5** ^z	12,7** ^z	12,3** ^z	157
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11,4**	...	...	158
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	159
60,9	60,4	61,6	1,02	87,0	84,9	89,1	1,05	...	...	...	13,4**	13,2**	13,7**	160
86,0**	84,8**	87,5**	1,03**	...	...	...	...	10,9**	...	...	...	...	...	161
...	...	...	...	55,1**	54,1**	56,3**	1,04**	...	...	...	9,4**	...	...	162
80,8	...	...	...	82,9**	...	...	...	10,3**	10,8**	9,8**	10,5**	11,0**	10,1**	163
39,9	47,2	32,2	0,68	44,7	52,9	36,2	0,68	9,7**	9,8**	9,5**	9,6**	9,7**	9,5**	164	
77,7	78,7	76,6	0,97	91,9	92,8	90,9	0,98	11,3**	...	...	...	...	...	165

5. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

6. Según un estudio del Banco Mundial realizado en 2002, no se perciben derechos de matrícula pero existen costos directos. Véase el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4* y Banco Mundial (2002e).

7. Los niños acceden a la enseñanza primaria a partir de los 6 ó 7 años.

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.

(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al periodo 2000-2001.

Cuadro 4 (continuación)

País o territorio	Escolaridad obligatoria (grupo de edad)	Gratuidad de la educación garantizada por la ley ¹	Nuevos alumnos matriculados (en miles)		TASA BRUTA DE INGRESO (TBI) EN PRIMARIA (%)								
			1998	2001	1998				2001				
					Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	
166	Bahrein	...	Sí	13,1	13,0**	95,9	94,3	97,5	1,03	88,3**	89,9**	86,6**	0,96**
167	Djibuti	6-15	No	5,8	7,8	32,1	36,9**	27,3**	0,74**	39,4	44,7	34,0	0,76
168	Egipto ^{w, 3}	6-13	Sí	1 449,2**	1 533,8**	88,8**	90,5**	87,1**	0,96**	95,4**	96,5**	94,4**	0,98**
169	Emiratos Árabes Unidos ³	6-11	Sí	46,9	51,6**	89,7	91,0	88,4	0,97	101,9**	102,2**	101,5**	0,99**
170	Irak	6-11	Sí	708,9**	709,2 ^y	112,1**	119,3**	104,5**	0,88**	111,0 ^y	117,9 ^y	103,8 ^y	0,88 ^y
171	Jamahiriya Árabe Libia ²	6-15	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
172	Jordania ^{w, 2}	6-16	No	125,6	139,5	99,0	98,9	99,2	1,00	102,9	102,5	103,2	1,01
173	Kuwait ²	6-14	Sí	34,9	38,9	99,0	98,9	99,0	1,00	95,3	95,8	94,8	0,99
174	Libano ^{2, 3}	6-12	Sí	71,4	68,9	96,5	100,0	92,8	0,93	96,9	97,9	95,9	0,98
175	Marruecos	6-14	Sí	731,1	718,2	115,8	119,2	112,2	0,94	117,2	119,2	115,2	0,97
176	Mauritania ³	6-14	Sí	...	88,4	...	...	...	...	112,2	114,2	110,2	0,96
177	Omán	...	Sí	51,7	49,6	81,1	81,2	80,9	1,00	74,1	73,8	74,4	1,01
178	Qatar ³	6-17	Sí	11,1**	11,4**	113,8**	115,0**	112,4**	0,98**	107,6**	107,0**	108,1**	1,01**
179	República Árabe Siria ²	6-12	Sí	465,9	522,7	107,6	110,7	104,4	0,94	122,5	124,4	120,6	0,97
180	Sudán ³	6-13	Sí	...	446,8 ^y	...	...	...	...	53,1 ^y	58,4 ^y	47,7 ^y	0,82 ^y
181	T. Autónomos Palestinos	6-15	...	95,2	100,6	104,2	103,5	104,9	1,01	99,7	99,2	100,1	1,01
182	Túnez ^w	6-16	Sí	203,9	182,3	100,6	100,8	100,5	1,00	98,5	97,8	99,3	1,01
183	Yemen ³	6-14	Sí	439,6	551,5 ^z	77,3	89,8	64,3	0,72	91,7 ^z	103,8 ^z	79,1 ^z	0,76 ^z
Europa Central y Oriental													
184	Albania ⁰	6-13	Sí	66,9**	65,1 ^z	99,9**	100,6**	99,2**	0,99**	101,8 ^z	102,6 ^z	100,9 ^z	0,98 ^z
185	Belarrús ³	6-14	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
186	Bosnia y Herzegovina ^{0, 3}	...	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgaria ^{0, 2, 3}	7-16	Sí	93,1	79,7	97,9	98,8	96,9	0,98	98,1	97,9	98,3	1,00
188	Croacia	7-14	Sí	49,8	48,2	96,8	97,8	95,6	0,98	97,3	96,9	97,8	1,01
189	Eslovaquia ²	6-16	Sí	75,3	62,7	101,5	102,1	100,8	0,99	94,2	94,4	94,1	1,00
190	Eslovenia ^{0, 2}	7-15	Sí	21,1	21,7	95,3	95,7	94,9	0,99	110,5	110,3	110,8	1,00
191	Estonia ⁰	7-15	Sí	18,4	13,6	99,7	100,5	98,8	0,98	94,5	93,6	95,4	1,02
192	Federación de Rusia ^{w, 3}	6-15	Sí	1 659,0	1 495,1	87,2	87,7**	86,6**	0,99**	101,6	...	...	...
193	Hungría ⁰	7-16	Sí	126,9	112,0	104,0	105,7	102,3	0,97	96,8	97,4	96,2	0,99
194	la ex RY de Macedonia ^{0, 2}	7-15	Sí	32,4	29,5	103,3	103,3	103,2	1,00	97,5	97,0	97,9	1,01
195	Letonia ^{0, 3}	7-15	Sí	32,3	23,6	96,2	96,5**	95,9**	0,99**	89,7	89,5	89,8	1,00
196	Lituania ^{0, 2}	7-16	Sí	54,2	41,9	104,0	104,5	103,5	0,99	92,3	92,7	91,9	0,99
197	Polonia ^{0, 2, 5}	7-18	Sí	534,9**	463,3	100,6**	100,0**	101,2**	1,01**	97,4	97,4**	97,5**	1,00**
198	República Checa ⁰	6-15	Sí	123,8**	116,5** ^z	100,8**	101,8**	99,9**	0,98**	101,7** ^z	102,3** ^z	101,0** ^z	0,99** ^z
199	República de Moldova ³	6-16	Sí	63,9**	56,0	87,2**	...	...	...	93,2	94,7	91,6	0,97
200	Rumania ^{0, 3}	7-16	Sí	288,6	245,6	93,7	94,1	93,4	0,99	107,1	107,7	106,4	0,99
201	Serbia y Montenegro ⁴	7-14	...	...	93,7 ^z	...	...	...	...	99,7 ^z	99,4 ^z	100,0 ^z	1,01 ^z
202	Turquía ^{0, 3}	6-14	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
203	Ucrania ³	7-15	Sí	622,8	602,5	93,6	94,3**	92,9**	0,98**	118,5	118,9**	118,2**	0,99**

					Promedio				Promedio			
I	Mundo	...	...	...	101,0	...	...	...	101,2	100,3	102,0	1,02
II	Países desarrollados	...	...	...	100,3	101,1	99,6	0,99	98,3	98,3	98,4	1,00
III	Países en desarrollo	...	...	...	103,4	104,4	102,5	0,98	103,2	105,0	101,5	0,97
IV	Países en transición	...	...	...	93,6	94,3	92,9	0,99	102,9	...	...	...
V	África Subsahariana	...	...	...	88,7	91,3	86,2	0,94	93,0	94,4	91,6	0,97
VI	América del Norte y Europa Occidental	...	...	...	100,4	100,8	100,0	0,99	98,5	98,3	98,7	1,00
VII	América Latina y el Caribe	...	...	...	111,3	111,2	111,5	1,00	109,6	104,6	114,2	1,09
VIII	Asia Central	...	...	...	104,4	104,3	104,6	1,00	102,7	102,0	103,4	1,01
IX	Asia Meridional/Occidental	...	...	...	105,1	111,2	98,5	0,89	100,5	107,0	93,6	0,87
X	Asia Oriental y el Pacífico	...	...	...	108,4	112,5	104,2	0,93	108,1	113,9	103,8	0,91
XI	Estados Árabes	...	...	...	99,0	98,9	99,2	1,00	98,5	99,2	99,3	1,02
XII	Europa Central y Oriental	...	...	...	98,8	99,7	97,9	0,98	97,5	97,0	97,9	1,01

1. Fuente: Tomasevsky (2003). Documento preliminar para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4.

2. Los datos sobre la educación obligatoria proceden de los informes elaborados en el marco de los tratados de las Naciones Unidas relativos a los derechos humanos.

3. Según un estudio del Banco Mundial realizado en 2002, se siguen percibiendo derechos de matrícula en la enseñanza primaria a pesar de que la ley garantiza la gratuidad de la educación. Véase el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4 y Banco Mundial (2002e).

Cuadro 5
Participación en la enseñanza primaria

País o territorio	Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	NÚMERO DE ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN PRIMARIA				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN PRIMARIA [%]								
			1998		2001		1998				2001				
			Total (en miles)	Niñas %	Total (en miles)	Niñas %	Total	Varones	Niñas	IPS N/V	Total	Varones	Niñas	IPS N/V	
África Subsahariana															
1	Angola	6-9	1 512	...	...	...	...	97,1	106,1	88,1	0,83	...	...	...	...
2	Benin	6-11	1 107	872	39	1 153	41	82,7	100,4	65,0	0,65	104,1	122,2	86,0	0,70
3	Botswana	6-12	319	321	50	329	50	102,8	102,8	102,9	1,00	103,3	103,2	103,4	1,00
4	Burkina Faso	7-12	2 127	816	40	927 **	41 **	41,8	49,6	34,0	0,68	43,6**	50,9**	36,2**	0,71**
5	Burundi	7-12	1 151	562 **	45 **	817	44	50,2**	55,3**	45,1**	0,82**	71,0	79,5	62,4	0,79
6	Cabo Verde	6-11	73	92	49	90	49	125,6	128,5	122,7	0,96	122,6	124,9	120,2	0,96
7	Camerún	6-11	2 570	2 134	45	2 742 *	46 *	87,5	95,9	79,0	0,82	106,7*	114,6*	98,6*	0,86*
8	Chad	6-11	1 385	840	37	1 016 **	39 **	67,0	84,8	49,3	0,58	73,4**	89,9**	56,8**	0,63**
9	Comoras	6-11	116	83	45	104	44	75,2	81,2	69,0	0,85	89,6	98,4	80,6	0,82
10	Congo	6-11	614	276	49	525	48	49,6	50,8	48,4	0,95	85,5	88,4	82,6	0,93
11	Côte d'Ivoire	6-11	2 635	1 911	43	2 116	42	73,1	83,7	62,4	0,75	80,3	92,3	68,2	0,74
12	Eritrea	7-11	546	262	45	330	44	53,2	58,0	48,4	0,83	60,5	66,9	54,0	0,81
13	Etiopía	7-12	11 285	5 168	38	7 213	41	49,9	62,1	37,6	0,60	63,9	74,8	53,0	0,71
14	Gabón	6-11	210	265	50	282	50	134,1	134,1	134,1	1,00	134,4	134,9	133,9	0,99
15	Gambia	7-12	204	150	46	161 **	48 **	79,9	86,2	73,6	0,85	78,9**	82,3**	75,4**	0,92**
16	Ghana	6-11	3 177	2 377	47	2 586	48	76,8	81,0	72,5	0,90	81,4	85,0	77,7	0,91
17	Guinea	7-12	1 294	727	38	998	42	58,4	71,3	45,1	0,63	77,1	88,1	65,8	0,75
18	Guinea-Bissau	7-12	230	...	...	150 y	40 y	...	...	...	...	69,7 y	83,6 y	55,9 y	0,67 y
19	Guinea Ecuatorial	7-11	62	75	48 **	78	48	131,3	137,5**	125,0**	0,91**	126,2	132,2	120,2	0,91
20	Kenya	6-12	6 074	5 481	49	5 828	49	90,2	90,9	89,5	0,98	96,0	96,8	95,1	0,98
21	Lesotho	6-12	334	370	52	415	50	109,2	104,9	113,6	1,08	124,3	123,2	125,5	1,02
22	Liberia	6-11	524	396	42	496 y	42 y	89,6	102,9	76,2	0,74	105,4 y	122,1 y	88,6 y	0,73 y
23	Madagascar	6-10	2 311	2 012	49	2 408	49	95,6	97,3	93,9	0,97	104,2	106,2	102,2	0,96
24	Malawi	6-11	1 952	2 525	49 **	2 846	49	146,2	150,1**	142,3**	0,95**	145,8	148,8	142,8	0,96
25	Malí	7-12	2 151	959	41	1 227	42	48,8	56,9	40,5	0,71	57,0	65,0	48,9	0,75
26	Mauricio	6-11	126	131	49	134	49	107,6	107,5	107,6	1,00	106,0	106,1	106,0	1,00
27	Mozambique	6-10	2 585	1 968 **	42 **	2 556	44	81,2**	93,2**	69,1**	0,74**	98,9	110,3	87,3	0,79
28	Namibia	6-12	376	387	50	398	50	113,9	113,5	114,3	1,01	106,0	105,7	106,3	1,01
29	Níger	7-12	1 900	530	39	761	40	30,9	37,0	24,7	0,67	40,0	47,4	32,4	0,68
30	Nigeria	6-11	20 093	16 046 **	43 **	19 385 **	44 **	86,1**	97,5**	74,3**	0,76**	96,5**	107,0**	85,6**	0,80**
31	República Centroafricana	6-11	621	...	...	411 *	40 *	...	...	...	...	66,1*	79,4*	53,0*	0,67*
32	RD del Congo	6-11	8 518	4 022	47	...	...	49,6	52,2	47,1	0,90	...	...	...	...
33	RU de Tanzania	7-13	6 979	4 043	50	4 845	49	61,8	61,9	61,6	0,99	69,4	70,2	68,7	0,98
34	Rwanda	7-12	1 312	1 289	50	1 535	50	118,6	120,2	117,1	0,97	117,0	117,6	116,3	0,99
35	Santo Tomé y Príncipe	7-12	23	24	49	29 **	48 **	107,1	109,3	104,9	0,96	126,4**	130,4**	122,4**	0,94**
36	Senegal	7-12	1 590	1 034	46 **	1 197	47	68,6	73,6**	63,5**	0,86**	75,3	79,0	71,5	0,91
37	Seychelles ¹	6-11	...	10	49	10	49	112,8	113,8	111,8	0,98	115,7	116,3	115,2	0,99
38	Sierra Leona	6-11	729	...	...	554 ^z	42 ^z	...	...	...	...	78,9 ^z	92,9 ^z	65,2 ^z	0,70 ^z
39	Somalia	6-12	1 772	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	Sudáfrica	7-13	7 052	7 998 *	49 *	7 413	49	114,4*	116,1*	112,8*	0,97*	105,1	107,1	103,1	0,96
41	Swazilandia	6-12	211	212	49	212	49	104,3	107,1	101,4	0,95	100,4	103,2	97,6	0,95
42	Togo	6-11	787	954	43	978	45	132,3	150,2	114,3	0,76	124,2	136,5	111,9	0,82
43	Uganda	6-12	5 059	6 591	47	6 901	49	143,3	150,4	136,1	0,90	136,4	139,1	133,7	0,96
44	Zambia	7-13	2 063	1 557	48	1 626	48	81,2	84,3	78,1	0,93	78,8	81,4	76,1	0,94
45	Zimbabwe ^w	6-12	2 561	...	...	2 535	49	...	...	...	...	99,0	100,3	97,6	0,97
América del Norte y Europa Occidental															
46	Alemania ^o	6-9	3 358	3 767	49	3 373	49	105,7	106,0	105,3	0,99	100,5	100,7	100,2	0,99
47	Andorra ²	6-11	...	...	...	4	47	...	...	...	...	...	...	...	...
48	Austria ^o	6-9	375	389	49	386	49	102,2	102,6	101,8	0,99	103,0	103,4	102,6	0,99
49	Bélgica ^o	6-11	730	763	49	768	49	103,8	104,3	103,2	0,99	105,2	105,6	104,7	0,99
50	Canadá ^o	6-11	2 449	2 404	49	2 456 ^z	49 ^z	97,7	97,7	97,7	1,00	99,6 ^z	99,5 ^z	99,7 ^z	1,00 ^z
51	Chipre ^{o, 1}	6-11	...	64	48	64	49	97,4	97,6	97,2	1,00	97,8	97,7	97,8	1,00
52	Dinamarca ^o	7-12	397	372	49	415	49	101,9	102,1	101,8	1,00	104,5	104,5	104,6	1,00
53	España ^o	6-11	2 321	2 580	48	2 491	48	107,4	108,4	106,4	0,98	107,3	108,2	106,4	0,98
54	Estados Unidos de América ^o	6-11	25 314	24 938	50	24 855	49	100,6	99,3	102,0	1,03	98,2	97,8	98,6	1,01
55	Finlandia ^o	7-12	385	383	49	393	49	99,2	99,4	99,0	1,00	102,0	102,3	101,8	0,99

1. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

2. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN PRIMARIA (%)								NIÑOS SIN ESCOLARIZAR (en miles)						
1998				2001				1998			2001			
Total	Varones	Niñas	IPS N/V	Total	Varones	Niñas	IPS N/V	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
61,3	65,8	56,8	0,86	...	...	...	...	535,6	235,4	300,2	...	...	...	1
...	...	...	...	71,3**y	84,4**y	58,1**y	0,69**y	...	...	...	307,6**y	83,4**y	224,2**y	2
78,7	77,0	80,4	1,04	80,9	79,2	82,7	1,04	66,6	36,2	30,4	60,9	33,5	27,4	3
33,5	39,8	27,1	0,68	35,0**	41,0**	28,9**	0,71**	1 298,9	590,2	708,8	1 383,3**	631,6**	751,7**	4
37,1**	40,4**	33,9**	0,84**	53,4**	58,8**	48,0**	0,82**	703,3**	333,3**	370,0**	536,6**	237,1**	299,4**	5
99,7**	100,0**	99,4**	0,99**	99,4	100,0	98,9	0,99	0,2**	...	0,2**	0,4	...	0,4	6
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7
54,7	67,6	41,8	0,62	58,3**	69,7**	46,8**	0,67**	567,7	202,8	364,9	578,3**	210,0**	368,3**	8
49,2	53,2	45,1	0,85	...	...	...	...	55,9	26,1	29,9	...	...	...	9
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10
55,5	63,2	47,8	0,76	62,6	72,0	53,1	0,74	1 163,3	482,8	680,6	985,2	369,5	615,8	11
33,9	36,2	31,6	0,87	42,5	45,8	39,2	0,86	325,2	157,8	167,4	313,8	149,0	164,8	12
35,8	42,4	29,2	0,69	46,2	51,5	40,8	0,79	6 650,8	2 987,1	3 663,7	6 076,1	2 741,1	3 335,0	13
...	...	...	...	78,3**z	78,9**z	77,8**z	0,99**z	...	...	...	44,8**z	22,0**z	22,8**z	14
66,6	70,9	62,3	0,88	72,9**	76,0**	69,7**	0,92**	62,9	27,4	35,4	55,4**	24,6**	30,8**	15
57,9**	59,8**	55,9**	0,93**	60,2	61,4	59,0	0,96	1 304,1**	625,5**	678,6**	1 264,9	617,1	647,8	16
45,3	53,6	36,7	0,69	61,5	69,1	53,7	0,78	680,5	292,6	388,0	498,3	203,0	295,2	17
...	...	...	...	45,2y	52,9y	37,5y	0,71y	...	...	...	118,0y	50,6y	67,4y	18
88,0	96,4**	79,7**	0,83**	84,6	91,4	77,8	0,85	6,8	1,0**	5,8**	9,6	2,7	6,9	19
65,8**	65,3**	66,3**	1,01**	69,9**	69,4**	70,5**	1,02**	2 076,6**	1 056,8**	1 019,8**	1 826,0**	934,4**	891,6**	20
64,5	60,3	68,7	1,14	84,4	81,2	87,6	1,08	120,2	67,5	52,7	52,1	31,5	20,6	21
43,9	49,7	38,1	0,77	69,9y	78,6y	61,1y	0,78y	247,6	111,5	136,1	141,7y	50,4y	91,3y	22
64,5	64,3	64,8	1,01	68,6	68,2	68,9	1,01	746,1	375,5	370,6	726,3	367,3	359,0	23
...	...	...	...	81,0**	81,0**	81,0**	1,00**	...	...	...	370,9**	185,7**	185,2**	24
38,3**	44,5**	32,0**	0,72**	...	...	...	...	1 212,3**	552,6**	659,7**	...	...	...	25
93,2	93,1	93,2	1,00	93,2	93,2	93,2	1,00	8,3	4,2	4,1	8,6	4,4	4,2	26
47,3**	51,6**	43,0**	0,83**	59,7	63,4	55,9	0,88	1 277,0**	589,5**	687,5**	1 042,1	474,7	567,4	27
77,9	75,4	80,4	1,07	78,2	75,8	80,7	1,06	75,0	41,8	33,1	81,8	45,6	36,2	28
26,1	31,3	20,8	0,66	34,2	40,7	27,5	0,68	1 264,4	597,5	666,9	1 249,7	572,5	677,2	29
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	30
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	31
34,6	35,5	33,7	0,95	...	...	...	...	5 306,0	2 619,5	2 686,5	...	...	...	32
45,8	45,1	46,6	1,03	54,4	54,3	54,5	1,00	3 544,8	1 803,3	1 741,5	3 183,5	1 599,6	1 583,9	33
...	...	...	...	84,0	82,8	85,1	1,03	...	...	...	209,9	111,3	98,6	34
85,5	86,5	84,4	0,98	97,1**	100,0**	94,2**	0,94**	3,2	1,5	1,7	0,7**	...	0,7**	35
57,9	61,5**	54,1**	0,88**	57,9	61,2	54,5	0,89	635,4	292,6**	342,8**	669,4	310,9	358,5	36
99,1	100,0	98,3	0,98	99,7	100,0	99,3	0,99	0,1	...	0,1	0,0	...	0,0	37
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	38
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39
91,3*	90,8*	91,8*	1,01*	89,5	89,2	89,8	1,01	607,8*	321,9*	285,9*	738,4	380,6	357,8	40
77,7**	77,1**	78,3**	1,02**	76,7	76,3	77,0	1,01	45,4**	23,3**	22,1**	49,2	25,0	24,3	41
89,8	100,0	79,5	0,80	91,8	100,0	83,6	0,84	73,6	...	73,6	64,3	...	64,3	42
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	43
68,5	69,6	67,4	0,97	66,0**	66,4**	65,6**	0,99**	604,3	292,3	312,0	701,7**	347,4**	354,3**	44
...	...	...	...	82,7	82,4	83,1	1,01	...	...	...	442,5	226,3	216,2	45
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	46
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	47
89,9	89,2	90,5	1,01	89,9	89,2	90,6	1,02	38,5	21,0	17,5	37,9	20,8	17,2	48
99,4	99,5	99,4	1,00	100,0	100,0	100,0	1,00	4,3	2,0	2,3	0,1	...	0,1	49
96,9	96,9	96,9	1,00	99,6**z	99,5**z	99,7**z	1,00**z	75,4	38,8	36,7	9,7**z	6,2**z	3,5**z	50
95,5	95,5	95,5	1,00	95,9	95,8	96,1	1,00	3,0	1,5	1,4	2,7	1,4	1,2	51
99,4	99,4	99,4	1,00	100,0	100,0	100,0	1,00	2,2	1,1	1,1	0,04	0,04	...	52
99,6	100,0	99,2	0,99	99,7	100,0	99,4	0,99	9,0	...	9,0	6,7	...	6,7	53
93,8	93,8	93,8	1,00	92,7	92,2	93,3	1,01	1 526,7	782,2	744,5	1 841,3	1 013,7	827,5	54
98,7	98,9	98,5	1,00	100,0	99,9	100,0	1,00	5,0	2,2	2,8	0,1	0,1	...	55

(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al periodo 2000-2001.

Cuadro 5 (suite)

País o territorio	Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	NÚMERO DE ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN PRIMARIA				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN PRIMARIA (%)									
			1998		2001		1998				2001					
			Total (en miles)	Niñas %	Total (en miles)	Niñas %	Total	Varones	Niñas	IPS N/V	Total	Varones	Niñas	IPS N/V		
56	Francia ^o	6-10	3 638		3 944	49	3 808	49	105,6	106,2	104,9	0,99	104,7	105,2	104,1	0,99
57	Grecia ^o	6-11	652		646	48	646	48	95,5	95,7	95,3	1,00	99,1	99,3	98,8	0,99
58	Irlanda ^o	4-11	425		457	49	446	49	104,1	104,2	103,9	1,00	105,0	104,9	105,2	1,00
59	Islandia ^o	6-12	32		30	48	31	49	98,5	99,4	97,6	0,98	99,8	100,0	99,7	1,00
60	Israel ^o	6-11	671		722	49	760	49	112,9	113,4	112,3	0,99	113,4	113,5	113,2	1,00
61	Italia ^o	6-10	2 770		2 876	49	2 790	48	102,5	103,1	102,0	0,99	100,7	101,7	99,7	0,98
62	Luxemburgo ^o	6-11	34		31	49	34	49	99,6	99,0	100,3	1,01	100,4	100,9	99,9	0,99
63	Malta ^o	5-10	31		35	49	33	48	106,3	106,0	106,7	1,01	105,3	105,8	104,8	0,99
64	Mónaco ²	6-10	...		2	50	2 ^z	49 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
65	Noruega ^o	6-12	424		412	49	429	49	101,1	101,1	101,0	1,00	101,2	101,1	101,3	1,00
66	Países Bajos ^o	6-11	1 195		1 268	48	1 287	48	108,3	109,5	107,0	0,98	107,7	108,8	106,5	0,98
67	Portugal ^o	6-11	663		815	48	770	48	123,1	125,7	120,3	0,96	116,1	118,2	114,0	0,96
68	Reino Unido ^o	5-10	4 522		4 661	49	4 536	49	101,8	101,4	102,3	1,01	100,3	100,4	100,3	1,00
69	San Marino ²	6-10	...		...	...	1 ^y	48 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suecia ^o	7-12	712		763	49	786	49	109,7	108,1	111,3	1,03	110,4	109,0	111,9	1,03
71	Suiza ^o	7-12	500		530	49	536	49	106,3	106,9	105,7	0,99	107,2	107,7	106,7	0,99
América Latina y el Caribe																
72	Anguila ¹	5-11	...		2	50	1	49	...	...	...	...	98,6	99,3	97,9	0,99
73	Antigua y Barbuda ²	5-11	...		...	...	13 ^y	62 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antillas Neerlandesas	6-11	22		25	48	23	49	115,5	118,2	112,7	0,95	104,3	104,2	104,4	1,00
75	Argentina ^w	6-11	4 098		4 821	49	4 900	49	119,7	119,6	119,8	1,00	119,6	119,8	119,4	1,00
76	Aruba ¹	6-11	...		9	49	10	48	112,2	113,5	110,8	0,98	114,6	117,6	111,4	0,95
77	Bahamas	5-10	37		...	...	34	50	...	...	...	...	92,2	91,6	92,8	1,01
78	Barbados	5-10	22		28	49	23	49	104,3	104,8	103,8	0,99	108,3	108,3	108,2	1,00
79	Belice	5-10	39		44	49	45 ^z	49 ^z	118,1	119,8	116,3	0,97	117,6 ^z	119,4 ^z	115,8 ^z	0,97 ^z
80	Bermudas ¹	5-10	...		...	...	5 ^z	50 ^z	...	...	...	...	103,2 ^z	...	...	...
81	Bolivia	6-11	1 321		1 400	49	1 501	49	112,5	113,7	111,2	0,98	113,6	114,3	112,9	0,99
82	Brasil ^w	7-10	13 287		...	...	19 728	48	...	...	...	...	148,5	152,7	144,2	0,94
83	Chile ^w	6-11	1 755		1 777	48	1 799 ^z	49 ^z	102,7	104,1	101,2	0,97	102,7 ^z	103,9 ^z	101,4 ^z	0,98 ^z
84	Colombia	6-10	4 684		5 062	49	5 131	49	112,0	112,0	112,0	1,00	109,6	110,1	109,0	0,99
85	Costa Rica	6-11	510		...	...	552	49	...	...	...	...	108,4	108,5	108,3	1,00
86	Cuba	6-11	969		1 074	48	972	48	105,3	107,2	103,2	0,96	100,3	102,2	98,3	0,96
87	Dominica ¹	5-11	...		12	48	11	48	98,8	101,2	96,3	0,95	...	...	...	...
88	El Salvador	7-12	866		926	48	968	48	111,6	113,3	109,9	0,97	111,8	114,1	109,4	0,96
89	Ecuador	6-11	1 696		1 899	49	1 983	49	113,4	113,5	113,3	1,00	116,9	117,0	116,8	1,00
90	Granada	5-11	...		...	...	17	48	...	...	...	...	...	...	...	...
91	Guatemala	7-12	1 913		1 685 [*]	46 [*]	1 972	47	94,0 [*]	99,3 [*]	88,4 [*]	0,89 [*]	103,0	107,0	98,9	0,92
92	Guyana	6-11	90		107	49	109 ^y	49 ^y	116,9	117,9	115,9	0,98	120,2 ^y	122,2 ^y	118,3 ^y	0,97 ^y
93	Haití	6-11	1 254		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	7-12	1 054		...	...	1 116 ^{**}	50^{**}	...	...	...	...	105,8 ^{**}	104,8 ^{**}	106,9 ^{**}	1,02 ^{**}
95	Islas Caimán ²	5-10	...		3	47	4	49	...	...	...	...	...	...	...	...
96	Islas Turcos y Caicos ¹	6-11	...		2	49	2	49	...	...	...	...	101,4	103,6	99,1	0,96
97	Islas Vírgenes Británicas ¹	5-11	...		3	49	3	48	111,6	113,5	109,8	0,97	109,1	111,5	106,6	0,96
98	Jamaica ^w	6-11	328		316 ^{**}	49 ^{**}	330	49	95,4 ^{**}	95,6 ^{**}	95,3 ^{**}	1,00 ^{**}	100,5	100,9	100,1	0,99
99	México ^o	6-11	13 452		14 698	49	14 843	49	110,9	111,7	110,1	0,99	110,3	110,7	110,0	0,99
100	Montserrat ¹	5-11	...		0,4	44	0,5	45	...	...	...	...	116,0	...	...	...
101	Nicaragua	7-12	829		783	50	868	49	99,9	98,6	101,2	1,03	104,7	104,4	105,1	1,01
102	Panamá	6-11	371		391 ^{**}	48 ^{**}	408	48	108,1 ^{**}	109,9 ^{**}	106,3 ^{**}	0,97 ^{**}	110,0	111,7	108,3	0,97
103	Paraguay ^w	6-11	864		909 ^{**}	49 ^{**}	967 ^{**}	48 ^{**}	109,6 ^{**}	110,4 ^{**}	108,7 ^{**}	0,98 ^{**}	111,8 ^{**}	113,8 ^{**}	109,8 ^{**}	0,96 ^{**}
104	Perú ^w	6-11	3 600		4 299	49	4 317	49	122,6	123,4	121,7	0,99	119,9	120,2	119,7	1,00
105	República Dominicana	6-11	1 110		1 315 ^{**}	49 ^{**}	1 400	49	116,7 ^{**}	117,7 ^{**}	115,6 ^{**}	0,98 ^{**}	126,1	125,4	126,8	1,01
106	Saint Kitts y Nevis ²	5-11	...		...	...	6 ^{**}	49	...	...	...	...	...	...	...	...
107	San Vicente y Granadinas	5-11	18		...	...	18	48	...	...	...	...	101,2	103,1	99,2	0,96
108	Santa Lucía	5-11	22		26	49	25	49	114,8	115,9	113,6	0,98	111,3	110,6	112,0	1,01
109	Suriname	6-11	51		...	...	64	49	...	...	...	...	125,8	126,7	124,8	0,98
110	Trinidad y Tobago	5-11	147		172	49	155 ^{**}	49 ^{**}	101,7	102,3	101,1	0,99	105,1 ^{**}	105,6 ^{**}	104,5 ^{**}	0,99 ^{**}
111	Uruguay ^w	6-11	332		365	49	360	48	112,8	113,5	112,2	0,99	108,3	109,3	107,1	0,98
112	Venezuela	6-11	3 310		3 261	49	3 507	49	100,3	101,2	99,4	0,98	105,9	107,0	104,9	0,98

1. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

2. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN PRIMARIA (%)								NIÑOS SIN ESCOLARIZAR (en miles)					
1998				2001				1998			2001		
Total	Varones	Niñas	IPS N/V	Total	Varones	Niñas	IPS N/V	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas
100,0	100,0	99,9	1,00	99,6	99,6	99,7	1,00	1,1	—	1,1	13,7	7,9	5,8
93,4	93,5	93,3	1,00	96,8	96,9	96,7	1,00	44,5	22,7	21,9	20,9	10,4	10,5
93,8	93,3	94,4	1,01	95,5	94,7	96,3	1,02	27,2	15,2	12,0	19,2	11,6	7,6
98,3	99,2	97,5	0,98	99,7	99,8	99,6	1,00	0,5	0,1	0,4	0,1	0,0	0,1
99,9	100,0	99,8	1,00	99,9	99,7	100,0	1,00	0,7	—	0,7	1,0	1,0	—
99,7	100,0	99,3	0,99	99,2	99,4	99,0	1,00	9,5	—	9,5	21,9	8,4	13,5
96,0	95,1	97,0	1,02	96,2	96,2	96,2	1,00	1,3	0,8	0,5	1,3	0,7	0,6
99,1	98,3	100,0	1,02	96,6	96,6	96,7	1,00	0,3	0,3	—	1,0	0,5	0,5
...
100,0	100,0	99,9	1,00	99,9	99,8	100,0	1,00	0,2	—	0,2	0,4	0,4	—
99,5	100,0	98,9	0,99	99,4	100,0	98,8	0,99	6,1	—	6,1	6,8	—	6,8
...	...	...	...	99,8	99,6	100,0	1,00	...	...	...	1,3	1,3	—
99,6	99,2	100,0	1,01	100,0	100,0	99,9	1,00	19,6	19,6	—	1,8	—	1,8
...
99,8	100,0	99,5	1,00	99,8	100,0	99,6	1,00	1,7	—	1,7	1,5	—	1,5
97,9	98,4	97,4	0,99	98,8	99,2	98,5	0,99	10,5	4,2	6,3	5,9	2,2	3,8
...	...	...	...	96,6	96,3	96,9	1,01	...	...	...	0,05	0,03	0,02
...
96,1	95,7	96,5	1,01	88,4	86,1	90,7	1,05	0,9	0,5	0,4	2,6	1,6	1,0
100,0*	100,0*	100,0*	1,00*	99,8	100,0	99,6	1,00	0,2*	—*	0,2*	7,7	—	7,7
97,8	97,4	98,1	1,01	98,4	99,1	97,6	0,98	0,2	0,1	0,1	0,1	0,0	0,1
...	...	...	...	86,4**	85,2**	87,6**	1,03**	...	...	...	5,1**	2,8**	2,3**
99,7	100,0	99,3	0,99	99,8	99,6	100,0	1,00	0,1	—	0,1	0,04	0,04	—
94,3**	94,5**	94,1**	1,00**	96,2**z	96,1**z	96,4**z	1,00**z	2,1**	1,0**	1,1**	1,5**z	0,8**z	0,7**z
...	...	...	...	100,0z	...	...	...	...	...	...	—z	...	...
96,0	96,3	95,7	0,99	94,2	94,0	94,4	1,00	50,0	23,4	26,6	76,2	40,2	36,0
...	...	...	...	96,5	95,7	97,4	1,02	...	...	...	460,8	288,6	172,2
87,9	88,4	87,4	0,99	88,8z	89,4z	88,3z	0,99z	209,9	102,5	107,5	195,6z	94,9z	100,7z
86,7	...	...	...	86,7	87,1**	86,3**	0,99**	600,2	...	...	621,4	307,0**	314,4**
...	...	...	...	90,6	89,9	91,3	1,02	...	...	...	47,9	26,4	21,4
98,9	100,0	97,8	0,98	95,7	96,2	95,2	0,99	11,0	—	11,0	41,7	18,9	22,8
82,9**	85,9**	79,9**	0,93**	...	...	...	...	2,1**	0,9**	1,2**	...	...	...
81,0	74,7	87,5	1,17	88,9	89,0	88,9	1,00	157,7	106,8	51,0	96,0	48,5	47,5
97,0	96,4	97,5	1,01	99,5	99,0	100,0	1,01	50,8	30,3	20,5	8,5	8,5	—
...
76,5**	79,0**	73,8**	0,93**	85,0	86,9	82,9	0,95	421,8**	192,1**	229,7**	287,8	128,0	159,8
95,7**	96,2**	95,2**	0,99**	98,4y	99,7y	97,1y	0,97y	4,0**	1,8**	2,2**	1,5y	0,2y	1,3y
...
...	...	...	...	87,4**	86,7**	88,3**	1,02**	...	...	...	132,3**	71,6**	60,8**
...
...	...	...	...	88,0	87,9	88,0	1,00	...	...	...	0,3	0,1	0,1
95,6**	94,5**	96,7**	1,02**	93,9	94,7	93,0	0,98	0,1**	0,1**	0,0**	0,2	0,1	0,1
90,3**	90,2**	90,4**	1,00**	95,2	95,1	95,3	1,00	32,0**	16,4**	15,6**	15,8	8,2	7,6
99,5	99,1	100,0	1,01	99,4	98,8	100,0	1,01	60,8	60,8	—	84,7	84,7	—
...	...	...	...	100,0	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77,9**	76,9**	79,0**	1,03**	81,9	81,6	82,2	1,01	173,1**	92,0**	81,1**	150,2	77,7	72,5
96,5**	96,7**	96,2**	0,99**	99,0	99,2	98,8	1,00	12,8**	6,0**	6,8**	3,8	1,5	2,3
91,7	91,3	92,1	1,01	91,5**	91,3**	91,8**	1,01**	69,0	36,6	32,4	73,5**	38,4**	35,0**
99,8	100,0	99,6	1,00	99,9	99,8	100,0	1,00	7,2	—	7,2	3,8	3,8	—
88,3**	87,5**	89,2**	1,02**	97,1	99,1	95,1	0,96	131,5**	71,9**	59,6**	32,0	5,2	26,8
...
...	...	...	...	91,9**	92,3**	91,6**	0,99**	...	...	...	1,4**	0,7**	0,7**
98,0**	100,0**	95,9**	0,96**	99,2**	100,0**	98,3**	0,98**	0,5**	—**	0,5**	0,2**	—**	0,2**
...	...	...	...	97,3**	96,7**	98,1**	1,01**	...	...	...	1,4**	0,9**	0,5**
92,9	92,9	92,9	1,00	94,1**	94,2**	94,0**	1,00**	12,0	6,1	6,0	8,7**	4,3**	4,3**
92,4	92,1	92,7	1,01	89,5	89,3	89,8	1,01	24,8	13,1	11,6	34,7	18,2	16,6
85,9	85,5	86,4	1,01	92,4	92,0	92,7	1,01	457,3	240,7	216,6	253,0	135,0	118,1

(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al periodo 2000-2001.

Cuadro 5 (suite)

País o territorio	Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	NÚMERO DE ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN PRIMARIA				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN PRIMARIA (%)								
			1998		2001		1998				2001				
			Total (en miles)	Niñas %	Total (en miles)	Niñas %	Total	Varones	Niñas	IPS N/V	Total	Varones	Niñas	IPS N/V	
Asia Central															
113	Armenia	7-9	149	...	...	144	49	...	...	...	...	96,3	97,1	95,5	0,98
114	Azerbaiyán	6-9	723	691	49	669	48	90,9	90,9	90,9	1,00	92,6	93,4	91,7	0,98
115	Georgia	6-9	276	302	49	254	49	95,3	95,3	95,4	1,00	92,0	92,1	91,8	1,00
116	Kazajstán	7-10	1 166	1 249	49	1 158	49	93,0	93,0	93,0	1,00	99,3	99,8	98,8	0,99
117	Kirguistán	7-10	454	471	49	455	49	101,3	102,2	100,4	0,98	100,2	101,8	98,6	0,97
118	Mongolia	8-11	244	251	50	241	50	98,2	96,4	99,9	1,04	98,7	97,1	100,4	1,03
119	Tayikistán	7-10	641	690	48	685	48	103,1	106,0	100,1	0,95	106,8	109,4	104,1	0,95
120	Turkmenistán	7-10	478	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	Uzbekistán	7-10	2 495	...	...	2 559**	49**	...	...	...	...	102,6**	102,9**	102,2**	0,99**
Asia Meridional y Occidental															
122	Afganistán ⁴	7-12	3 416	1 046	7**	774	—	32,7	59,0**	4,5**	0,08**	22,6	43,8	—	...
123	Bangladesh	6-10	18 106	17 627**	48**	17 659	49	101,8**	103,4**	100,1**	0,97**	97,5	96,8	98,3	1,02
124	Bhután ⁵	6-12	134	78	45	88	47	...	...	...	...	...	...	...	...
125	India ^w	6-10	116 032	110 986	43	113 883	44	97,9	106,9	88,2	0,83	98,1	106,0	89,7	0,85
126	Maldivas	6-12	57	74	49	71	48	134,1	133,5	134,6	1,01	124,9	125,3	124,5	0,99
127	Nepal	6-10	3 168	3 349**	42**	3 854	45	112,3**	125,7**	97,9**	0,78**	121,6	129,8	112,9	0,87
128	Pakistán	5-9	20 210	...	...	14 562*,z	41*,z	...	...	...	...	73,2*,z	83,7*,z	62,0*,z	0,74*,z
129	República Islámica del Irán	6-10	8 154	8 667	47	7 513	48	95,6	98,1	93,0	0,95	92,1	93,8	90,4	0,96
130	Sri Lanka ^w	5-9	1 597	1 802	49	1 763	49	109,2	110,7	107,6	0,97	110,4	110,9	109,8	0,99
Asia Oriental y el Pacífico															
131	Australia ^o	5-11	1 869	...	...	1 914	49	...	...	...	...	102,4	102,4	102,5	1,00
132	Brunei Darussalam	6-11	42	45	47	44	48	114,5	115,7	113,1	0,98	106,3	106,6	105,9	0,99
133	Cambodia	6-11	2 211	2 127	46	2 729	47	96,5	103,5	89,2	0,86	123,4	130,3	116,4	0,89
134	China ^{w, 3}	7-11	108 264	135 480	48	125 757	47	119,5	119,0	120,1	1,01	116,2	116,1	116,3	1,00
135	E. Federados de Micronesia	6-11	73	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
136	Fiji	6-11	106	116**	48**	115**	48**	110,5**	111,0**	110,0**	0,99**	108,8**	109,1**	108,6**	1,00**
137	Filipinas ^w	6-11	11 446	12 503	49	12 826	49	113,1	113,3	113,0	1,00	112,1	112,7	111,4	0,99
138	Indonesia ^w	7-12	26 082	...	...	28 926	49	...	...	...	...	110,9	112,1	109,7	0,98
139	Islas Cook ²	5-10	...	3	48	3**z	46**z	...	...	...	...	...	...	...	...
140	Islas Marshall ²	6-11	...	8	48	9	47	...	...	...	...	...	...	...	...
141	Islas Salomón	6-11	75	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	Japón ^o	6-11	7 273	7 692	49	7 326	49	101,4	101,4	101,3	1,00	100,7	100,7	100,8	1,00
143	Kiribati ¹	6-11	...	18	49	...	...	130,8	129,6	132,1	1,02	...	...	...	...
144	Macao, China	6-11	43	47	47	44	47	99,1	101,4	96,6	0,95	104,1	107,4	100,6	0,94
145	Malasia ^w	6-11	3 178	2 877	49	3 025	49	97,4	97,4	97,4	1,00	95,2	95,1	95,3	1,00
146	Myanmar	5-9	5 345	4 733	49	4 789	50	90,1	90,9	89,3	0,98	89,6	89,5	89,7	1,00
147	Nauru ¹	6-11	...	2**	51**	...	...	81,0**	79,6**	82,4**	1,04**	...	...	...	...
148	Niue ¹	5-10	...	0,3	43	0,2	46	102,9	109,6	95,3	0,87	117,6	121,0	113,8	0,94
149	Nueva Zelanda ^o	5-10	359	...	...	356	48	...	...	...	...	99,0	99,5	98,6	0,99
150	Palau ¹	6-10	...	2	47	2**z	48**z	113,8	118,0	109,4	0,93	116,1**z	120,1**z	112,0**z	0,93**z
151	Papua Nueva Guinea	7-12	856	581	45	663**	45**	74,8	77,4	71,8	0,93	77,5**	81,6**	73,0**	0,89**
152	República de Corea ^o	6-11	4 014	...	...	4 100	47	...	...	...	...	102,1	102,3	102,0	1,00
153	RDP Lao	6-10	743	828	45	853	46	116,7	126,0	107,0	0,85	114,8	123,1	106,3	0,86
154	RPD de Corea	6-9	1 639	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
155	Samoa	5-10	28	27	49	29	48	99,4	98,9	99,9	1,01	102,5	103,7	101,3	0,98
156	Singapur	6-11	384	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
157	Tailandia ^w	6-11	6 375	6 120	48	6 228	49	94,1	96,5	91,8	0,95	97,7	99,6	95,7	0,96
158	Timor-Leste	6-11	128	...	...	184	...	...	...	...	...	143,3	...	...	...
159	Tokelau	5-10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
160	Tonga	5-10	15	16	46	17	47	110,4	112,2	108,5	0,97	112,4	113,6	111,1	0,98
161	Tuvalu ¹	6-11	...	1**	46**	1	50	103,6**	105,8**	101,1**	0,96**	...	...	...	...
162	Vanuatu	6-11	33	34**	47**	36	48	109,2**	111,2**	107,1**	0,96**	111,6	111,9	111,3	0,99
163	Viet Nam	6-10	9 030	10 250	47	9 337	48	109,4	113,8	104,9	0,92	103,4	107,0	99,7	0,93
Estados Árabes															
164	Argelia	6-11	4 326	4 779	47	4 692	47	106,8	111,4	102,0	0,92	108,4	112,5	104,3	0,93
165	Arabia Saudita	6-11	3 442	2 260	48	2 316	48	68,7	69,9	67,6	0,97	67,3	68,2	66,3	0,97

1. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

2. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

3. Los niños ingresan en la escuela primaria a los 6 ó 7 años, según los casos. Habida cuenta de que el ingreso a los 7 años es más común, las tasas de escolarización se han calculado utilizando los datos de escolarización y de población relativos al grupo con edades comprendidas entre 7 y 11 años.

TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN PRIMARIA (%)								NIÑOS SIN ESCOLARIZAR (en miles)					
1998				2001				1998			2001		
Total	Varones	Niñas	IPS N/V	Total	Varones	Niñas	IPS N/V	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas
...	...	...	...	84,5	84,9	84,2	0,99	...	...	...	23,1	11,5	11,5
80,1**	80,0**	80,2**	1,00**	79,8	80,5	79,1	0,98	151,3**	78,1**	73,2**	145,8	72,4	73,4
95,3**	95,3**	95,4**	1,00**	90,7	90,9	90,5	1,00	14,8**	7,7**	7,1**	25,6	12,8	12,7
83,5**	83,4**	83,5**	1,00**	89,5	90,0	89,0	0,99	222,1**	113,1**	109,0**	122,3	59,1	63,2
91,0*	92,0*	90,0*	0,98*	90,0	91,7	88,4	0,96	41,7*	18,9*	22,9*	45,2	19,1	26,1
89,4	87,8	91,1	1,04	86,6	85,4	87,9	1,03	27,1	15,8	11,3	32,7	18,2	14,5
97,2**	100,0**	94,3**	0,94**	97,5	100,0	95,0	0,95	18,8**	-**	18,8**	15,7	-	15,7
...
...
...
90,3**	91,6**	88,8**	0,97**	86,6	85,7	87,5	1,02	1 686,8**	743,1**	943,6**	2 425,1	1 325,0	1 100,1
...
...	...	...	...	82,3 ⁹	88,5 ⁹	75,7 ⁹	0,86 ⁹	...	...	...	20 549,0	6 918,7	13 630,4
99,7**	99,4**	100,0**	1,01**	96,2	96,0	96,5	1,01	0,2**	0,2**	-**	2,2	1,2	1,0
68,5*	76,1*	60,3*	0,79*	70,5** ^z	74,6** ^z	66,0** ^z	0,88** ^z	940,2*	370,1*	570,1*	917,7** ^z	407,8** ^z	509,9** ^z
...	...	...	...	59,1** ^z	67,5** ^z	50,0** ^z	0,74** ^z	...	...	...	8 144,6** ^z	3 331,8** ^z	4 812,7** ^z
81,4**	82,6**	80,2**	0,97**	86,5	...	...	...	1 682,2**	806,9**	875,3**	1 097,2	...	...
99,8	99,7	100,0	1,00	99,9	99,7	100,0	1,00	2,5	2,5	-	2,2	2,2	-
...	...	...	...	96,0	95,5	96,4	1,01	...	...	...	75,4	43,1	32,4
...
82,5**	86,5**	78,4**	0,91**	86,2**	89,0**	83,2**	0,93**	387,0**	151,1**	235,9**	305,9**	122,7**	183,1**
...	...	...	...	94,6**	94,3**	95,0**	1,01**	...	...	...	5 819,9**	3 261,8**	2 558,1**
...
99,4**	99,3**	99,5**	1,00**	99,8**	99,6**	100,0**	1,00**	0,6**	0,4**	0,2**	0,2**	0,2**	-**
...	...	...	...	93,0	91,9	94,1	1,02	...	...	...	803,1	470,6	332,5
...	...	...	...	92,1	92,6	91,7	0,99	...	...	...	2 049,1	983,0	1 066,1
...
...
...
100,0	100,0	99,9	1,00	100,0	100,0	100,0	1,00	2,8	-	2,8	1,9	1,9	-
...
84,3	83,9	84,6	1,01	85,7	86,6	84,8	0,98	7,5	3,9	3,5	6,1	2,9	3,2
97,4	97,4	97,4	1,00	95,2	95,1	95,3	1,00	76,4	38,9	37,5	153,5	80,2	73,2
82,5**	83,1**	81,8**	0,99**	81,9	81,8	82,0	1,00	920,8**	448,4**	472,4**	968,3	491,6	476,7
81,0**	79,6**	82,4**	1,04**	...	...	...	...	0,4**	0,2**	0,2**	...	...	...
93,9	100,0	87,0	0,87	97,2	100,0	94,1	0,94	0,02	-	0,02	0,01	-	0,01
...	...	...	...	98,4	98,8	98,0	0,99	...	...	...	5,7	2,2	3,5
96,8**	99,4**	93,9**	0,94**	96,6** ^z	100,0** ^z	93,1** ^z	0,93** ^z	0,05**	0,01**	0,05**	0,1** ^z	-** ^z	0,1** ^z
74,8*	77,4*	71,8*	0,93*	77,5**	81,6**	73,0**	0,89**	196,0*	92,8*	103,2*	192,6**	82,1**	110,5**
...	...	...	...	99,9	100,0	99,7	1,00	...	...	...	5,2	-	5,2
80,2	83,6	76,6	0,92	82,8	86,1	79,4	0,92	140,6	59,0	81,6	128,0	52,7	75,3
...
94,2	93,2	95,2	1,02	94,9	95,6	94,2	0,99	1,6	1,0	0,6	1,4	0,6	0,8
...
79,6**	81,6**	77,6**	0,95**	86,3**	87,5**	85,1**	0,97**	1 327,0**	605,5**	721,5**	872,7**	404,3**	468,4**
...
...
91,7	91,9	91,6	1,00	99,9	100,0	99,8	1,00	1,2	0,6	0,6	0,0	-	0,0
97,9**	100,0**	95,5**	0,96**	...	...	...	...	0,0**	-**	0,0**	...	...	...
89,8**	91,2**	88,3**	0,97**	93,2	92,4	94,0	1,02	3,2**	1,4**	1,7**	2,2	1,3	0,9
96,7	...	...	...	94,0**	...	...	...	361,0	...	...	544,4**	...	...
92,1	94,0	90,2	0,96	95,1	96,3	93,7	0,97	352,8	138,0	214,9	213,2	80,9	132,4
56,8	58,7	54,8	0,93	58,9	61,1	56,5	0,92	1 420,1	695,3	724,8	1 415,1	684,6	730,4

4. Bajo el régimen de los talibanes, no había ninguna niña inscrita oficialmente en los centros docentes públicos.

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.

(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al periodo 2000-2001.

Cuadro 5 (suite)

País o territorio	Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	NÚMERO DE ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN PRIMARIA				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN PRIMARIA (%)								
			1998		2001		1998				2001				
			Total (en miles)	Niñas %	Total (en miles)	Niñas %	Total	Varones	Niñas	IPS N/V	Total	Varones	Niñas	IPS N/V	
166	Bahrein	6-11	83	76	49	81	49	100,7	100,4	101,0	1,01	98,0	98,4	97,5	0,99
167	Djibuti	6-11	110	38	41	44	43	38,1	44,6	31,5	0,71	40,3	45,7	34,8	0,76
168	Egipto ^w	6-10	8 103	8 086**	47**	7 855**	47**	98,6**	102,9**	94,2**	0,92**	96,9**	99,9**	93,8**	0,94**
169	Emiratos Árabes Unidos	6-11	310	270	48	286	48	89,1	90,9	87,2	0,96	92,2	94,1	90,3	0,96
170	Irak	6-11	3 816	3 604	44	3 639 ^y	44 ^y	99,5	109,2	89,3	0,82	98,8 ^y	108,5 ^y	88,7 ^y	0,82 ^y
171	Jamahiriya Árabe Libia	6-11	657	822	49	750	49	115,7	116,6	114,8	0,98	114,1	114,2	114,1	1,00
172	Jordania ^w	6-11	777	706	49	766	49	96,5	96,4	96,7	1,00	98,6	98,4	98,7	1,00
173	Kuwait	6-9	158	140	49	149	49	101,9	101,5	102,2	1,01	94,3	94,6	94,1	0,99
174	Líbano	6-11	440	395	48	452	48	106,7	108,9	104,3	0,96	102,7	104,6	100,9	0,96
175	Marruecos	6-11	3 764	3 462	44	4 029	46	89,2	98,2	79,9	0,81	107,0	113,2	100,6	0,89
176	Mauritania	6-11	434	346	48	376	49	86,5	89,1	83,9	0,94	86,5	88,4	84,6	0,96
177	Omán	6-11	382	316	48	317	48	85,7	87,2	84,1	0,96	82,9	83,7	82,2	0,98
178	Qatar	6-11	61	61	48	64	48	108,0	109,9	106,1	0,97	105,9	107,9	103,8	0,96
179	República Árabe Siria	6-11	2 602	2 738	47	2 905	47	103,6	108,0	98,9	0,92	111,6	115,4	107,8	0,93
180	Sudán	6-11	4 922	2 513**	45**	2 889	45	54,5**	58,7**	50,1**	0,85**	58,7	63,3	54,0	0,85
181	T. Autónomos Palestinos	6-9	386	368	49	402	49	105,7	104,9	106,4	1,01	104,1	103,7	104,6	1,01
182	Túnez ^w	6-11	1 188	1 443	47	1 326	48	114,9	118,0	111,6	0,95	111,6	113,8	109,3	0,96
183	Yemen	6-11	3 435	2 303	35	2 783	39	73,3	93,2	52,5	0,56	81,0	97,0	64,3	0,66
Europa Central y Oriental															
184	Albania ^o	6-9	251	287**	48**	274 ^z	49 ^z	108,2**	108,7**	107,7**	0,99**	106,6 ^z	106,6 ^z	106,6 ^z	1,00 ^z
185	Belarrús	6-9	464	632	48	512	48	109,0	111,2	106,6	0,96	110,3	111,2	109,4	0,98
186	Bosnia y Herzegovina ^o	6-9	193	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgaria ^o	7-10	352	412	48	350	48	103,4	104,7	102,0	0,97	99,4	100,5	98,2	0,98
188	Croacia	7-10	202	203	49	193	49	95,7	96,4	94,9	0,98	95,6	96,0	95,0	0,99
189	Eslovaquia	6-9	280	317	49	284	49	102,5	103,3	101,8	0,99	101,4	101,7	101,1	0,99
190	Eslovenia ^o	7-10	83	92	49	86	49	97,7	98,2	97,2	0,99	103,3	103,8	102,8	0,99
191	Estonia ^o	7-12	107	127	48	109	48	102,2	104,0	100,4	0,97	101,4	103,2	99,5	0,96
192	Federación de Rusia ^{w, 2}	7-9	4 883	...	...	5 555	49	...	...	...	...	113,8	114,0	113,5	1,00
193	Hungría ^o	7-10	474	503	48	478	48	103,5	104,4	102,5	0,98	100,8	101,5	100,1	0,99
194	la ex RY de Macedonia ^o	7-10	123	130	48	121	49	101,8	102,7	100,8	0,98	98,7	98,1	99,3	1,01
195	Letonia ^o	7-10	119	141	48	114	48	99,1	100,1	98,0	0,98	95,9	96,8	95,0	0,98
196	Lituania ^o	7-10	195	220	48	197	49	101,5	102,3	100,6	0,98	101,2	101,8	100,5	0,99
197	Polonia ^o	7-12	3 114	...	...	3 105	49	...	...	...	...	99,7	100,1	99,3	0,99
198	República Checa ^o	6-10	583	655	49	604	48	104,0	104,5	103,5	0,99	103,6	104,3	102,9	0,99
199	República de Moldova	7-10	267	262	49	227	49	84,3	84,2	84,4	1,00	85,3	85,7	85,0	0,99
200	Rumania ^o	7-10	1 049	1 285	49	1 029	48	104,3	105,2	103,3	0,98	98,0	99,1	96,9	0,98
201	Serbia y Montenegro ¹	7-10	...	418	49	381 ^z	49 ^z	103,9	104,6	103,1	0,99	98,8 ^z	98,9 ^z	98,7 ^z	1,00 ^z
202	Turquía ^o	6-11	8 692	...	...	8 211**	47**	...	...	...	...	94,5**	98,2**	90,7**	0,92**
203	Ucrania	6-9	2 262	2 200	49	2 047	49	77,8	78,4	77,2	0,99	90,5	90,6	90,4	1,00

		Total	Total	% M	Total	% M	Media ponderada								
I	Mundo	...	648 593	656 538	47	651 913	47	100,7	104,6	96,5	0,92	100,6	104,3	96,7	0,93
II	Países desarrollados	...	67 948	70 406	49	65 552	49	102,1	101,8	102,3	1,00	100,6	100,7	100,6	1,00
III	Países en desarrollo	...	566 386	570 207	46	569 617	46	100,6	105,2	95,8	0,91	100,5	104,7	96,1	0,92
IV	Países en transición	...	14 259	15 930	49	14 767	49	96,0	96,6	95,3	0,99	103,6	104,2	102,9	0,99
V	África Subsahariana	...	108 332	80 406	45	91 972	46	79,1	85,9	72,2	0,84	84,9	91,3	78,4	0,86
VI	América del Norte y Europa Occidental	...	51 664	52 858	49	49 643	49	102,5	102,1	103,0	1,01	100,8	100,8	100,8	1,00
VII	América Latina y el Caribe	...	58 064	78 585	49	69 660	48	121,3	122,7	120,0	0,98	119,9	121,4	118,4	0,98
VIII	Asia Central	...	6 627	6 949	49	6 667	49	98,9	99,6	98,3	0,99	100,6	101,5	99,7	0,98
IX	Asia Meridional/Occidental	...	170 874	158 096	44	160 398	44	94,7	103,0	85,7	0,83	93,9	101,1	86,2	0,85
X	Asia Oriental y el Pacífico	...	189 557	219 912	48	211 108	48	113,0	113,5	112,5	0,99	111,4	112,0	110,8	0,99
XI	Estados Árabes	...	39 396	34 725	46	36 252	46	89,7	95,7	83,5	0,87	92,0	97,0	86,8	0,89
XII	Europa Central y Oriental	...	24 079	25 484	48	23 677	48	94,6	96,5	92,6	0,96	99,9	101,5	98,3	0,97

1. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

2. 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 años, que los niños empiezan a cursar a los 7 años. No obstante, existe un sistema paralelo en el que está escolarizado un tercio de los alumnos de primaria aproximadamente. De ahí el riesgo de que se sobreestimen las tasas brutas de escolarización.

TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN PRIMARIA (%)								NIÑOS SIN ESCOLARIZAR (en miles)					
1998				2001				1998			2001		
Total	Varones	Niñas	IPS N/V	Total	Varones	Niñas	IPS N/V	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas
93,9	93,0	94,9	1,02	91,0**	90,7**	91,3**	1,01**	4,6	2,7	1,9	7,4**	3,9**	3,5**
31,3	36,3	26,2	0,72	34,0**	38,3**	29,6**	0,77**	68,9	32,1	36,8	72,7**	34,2**	38,5**
90,9**	94,0**	87,6**	0,93**	90,3**	92,2**	88,3**	0,96**	745,6**	249,7**	495,9**	786,2**	321,2**	465,0**
78,2	79,1	77,3	0,98	80,8	81,9	79,7	0,97	66,1	32,3	33,8	59,4	28,6	30,8
91,2	98,2	83,8	0,85	90,5 ^y	97,6 ^y	83,2 ^y	0,85 ^y	320,1	33,1	286,9	348,5 ^y	45,5 ^y	303,0 ^y
...
89,6	89,2	89,9	1,01	91,3	90,9	91,6	1,01	76,4	40,4	36,0	67,8	36,2	31,6
88,2	88,1	88,3	1,00	84,6	85,0	84,3	0,99	16,2	8,4	7,8	24,2	12,2	12,1
87,5**	89,0**	85,9**	0,97**	89,8**	90,1**	89,4**	0,99**	46,2**	20,7**	25,5**	45,0**	22,2**	22,8**
73,1	78,6	67,3	0,86	88,4	91,5	85,1	0,93	1 044,8	422,5	622,3	437,4	162,0	275,4
62,6	64,5	60,7	0,94	66,7**	68,2**	65,2**	0,96**	149,5	71,2	78,4	144,6**	69,3**	75,3**
75,9	76,0	75,8	1,00	74,5	74,1	74,9	1,01	88,8	45,2	43,6	97,3	50,6	46,7
97,1	96,6	97,7	1,01	94,5	95,3	93,6	0,98	1,6	1,0	0,6	3,4	1,5	1,9
93,0**	96,4**	89,5**	0,93**	97,5	100,0	94,9	0,95	185,1**	48,3**	136,7**	64,8	-	64,8
...
96,9	96,5	97,4	1,01	95,1	94,8	95,4	1,01	10,7	6,2	4,5	18,8	10,2	8,6
94,0	95,1	92,9	0,98	96,9	97,1	96,6	0,99	75,2	31,5	43,6	37,4	17,7	19,7
57,4	71,8	42,4	0,59	67,1** ^z	...	...	...	1 336,6	453,2	883,4	1 096,1** ^z	...	...
99,1**	99,4**	98,7**	0,99**	97,2 ^z	97,3 ^z	97,0 ^z	1,00 ^z	2,5**	0,8**	1,6**	7,2 ^z	3,6 ^z	3,7 ^z
93,0**	95,0**	91,0**	0,96**	94,2**	95,0**	93,4**	0,98**	40,3**	15,0**	25,4**	26,9**	12,0**	14,9**
...
95,6	96,5	94,8	0,98	90,4	91,0	89,7	0,99	17,4	7,2	10,2	33,9	16,2	17,7
88,4	89,0	87,6	0,98	88,5	89,2	87,8	0,98	24,7	11,9	12,8	23,3	11,2	12,1
...	...	...	...	87,0	86,2	87,8	1,02	...	...	...	36,5	19,8	16,7
93,9	94,4	93,5	0,99	93,1	93,4	92,8	0,99	5,7	2,7	3,0	5,8	2,8	2,9
97,0**	97,9**	96,1**	0,98**	95,8	96,4	95,2	0,99	3,7**	1,4**	2,3**	4,5	2,0	2,5
...
89,5	89,8	89,2	0,99	90,8	91,4	90,1	0,99	51,1	25,4	25,8	43,8	20,9	22,9
94,5	95,6	93,4	0,98	92,3	92,0	92,6	1,01	7,0	2,9	4,1	9,5	5,1	4,4
91,0	91,6	90,5	0,99	87,6	87,3	87,9	1,01	12,8	6,2	6,6	14,7	7,7	7,0
94,5	95,0	94,0	0,99	94,3	94,7	93,9	0,99	11,8	5,5	6,3	11,2	5,3	5,9
...	...	...	...	98,0	97,9	98,1	1,00	...	...	...	61,2	32,9	28,2
90,2	89,9	90,6	1,01	88,5	88,5	88,4	1,00	61,5	32,6	28,9	67,3	34,4	32,9
78,2**	...	...	...	78,3	78,7	77,8	0,99	67,7**	...	...	57,9	29,0	29,0
95,7	96,0	95,4	0,99	88,4	88,8	88,0	0,99	52,8	25,0	27,8	121,2	59,9	61,3
79,8**	80,3**	79,2**	0,99**	74,9 ^z	74,8 ^z	75,0 ^z	1,00 ^z	81,4**	40,5**	40,9**	96,9 ^z	49,9 ^z	47,0 ^z
...	...	...	...	87,9**	91,0**	84,8**	0,93**	...	...	...	1 048,5**	396,8**	651,7**
71,6	72,1	71,1	0,99	81,5	81,6**	81,4**	1,00**	803,2	402,8	400,3	418,4	213,3**	205,1**
Media ponderada								Total					
84,2	87,3	80,9	0,93	84,0	86,5	81,5	0,94	106 915,6	44 062,3	62 853,3	103 466,3	44 984,8	58 481,5
96,4	96,5	96,4	1,00	95,6	95,4	95,9	1,00	2 447,5	1 251,1	1 196,4	2 991,7	1 612,1	1 379,6
82,7	86,3	78,9	0,92	82,5	85,3	79,5	0,93	101 905,0	41 537,3	60 367,7	99 056,0	42 667,2	56 388,8
84,6	85,0	84,1	0,99	90,1	90,3	89,8	0,99	2 563,1	1 273,9	1 289,2	1 418,6	705,5	713,1
57,6	61,4	53,8	0,88	62,8	66,4	59,2	0,89	43 081,9	19 735,6	23 346,3	40 291,3	18 301,1	21 990,2
96,3	96,3	96,4	1,00	95,4	95,1	95,7	1,01	1 884,3	967,0	917,3	2 385,7	1 300,6	1 085,1
94,2	94,8	93,5	0,99	95,7	95,6	95,9	1,00	3 758,7	1 699,4	2 059,3	2 468,4	1 300,2	1 168,1
87,5	88,0	87,0	0,99	94,1	95,0	93,2	0,98	878,6	428,5	450,1	390,5	168,7	221,8
80,2	87,5	72,3	0,83	79,0	84,7	73,0	0,86	37 410,3	12 179,3	25 231,0	35 807,7	13 518,5	22 289,2
96,0	96,1	95,8	1,00	93,7	93,7	93,6	1,00	7 829,6	3 912,3	3 917,2	11 993,2	6 158,5	5 834,7
78,1	82,3	73,7	0,90	81,1	85,1	76,9	0,90	8 491,4	3 500,6	4 990,8	7 441,4	2 991,9	4 449,5
86,7	88,1	85,3	0,97	88,8	89,9	87,7	0,98	3 580,7	1 639,5	1 941,2	2 688,1	1 245,3	1 442,8

(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al periodo 2000-2001.

Cuadro 6
Eficacia interna: repetición en la enseñanza primaria

País o territorio	Duración ¹ de la primaria	TASAS DE REPETICIÓN POR GRADO EN PRIMARIA (%) – 2000								
		1 ^{er} Grado			2 ^o Grado			3 ^{er} Grado		
		Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas
África Subsahariana										
1 Angola	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
2 Benin	6	15,5**	15,2**	15,9**	15,6**	15,4**	16,0**	29,4**	29,1**	29,7**
3 Botswana	7	4,1	4,7	3,4	2,2	2,6	1,8	2,1	2,6	1,6
4 Burkina Faso	6	11,7**	11,8**	11,6**	12,8**	13,1**	12,5**	17,1**	...	...
5 Burundi	6	27,1	26,6	27,7	26,8	26,7	26,8	25,0	24,6	25,5
6 Cabo Verde	6	.	.	.	27,8	31,1	24,1	.	.	.
7 Camerún	6	24,2**	24,8**	23,4**	21,5**	22,7**	20,2**	30,7**	31,3**	30,0**
8 Chad	6	30,8**	31,0**	30,6**	26,7**	...	...	25,4**	...	...
9 Comoras	6	34,5**	35,3**	33,5**	29,8**	31,8**	27,3**	30,4**	33,2**	27,2**
10 Congo	6	28,0**	28,1**	28,0**	...	...	...	...	...	...
11 Côte d'Ivoire	6	21,1	20,6**	21,7**	19,3	18,8	19,8	21,8	20,8	23,0
12 Eritrea	5	25,4	25,2	25,6	15,0	15,2	14,7	17,6	17,3	17,9
13 Etiopía	6	17,3	16,0	18,9	7,9	7,0	9,0	7,1	6,3	8,4
14 Gabón	6	50,3	51,3	49,1	35,0	35,8	34,1	39,6	41,1	38,1
15 Gambia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
16 Ghana	6	8,0 ^y	8,1 ^y	7,8 ^y	5,1 ^y	5,2 ^y	4,9 ^y	4,6 ^y	4,7 ^y	4,5 ^y
17 Guinea	6	23,3	22,2	24,6	19,2	16,8	22,5	23,8	21,9	26,4
18 Guinea-Bissau	6	23,9** ^x	23,9** ^x	23,8** ^x	26,9** ^x	26,1** ^x	28,1** ^x	24,4** ^x	24,1** ^x	24,7** ^x
19 Guinea Ecuatorial	5	48,1**	44,6**	51,7**	40,2**	38,1**	42,3**	33,6**	32,8**	34,4**
20 Kenia	7	7,2** ^y	7,7** ^y	6,7** ^y	...	...	...	...	...	...
21 Lesotho	7	23,3	24,9	21,4	28,5	31,9	24,8	18,5	21,7	15,2
22 Liberia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
23 Madagascar	5	37,8	39,0	36,6	29,6	31,1	27,9	31,4	32,4	30,5
24 Malawi	6	19,0	19,3	18,8	17,2	17,4	16,9	15,9	16,2	15,6
25 Malí	6	12,5	12,5	12,5	14,4	14,2	14,7	20,1	19,8	20,5
26 Mauricio	6	–	–	–	–	–	–	–	–	–
27 Mozambique	5	27,1	26,7	27,5	25,8	25,2	26,6	25,8	25,0	27,1
28 Namibia	7	14,9	16,8	12,9	11,9**	14,1**	9,6**	11,6**	14,0**	9,2**
29 Níger	6	1,2	1,1	1,3	5,8	5,7	5,9	7,5	7,1	8,0
30 Nigeria	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
31 República Centroafricana	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32 República Democrática del Congo	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
33 República Unida de Tanzania	7	3,5	3,4	3,5	2,4	2,4	2,4	2,6	2,5	2,6
34 Rwanda	6	36,7	37,2	36,2	27,0	27,0	27,1	28,5	28,7	28,3
35 Santo Tomé y Príncipe	6	32,6	34,6	30,2	29,0	30,1	27,7	23,7	23,7	23,6
36 Senegal	6	10,5	10,6	10,5	11,0	10,9	11,1	13,3	13,1	13,4
37 Seychelles	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.
38 Sierra Leona	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
39 Somalia	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40 Sudáfrica	7	8,4 ^y	9,5 ^y	7,1 ^y	7,3 ^y	8,3 ^y	6,1 ^y	8,7 ^y	10,3 ^y	7,0 ^y
41 Swazilandia	7	19,3	22,0	16,3	16,8	19,7	13,4	18,5	21,5	15,1
42 Togo	6	29,7	29,9	29,6	23,6	23,1	24,1	25,6	24,7	26,6
43 Uganda	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...
44 Zambia	7	4,0**	4,1**	4,0**	4,9**	4,9**	4,8**	5,1**	5,2**	5,0**
45 Zimbabwe ^w	7	.	.	.	.	.	.	.	.	.
América del Norte y Europa Occidental										
46 Alemania ^o	4	1,7	1,8	1,6	2,2	2,4	2,1	1,7	1,8	1,5
47 Andorra	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
48 Austria ^o	4	1,8** ^y	2,1** ^y	1,5** ^y	1,7** ^y	1,9** ^y	1,5** ^y	1,4** ^y	1,7** ^y	1,1** ^y
49 Bélgica ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50 Canadá ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51 Chipre ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
52 Dinamarca ^o	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.
53 España ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
54 Estados Unidos de América ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
55 Finlandia ^o	6	0,8	1,0	0,6	0,9	1,2	0,7	0,4	0,6	0,3

1. En este cuadro la duración de la enseñanza primaria se define en función de la CINE 97 y puede diferir de la vigente en el plano nacional.

TASAS DE REPETICIÓN POR GRADO EN PRIMARIA (%) – 2000													TOTAL REPETIDORES DE TODOS LOS GRADOS (%)			
4º Grado			5º Grado			6º Grado			7º Grado			2001				
Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	29,0**y	29,0**y	29,0**y	1
22,7**	21,6**	24,4**	30,4**	29,5**	32,0**	26,8**	26,9**	26,5**	.	.	.	20,1**	20,1**	20,1**	2	
10,5	12,8	8,1	1,5	1,8	1,1	1,1	1,4	0,8	0,2	0,2	0,1	3,2	4,0	2,5	3	
15,8**	...	...	18,2**	...	...	38,4**	37,2**	40,2**	.	.	.	17,6**	17,5**	17,7**	4
24,4	24,0	25,0	33,7	32,3	35,5	42,7	42,0	43,5	.	.	.	26,3	25,6	27,2	5	
24,4	26,9	21,7	.	.	.	16,7	18,3	15,0	.	.	.	13,3	15,1	11,4	6	
23,6**	24,1**	23,0**	27,5**	27,9**	26,9**	27,4**	29,2**	25,5**	.	.	.	25,2*	25,9*	24,4*	7	
23,3**	...	...	18,2**	...	...	26,0**	...	...	.	.	.	25,5**	25,3**	25,9**	8
27,6**	29,7**	24,9**	26,6**	28,0**	25,0**	29,5**	32,4**	26,1**	.	.	.	28,0	29,3	26,3	9	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	24,8**	25,1**	24,4**	10
21,9	23,5	19,7	23,1	22,2	24,4	38,8	39,6	37,5	.	.	.	23,3**	23,1**	23,7**	11	
20,1	19,5	20,9	13,6	13,7	13,5	.	.	.	.	.	.	17,5	17,1	18,0	12
9,3	8,0	11,4	8,8	7,1	11,9	5,5	4,6	7,3	.	.	.	8,1	7,3	9,3	13	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	34,4	35,1	33,7	14
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7,7 ^z	8,0 ^z	7,4 ^z	15
4,1y	4,3y	4,0y	3,6y	3,8y	3,5y	3,8y	4,0y	3,5y	.	.	.	6,9	7,0	6,8	16	
22,5	20,4	25,5	23,0	21,2	26,0	...	...	...	.	.	.	20,8	19,7	22,4	17
23,9**x	23,2**x	25,0**x	20,6**x	20,5**x	20,7**x	27,9**x	26,8**x	29,7**x	.	.	.	24,0y	23,6y	24,5y	18	
32,5**	33,0**	32,0**	33,5**	32,0**	35,0**	.	.	.	.	.	.	40,5	38,1	43,1	19
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	20
20,0	23,3	16,8	15,8	18,0	13,8	12,0	13,0	11,1	11,3	11,5	11,1	19,7	22,1	17,3	21	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22
25,0	25,2	24,7	22,5	22,5	22,6	.	.	.	.	.	.	30,5	31,5	29,4	23
12,1	12,3	11,9	9,2	8,7	10,0	8,5	8,2	8,9	.	.	.	14,4	14,4	14,4	24	
24,4	23,3	26,1	30,1	28,4	32,6	30,8	28,9	34,0	.	.	.	19,3	19,0	19,7	25	
...	...	...	...	...	...	21,7**	24,2**	19,0**	.	.	.	4,3**	4,9**	3,7**	26
22,4	21,4	23,8	20,2	19,5	21,2	.	.	.	.	.	.	22,9	22,5	23,4	27
12,4**	14,6**	10,2**	19,0**	20,9**	17,0**	11,3**	12,1**	10,5**	...	...	...	13,0**	14,8**	11,3**	28
10,1	9,8	10,6	12,7	12,0	13,6	34,5	34,3	34,8	.	.	.	8,6	8,5	8,8	29	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	6,4**	6,7**	6,0**	30
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	31
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32
8,8	8,6	8,9	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,5	2,5	2,6	33	
31,3	30,7	31,8	32,4	31,3	33,4	29,6	28,4	31,1	.	.	.	36,1	36,0	36,2	34	
18,2	18,7	17,7	18,5**	18,9**	18,2**	35,6**	37,1**	34,1**	.	.	.	25,8**	27,0**	24,5**	35	
12,6	12,4	12,8	15,3	14,8	15,8	26,1	25,2	27,2	.	.	.	13,7	13,7	13,6	36	
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	37
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	38
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39
10,5y	12,3y	8,5y	9,7y	11,9y	7,5y	7,1y	7,9y	6,2y	5,6y	6,4y	4,9y	8,8 ^z	10,2 ^z	7,4 ^z	40	
17,0	19,2	14,8	16,3	17,4	15,2	15,4	15,4	15,3	9,2	10,4	8,0	16,7	18,9	14,4	41	
21,0	20,1	22,2	20,8	19,9	22,2	12,6	11,6	14,2	.	.	.	22,5	21,9	23,2	42	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	43
6,3**	6,4**	6,2**	6,3**	6,5**	6,2**	7,2**	7,4**	6,9**	12,9**	13,8**	11,7**	6,2**	6,5**	5,9**	44	
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	45
1,1	1,3	1,0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,7	1,9	1,6	46
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	47
1,2**y	1,4**y	1,0**y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,5**z	1,8**z	1,3**z	48
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	49
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	50
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,3	0,3	0,2	51
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	52
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	53
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	54
0,3	0,4	0,1	0,2	0,3	0,1	0,2	0,3	0,1	.	.	.	0,5	0,6	0,3	55	

(x) Los datos corresponden al periodo 1998-1999.
(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

(z) Los datos sobre el porcentaje total de repetidores de todos los grados corresponden al periodo 2000-2001.

Cuadro 6 (continuación)

País o territorio		Duración ¹ de la primaria	TASAS DE REPETICIÓN POR GRADO EN PRIMARIA (%) - 2000								
			1er Grado			2º Grado			3er Grado		
			Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas
56	Francia ^o	5	5,6 ^x	5,5** ^x	5,6** ^x	6,2 ^x	6,2** ^x	6,2** ^x	3,1 ^x	3,1** ^x	3,1** ^x
57	Grecia ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
58	Irlanda ^o	8	1,1	1,2	1,0	2,3	2,6	2,0	1,8	2,0	1,5
59	Islandia ^o	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—
60	Israel ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
61	Italia ^o	5	0,4	0,5	0,3	0,3	0,4	0,2	0,2	0,3	0,2
62	Luxemburgo ^o	6	6,7**	7,4**	5,8**	5,1**	6,1**	4,1**	6,6**	8,1**	5,1**
63	Malta ^o	6	0,8	1,0	0,5	0,8	0,7	0,8	0,7	0,8	0,5
64	Mónaco	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	Noruega ^o	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...
66	Países Bajos ^o	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.
67	Portugal ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
68	Reino Unido ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69	San Marino	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suecia ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
71	Suiza ^o	6	1,1	1,1	1,1	2,3	2,3	2,3	2,4	2,5	2,3
América Latina y el Caribe											
72	Anguila	7	2,0**	1,7**	2,5**	0,5	1,0	—	0,5	—	1,0
73	Antigua y Barbuda	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antillas Neerlandesas	6	17,8	23,1	11,8	12,4	15,2	9,6	12,4	14,3	10,2
75	Argentina ^w	6	10,4	11,8	8,9	7,3	8,5	6,0	6,4	7,6	5,2
76	Aruba	6	14,1	17,2	10,6	10,3	11,9	8,7	8,9	10,2	7,5
77	Bahamas	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—
78	Barbados	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—
79	Belice	6	14,1 ^y	15,6 ^y	12,4 ^y	8,3 ^y	9,3 ^y	7,2 ^y	8,3 ^y	9,9 ^y	6,7 ^y
80	Bermudas	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—
81	Bolivia	6	2,8	2,9	2,8	2,4	2,5	2,4	2,6	2,7	2,4
82	Brasil ^w	4	31,1	31,0	31,2	19,1	19,2**	19,0**	16,1	16,6**	15,6**
83	Chile ^w	6	0,9 ^y	1,0 ^y	0,8 ^y	3,9 ^y	4,4 ^y	3,3 ^y	0,8 ^y	0,9 ^y	0,6 ^y
84	Colombia	5	11,5	12,4	10,4	6,2	6,8	5,5	5,1	5,6	4,5
85	Costa Rica	6	15,1	16,6	13,3	8,9	10,2	7,5	7,3	8,5	6,0
86	Cuba	6	—	—	—	1,9	2,5	1,2	—	—	—
87	Dominica	7	7,0	8,4	5,4	4,7	6,5	2,8	2,9	3,5	2,2
88	Ecuador	6	4,0	4,4	3,7	2,8	3,1	2,4	1,9	2,2	1,6
89	El Salvador	6	14,6**	15,8**	13,2**	5,6**	6,4**	4,8**	4,3**	4,8**	3,7**
90	Granada	7	4,5**	6,3**	2,5**	3,4**	4,5**	2,2**	2,9**	3,9**	1,9**
91	Guatemala	6	27,0	28,0	25,9	14,5	15,3	13,6	10,8	11,4	10,1
92	Guyana	6	4,0 ^x	4,6 ^x	3,3 ^x	2,6 ^x	3,0 ^x	2,1 ^x	2,6 ^x	2,9 ^x	2,4 ^x
93	Haití	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Islas Caimán	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
96	Islas Turcos y Caicos	6	3,1	5,1	1,5	5,4	4,9	5,9	3,9	5,9	1,5
97	Islas Vírgenes Británicas	7	3,9**	4,8**	3,0**	1,3**	1,1**	1,5**	2,3**	2,1**	2,4**
98	Jamaica ^w	6	4,6	5,8	3,3	1,5	2,0	1,0	1,0	1,4	0,7
99	México ^o	6	9,6	10,8	8,2	8,0	9,4	6,6	6,4	7,5	5,2
100	Montserrat	7	14,5	9,1	20,7	29,5	37,1	19,2	18,8	26,5	10,0
101	Nicaragua	6	10,9	11,9	9,8	6,3	7,1	5,4	6,8	8,1	5,6
102	Panamá	6	10,0	11,3	8,6	8,8	10,0	7,4	6,1	7,2	4,9
103	Paraguay ^w	6	13,5**	15,0**	11,9**	10,7**	12,5**	8,7**	8,0**	9,2**	6,8**
104	Perú ^w	6	6,0	6,2	5,8	17,7	18,1	17,4	14,5	14,8	14,2
105	República Dominicana	6	2,6**	3,0**	2,1**	2,9**	3,3**	2,4**	12,1**	14,8**	9,4**
106	Saint Kitts y Nevis	7	1,9	1,2	2,6	1,9	1,3	2,5	1,8	2,2	1,5
107	San Vicente y las Granadinas	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—
108	Santa Lucía	7	5,4	5,7	5,1	1,4	2,2	0,6	1,2	1,7	0,8
109	Suriname	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
110	Trinidad y Tobago	7	10,7**	12,1**	9,1**	6,6**	7,6**	5,5**	6,2**	7,4**	4,9**
111	Uruguay ^w	6	18,6	21,4	15,6	11,3	12,8	9,7	8,5	10,0	7,0
112	Venezuela	6	12,6**	14,3**	10,7**	9,6**	11,5**	7,5**	9,5**	11,8**	7,1**

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.

TASAS DE REPETICIÓN POR GRADO EN PRIMARIA (%) - 2000

TOTAL REPETIDORES DE TODOS LOS GRADOS (%)

TASAS DE REPETICIÓN POR GRADO EN PRIMARIA (%) - 2000												TOTAL REPETIDORES DE TODOS LOS GRADOS (%)			
4º Grado			5º Grado			6º Grado			7º Grado			2001			
Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
2,5 ^x	2,5** ^x	2,5** ^x	3,4 ^x	3,4** ^x	3,4** ^x	.	.	.	.	.	.	4,2 ^y	4,2** ^y	4,2** ^y	56
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	57
1,1	1,3	0,9	0,8	0,8	0,7	0,8	0,7	0,8	0,6	0,5	0,6	1,2	1,4	1,1	58
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	59
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,7	2,1	1,2	60
0,2	0,3	0,1	0,3	0,4	0,3	.	.	.	.	.	.	0,3	0,4	0,2	61
4,0**	4,8**	3,2**	4,1**	5,2**	3,0**	0,4**	0,5**	0,4**	.	.	.	4,5**	5,4**	3,7**	62
0,8	0,8	0,9	0,7	0,8	0,7	8,6	9,9	7,2	.	.	.	2,3	2,6	2,0	63
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	64
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	65
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	66
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	67
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	68
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	69
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	70
2,1	2,3	1,8	1,8	2,3	1,4	1,1	1,3	0,8	.	.	.	1,7	1,8	1,6	71
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	72
...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,9	0,9	0,9	0,6**	0,7**	0,6**	73
12,2	12,9	11,2	11,2	12,4	9,9	6,3	6,3	6,4	.	.	.	12,6	15,6	9,6	74
5,5	6,7	4,4	4,7	5,7	3,7	3,9	4,8	3,0	.	.	.	6,2	7,3	5,0	75
7,0	7,8	6,0	6,4	7,7	5,1	2,6	3,3	2,0	.	.	.	7,9	9,3	6,5	76
...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	77
...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	78
9,8 ^y	11,8 ^y	7,8 ^y	8,8 ^y	10,6 ^y	6,9 ^y	9,1 ^y	10,8 ^y	7,3 ^y	.	.	.	9,8 ^z	11,5 ^z	8,1 ^z	79
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	80
2,3	2,5	2,1	2,5	2,7	2,3	4,4	5,0	3,7	.	.	.	2,7	2,9	2,5	81
14,2	14,8**	13,6**	.	.	.	.	.	.	.	.	.	21,5	21,8**	21,1**	82
2,5 ^y	3,1 ^y	2,0 ^y	2,3 ^y	2,9 ^y	1,6 ^y	1,6 ^y	2,0 ^y	1,1 ^y	.	.	.	2,0 ^z	2,4 ^z	1,6 ^z	83
4,0	4,6	3,4	3,0	3,4	2,5	.	.	.	.	.	.	6,6	7,3	5,9	84
9,1	10,6	7,6	7,2	8,6	5,8	0,7	0,8	0,6	.	.	.	8,2	9,5	6,9	85
1,7	2,4	0,9	1,0	1,4	0,5	0,3	0,5	0,2	.	.	.	1,2	1,8	0,6	86
1,6	1,8	1,4	3,4	4,9	1,6	3,5	5,4	1,5	7,0	9,0	4,8	4,5	5,9	3,0	87
1,5	1,7	1,2	0,9	1,1	0,8	0,4	0,5	0,4	.	.	.	2,1	2,3	1,8	88
3,9**	4,5**	3,3**	3,0**	3,5**	2,4**	2,6**	3,0**	2,2**	.	.	.	6,5	7,3	5,7	89
2,6**	2,9**	2,2**	3,1**	4,6**	1,5**	3,5**	5,1**	1,7**	5,3**	5,7**	4,9**	4,1	5,3	2,9	90
7,7	8,2	7,1	4,8	5,1	4,4	2,0	2,2	1,9	.	.	.	14,2	14,8	13,5	91
1,7 ^x	1,9 ^x	1,4 ^x	1,2 ^x	1,3 ^x	1,1 ^x	2,0 ^x	1,8 ^x	2,2 ^x	.	.	.	2,3 ^y	2,6 ^y	2,1 ^y	92
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	94
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	95
3,6	6,9	0,5	3,1	1,9	4,4	17,2	20,3	13,2	.	.	.	6,8	8,8	4,8	96
1,5**	2,1**	1,0**	1,7**	1,9**	1,5**	2,6**	3,5**	1,7**	6,5**	5,9**	7,2**	2,8	3,0	2,6	97
7,2	10,0	4,2	0,8	1,0	0,7	5,2	4,9	5,5	.	.	.	3,5	4,3	2,6	98
4,6	5,6	3,6	3,2	4,0	2,4	1,1	1,2	1,0	.	.	.	5,7	6,7	4,6	99
17,0	22,2	10,0	25,3	20,9	31,3	12,1	16,7	7,1	16,2	5,9	25,0	17,3	18,4	16,0	100
6,3	7,5	5,1	4,4	5,3	3,4	2,4	2,7	2,1	.	.	.	6,7	7,7	5,7	101
4,0	4,8	3,1	2,7	3,6	1,8	0,9	1,0	0,7	.	.	.	5,6	6,6	4,6	102
6,1**	7,2**	4,9**	3,9**	4,6**	3,1**	1,8**	2,3**	1,3**	.	.	.	8,0**	9,2**	6,7**	103
10,7	10,9	10,4	8,5	8,8	8,2	3,9	4,0	3,7	.	.	.	10,7	10,9	10,4	104
7,5**	8,9**	6,1**	6,1**	7,5**	4,7**	4,8**	6,0**	3,7**	.	.	.	5,9	7,1	4,6	105
1,3	1,1	1,5	1,4	0,6	2,4	1,6	1,4	1,8	2,0	2,5	1,5	1,8	1,5	2,1	106
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	107
0,9	1,1	0,6	0,9	1,0	0,8	3,0	3,6	2,4	4,1	4,9	3,3	2,5	3,0	2,0	108
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11,4** ^z	...	...	109
5,3**	6,4**	4,0**	6,9**	8,2**	5,6**	7,0**	8,4**	5,5**	1,8**	1,5**	2,1**	6,3**	7,4**	5,2**	110
6,3	7,6	5,0	5,2	6,4	4,0	2,3	2,8	1,9	.	.	.	9,0	10,5	7,4	111
7,1**	8,8**	5,3**	4,7**	6,0**	3,5**	1,8**	2,2**	1,4**	.	.	.	7,7	9,3	5,9	112

(x) Los datos corresponden al periodo 1998-1999.
(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

(z) Los datos sobre el porcentaje total de repetidores de todos los grados corresponden al periodo 2000-2001.

Cuadro 6 (continuación)

País o territorio		Duración ¹ de la primaria	TASAS DE REPETICIÓN POR GRADO EN PRIMARIA (%) - 2000								
			1er Grado			2º Grado			3er Grado		
			Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas
Asia Central											
113	Armenia	3	.	.	.	0,1	0,1	0,1	0,2	0,2	0,1
114	Azerbaiyán	4	0,2	0,2	0,2	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3
115	Georgia	4	0,3	0,4	0,2	0,3	0,5	0,1	0,3	0,5	0,1
116	Kazajistán	4	0,1	0,1	0,1	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	0,1
117	Kirguistán	4	0,2	0,2	0,1	0,2	0,3	0,1	0,2	0,2	0,1
118	Mongolia	4	1,1	1,1	1,2	0,6	0,7	0,5	0,4	0,4	0,3
119	Tayikistán	4	0,2	0,2	0,2	0,4	0,3	0,5	0,4	0,3	0,5
120	Turkmenistán	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	Uzbekistán	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Asia Meridional y Occidental											
122	Afganistán	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	Bangladesh	5	6,3	6,5	6,1	5,6	5,8	5,3	8,0	7,6	8,4
124	Bhután	7	14,8	15,5	14,0	13,7	14,4	12,9	14,0	14,8	13,1
125	India ^w	5	3,5	3,5	3,6	2,7	2,6	2,8	3,9	3,8	4,1
126	Maldivas	7	-	-	-	...	...	...	...	...	...
127	Nepal	5	39,9	40,1	39,6	17,1	16,7	17,5	12,4	12,5	12,4
128	Pakistán	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...
129	República Islámica del Irán	5	7,2	8,0	6,4	4,9	6,1	3,6	3,1	3,9	2,2
130	Sri Lanka ^w	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico											
131	Australia ^o	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...
132	Brunei Darussalam	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.
133	Camboya	6	18,3	19,0	17,6	10,8	11,7	9,7	8,4	9,2	7,4
134	China ^w	5	1,2**	...	...	0,2**	...	...	0,2**	...	...
135	Estados Federados de Micronesia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
136	Fiji	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.
137	Filipinas ^w	6	5,2	6,1	4,1	2,7	3,5	1,8	1,9	2,5	1,2
138	Indonesia ^w	6	10,8	11,0	10,6	6,6	6,8	6,4	5,4	5,6	5,2
139	Islas Cook	6	5,1 ^x	...	...	0,5 ^x	0,9 ^x	-	0,3 ^x	0,5 ^x	-
140	Islas Marshall	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.
141	Islas Salomón	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	Japón ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
143	Kiribati	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
144	Macao, China	6	2,3	2,8	1,8	3,1	4,3	1,8	5,4	7,0	3,6
145	Malasia ^w	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-
146	Myanmar	5	1,2	1,2	1,2	0,7	0,7	0,7	0,6	0,6	0,6
147	Nauru	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	Niue	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.
149	Nueva Zelandia ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150	Palau	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.
151	Papua Nueva Guinea	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-
152	República de Corea ^o	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.
153	República Democrática Popular Lao	5	35,7	36,4	34,9	20,6	22,1	18,8	13,1	14,7	11,2
154	República Popular Democrática de Corea	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
155	Samoa	6	2,6	3,0	2,2	0,7	1,1	0,4	0,4	0,4	0,5
156	Singapur	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-
157	Tailandia ^w	6	9,7** ^y	9,5** ^y	10,0** ^y	3,9** ^y	3,8** ^y	4,0** ^y	3,6** ^y	4,9** ^y	2,1** ^y
158	Timor-Leste	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
159	Tokelau	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
160	Tonga	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.
161	Tuvalu	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
162	Vanuatu	6	10,6	11,8	9,3	7,4	8,4	6,3	6,9	7,6	6,0
163	Viet Nam	5	5,4	6,3	4,4	2,5	3,0	2,1	1,7	2,1	1,3
Estados Árabes											
164	Arabia Saudita	6	8,0**	9,6**	6,1**	4,8	6,7	2,8	5,6	7,6	3,4
165	Argelia	6	11,4	12,8	9,8	9,6	11,4	7,6	9,9	12,2	7,3
166	Bahrein	6	4,8**	4,4**	5,2**	3,6**	3,8**	3,4**	3,7**	4,8**	2,7**

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.

TASAS DE REPETICIÓN POR GRADO EN PRIMARIA (%) - 2000												TOTAL REPETIDORES DE TODOS LOS GRADOS (%)			
4º Grado			5º Grado			6º Grado			7º Grado			2001			
Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,1	0,1	0,1	113
0,3	0,3	0,3	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,3	0,3	0,3	114
0,3	0,4	0,2	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,3	0,5	0,2	115
0,1	0,2	0,1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,2	0,2	0,1	116
0,1	0,2	0,1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,2	0,2	0,1	117
0,3	0,4	0,3	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,6	0,7	0,6	118
0,5	0,5	0,6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,4	0,3	0,4	119
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	120
-	-	-	.	.	.	.	.	.	.	.	.	-	-	-	121
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	122
6,6	7,3	5,9	5,1	6,0	4,2	.	.	.	.	.	.	6,4	6,7	6,0	123
11,5	12,5	10,4	15,0	15,6	14,4	11,9	11,6	12,2	11,8	11,0	12,8	12,9	13,5	12,3	124
4,2	4,2	4,2	4,5	4,6	4,4	.	.	.	.	.	.	3,7	3,7	3,7	125
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	126
12,8	12,8	12,7	9,0	9,0	8,9	.	.	.	.	.	.	21,6	21,8	21,4	127
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	128
3,5	4,6	2,4	1,9	2,5	1,3	.	.	.	.	.	.	4,3	5,2	3,3	129
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,8	...	...	130
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	131
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	132
5,8	6,5	4,9	3,7	4,1	3,2	2,4	2,6	2,2	.	.	.	9,6	10,2	8,9	133
0,1**	...	...	0,1**	...	...	...	...	...	.	.	.	0,3**	...	...	134
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	135
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	136
1,3	1,8	0,8	1,0	1,5	0,6	0,5	0,7	0,3	.	.	.	2,3	2,9	1,6	137
4,2	4,4	4,1	2,9	3,1	2,8	0,5	0,5	0,4	.	.	.	5,3	5,5	5,1	138
2,4 ^x	2,7 ^x	2,1 ^x	1,7 ^x	2,3 ^x	1,1 ^x	3,2 ^x	4,0 ^x	2,4 ^x	.	.	.	2,6 ^y	...	...	139
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	140
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	141
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	142
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,8** ^y	0,8** ^y	0,8** ^y	143
7,8	9,8	5,5	9,5	12,1	6,7	8,5	9,8	7,1	.	.	.	6,6	8,1	4,8	144
-	-	-	-	-	-	-	-	-	.	.	.	-	-	-	145
0,5	0,5	0,5	0,3	0,3	0,3	.	.	.	.	.	.	0,7	0,7	0,7	146
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	147
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	148
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	149
-	-	-	-	-	-	.	.	.	.	.	.	.	.	.	150
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	151
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	152
8,1	9,6	6,3	5,2	6,5	3,7	.	.	.	.	.	.	20,0	21,2	18,5	153
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	154
0,6	0,9	0,4	0,6	0,9	0,3	0,3	0,4	0,1	.	.	.	0,9	1,1	0,7	155
-	-	-	-	-	-	-	-	-	.	.	.	-	-	-	156
...	...	...	...	...	...	1,2** ^y	1,2** ^y	1,2** ^y	.	.	.	3,9** ^z	4,0** ^z	3,7** ^z	157
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	158
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	159
.	.	.	.	.	.	28,9**	31,2**	26,2**	.	.	.	6,2	6,9	5,4	160
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	161
5,5	4,1	7,1	5,9	6,7	5,0	5,8	6,7	4,8	.	.	.	6,7	7,5	5,9	162
1,6	1,9	1,2	0,2	0,3	0,2	.	.	.	.	.	.	2,4	2,8	1,9	163
4,9	5,1	4,7	5,4	6,2	4,6	2,0	2,2	1,7	.	.	.	5,2	6,3	3,9	164
11,0	13,6	8,1	11,5	14,3	8,3	16,5	19,4	13,0	.	.	.	11,7	14,2	9,0	165
4,1**	5,0**	3,2**	4,1**	5,1**	3,0**	3,0**	4,0**	1,8**	.	.	.	3,8**	4,4**	3,2**	166

(x) Los datos corresponden al periodo 1998-1999.
(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

(z) Los datos sobre el porcentaje total de repetidores de todos los grados corresponden al periodo 2000-2001.

Cuadro 6 (continuación)

País o territorio	Duración ¹ de la primaria	TASAS DE REPETICIÓN POR GRADO EN PRIMARIA (%) - 2000								
		1er Grado			2º Grado			3er Grado		
		Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas
167 Djibuti	6	7,9	8,2	7,5	8,1	7,5	8,8	8,2	7,8	8,7
168 Egipto ^w	5	—	—	—	3,6**	4,3**	2,8**	4,2**	5,2**	3,1**
169 Emiratos Árabes Unidos	6	3,4	3,1	3,7	2,9	2,8	3,0	2,3	2,3	2,4
170 Irak	6	10,9** ^x	11,9** ^x	9,7** ^x	10,8** ^x	12,4** ^x	8,9** ^x	10,7** ^x	12,5** ^x	8,5** ^x
171 Jamahiriya Árabe Libia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
172 Jordania ^w	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
173 Kuwait	4	3,6	3,3	3,9	2,5	2,5	2,4	3,6	3,9	3,3
174 Líbano	6	4,9	5,7	3,9	6,2	7,5	4,8	6,5	7,9	5,0
175 Marruecos	6	17,1	17,8	16,2	13,5**	13,8**	13,0**	14,8**	17,2**	12,0**
176 Mauritania	6	12,8	12,8	12,8	14,2	13,5	14,9	13,9	13,8	13,9
177 Omán	6	5,0	5,2	4,8	5,3	6,0	4,7	4,5	5,2	3,8
178 Qatar	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
179 República Árabe Siria	6	13,8	14,9	12,5	9,2	10,5	7,6	5,8	6,8	4,8
180 Sudán	6	11,2** ^x	10,6** ^x	12,1** ^x	10,2** ^x	8,8** ^x	12,0** ^x	11,6** ^x	11,7** ^x	11,5** ^x
181 Territorios Autónomos Palestinos	4	1,1	0,9	1,4	0,8	1,1	0,6	1,7	1,9	1,4
182 Túnez ^w	6	1,6	1,8	1,4	10,9	12,5	9,1	12,1	14,0	9,9
183 Yemen	6	5,6** ^y	5,8** ^y	5,3** ^y	6,1** ^y	6,1** ^y	5,9** ^y	8,3** ^y	8,6** ^y	7,7** ^y
Europa Central y Oriental										
184 Albania ^o	4	5,2 ^y	5,6 ^y	4,7 ^y	4,2 ^y	5,0 ^y	3,3 ^y	3,0 ^y	3,4 ^y	2,7 ^y
185 Belarrús	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
186 Bosnia y Herzegovina ^o	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187 Bulgaria ^o	4	1,4	1,6	1,2	3,4	4,2	2,6	2,5	3,0	1,9
188 Croacia	4	1,0	1,2	0,9	0,3	0,4	0,2	0,2	0,2	0,1
189 Eslovaquia	4	4,6	4,9	4,4	2,1	2,3	1,9	1,4	1,7	1,2
190 Eslovenia ^o	4	1,1	1,3	0,9	0,7	0,7	0,6	0,6	0,8	0,4
191 Estonia ^o	6	1,3	1,7	0,9	1,2	1,5	0,8	1,4	2,0	0,9
192 Federación de Rusia ^w	3	1,2	...	...	0,7	...	...	0,7	...	...
193 Hungría ^o	4	4,7	5,4	3,9	2,1	2,4	1,7	1,5	1,9	1,2
194 la ex RY de Macedonia ^o	4	0,2	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
195 Letonia ^o	4	3,9	5,3	2,3	1,4	1,9	0,8	1,1	1,5	0,6
196 Lituania ^o	4	1,4	1,8	1,0	0,4	0,5	0,3	0,3	0,4	0,2
197 Polonia ^o	6	0,6	0,6**	0,6**	0,3	0,3**	0,3**	0,3	0,3**	0,3**
198 República Checa ^o	5	1,5**	1,7**	1,3**	1,0**	1,1**	0,8**	0,9**	1,0**	0,7**
199 República de Moldova	4	1,2	1,2	1,2	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7
200 Rumania ^o	4	5,2	6,0	4,4	2,4	3,0	1,8	2,2	2,6	1,6
201 Serbia y Montenegro	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
202 Turquía ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
203 Ucrania	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
I Mundo ²	...	6,5	6,9	5,9	5,4	5,5	5,3	5,2	6,1	4,3
II Países desarrollados	...	1,4	1,7	1,1	1,5	1,9	1,1	1,4	1,8	1,0
III Países en desarrollo	...	10,7	12,1	9,1	7,9	8,2	7,8	7,7	7,4	8,2
IV Países en transición	...	0,2	0,2	0,2	0,3	0,4	0,2	0,3	0,4	0,2
V África Subsahariana	...	22,2	21,4	23,1	19,2	16,8	22,5	20,9	20,3	21,7
VI América del Norte y Europa Occidental	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VII América Latina y el Caribe	...	10,0	11,3	8,6	6,2	6,9	5,5	6,2	7,4	4,9
VIII Asia Central	...	0,2	0,2	0,2	0,3	0,5	0,1	0,3	0,3	0,3
IX Asia Meridional y Occidental	...	7,2	8,0	6,4	5,6	5,8	5,3	8,0	7,6	8,4
X Asia Oriental y el Pacífico	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XI Estados Árabes	...	6,8	7,0	6,4	6,2	7,5	4,8	6,5	7,9	5,0
XII Europa Central y Oriental	...	1,4	1,6	1,2	1,0	1,1	0,8	0,9	1,0	0,7

1. En este cuadro la duración de la enseñanza primaria se define en función de la CINE 97 y puede diferir de la vigente en el plano nacional.

2. Todas las cifras representan valores medios.

TASAS DE REPETICIÓN POR GRADO EN PRIMARIA (%) - 2000

TOTAL REPETIDORES DE TODOS LOS GRADOS (%)

TASAS DE REPETICIÓN POR GRADO EN PRIMARIA (%) - 2000												TOTAL REPETIDORES DE TODOS LOS GRADOS (%)			
4º Grado			5º Grado			6º Grado			7º Grado			2001			
Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
6,6**	6,7**	6,5**	6,6**	6,5**	6,6**	27,4**	27,1**	27,8**	.	.	.	10,9	10,9	10,9	167
6,6**	8,0**	4,9**	10,6**	12,8**	8,0**	.	.	.	.	.	.	5,1**	6,3**	3,8**	168
3,2	4,3	2,1	3,0	3,8	2,1	2,3	3,2	1,4	.	.	.	2,8	3,2	2,4	169
12,7**x	14,9**x	9,9**x	22,1**x	25,0**x	18,1**x	6,1**x	7,7**x	3,9**x	.	.	.	12,3y	14,1y	10,0y	170
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	171
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,5	0,5	0,5	172
1,8	2,3	1,3	.	.	.	.	.	.	.	.	.	2,8	2,9	2,7	173
14,5	16,5	12,3	9,5	10,9	7,9	10,0	11,6	8,4	.	.	.	8,7	10,1	7,2	174
11,8**	14,2**	8,9**	10,1**	12,3**	7,3**	7,6**	9,5**	5,2**	.	.	.	12,6	14,1	10,8	175
11,2	10,8	11,6	14,4	14,1	14,8	25,0	23,2	27,0	.	.	.	14,1	13,8	14,4	176
4,4	5,9	2,7	3,7	5,0	2,3	2,4	3,5	1,2	.	.	.	4,3	5,2	3,3	177
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	178
3,9	4,7	3,0	2,4	2,9	1,9	3,6	4,6	2,5	.	.	.	6,8	7,7	5,7	179
13,0**x	12,6**x	13,5**x	12,3**x	12,4**x	12,2**x	11,0**x	11,4**x	10,6**x	.	.	.	11,3y	10,9y	11,8y	180
2,7	3,0	2,3	.	.	.	.	.	.	.	.	.	1,5	1,7	1,4	181
10,0	12,0	7,8	13,3	15,4	10,8	8,6	10,1	7,1	.	.	.	9,8	11,5	8,0	182
9,2**y	9,9**y	7,7**y	9,2**y	10,1**y	7,1**y	8,2**y	9,1**y	5,9**y	.	.	.	9,0z	11,1z	5,6z	183
3,3y	3,8y	2,8y	.	.	.	.	.	.	.	.	.	4,1z	4,6z	3,5z	184
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,3	...	...	185
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	186
2,2	2,5	1,8	.	.	.	.	.	.	.	.	.	2,5	3,0	2,0	187
0,2	0,2	0,1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,4	0,5	0,3	188
1,5	1,6	1,4	.	.	.	.	.	.	.	.	.	2,5	2,7	2,3	189
0,6	0,8	0,4	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,8	0,9	0,6	190
1,8	2,5	0,9	2,1	3,3	0,8	3,0	4,6	1,3	.	.	.	2,0	2,9	1,0	191
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,9	...	...	192
1,6	2,0	1,2	.	.	.	.	.	.	.	.	.	2,5	3,0	2,0	193
0,1	0,1	0,1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,1	0,1	0,1	194
1,0	1,4	0,6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	1,9	2,7	1,2	195
0,4	0,5	0,2	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,7	0,9	0,4	196
0,6	0,6**	0,6**	0,8	0,8**	0,8**	0,8	0,8**	0,8**	.	.	.	0,6	0,6**	0,6**	197
1,0**	1,2**	0,7**	0,9**	1,1**	0,6**	.	.	.	.	.	.	1,1	1,3	0,9	198
0,8	0,8	0,8	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,9	0,9	0,9	199
2,2	2,6	1,7	.	.	.	.	.	.	.	.	.	3,1	3,7	2,5	200
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,1z	1,1**z	1,1**z	201
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	202
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	203
5,3	6,4	4,0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5,6	6,6	4,6	I
1,1	1,3	0,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,7	1,8	1,6	II
7,5	8,9	6,1	6,3	6,5	6,2	5,8	6,7	4,8	...	...	...	7,7	9,3	5,9	III
0,3	0,3	0,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,3	...	...	IV
20,6	19,8	21,5	18,5	18,9	18,2	23,8	...	...	...	...	...	19,5	20,5	18,5	V
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VI
5,3	6,4	4,0	3,2	4,0	2,4	2,6	3,3	2,0	...	...	...	6,2	7,4	5,2	VII
0,3	0,3	0,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,3	0,3	0,3	VIII
6,6	7,3	5,9	5,1	6,0	4,2	...	...	...	...	...	...	5,3	5,9	4,7	IX
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	X
6,6	6,7	6,5	9,5	10,9	7,9	7,9	9,3	5,5	...	...	...	7,7	8,9	6,4	XI
1,0	1,3	0,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,1	1,1	1,1	XII

(x) Los datos corresponden al periodo 1998-1999.
(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

(z) Los datos sobre el porcentaje total de repetidores de todos los grados corresponden al periodo 2000-2001.

Cuadro 7. Eficacia interna: deserción escolar y supervivencia en la enseñanza primaria

País o territorio	Duración ¹ de la primaria 2001	TASAS DE REPETICIÓN POR CURSO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%) – 2000														
		1º Grado			2º Grado			3º Grado			4º Grado			5º Grado		
		Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas
África Subsahariana																
1 Angola	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
2 Benin	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
3 Botswana	7	7,0	7,9	6,1	1,0	1,1	0,9	0,8	2,1	–	1,5	2,0	0,9	1,6	2,4	0,8
4 Burkina Faso	6	10,1**	9,5**	10,9**	5,7**	...	...	10,3**	...	...	10,2**	...	...	11,2**	...	...
5 Burundi	6	10,5	9,0	12,3	4,6	2,7	7,0	9,0	8,5	9,6	6,2	6,0	6,5	7,1	8,5	5,4
6 Cabo Verde	6	–	–	–	2,2	2,9	1,5	–	–	0,5	3,9	6,2	1,4	2,9	1,5	4,2
7 Camerún	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
8 Chad	6	13,2**	...	...	7,1**	...	...	13,7**	...	...	17,6**	...	...	23,2**	...	...
9 Comoras	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
10 Congo	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
11 Côte d'Ivoire	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
12 Eritrea	5	8,1	7,3	9,2	0,8	–	2,7	–	–	...	5,5	3,4	8,0	.	.	.
13 Etiopía	6	16,6	16,8	16,3	8,9	8,0	10,2	7,4	7,2	7,8	7,0	6,4	7,9	8,5	8,8	8,0
14 Gabón	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15 Gambia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
16 Ghana	6	11,1 ^y	10,9 ^y	11,2 ^y	6,8 ^y	6,3 ^y	7,4 ^y	8,2 ^y	7,9 ^y	8,6 ^y	10,7 ^y	10,4 ^y	11,1 ^y	10,2 ^y	9,6 ^y	11,0 ^y
17 Guinea	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
18 Guinea-Bissau	6	28,5** ^x	26,0** ^x	31,8** ^x	9,8** ^x	10,3** ^x	9,2** ^x	10,9** ^x	8,9** ^x	13,7** ^x	13,1** ^x	13,0** ^x	13,2** ^x	21,7** ^x	20,2** ^x	24,2** ^x
19 Guinea Ecuatorial	5	23,3**	26,8**	19,6**	3,1**	0,5**	5,5**	10,2**	7,9**	12,5**	12,8**	12,9**	12,6**	.	.	.
20 Kenya	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
21 Lesotho	7	14,7	17,1	11,9	1,3	1,6	0,9	5,4	7,0	3,7	7,5	9,0	6,0	8,1	9,9	6,6
22 Liberia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
23 Madagascar	5	16,3	16,1	16,4	12,2	12,6	11,8	17,6	17,5	17,7	17,8	17,8	17,7	.	.	.
24 Malawi	6	20,5	19,9	21,2	6,1	5,2	6,9	15,1	14,0	16,2	4,8	–	13,1	21,5	26,7	14,9
25 Malí	6	0,9	0,7	1,1	3,1	1,7	4,9	4,0	3,3	4,9	5,3	4,2	6,8	7,0	6,6	7,7
26 Mauricio	6	0,2	–	0,6	–	–	–	0,3	1,0	–	0,5	0,3	0,8	0,9**	1,2**	0,6**
27 Mozambique	5	12,7	10,6	15,1	8,4	7,5	9,6	11,9	11,7	12,3	11,4	10,2	13,1	.	.	.
28 Namibia	7	4,5**	4,7**	4,3**	0,8**	1,3**	0,3**	1,2**	1,1**	1,3**	–	–	–	5,5**	8,4**	2,4**
29 Níger	6	7,1	5,8	9,0	8,8	8,2	9,7	7,6	7,3	7,9	7,3	7,2	7,4	7,4	7,6	7,1
30 Nigeria	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
31 República Centroafricana	6	–	–	–	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32 RD Congo	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
33 RU Tanzania	7	6,4	6,3	6,6	4,4	4,4	4,4	3,1	4,5	1,7	8,6	9,4	7,8	4,7	5,6	3,9
34 Rwanda	6	15,7	15,6	15,8	11,2	11,8	10,5	11,9	12,5	11,3	15,4	15,4	15,4	17,9	17,3	18,4
35 Santo Tomé y Príncipe	6	5,3	2,4	8,6	4,4	8,1	–	4,7	5,1	4,2	19,0**	20,6**	17,3**	4,5**	8,9**	0,1**
36 Senegal	6	12,4	11,3	13,6	7,9	7,1	8,7	7,3	7,0	7,6	5,4	4,6	6,4	10,5	9,3	11,9
37 Seychelles	6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
38 Sierra Leona	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
39 Somalia	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40 Sudáfrica	7	19,7 ^y	18,3 ^y	21,0 ^y	6,9 ^y	6,7 ^y	7,2 ^y	4,1 ^y	3,6 ^y	4,6 ^y	6,0 ^y	7,1 ^y	4,9 ^y	4,9 ^y	4,2 ^y	5,6 ^y
41 Swazilandia	7	5,8	5,9	5,7	3,9	5,2	2,5	7,6	9,0	6,0	6,5	7,9	5,0	7,8	8,4	7,3
42 Togo	6	5,0	4,4	5,6	0,2	–	0,8	3,7	3,0	4,6	2,7	1,3	4,3	1,5	–	3,9
43 Uganda	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
44 Zambia	7	9,0**	8,2**	9,9**	3,4**	2,7**	4,2**	3,8**	3,6**	4,0**	8,0**	7,6**	8,4**	6,6**	6,6**	6,7**
45 Zimbabwe ^w	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	–	–	–
América del Norte y Europa Occidental																
46 Alemania ^o	4	–	0,3	–	–	–	–	0,8	0,8	0,7	.	.	.	.	.	.
47 Andorra	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
48 Austria ^o	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
49 Bélgica ^o	6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
50 Canadá ^o	6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
51 Chipre ^o	6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
52 Dinamarca ^o	6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
53 España ^o	6	–	–	–	...	...	...	–	–	–	...	...	...	–	–	–
54 Estados Unidos de América ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
55 Finlandia ^o	6	–	0,2	–	–	–	–	–	–	0,0	–	–	–	–	–	–

1. En esta tabla la duración de la enseñanza primaria se define en función de la CINE 97 y puede diferir de la vigente en el plano nacional.

(x) Los datos corresponden al periodo 1998-1999.

(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

Cuadro 7

				TASA DE DESERCIÓN ESCOLAR EN PRIMARIA (%)			TASA DE SUPERVIVENCIA EN 5° GRADO (%)			TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO (%)			TRANSICIÓN A SECUNDARIA (%)				
6° Grado				2000			2000			2000			2000				
Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)		
...	1	
...	64,6	64,4	65,1	1,01	2	
3,5	3,8	3,3	15,1	18,6	11,5	89,5	86,7	92,3	84,9	81,4	88,5	96,1	95,1	97,0	1,02	3	
.	45,1**	...	...	63,7**	...	...	54,9**	...	...	33,3**	34,2**	32,0**	0,93**	4	
.	.	.	44,1	41,4	47,4	64,0	68,3	58,8	55,9	58,6	52,6	32,3**	36,9**	26,7**	0,72**	5	
.	.	.	9,9	12,2	7,7	92,8	89,2	96,4	90,1	87,8	92,3	69,4	69,1	69,7	1,01	6	
...	26,7**y	27,8**y	25,4**y	0,91**y	7	
.	67,7**	...	...	45,3**	...	...	32,3**	...	...	47,2x	48,4x	43,8x	0,90x	8	
...	56,6**	57,6**	55,5**	0,96**	9	
...	81,2**y	100,0**y	61,8**y	0,62**y	10	
...	39,7	41,9	36,3	0,87	11	
.	.	.	17,9	10,6	26,3	82,1	89,4	73,7	82,1	89,4	73,7	82,7	88,1	76,2	0,87	12	
.	.	.	44,4	43,1	46,3	61,3	62,8	59,0	55,6	56,9	53,7	96,9	95,3	100,0	1,05	13	
...	14	
...	88,9y	87,9y	90,2y	1,03y	15	
.	.	.	40,7y	39,4y	42,2y	66,3y	67,3y	65,2y	59,3y	60,6y	57,8y	90,3	89,5	91,2	1,02	16	
...	53,0**	54,6**	49,8**	0,91**	17	
.	.	.	72,5**x	69,5**x	76,6**x	38,1**x	41,2**x	33,8**x	27,5**x	30,5**x	23,4**x	62,9**x	65,5**x	58,4**x	0,89**x	18	
.	.	.	67,4**	66,2**	68,7**	32,6**	33,8**	31,3**	32,6**	33,8**	31,3**	...	...	...	...	19
...	73,1	75,4	70,9	0,94	20	
8,3	9,3	7,4	45,6	53,5	37,4	66,8	59,9	74,2	54,4	46,5	62,6	66,1	67,5	65,1	0,96	21	
...	22	
.	.	.	66,4	67,2	65,6	33,6	32,8	34,4	33,6	32,8	34,4	55,0	55,4	54,5	0,98	23	
.	.	.	59,1	57,0	61,1	53,6	60,8	46,6	40,9	43,0	38,9	76,1**	77,6**	74,5**	0,96**	24	
.	.	.	24,8	20,6	30,6	84,1	87,9	79,1	75,2	79,4	69,4	56,3**	57,7**	53,8**	0,93**	25	
.	.	.	1,7**	2,0**	1,3**	99,3	99,2	99,3	98,3**	98,0**	98,7**	63,2	58,8	68,0	1,15	26	
.	.	.	48,1	44,0	53,2	51,9	56,0	46,8	51,9	56,0	46,8	58,8	58,5	59,3	1,01	27	
1,5**	1,4**	1,6**	13,7**	17,3**	10,3**	94,2**	94,3**	94,1**	86,3**	82,7**	89,7**	81,6y	80,6y	82,4y	1,02y	28	
.	.	.	35,0	33,4	37,2	71,0	72,8	68,4	65,0	66,6	62,8	38,5	39,0	37,6	0,96	29	
...	30	
...	31	
...	32	
6,8	7,1	6,6	30,7	33,0	28,3	78,1	76,4	79,9	69,3	67,0	71,7	19,9	20,5	19,3	0,94	33	
.	.	.	71,4	71,4	71,4	40,0	39,2	40,7	28,6	28,6	28,6	...	...	...	...	34
.	.	.	42,3**	48,5**	35,8**	61,5**	58,3**	64,7**	57,7**	51,5**	64,2**	64,5**	66,4**	62,6**	0,94**	35	
.	.	.	40,9	37,6	44,4	67,5	70,1	64,8	59,1	62,4	55,6	39,2	40,5	37,3	0,92	36	
...	98,8	98,3	99,4	1,01	37	
...	38	
...	39	
5,8y	5,3y	6,3y	42,6y	41,5y	43,7y	64,8y	65,2y	64,2y	57,4y	58,5y	56,3y	91,9y	90,7y	93,0y	1,03y	40	
10,8	11,5	10,0	41,8	46,9	36,3	73,9	68,8	79,2	58,2	53,1	63,7	76,2	79,7	72,8	0,91	41	
.	.	.	17,9	12,2	24,9	84,3	88,1	79,7	82,1	87,8	75,1	71,3	73,4	68,1	0,93	42	
...	40,6	38,3	43,6	1,14	43	
7,9**	5,6**	10,5**	34,8**	31,3**	38,3**	76,7**	78,7**	74,8**	65,2**	68,7**	61,7**	49,8**	49,7**	49,9**	1,01**	44	
—	—	—	45	
.	.	.	0,4	0,7	—	.	.	.	99,6	99,3	100,0	99,7	100,0	99,4	0,99	46	
...	47	
...	95,3**y	90,8**y	100,0**y	1,10**y	48	
.	49	
.	50	
.	99,3	100,0	98,5	0,99	51	
.	100,0	100,0	99,9	1,00	52	
...	53	
...	54	
.	99,9	99,9	100,0	...	...	...	99,9	99,8	100,0	1,00	55	

Cuadro 7 (continuación)

País o territorio	Duración ¹ de la primaria 2001	TASAS DE REPETICIÓN POR CURSO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%) – 2000														
		1 ^{er} Grado			2 ^o Grado			3 ^{er} Grado			4 ^o Grado			5 ^o Grado		
		Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas
56 Francia ^o	5	0,1 ^x	0,5** ^x	—** ^x	1,1 ^x	1,3** ^x	0,9** ^x	0,2 ^x	—** ^x	0,6** ^x	0,6 ^x	—** ^x	1,3** ^x	.	.	.
57 Grecia ^o	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
58 Irlanda ^o	8	1,6	2,2	1,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
59 Islandia ^o	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
60 Israel ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
61 Italia ^o	5	—	0,5	—	1,0	0,9	1,1	1,6	1,6	1,5	1,1	1,0	1,1	.	.	.
62 Luxemburgo ^o	6	—	—	—	0,1**	—	1,4**	—	—	—	2,6**	3,2**	2,0**	11,1**	11,8**	10,2**
63 Malta ^o	6	0,3	0,3	0,3	0,1	0,1	0,0	—	—	0,0	—	—	—	—	—	0,6
64 Mónaco	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65 Noruega ^o	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
66 Países Bajos ^o	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	...	...	...
67 Portugal ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
68 Reino Unido ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69 San Marino	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70 Suecia ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
71 Suiza ^o	6	—	—	—	0,6	0,7	0,5	0,2	0,2	0,3	0,4	0,5	0,3	—	—	—
América Latina y el Caribe																
72 Anguila	7	—	—	—	3,2	2,9	3,4	3,4	1,0	5,8	6,9	7,8	6,0	2,3	3,7	0,9
73 Antigua y Barbuda	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74 Antillas Neerlandesas	6	4,9	1,8	8,4	2,8	4,8	0,9	...	...	...	...	...	—	...	...	...
75 Argentina ^w	6	2,5	2,9	2,1	1,0	1,4	0,5	1,1	1,5	0,7	2,0	2,4	1,6	2,2	2,8	1,6
76 Aruba	6	1,0	2,0	—	0,9	0,7	1,1	0,9	2,7	—	—	—	—	...	...	...
77 Bahamas	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
78 Barbados	6	2,6	2,4	2,8	0,1	1,0	—	1,4	1,8	1,0	0,7	0,3	1,1	—	—	—
79 Belice	6	11,9 ^y	12,8 ^y	10,8 ^y	0,2 ^y	—	1,0 ^y	1,5 ^y	2,7 ^y	0,1 ^y	3,4 ^y	1,3 ^y	5,5 ^y	2,2 ^y	3,2 ^y	1,1 ^y
80 Bermudas	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81 Bolivia	6	9,7	9,8	9,6	3,9	3,7	4,2	5,7	5,5	6,0	4,0	3,3	4,7	4,5	3,0	6,2
82 Brasil ^w	4	6,1	6,7**	5,3**	4,6	6,6**	2,3**	5,8	6,9**	4,6**	...	...	...	...	...	...
83 Chile ^w	6	—	—	—	1,2 ^y	1,5 ^y	0,9 ^y	—	—	—	—	0,1 ^y	—	0,4 ^y	0,9 ^y	—
84 Colombia	5	18,9	20,1	17,7	7,6	8,1	7,1	8,2	8,4	8,1	7,3	7,6	7,0	.	.	.
85 Costa Rica	6	1,8	1,9	1,8	0,7	0,9	0,4	0,6	0,9	0,4	2,7	2,9	2,4	3,2	3,3	3,1
86 Cuba	6	9,4	11,9	6,6	9,8	12,2	7,1	7,5	9,4	5,3	5,4	6,7	4,1	3,4	4,4	2,4
87 Dominica	7	7,3	6,1	8,6	2,3	2,4	2,2	2,2	1,9	2,6	2,8	2,9	2,7	3,9	3,6	4,3
88 Ecuador	6	12,5	12,5	12,4	3,6	3,7	3,4	3,5	3,9	3,1	3,5	3,6	3,4	2,3	2,3	2,3
89 El Salvador	6	16,1**	16,9**	15,3**	7,9**	9,0**	6,8**	4,7**	5,5**	3,8**	4,7**	4,7**	4,8**	4,3**	4,9**	3,6**
90 Granada	7	7,1**	8,3**	5,8**	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
91 Guatemala	6	13,9	13,7	14,2	9,8	9,0	10,6	10,6	9,6	11,7	10,7	9,9	11,6	9,3	9,2	9,5
92 Guyana	6	...	...	...	...	...	...	0,3 ^x	0,5 ^x	0,1 ^x	5,1 ^x	3,5 ^x	6,8 ^x	4,8 ^x	7,3 ^x	2,3 ^x
93 Haití	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94 Honduras	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95 Islas Caimán	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
96 Islas Turcos y Caicos	6	3,6	—	6,5	6,6	3,1	9,9	—	—	0,7	15,1	5,3	24,4	—	—	—
97 Islas Vírgenes Británicas	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
98 Jamaica ^w	6	—	—	—	1,6**	1,8**	1,4**	—	—	0,4**	8,2**	9,8**	6,3**	3,4**	4,7**	2,1**
99 México ^o	6	3,9	4,2	3,7	0,4	0,5	0,3	2,8	3,0	2,7	1,9	2,1	1,7	1,6	1,9	1,3
100 Montserrat	7	1,6	9,1	—	—	—	—	—	—	—	12,8	7,4	20,0	—	2,3	—
101 Nicaragua	6	18,8	20,4	17,1	11,6	12,8	10,2	8,1	9,2	7,0	13,2	14,1	12,3	4,3	5,2	3,5
102 Panamá	6	4,9	4,9	4,8	2,4	2,4	2,5	1,7	1,8	1,6	1,9	2,2	1,5	2,7	2,9	2,4
103 Paraguay ^w	6	9,6**	9,9**	9,2**	3,9**	3,9**	4,0**	3,7**	4,0**	3,3**	5,1**	5,3**	4,9**	5,8**	6,1**	5,4**
104 Perú ^w	6	5,5	5,7	5,3	2,7	3,1	2,3	2,8	2,5	3,2	1,9	1,6	2,3	5,5	5,0	6,0
105 República Dominicana	6	4,7**	5,6**	3,6**	...	...	...	4,4**	1,2**	7,6**	6,9**	7,9**	5,9**	0,7**	0,8**	0,5**
106 Saint Kitts y Nevis	7	11,3	13,9	8,7	4,2	6,0	2,3	—	—	2,2	10,8	16,5	4,2	11,4	10,4	12,6
107 San Vicente y las Granadinas	7	—	—	...	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
108 Santa Lucía	7	—	...	—	1,3	—	3,0	0,6	0,4	0,7	1,2	1,5	0,9	3,3	3,8	2,9
109 Suriname	6	—	—	—	...	...	—	...	...	—	—	—	...	...	...	...
110 Trinidad y Tobago	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
111 Uruguay ^w	6	3,0	3,0	2,9	3,5	3,6	3,4	1,1	1,4	0,7	3,0	3,4	2,5	2,0	2,1	2,0
112 Venezuela	6	—	1,2**	—	—	—	—	2,1**	2,4**	1,8**	1,3**	1,5**	1,0**	—	—	—

1. En esta tabla la duración de la enseñanza primaria se define en función de la CINE 97 y puede diferir de la vigente en el plano nacional.

(x) Los datos corresponden al periodo 1998-1999.

(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

	TASA DE DESERCIÓN ESCOLAR EN PRIMARIA (%)			TASA DE SUPERVIVENCIA EN 5º GRADO (%)			TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO (%)			TRANSICIÓN A SECUNDARIA (%)						
	6º Grado			2000			2000			2000			IPS (N/V)			
	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas				
.	98,9 ^Y	...	...	...	56		
.	57		
—	—	—	98,8	97,7	100,0	...	...	...	98,1	96,3	100,0	1,04	58
—	—	—	99,8	100,0	99,5	1,00	59
...	72,6	72,3	72,9	1,01	60
.	.	.	3,5	4,0	3,0	96,5	96,0	97,0	96,5	96,0	97,0	99,9	100,0	99,7	1,00	61
.	.	.	12,4**	13,2**	11,7**	99,0**	99,2**	98,7**	87,6**	86,8**	88,3**	...	...	...	...	62
.	.	.	1,0	—	2,1	99,9	99,8	100,0	99,0	100,0	97,9	91,5	91,4	91,6	1,00	63
...	64
—	—	—	65
.	98,9 ^Y	97,9 ^Y	100,0 ^Y	1,02 ^Y	66
...	67
...	68
...	69
...	70
.	99,3	100,0	98,6	...	...	...	99,7	99,3	100,0	1,01	71
2,9	2,9	2,9	13,6	15,7	10,5	91,1	90,1	93,1	86,4	84,3	89,5	97,3	100,0	94,8	0,95	72
...	73
...	52,1	38,9	72,8	1,87	74
.	.	.	9,1	11,4	6,7	93,1	91,3	94,9	90,9	88,6	93,3	94,1	92,9	95,4	1,03	75
.	.	.	4,8	9,3	—	96,5	93,3	100,0	95,2	90,7	100,0	99,9	99,7	100,0	1,00	76
...	77
.	95,3	94,7	95,9	...	...	...	98,0	98,5	97,5	0,99	78
.	.	.	20,5 ^Y	21,4 ^Y	19,5 ^Y	81,5 ^Y	81,5 ^Y	81,5 ^Y	79,5 ^Y	78,6 ^Y	80,5 ^Y	85,8 ^Y	83,6 ^Y	88,3 ^Y	1,06 ^Y	79
...	93,3	87,0**	100,0**	1,15**	80
.	.	.	25,6	23,5	27,8	78,0	78,9	77,1	74,4	76,5	72,2	88,3	87,5	89,2	1,02	81
...	20,1	24,2**	15,5**	.	.	.	79,9	75,8**	84,5**	84,0	86,3**	81,6**	0,95**	82
.	.	.	0,5 ^Y	1,0 ^Y	— ^Y	99,9 ^Y	100,0 ^Y	99,9 ^Y	99,5 ^Y	99,0 ^Y	100,0 ^Y	97,5 ^Y	96,8 ^Y	98,3 ^Y	1,02 ^Y	83
.	.	.	39,1	41,0	37,0	60,9	59,0	63,0	60,9	59,0	63,0	89,6	89,4	89,8	1,01	84
.	.	.	9,5	10,5	8,5	93,7	92,8	94,6	90,5	89,5	91,5	82,4	83,3	81,4	0,98	85
.	.	.	31,2	37,8	23,2	...	...	...	68,8	62,2	76,8	95,7	94,3	97,2	1,03	86
—	—	—	15,4	12,8	18,0	85,4	86,6	84,3	84,6	87,2	82,0	92,9	100,0	85,4	0,85	87
.	.	.	23,8	24,4	23,2	78,0	77,4	78,6	76,2	75,6	76,8	72,8	75,0	70,4	0,94	88
.	.	.	35,8**	38,6**	32,6**	67,2**	64,7**	70,0**	64,2**	61,4**	67,4**	90,8**	89,8**	91,8**	1,02**	89
—	—	—	97,9**	96,0**	100,0**	1,04**	90
.	.	.	49,7	48,1	51,4	55,8	57,5	54,0	50,3	51,9	48,6	92,5	92,8	92,2	0,99	91
.	.	.	7,3 ^X	4,8 ^X	10,0 ^X	94,8 ^X	100,0 ^X	89,6 ^X	92,7 ^X	95,2 ^X	90,0 ^X	67,6 ^X	64,7 ^X	70,7 ^X	1,09 ^X	92
...	93
...	94
...	90,8	89,0	92,9	1,04	95
.	67,9	65,4	71,1	1,09	96
...	65,9**	59,8**	72,3**	1,21**	97
.	.	.	12,8**	16,1**	9,3**	90,3**	88,0**	92,7**	87,2**	83,9**	90,7**	95,2**	100,0**	90,7**	0,91**	98
.	.	.	11,0	12,1	9,9	90,5	89,7	91,3	89,0	87,9	90,1	91,8	93,0	90,5	0,97	99
15,5	10,0	21,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	90,3	100,0	82,1	0,82	100
.	.	.	48,2	52,2	43,8	54,2	50,5	58,3	51,8	47,8	56,2	97,6	100,0	95,5	0,95	101
.	.	.	13,8	14,5	13,0	88,6	88,1	89,2	86,2	85,5	87,0	63,9**	63,1**	64,8**	1,03**	102
.	.	.	27,4**	28,8**	26,0**	77,2**	76,1**	78,4**	72,6**	71,2**	74,0**	91,2**	91,5**	90,8**	0,99**	103
.	.	.	19,1	18,7	19,6	86,1	86,1	86,1	80,9	81,3	80,4	93,8	95,4	92,0	0,96	104
.	.	.	27,6**	37,4**	16,7**	72,9**	63,1**	83,8**	72,4**	62,6**	83,3**	85,3**	83,1**	87,4**	1,05**	105
—	—	3,2	27,5	24,3	29,8	78,4	74,5	83,3	72,5	75,7	70,2	96,1	92,2	100,0	1,08	106
—	—	—	58,6**	45,9**	70,9	1,54**	107
—	—	—	0,9	1,8	—	97,2	96,4	98,0	99,1	98,2	100,0	65,3	56,0	75,1	1,34	108
...	12,1**	14,5**	9,9**	0,68**	109
—	—	—	97,4**	94,8**	100,0**	1,06**	110
.	.	.	13,4	14,6	12,1	88,5	87,4	89,7	86,6	85,4	87,9	79,6	...	...	...	111
.	96,3**	95,0**	97,5**	...	...	...	98,4**	96,9**	100,0**	1,03**	112

Cuadro 7 (continuación)

País o territorio	Duración ¹ de la primaria 2001	TASAS DE REPETICIÓN POR CURSO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%) – 2000														
		1 ^{er} Grado			2 ^o Grado			3 ^{er} Grado			4 ^o Grado			5 ^o Grado		
		Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas
Asia Central																
113	Armenia	3	2,6	2,2	2,9	1,7	1,9	1,6	.	.	.	.	.	.	.	.
114	Azerbaiyán	4	0,7	1,9	–	1,1	1,6	0,6	0,9	0,6	1,2	.	.	.	.	.
115	Georgia	4	2,4	3,0	1,9	2,3	1,8	2,8	1,6	1,3	1,8	.	.	.	.	.
116	Kazajstán	4	1,3	1,2	1,4	2,0	2,0	2,0	2,1	2,2	1,9	.	.	.	.	.
117	Kirguistán	4	3,8	3,3	4,2	1,8	2,2	1,4	3,4	3,4	3,4	.	.	.	.	.
118	Mongolia	4	6,5	7,0	6,0	2,9	3,3	2,5	2,4	3,1	1,7	.	.	.	.	.
119	Tayikistán	4	–	0,7	–	0,8	1,9	–	0,4	1,4	–	.	.	.	.	.
120	Turkmenistán	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	Uzbekistán	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental																
122	Afganistán	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	Bangladesh	5	8,3	10,0	6,4	8,5	8,6	8,3	9,1	9,6	8,5	11,7	11,9	11,4	...	...
124	Bhután	7	0,7	0,5	0,9	2,3	2,7	1,7	2,8	3,3	2,2	2,3	3,2	1,3	5,1	5,7
125	India ^w	5	20,3	21,1	19,3	10,1	11,2	8,7	9,6	10,7	8,3	3,5	2,8	4,4	.	.
126	Maldivas	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127	Nepal	5	10,2	10,2	10,1	1,2	2,8	–	1,1	1,6	0,6	2,5	2,9	2,0	.	.
128	Pakistán	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
129	República Islámica del Irán	5	2,4	2,4	2,3	1,3	1,3	1,3	0,9	0,9	0,9	1,6	1,5	1,7	.	.
130	Sri Lanka ^w	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico																
131	Australia ^o	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
132	Brunei Darussalam	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
133	Camboya	6	8,9	8,3	9,5	7,2	7,0	7,5	6,1	6,1	6,0	7,6	7,2	8,0	9,3	8,2
134	China ^w	5	–	–	–	–	–	–	–	–	0,4**	2,1	1,6**	2,7**	.	.
135	E. Federados de Micronesia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
136	Fiji	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
137	Filipinas ^w	6	12,5	13,8	11,0	3,2	4,1	2,2	2,2	3,0	1,3	3,5	4,2	2,7	5,0	6,2
138	Indonesia ^w	6	2,6	3,8	1,3	1,8	2,0	1,6	3,1	3,8	2,5	2,9	3,6	2,2	3,7	3,7
139	Islas Cook	6	36,2 ^x	...	...	4,3 ^x	2,7 ^x	6,1 ^x	6,0 ^x	2,3 ^x	10,8 ^x	7,3 ^x	10,1 ^x	4,1 ^x	8,9 ^x	10,0 ^x
140	Islas Marshall	6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
141	Islas Salomón	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	Japón ^o	6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
143	Kiribati	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
144	Macao, China	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
145	Malasia ^w	6	1,1	0,7	1,5	0,5	0,5	0,6	1,5	0,9	2,1	...	...	...	...	...
146	Myanmar	5	21,0	21,5	20,5	7,3	7,8	6,8	8,3	7,7	8,8	10,4	10,8	10,0	.	.
147	Nauru	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	Niue	6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
149	Nueva Zelanda ^o	6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
150	Palau	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Papua Nueva Guinea	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
152	República de Corea	6	–	–	–	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
153	RDP Lao	5	12,9	13,1	12,7	7,1	7,3	6,8	6,3	6,1	6,6	6,6	6,1	7,2	.	.
154	RPD de Corea	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
155	Samoa	6	5,1	5,6	4,6	0,6	–	2,5	–	–	–	0,8	–	2,0	–	–
156	Singapur	6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
157	Tailandia ^w	6	–	0,5** ^y	–	0,7** ^y	2,3** ^y	–	–	–	...	...	...	...	...	...
158	Timor-Leste	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
159	Tokelau	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
160	Tonga	6	6,3**	5,4**	7,3**	3,0**	3,3**	2,6**	3,6**	2,2**	5,0**	5,5**	4,9**	6,1**	–	–
161	Tuvalu	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
162	Vanuatu	6	4,1	5,4	2,6	–	–	0,1	1,5	2,0	0,9	1,4	3,4	–	–	–
163	Viet Nam	5	3,5	3,0	4,0	2,6	2,7	2,5	2,1	1,7	2,5	3,0	2,6	3,4	.	.
Estados Árabes																
164	Argelia	6	1,1	1,0	1,2	0,6	0,9	0,2	0,8	1,3	0,2	1,2	1,4	1,0	2,3	2,9
165	Arabia Saudita	6	2,6**	2,7**	2,6**	0,5	0,3	0,7	1,3	1,7	0,9	1,2	0,9	1,6	1,9	1,7

1. En esta tabla la duración de la enseñanza primaria se define en función de la CINE 97 y puede diferir de la vigente en el plano nacional.

(x) Los datos corresponden al periodo 1998-1999.

(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

Cuadro 7

	6° Grado			TASA DE DESERCIÓN ESCOLAR EN PRIMARIA (%)			TASA DE SUPERVIVENCIA EN 5° GRADO (%)			TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO (%)			TRANSICIÓN A SECUNDARIA (%)				
	Total	Varones	Niñas	2000			2000			2000			2000			IPS (N/V)	
				Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas		
	.	.	.	4,3	4,1	4,4	.	.	.	95,7	95,9	95,6	98,0	98,0	98,1	1,00	113
	.	.	.	2,6	4,1	1,0	.	.	.	97,4	95,9	99,0	97,9	98,9	97,0	0,98	114
	.	.	.	6,2	6,0	6,3	.	.	.	93,8	94,0	93,7	97,6	98,2	96,8	0,99	115
	.	.	.	5,2	5,3	5,2	.	.	.	94,8	94,7	94,8	98,8	98,4	99,2	1,01	116
	.	.	.	8,7	8,7	8,7	.	.	.	91,3	91,3	91,3	99,5**y	98,9**y	100,0**y	1,01**y	117
	.	.	.	11,5	13,0	10,0	.	.	.	88,5	87,0	90,0	97,2	96,1	98,2	1,02	118
	.	.	.	3,5	6,6	—	.	.	.	96,5	93,4	100,0	98,3	...	...	...	119
	120
	121
	122
	34,5	36,6	32,2	65,5	63,4	67,8	65,5	63,4	67,8	84,1	79,2	89,1	1,13	123
	4,4	5,3	3,3	18,7	22,0	14,9	91,0	89,2	93,2	81,3	78,0	85,1	82,5	82,4	82,6	1,00	124
	.	.	.	38,6	40,3	36,5	61,4	59,7	63,5	61,4	59,7	63,5	88,9	90,4	86,9	0,96	125
	126
	.	.	.	22,2	24,6	19,2	77,8	75,4	80,8	77,8	75,4	80,8	81,7	82,8	80,2	0,97	127
	128
	.	.	.	6,3	6,3	6,3	93,7	93,7	93,7	93,7	93,7	93,7	90,8	90,5	91,0	1,01	129
	130
	131
	95,1	95,3	94,9	1,00	132
	.	.	.	36,4	35,0	38,0	70,4	71,1	69,6	63,6	65,0	62,0	82,9	86,5	78,3	0,91	133
	.	.	.	2,0	—**	4,2**	98,0	100,0**	95,8**	98,0	100,0**	95,8**	...	...	...	...	134
	135
	98,4**	100,0**	96,6**	0,97**	136
	.	.	.	24,7	28,9	20,2	79,3	75,8	83,1	75,3	71,1	79,8	97,8	98,2	97,4	0,99	137
	.	.	.	14,1	16,7	11,3	89,2	86,6	92,2	85,9	83,3	88,7	79,5**	78,7**	80,4**	1,02**	138
	.	.	.	53,1 ^x	50,0 ^x	56,7 ^x	51,5 ^x	55,7 ^x	46,8 ^x	46,9 ^x	50,0 ^x	43,3 ^x	87,7 ^x	94,0 ^x	81,6 ^x	0,87 ^x	139
	140
	141
	142
	143
	85,6	83,2	88,2	1,06	144
	99,7	100,0	99,5	0,99	145
	.	.	.	40,1	40,7	39,5	59,9	59,3	60,5	59,9	59,3	60,5	69,8	72,1	67,3	0,93	146
	147
	91,5 ^x	92,0 ^x	90,9 ^x	0,99 ^x	148
	149
	150
	70,4**	70,8**	69,9**	0,99**	151
	99,6 ^y	99,6 ^y	99,7 ^y	1,00 ^y	152
	.	.	.	37,7	38,1	37,3	62,3	61,9	62,7	62,3	61,9	62,7	77,0	79,5	73,8	0,93	153
	154
	93,8	96,0	91,5	...	...	...	97,5	95,7	99,4	1,04	155
	156
	91,7**	91,2**	92,2**	1,01**	157
	82,1**	...	...	...	158
	159
	82,9**	85,0**	80,6**	...	...	...	80,3**	80,6**	79,9**	0,99**	160
	161
	95,1	93,4	97,0	...	...	...	42,7	42,0	43,4	1,03	162
	.	.	.	11,0	10,0	12,1	89,0	90,0	87,9	89,0	90,0	87,9	94,6	94,8	94,4	1,00	163
	.	.	.	6,5	8,5	4,4	96,0	94,8	97,3	93,5	91,5	95,6	78,9	75,8	82,5	1,09	164
	.	.	.	7,8	7,7	7,9	94,0	94,1	94,0	92,2	92,3	92,1	97,0	100,0	93,6	0,94	165

Cuadro 7 (continuación)

País o territorio	Duración ¹ de la primaria 2001	TASAS DE REPETICIÓN POR CURSO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%) – 2000																
		1 ^{er} Grado			2 ^o Grado			3 ^{er} Grado			4 ^o Grado			5 ^o Grado				
		Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas		
166	Bahrein	6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	0,5**	0,7**	0,4**
167	Djibuti	6	2,3	2,7	1,9	3,5	3,9	2,8	1,9	0,8	3,4	4,3**	2,6**	6,4**	–	–	–	
168	Egipto ^w	5	0,7**	–	1,9**	0,2**	–	1,5**	0,0**	0,8**	–	0,1**	1,7**	–	–	–	–	
169	Emiratos Árabes Unidos	6	3,0	3,0	3,1	0,3	0,8	–	–	–	–	0,0	0,2	–	1,6	2,0	1,1	
170	Irak	6	10,1**x	9,4**x	10,9**x	7,6**x	6,9**x	8,5**x	5,8**x	5,9**x	5,7**x	11,8**x	10,3**x	13,8**x	19,1**x	17,8**x	20,9**x	
171	Jamahiriya Árabe Libia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
172	Jordania ^w	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
173	Kuwait	4	0,9	0,5	1,4	–	–	–	0,6	0,3	1,0	...	...	...	...	...	...
174	Líbano	6	1,4	1,5	1,4	0,8	1,1	0,5	0,9	1,2	0,5	2,5	3,2	1,7	3,0	4,0	2,0	
175	Marruecos	6	3,7	2,7	4,7	3,6**	4,7**	2,5**	3,7**	3,2**	4,2**	3,9**	3,8**	4,0**	6,3**	6,3**	6,4**	
176	Mauritania	6	6,8	7,8	5,9	10,9	11,3	10,4	13,2	13,3	13,1	17,5	17,7	17,4	22,4	22,9	21,7	
177	Omán	6	1,2	1,4	1,0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,3	0,7	1,4	1,5	1,3	1,1	1,2	0,9	
178	Qatar	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
179	República Árabe Siria	6	1,3	1,0	1,6	1,0	0,9	1,1	1,8	1,8	1,8	3,2	3,1	3,5	4,3	3,6	5,0	
180	Sudán	6	2,4**x	1,7**x	3,2**x	5,0**x	6,1**x	3,6**x	3,8**x	5,9**x	1,1**x	3,9**x	4,9**x	2,7**x	7,3**x	7,7**x	6,9**x	
181	T. Autónomos Palestinos	4	1,6	2,2	0,9	0,1	–	0,4	0,5	0,6	0,3	...	...	...	...	...	...
182	Túnez ^w	6	0,8	0,7	0,8	0,7	0,6	0,8	1,1	1,2	1,0	1,6	1,8	1,5	3,1	3,4	2,7	
183	Yemen	6	9,2**y	8,4**y	10,3**y	3,4**y	5,2**y	0,6**y	–	–	–	3,4**y	4,5**y	1,0**y	1,6**y	3,6**y	–	
Europa Central y Oriental																		
184	Albania ^o	4	0,9y	2,0y	–	3,2y	5,5y	0,6y	5,9y	6,0y	5,8y	–	–	–	–	–	–	
185	Belarrús	4	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	
186	Bosnia y Herzegovina ^o	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgaria ^o	4	3,6	3,9	3,4	2,3	2,2	2,3	1,4	1,3	1,5	–	–	–	–	–	–	
188	Croacia	4	0,2	0,3	0,0	–	–	–	0,0	–	0,2	–	–	–	–	–	–	
189	Eslovaquia	4	1,3	1,9	0,6	0,3	0,4	0,2	0,0	–	0,2	–	–	–	–	–	–	
190	Eslovenia ^o	4	1,1	1,2	1,0	–	–	–	0,3	0,1	0,6	–	–	–	–	–	–	
191	Estonia ^o	6	0,1	0,3	–	0,7	1,1	0,4	0,4	0,3	0,5	0,1	0,0	0,1	0,2	–	0,5	
192	Federación de Rusia ^w	3	0,9	–	–	–	–	–	...	...	...	...	...	...	...	...	...
193	Hungría ^o	4	2,5	3,5	1,4	0,7	0,3	1,0	–	–	–	–	–	–	–	–	–	
194	la ex RY de Macedonia ^o	4	0,9	1,2	0,5	0,7	0,9	0,5	0,9	1,4	0,4	–	–	–	–	–	–	
195	Letonia ^o	4	2,2	2,6	1,9	0,2	–	1,0	0,6	0,5	0,8	–	–	–	–	–	–	
196	Lituania ^o	4	0,6	0,5	0,8	0,6	0,5	0,6	0,5	1,0	–	–	–	–	–	–	–	
197	Polonia ^o	6	0,6	0,7**	0,5**	0,3	0,3**	0,2**	0,3	0,1**	0,5**	0,3	0,3**	0,4**	0,4	0,4**	0,3**	
198	República Checa ^o	5	1,5**	1,7**	1,3**	0,6**	0,8**	0,4**	0,6**	0,6**	0,6**	0,6**	0,8**	0,5**	–	–	–	
199	República de Moldova	4	6,9	7,6	6,1	1,6	2,0	1,2	1,6	0,9	2,3	–	–	–	–	–	–	
200	Rumania ^o	4	2,1	2,3	2,0	1,0	1,2	0,7	1,0	1,0	0,9	–	–	–	–	–	–	
201	Serbia y Montenegro	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
202	Turquía ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
203	Ucrania	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
I																		
I	Mundo ²	...	4,0	4,8	3,1	2,3	2,4	2,2	2,1	2,4	1,9	...	...	...	...	...	...
II																		
II	Países desarrollados	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
III																		
III	Países en desarrollo	...	6,4	6,3	6,6	3,2	3,5	2,8	3,4	1,0	5,8	4,8	2,3	8,9	...	...	...
IV																		
IV	Países en transición	...	1,9	2,1	1,6	1,7	1,9	1,6	1,6	1,1	2,0	...	...	...	...	...	...
V																		
V	África Subsahariana	...	10,5	9,0	12,3	4,6	2,7	7,0	7,5	7,2	7,9	7,3	7,2	7,4	...	...	...
VI																		
VI	América del Norte y Europa Occidental	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VII																		
VII	América Latina y el Caribe	...	5,8	6,2	5,3	3,0	3,8	2,2	2,2	1,9	2,6	4,3	4,0	4,7	3,3	3,8	2,9	
VIII																		
VIII	Asia Central	...	2,5	2,6	2,4	1,8	2,2	1,4	1,8	1,8	1,9	...	...	...	...	...	...
IX																		
IX	Asia Meridional/Occidental	...	8,3	10,0	6,4	2,3	2,7	1,7	2,8	3,3	2,2	2,5	2,9	2,0	...	...	...
X																		
X	Asia Oriental y el Pacífico	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XI																		
XI	Estados Árabes	...	1,9	2,5	1,4	0,8	1,1	0,5	1,2	1,5	1,0	2,9	3,1	2,6	3,0	4,0	2,0	
XII																		
XII	Europa Central y Oriental	...	1,1	1,2	1,0	0,7	0,6	0,8	0,6	0,6	0,6	...	...	...	...	...	...

1. En esta tabla la duración de la enseñanza primaria se define en función de la CINE 97 y puede diferir de la vigente en el plano nacional.
2. Todas las cifras representan valores medios.

(x) Los datos corresponden al periodo 1998-1999.
(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

	6° Grado			TASA DE DESERCIÓN ESCOLAR EN PRIMARIA (%)			TASA DE SUPERVIVENCIA EN 5° GRADO (%)			TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO (%)			TRANSICIÓN A SECUNDARIA (%)				
	Total	Varones	Niñas	2000			2000			2000			2000			IPS (N/V)	
				Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas		
.	99,1**	100,0**	98,1**	...	...	...	98,0**	96,1**	100,0**	1,04**	166	
.	87,7**	89,6**	85,2**	...	...	...	48,9**	51,3**	45,3**	0,88**	167	
.	.	.	1,1**	1,3**	0,9**	98,9**	98,7**	99,1**	98,9**	98,7**	99,1**	86,4**	80,4**	93,4**	1,16**	168	
.	.	.	4,1	4,6	3,6	97,5	97,4	97,5	95,9	95,4	96,4	97,5	95,8	99,5	1,04	169	
.	.	.	50,6**x	48,7**x	52,8**x	65,6**x	67,4**x	63,3**x	49,4**x	51,3**x	47,2**x	72,6**x	78,9**x	64,2**x	0,81**x	170	
...	171	
...	172	
...	1,5	0,8	2,2	.	.	.	98,5	99,2	97,8	97,8	97,9	97,7	1,00	173	
.	.	.	9,2	11,8	6,4	94,0	92,3	95,7	90,8	88,2	93,6	86,0	83,2	89,0	1,07	174	
.	.	.	22,2**	22,1**	22,4**	83,7**	84,0**	83,4**	77,8**	77,9**	77,6**	81,8**	80,9**	82,9**	1,02**	175	
.	.	.	59,6	60,6	58,5	54,7	53,7	55,8	40,4	39,4	41,5	39,6**	40,9**	38,1**	0,93**	176	
.	.	.	4,8	5,2	4,5	96,2	96,1	96,4	95,2	94,8	95,5	97,9	97,3	98,6	1,01	177	
...	95,5**y	91,4**y	100,0**y	1,09**y	178	
.	.	.	11,7	10,5	12,9	92,4	92,9	91,8	88,3	89,5	87,1	72,3	73,9	70,4	0,95	179	
.	.	.	22,9**x	26,4**x	18,5**x	84,1**x	80,7**x	88,4**x	77,1**x	73,6**x	81,5**x	83,4	83,9	82,8	0,99	180	
...	2,1	2,5	1,6	.	.	.	97,9	97,5	98,4	96,6**	96,8**	96,3**	0,99**	181	
.	.	.	7,9	8,6	7,2	95,5	95,2	95,7	92,1	91,4	92,8	90,8**	90,1**	91,6**	1,02**	182	
.	.	.	15,5**y	21,3**y	2,6**y	86,0**y	81,9**y	94,2**y	84,5**y	78,7**y	97,4**y	90,1**y	87,8**y	96,0**y	1,09**y	183	
.	.	.	10,0y	13,5y	6,2y	.	.	.	90,0y	86,5y	93,8y	94,0y	93,2y	94,9y	1,02y	184	
.	185	
...	186	
.	.	.	7,3	7,4	7,2	.	.	.	92,7	92,6	92,8	96,2	96,1	96,2	1,00	187	
.	.	.	0,1	0,0	0,3	.	.	.	99,9	100,0	99,7	99,8	99,9	99,8	1,00	188	
.	.	.	1,7	2,3	1,0	.	.	.	98,3	97,7	99,0	98,2	97,9	98,4	1,01	189	
.	.	.	0,5	0,6	0,4	.	.	.	99,5	99,4	99,6	99,6	99,6	99,6	1,00	190	
.	.	.	1,5	1,6	1,3	98,7	98,3	99,3	98,5	98,4	98,7	96,5	94,7	98,5	1,04	191	
...	0,2	...	...	.	.	.	99,8	...	...	92,3	...	...	...	192	
.	.	.	1,8	2,4	1,2	.	.	.	98,2	97,6	98,8	99,0	98,1	100,0	1,02	193	
.	.	.	2,5	3,4	1,4	.	.	.	97,5	96,6	98,6	98,4	98,4	98,4	1,00	194	
.	.	.	3,2	2,7	3,6	.	.	.	96,8	97,3	96,4	98,9	98,8	99,0	1,00	195	
.	.	.	1,7	2,1	1,3	.	.	.	98,3	97,9	98,7	99,8**	100,0**	99,6**	1,00**	196	
.	.	.	1,8	1,8**	1,9**	98,5	98,7**	98,4**	98,2	98,2**	98,1**	98,7	100,0**	97,3**	0,97**	197	
.	.	.	3,4**	3,9**	2,8**	96,6**	96,1**	97,2**	96,6**	96,1**	97,2**	95,7**	95,1**	96,4**	1,01**	198	
.	.	.	9,9	10,3	9,4	.	.	.	90,1	89,7	90,6	97,5	97,7	97,3	1,00	199	
.	.	.	4,2	4,6	3,7	.	.	.	95,8	95,4	96,3	98,2	98,2	98,2	1,00	200	
...	201	
...	202	
...	99,7	100,0**	99,5**	0,99**	203	
...	13,6	15,7	10,5	...	...	...	86,2	85,5	87,0	90,8	89,8	91,8	1,02	I	
...	98,9	98,8	99,0	1,00	II	
...	22,2	22,1	22,4	83,3	84,5	82,0	77,5	75,8	79,6	84,0	86,3	81,6	0,95	III	
...	4,8	4,7	4,8	...	...	...	95,3	95,3	95,2	98,0	98,0	98,1	1,00	IV	
...	42,1	47,7	36,1	66,6	63,6	69,7	58,0	52,3	64,0	63,9	62,6	65,3	1,04	V	
...	99,3	100,0	98,5	0,99	VI	
...	19,1	18,7	19,6	88,5	87,4	89,7	80,9	81,3	80,4	90,8	89,8	91,8	1,02	VII	
...	5,2	5,3	5,2	...	...	...	94,8	94,7	94,8	98,0	98,0	98,1	1,00	VIII	
...	22,2	24,6	19,2	77,8	75,4	80,8	77,8	75,4	80,8	84,1	79,2	89,1	1,13	IX	
...	87,7	91,6	89,6	0,98	X	
...	7,9	8,2	7,6	94,0	92,3	95,7	92,1	91,4	92,8	88,3	84,1	94,7	1,13	XI	
...	1,8	1,8	1,9	...	...	...	98,2	97,6	98,8	98,3	98,2	98,4	1,00	XII	

Cuadro 8. Participación en la enseñanza secundaria¹ y en la postsecundaria no superior²

País o territorio	Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	NÚMERO DE ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN SECUNDARIA						TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN SECUNDARIA (%)				
			Total de los escolarizados				Escolarizados en la enseñanza técnica y profesional		1998				
			1998		2001		2001		Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)	
			Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)					
África Subsahariana													
1	Angola	10-16	2 168	292	...	414	44	77	39	14,7	...	...	...
2	Benin	12-18	1 106	213	31	287**	32**	24**	33**	21,1	29,1	13,2	0,45
3	Botswana	13-17	216	148	52	157	51	5	30	71,2	67,7	74,6	1,10
4	Burkina Faso	13-19	2 004	173	38	205**	39**	18**	51**	9,4	11,8	7,1	0,60
5	Burundi	13-19	1 143	73**	46**	122**	42**	9**	33**	7,1**	7,7**	6,5**	0,84**
6	Cabo Verde	12-17	70	40**	...	46	51	1	40	61,7**	...	...	...
7	Camerún	12-18	2 562	626**	45**	836**	45**	161**	38**	26,5**	29,1**	24,0**	0,82**
8	Chad	12-18	1 273	123	21	137** ^z	22** ^z	3** ^z	32** ^z	10,7	17,1	4,4	0,26
9	Comoras	12-18	122	29	44	34	45	0,2	40	24,8	27,4	22,2	0,81
10	Congo	12-18	571	...	...	183**	42**	18**	52**	...	...	...	...
11	Côte d'Ivoire	12-18	2 847	592**	35**	620** ^y	35** ^y	...	...	22,5**	29,2**	15,7**	0,54**
12	Eritrea	12-17	553	115	41	153	39	2	21	23,3	27,6	19,1	0,69
13	Etiopía	13-18	9 104	1 060	40	1 734	38	9**	23**	12,9	15,4	10,4	0,67
14	Gabón	12-18	207	87	46	105**	...	8	34	45,7	49,2	42,3	0,86
15	Gambia	13-18	171	47	40	59**	41**	0,4**	69**	30,8	37,1	24,5	0,66
16	Ghana	12-17	2 943	1 024	44	1 107**	45**	15**	13**	36,7	41,2	32,2	0,78
17	Guinea	13-19	1 283	172**	26**	...	...	...	...	13,9**	20,2**	7,3**	0,36**
18	Guinea-Bissau	13-17	154	...	...	26 ^y	35 ^y	1 ^y	27 ^y	...	...	...	...
19	Guinea Ecuatorial	12-18	71	...	...	21**	36**	1	20	...	...	...	...
20	Kenya	13-17	4 162	1 156**	47**	1 331	47	25	42	29,9**	31,5**	28,3**	0,90**
21	Lesotho	13-17	236	72	58	80	56	1	50	31,7	26,5	36,9	1,39
22	Liberia	12-17	445	114	39	137 ^y	40 ^y	45 ^y	40 ^y	30,5	37,0	23,9	0,65
23	Madagascar	11-17	2 643	347**	49**	...	...	...	...	14,3**	14,6**	14,0**	0,96**
24	Malawi	12-17	1 526	519	41**	518	44	...	...	36,1	42,9**	29,5**	0,69**
25	Malí	13-18	1 748	218	34	...	...	...	...	13,6	17,7	9,4	0,53
26	Mauricio	12-18	137	102	50	109	48	11**	22**	70,3	69,9	70,6	1,01
27	Mozambique	11-17	3 035	270**	40**	402	39	21	28	9,8**	11,7**	8,0**	0,68**
28	Namibia	13-17	213	110	54	131	53	...	...	57,3	53,2	61,4	1,15
29	Níger	13-19	1 727	105	38	112	39	3	34	6,7	8,1	5,2	0,63
30	Nigeria	12-17	16 854	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
31	República Centroafricana	12-18	603	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32	RD del Congo	12-17	7 140	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
33	RU de Tanzania	14-19	4 943	250**	45**	271** ^y	45** ^y	24** ^y	31** ^y	5,5**	6,1**	5,0**	0,82**
34	Rwanda	13-18	1 156	91	50	167**	50**	21**	48**	9,6	10,2	9,0	0,88
35	Santo Tomé y Príncipe	13-17	19	...	...	7**	45**	0,04	25	...	...	...	...
36	Senegal	13-19	1 559	239**	39**	291**	40**	6**	45**	16,7**	20,2**	13,0**	0,64**
37	Seychelles ³	12-16	...	8	49	8	51	...	...	114,0	114,1	113,9	1,00
38	Sierra Leona	12-17	611	...	...	156 ^z	42** ^z	21 ^z	44** ^z	...	...	...	...
39	Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	Sudáfrica	14-18	4 894	4 244*	53*	4 229**	52**	200**	42**	89,8*	84,5*	95,1*	1,13*
41	Swazilandia	13-17	136	61	50	61	50	0,3**	23**	48,4	48,4	48,5	1,00
42	Togo	12-18	761	232	29	261** ^y	31** ^y	17** ^y	25** ^y	33,6	47,9	19,2	0,40
43	Uganda	13-18	3 388	304	39	571**	43**	31**	30**	9,8	12,0	7,7	0,64
44	Zambia	14-18	1 232	226	43**	297	44	7	6	19,8	22,4**	17,1**	0,77**
45	Zimbabue ^w	13-18	2 021	...	...	866	47	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental													
46	Alemania ^o	10-18	8 485	8 185	48	8 465	48	1 753	43	98,2	99,0	97,3	0,98
47	Andorra ⁴	12-17	...	...	...	3	53	0,2	45	...	...	...	...
48	Austria ^o	10-17	762	748	48	756	48	266	43	98,8	100,9	96,6	0,96
49	Bélgica ^o	12-17	732	1 033	51	1 149	52	663	52	142,4	137,3	147,7	1,08
50	Canadá ^o	12-17	2 490	2 565	49	2 621 ^z	49 ^z	102 ^z	36 ^z	105,3	105,6	105,0	0,99
51	Chipre ^o	12-17	66	63	50	64	49	4	17	93,2	91,8	94,7	1,03
52	Dinamarca ^o	13-18	337	422	50	435	50	118	45	125,6	122,1	129,2	1,06
53	España ^o	12-17	2 686	...	...	3 107	50	444	50	...	...	...	...
54	Estados Unidos de América ^o	12-17	24 952	...	...	23 196	49	...	...	...	...	...	...
55	Finlandia ^o	13-18	390	480	51	493	52	172	50	120,9	115,8	126,2	1,09

1. Comprende el primer y segundo ciclo de la enseñanza secundaria, que corresponden a los niveles 2 y 3 de la CINE, respectivamente.

2. Corresponde al nivel 4 de la CINE. Al igual que la enseñanza secundaria, la postsecundaria no superior comprende programas de enseñanza general y programas de enseñanza técnica y profesional.

Cuadro 8

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN SECUNDARIA (%)				TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN SECUNDARIA (%)								EFICACIA INTERNA			ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA NO SUPERIOR		
2001				1998				2001				Repetidores en la enseñanza secundaria general (%)			Total de alumnos matriculados		
Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	Mujeres (%)	
19,1	21,4	16,8	0,78	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	1
26,0**	35,5**	16,5**	0,46**	15,7**	21,5**	9,9**	0,46**	20,1**z	27,2**z	12,9**z	0,48**z	21,2	21,1	21,4	...	...	2
72,7	70,5	75,0	1,06	52,7**	48,2**	57,4**	1,19**	54,6**z	50,7**z	58,5**z	1,15**z	...	...	...	14,1	49	3
10,2**	12,4**	8,0**	0,65**	8,3	10,5	6,1	0,58	8,0**z	9,7**z	6,3**z	0,65**z	...	...	...	.	.	4
10,7**	12,4**	9,0**	0,73**	...	...	...	...	8,3**	9,5**	7,1**	0,75**	...	...	...	.	.	5
65,9	64,4	67,4	1,05	...	...	...	...	53,4	52,4	54,3	1,04	21,6	22,6	20,7	0,6	55	6
32,6**	35,9**	29,4**	0,82**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7
11,2**z	17,4**z	4,9**z	0,28**z	7,5	11,6	3,4	0,29	7,5**z	11,5**z	3,6**z	0,31**z	16,1**z	16,1**z	16,1**z	.	.	8
27,7	30,0	25,3	0,84	...	...	...	...	...	...	...	...	19,2	19,2	19,1	0,4	45	9
32,0**	37,4**	26,6**	0,71**	...	...	...	...	...	...	...	...	30,8	28,0	34,8	...	...	10
22,8**y	29,6**y	16,0**y	0,54**y	...	...	...	...	...	...	...	...	17,2y	17,8**y	16,0**y	...	...	11
27,6	33,4	21,8	0,65	18,9**	21,0**	16,8**	0,80**	21,3**	24,4**	18,1**	0,74**	20,3	18,5	23,1	1,3	16	12
19,0	23,5	14,6	0,62	11,4**	13,3**	9,4**	0,71**	15,0**	18,7**	11,4**	0,61**	...	...	...	9,5	39	13
50,9**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	21,7	...	...	0,3	52	14
34,3**	40,1**	28,4**	0,71**	25,2	29,8	20,7	0,70	27,9**	32,0**	23,9**	0,75**	...	...	...	0,1**z	98**z	15
37,6**	41,2**	34,0**	0,82**	31,1**	34,1**	28,0**	0,82**	32,0**	34,3**	29,7**	0,87**	...	...	...	18,8	31	16
...	...	...	...	12,0**	17,2**	6,5**	0,38**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17
17,8y	23,0y	12,5y	0,54y	...	...	...	...	...	...	...	...	18,7y	17,8y	20,4y	.	.	18
29,7**	37,8**	21,6**	0,57**	23,4**	...	...	...	26,2**y	33,2**y	19,2**y	0,58**y	...	...	...	.	.	19
32,0	33,6	30,3	0,90	...	...	...	...	24,0**	24,4**	23,6**	0,97**	.	.	.	...	...	20
33,7	29,8	37,6	1,26	14,0**	9,7**	18,3**	1,89**	21,9	17,1	26,6	1,56	...	...	...	1,6	56	21
34,1y	40,3y	27,8y	0,69y	...	...	...	...	17,9**y	22,8**y	13,0**y	0,57**y	...	...	...	15,6y	43y	22
...	...	...	...	11,5**	11,3**	11,6**	1,03**	...	...	...	...	...	...	...	13,2**	34**	23
34,0	38,6	29,4	0,76	26,9**	30,3**	23,5**	0,78**	29,3	32,4	26,2	0,81	...	...	...	13,6z	35z	24
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	25
79,5	81,0	78,0	0,96	62,4**	62,1**	62,7**	1,01**	62,1	59,9	64,5	1,08	12,8	14,0	11,7	3,3**	23**	26
13,3	16,0	10,5	0,66	7,9**	9,3**	6,6**	0,72**	10,8	12,7	8,7	0,69	22,2	20,9	24,0	.	.	27
61,4	57,4	65,4	1,14	30,3	24,6	36,1	1,47	38,2	32,4	44,1	1,36	10,9**	9,7**	12,0**	1,6	27	28
6,5	7,8	5,1	0,65	5,8**	7,0**	4,6**	0,65**	5,5	6,5	4,3	0,66	22,9	22,5	23,6	0,2	41	29
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	30
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	31
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32
5,8**y	6,4**y	5,2**y	0,81**y	...	...	...	...	...	...	...	...	0,2y	0,2y	0,1y	-	-	33
14,4**	15,4**	13,5**	0,88**	...	...	...	...	...	...	...	...	13,2**	11,5**	15,0**	.	.	34
39,2**	42,4**	35,9**	0,84**	...	...	...	...	...	...	...	...	23,5**	20,7**	26,8**	...	...	35
18,7**	22,3**	15,0**	0,67**	...	...	...	...	...	...	...	...	14,0	13,5	14,8	...	...	36
110,0	107,5	112,6	1,05	99,4	98,8	100,0	1,01	97,6	95,2	100,0	1,05	...	...	...	1,7	53	37
26,4z	31,0**z	21,8**z	0,70**z	...	...	...	...	...	...	...	...	7,8z	7,0z	8,9z	40,1z	57z	38
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39
86,4**	82,6**	90,2**	1,09**	59,4*	55,4*	63,4*	1,15*	62,0**z	58,8**z	65,1**z	1,11**z	...	...	...	356,0	40	40
45,2	45,1	45,3	1,00	37,1	35,3	38,8	1,10	32,2	29,2	35,2	1,21	12,5	12,6	12,5	...	...	41
36,5**y	50,6**y	22,3**y	0,44**y	23,1	32,1	14,1	0,44	26,6**y	35,9**y	17,3**y	0,48**y	20,9y	21,3y	20,0y	...	...	42
16,8**	19,1**	14,6**	0,77**	...	...	...	...	14,0z	15,1z	13,0z	0,86z	...	...	...	.	.	43
24,1	26,8	21,4	0,80	15,9**	17,3**	14,6**	0,84**	20,0**	21,7**	18,4**	0,85**	12,3**	11,4**	13,4**	.	.	44
42,9	45,4	40,3	0,89	...	...	...	...	40,2	42,2	38,3	0,91	.	.	.	1,5	...	45
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	46
99,8	100,4	99,1	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	3,4	3,9	2,8	444,8	47	46
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-	-	-	.	.	47
99,1	101,4	96,8	0,95	...	...	...	...	88,5	88,9	88,1	0,99	...	...	...	56,3	59	48
157,1	148,3	166,3	1,12	...	...	...	...	95,4**	94,5**	96,3**	1,02**	...	...	...	48,5	53	49
106,2z	106,5z	105,8z	0,99z	94,0**	94,3**	93,7**	0,99**	97,6**	97,4**	97,9**	...	...	...	...	313,8z	43z	50
96,9	95,9	98,0	1,02	87,8	86,2	89,6	1,04	91,7	90,3	93,1	1,03	1,8	2,6	1,0	.	.	51
128,8	125,8	131,9	1,05	89,0**	87,6**	90,4**	1,03**	92,9	91,5	94,4	1,03	.	.	.	1,0	19	52
115,7	112,1	119,4	1,06	...	...	...	...	94,0	92,2	95,9	1,04	...	...	...	30,9	50	53
93,0	93,5	92,4	0,99	...	...	...	...	85,3	85,3	85,4	1,00	...	...	...	1 672,5z	57z	54
126,5	119,8	133,5	1,11	94,9**	94,5**	95,2**	1,01**	94,4	93,7	95,1	1,02	0,4	0,5	0,3	8,9	45	55

3. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

4. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al periodo 2000/2001.

Cuadro 8 (continuación)

País o territorio	Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	NÚMERO DE ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN SECUNDARIA						TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN SECUNDARIA (%)				
			Total de los escolarizados				Escolarizados en la enseñanza técnica y profesional		1998				
			1998		2001		2001		Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)	
			Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)					
56	Francia ^o	11-17	5 427	5 955	49	5 852	49	1 444	44	109,6	109,5	109,6	1,00
57	Grecia ^o	12-17	755	771	49	743 ^z	49 ^z	135 ^z	44 ^z	93,9	93,3	94,5	1,01
58	Irlanda ^o	12-16	308	346	50	323	51	...	...	105,4	102,2	108,7	1,06
59	Islandia ^o	13-19	30	32	50	33	50	8	40	109,4	106,2	112,7	1,06
60	Israel ^o	12-17	642	569	49	606	49	126	40	90,8	91,0	90,6	1,00
61	Italia ^o	11-18	4 602	4 450	49	4 516	48	720	45	91,7	92,2	91,1	0,99
62	Luxemburgo ^o	12-18	35	...	...	34	50	11	48	...	...	...	...
63	Malta ^o	11-17	40	...	...	36	48	3	27	...	...	...	...
64	Mónaco ²	11-17	...	3	51	3 ^z	48 ^z	0,5 ^z	44 ^z	...	...	...	...
65	Noruega ^o	13-18	329	378	49	373	49	119	45	120,3	118,9	121,7	1,02
66	Países Bajos ^o	12-17	1 144	1 365	48	1 398	48	477	46	124,4	127,1	121,6	0,96
67	Portugal ^o	12-17	695	848	51	797	50	115	44	109,5	105,3	114,0	1,08
68	Reino Unido ^o	11-17	5 376	8 092	52	9 630	54	5 255	58	157,6	149,0	166,5	1,12
69	San Marino ²	11-18	...	...	...	1 ^y	48 ^y	...	...	...	...	...	...
70	Suecia ^o	13-18	641	964	55	935	54	276	55	160,1	141,0	180,2	1,28
71	Suiza ^o	13-19	562	544	47	550	47	175	40	99,9	103,8	95,8	0,92
América Latina y el Caribe													
72	Anguila ¹	12-16	...	1	53	1	51	0,1**	62**	...	...	...	...
73	Antigua y Barbuda ²	12-16	...	...	...	5 ^y	72 ^y	1 ^y	37 ^y	...	...	...	...
74	Antillas Neerlandesas	12-17	21	15	54	15	52	6	43	74,9	69,0	80,9	1,17
75	Argentina ^w	12-17	3 970	3 556	51	3 954	51	1 210	50	89,0	85,7	92,5	1,08
76	Aruba ¹	12-16	...	6	51	7	52	1	37	100,6	98,6	102,7	1,04
77	Bahamas	11-16	35	...	...	32	50	...	...	...	...	...	...
78	Barbados	11-15	20	22**	51**	21	49	0,1	28	104,0**	101,3**	106,7**	1,05**
79	Belice	11-16	35	22	51	24 ^z	51 ^z	1 ^z	61 ^z	64,8	62,3	67,4	1,08
80	Bermudas ¹	11-17	...	...	...	5	52	...	...	...	...	...	...
81	Bolivia	12-17	1 124	756	47	949	48	65	59	72,3	75,4	69,1	0,92
82	Brasil ^w	11-17	24 591	...	...	26 441	52	...	...	...	...	...	...
83	Chile ^w	12-17	1 656	1 246	50	1 391 ^z	50 ^z	378 ^z	47 ^z	79,6	78,0	81,3	1,04
84	Colombia	11-16	5 178	3 549	52	3 378	52	...	...	70,6	66,9	74,5	1,11
85	Costa Rica	12-16	430	...	...	287	49	59	43	...	...	...	...
86	Cuba	12-17	1 005	740	50	896	49	257	38	79,4	77,1	81,8	1,06
87	Dominica ¹	12-16	...	7	53	8	52	...	...	85,5	78,5	92,8	1,18
88	Ecuador	12-17	1 633	904	50	966	49	203	53	56,4	55,7	57,2	1,03
89	El Salvador	13-18	780	402	49	436	50	86	52	50,2	50,4	50,0	0,99
90	Granada ¹	12-16	...	...	...	6	49	...	...	...	...	...	...
91	Guatemala	13-17	1 654	400*	47*	548	47	156	51	30,7*	31,9*	29,5*	0,92*
92	Guyana	12-16	75	66	50	69 ^y	50 ^y	7** ^y	37** ^y	81,1	80,5	81,8	1,02
93	Haití	12-18	1 482	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	13-18	919	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Islas Caimán ²	11-16	...	2	48	2	50	...	...	...	...	...	...
96	Islas Turcos y Caicos ¹	12-16	...	1	51	1	50	...	...	...	...	...	...
97	Islas Vírgenes Británicas ²	12-16	...	2	47	2	51	0,3	42	98,8	103,3	94,1	0,91
98	Jamaica ^w	12-16	273	231**	50**	228	50	0,4	44	84,1**	83,2**	85,1**	1,02**
99	México ^o	12-17	12 806	8 722	50	9 693	51	1 449	57	69,1	68,3	69,9	1,02
100	Montserrat ¹	12-16	...	0,3	47	0,3	48	...	...	...	...	...	...
101	Nicaragua	13-17	625	287**	54**	354	54	19	57	48,4**	44,3**	52,5**	1,18**
102	Panamá	12-17	353	229**	51**	244	51	101	51	67,5**	65,0**	70,1**	1,08**
103	Paraguay ^w	12-17	784	368	51	498	50	40	47	50,8	49,6	52,1	1,05
104	Perú ^w	12-16	2 795	2 212	48	2 486**	48**	...	...	81,7	84,0	79,4	0,95
105	República Dominicana	12-17	1 122	610**	55**	756	54	37	55	56,1**	49,5**	63,0**	1,27**
106	Saint Kitts y Nevis ²	12-16	...	...	...	4**	51**	...	...	...	...	...	...
107	San Vicente y las Granadinas	12-16	14	...	...	10	54	2	36	...	...	...	...
108	Santa Lucía	12-16	15	12	57	13	57	...	...	76,4	66,6	86,1	1,29
109	Suriname	12-17	...	...	...	42	57	19	53	...	...	...	...
110	Trinidad y Tobago	12-16	136	117**	52**	109**	52**	3**	52**	81,7**	78,5**	85,0**	1,08**
111	Uruguay ^w	12-17	311	...	...	316	52	61	43	...	...	...	...
112	Venezuela	12-16	2 640	1 439	54	1 811	53	54	51	56,9	51,2	62,8	1,23

1. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

2. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

Cuadro 8

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN SECUNDARIA (%)				TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN SECUNDARIA (%)				EFICACIA INTERNA			ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA NO SUPERIOR						
2001				1998				2001				Repetidores en la enseñanza secundaria general (%)			Total de alumnos matriculados		
Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	Mujeres (%)	
107,8	107,5	108,2	1,01	93,3**	92,5**	94,3**	1,02**	93,3**	92,4**	94,2**	1,02**	...	...	...	24,0	64	56
95,7 ^z	94,8 ^z	96,6 ^z	1,02 ^z	84,9**	83,5**	86,4**	1,03**	84,9 ^z	83,6 ^z	86,4 ^z	1,03 ^z	...	...	...	42,9	53	57
104,8	100,2	109,7	1,10	82,1	80,1	84,1	1,05	82,4	79,4	85,5	1,08	2,6	2,5	2,7	46,9	54	58
111,3	107,9	114,9	1,07	84,7**	82,3**	87,2**	1,06**	84,6	82,9	86,5	1,04	-	-	-	0,3	26	59
94,4	95,0	93,8	0,99	86,8**	86,3**	87,3**	1,01**	88,9	88,5	89,4	1,01	2,1	3,2	0,9	14,3	51	60
98,1	100,1	96,1	0,96	84,8**	84,4**	85,2**	1,01**	90,5	90,4	90,7	1,00	3,1**	4,0**	2,2**	38,9	60	61
96,1	92,9	99,5	1,07	...	...	...	...	79,9	77,0	82,9	1,08	...	...	...	1,0	20	62
91,3	91,8	90,8	0,99	...	...	...	...	82,0	81,4	82,6	1,01	0,8	0,5	1,0	0,7	23	63
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-	-	-	.	.	64
113,4	112,2	114,6	1,02	96,1**	95,7**	96,5**	1,01**	95,0	94,5	95,6	1,01	...	...	...	5,7	23	65
122,2	123,9	120,4	0,97	92,2**	91,8**	92,7**	1,01**	90,4**	90,2**	90,5**	1,00**	4,6	5,0	4,3	6,3	13	66
114,7	112,0	117,6	1,05	85,3**	81,8**	89,0**	1,09**	84,5	81,8	87,4	1,07	...	...	...	.	.	67
179,1	159,9	199,4	1,25	94,8*	94,7*	94,9*	1,00*	95,6	94,4	96,7	1,02	...	...	...	-	-	68
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,1 ^y	49 ^y	69
145,7	132,0	160,2	1,21	97,8**	95,7**	100,0**	1,05**	98,6	98,2	99,0	1,01	...	...	...	11,6	48	70
98,0	101,0	94,8	0,94	88,2**	91,3**	85,0**	0,93**	87,2	89,5	84,7	0,95	2,2	2,4	2,0	28,5	69	71
101,9	103,0	100,7	0,98	...	...	...	...	98,8**	100,0**	97,6**	0,98**	-	-	-	0,0	63	72
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-	-	-	1,3 ^y	63 ^y	73
72,6	68,6	76,7	1,12	70,8	65,2	76,3	1,17	64,6	62,6	66,6	1,06	-	-	-	0,4	86	74
99,6	96,6	102,7	1,06	73,6	71,0	76,3	1,07	80,8	78,5	83,0	1,06	...	...	...	.	.	75
101,5	98,1	104,8	1,07	79,3	76,4	82,1	1,07	77,5	74,5	80,5	1,08	12,4	13,5	11,5	0,1 ^y	41 ^y	76
91,5	90,2	92,8	1,03	...	...	...	...	79,0**	78,6**	79,3**	1,01**	-	-	-	...	...	77
103,3	103,2	103,4	1,00	88,2**	86,4**	90,0**	1,04**	86,8	87,1	86,4	0,99	-	-	-	3,6	43	78
70,7 ^z	68,0 ^z	73,5 ^z	1,08 ^z	56,4**	54,2**	58,7**	1,08**	60,4 ^z	58,3 ^z	62,6 ^z	1,07 ^z	7,1 ^z	7,9 ^z	6,4 ^z	0,8 ^y	29 ^y	79
86,1 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	.	80
84,4	86,0	82,8	0,96	61,7**	63,9**	59,4**	0,93**	67,3** ^z	68,1** ^z	66,5** ^z	0,98** ^z	3,6*	4,3*	2,8*	...	...	81
107,5	102,4	112,8	1,10	...	...	...	...	71,6	68,9	74,5	1,08	18,0	18,0**	18,0**	...	...	82
85,5 ^z	84,5 ^z	86,5 ^z	1,02 ^z	70,3	68,8	71,9	1,05	74,5 ^z	73,5 ^z	75,6 ^z	1,03 ^z	2,7 ^z	3,2 ^z	2,2 ^z	.	.	83
65,2	62,1	68,5	1,10	...	...	...	...	53,5	50,9**	56,2**	1,10**	4,5	5,3	3,7	7,4	74	84
66,8	66,0	67,7	1,03	...	...	...	...	50,7	48,2	53,4	1,11	8,3	9,6	7,0	8,3 ^y	51 ^y	85
89,1	89,6	88,6	0,99	75,2	71,4	79,3	1,11	83,4	83,2	83,6	1,01	1,6	2,2	1,0	19,3	83	86
95,4 ^z	89,5 ^z	101,5 ^z	1,13 ^z	65,5	55,7	75,7	1,36	84,3 ^z	81,8 ^z	86,8 ^z	1,06 ^z	12,1	15,6	8,8	0,8	61	87
59,2	58,9	59,4	1,01	46,1	45,4	46,8	1,03	50,0	49,5	50,5	1,02	4,2	5,0	3,3	21,7 ^z	55 ^z	88
55,9	55,7	56,0	1,01	39,6**	39,9**	39,4**	0,99**	46,0	45,4	46,5	1,02	2,4**	3,1**	1,7**	.	.	89
62,6 ^z	84,0 ^z	40,6 ^z	0,48 ^z	...	...	...	...	45,5** ^z	...	...	...	9,3	12,0	6,8	1,2	39	90
39,3	40,7	37,8	0,93	21,3**	21,7**	20,8**	0,96**	29,3**	29,9**	28,7**	0,96**	3,4**	3,8**	2,9**	.	.	91
87,1 ^y	85,6 ^y	88,7 ^y	1,04 ^y	74,2**	72,2**	76,3**	1,06**	75,2** ^y	71,6** ^y	78,9** ^y	1,10** ^y	9,9 ^y	11,3 ^y	8,7 ^y	2,3 ^y	77 ^y	92
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	94
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,0*	54*	95
85,3	84,2	86,5	1,03	...	...	...	...	76,2	74,1	78,4	1,06	1,6	1,7	1,4	0,6	65	96
95,2	94,3	96,2	1,02	79,8**	81,1**	78,4**	0,97**	78,0**	74,6**	81,5**	1,09**	8,2**	10,2**	6,5**	0,7 ^z	63 ^z	97
83,6	82,2	85,0	1,03	73,9**	73,3**	74,5**	1,02**	74,9	73,5	76,4	1,04	1,4	2,0	0,8	41,7	59	98
75,7	73,3	78,2	1,07	54,9**	55,1**	54,8**	1,00**	60,2**	59,2**	61,1**	1,03**	2,1	2,7	1,5	.	.	99
102,0	...	...	...	...	...	...	...	94,6	...	...	...	0,3	.	0,7	0,0	56	100
56,6	51,9	61,3	1,18	...	...	...	...	37,0	34,0	40,1	1,18	6,2	7,3	5,1	.	.	101
69,2	66,9	71,6	1,07	60,1**	58,2**	62,2**	1,07**	62,4**	59,6**	65,4**	1,10**	5,1	6,4	3,8	2,6	60	102
63,5	62,8	64,2	1,02	42,1**	40,8**	43,5**	1,07**	50,1**	48,9**	51,4**	1,05**	1,2	1,6	0,8	.	.	103
89,0**	92,0**	85,8**	0,93**	62,2	62,9	61,6	0,98	65,8** ^z	66,9** ^z	64,7** ^z	0,97** ^z	5,3	6,1	4,3	263,6	66	104
67,4	60,3	74,8	1,24	39,5**	34,6**	44,7**	1,29**	40,8	34,9	47,0	1,34	3,1	4,0	2,4	.	.	105
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4,0	4,4	3,6	1,3	69	106
68,1	61,8	74,4	1,20	...	...	...	...	51,8	46,9	56,9	1,21	-	-	-	1,2	58	107
86,0	74,7	97,1	1,30	65,4	60,3	70,4	1,17	70,5**	61,4**	79,4**	1,29**	0,2	0,1	0,2	1,1	56	108
73,6	61,8	86,0	1,39	...	...	...	...	63,4**	52,4**	74,8**	1,43**	-	-	-	.	.	109
80,2**	76,5**	83,9**	1,10**	72,5**	70,0**	74,9**	1,07**	69,2**	66,2**	72,3**	1,09**	3,5**	3,4**	3,6**	8,3	63	110
101,4	95,0	108,2	1,14	...	...	...	...	71,7**	68,0**	75,6**	1,11**	12,4	15,3	9,9	2,3	35	111
68,6	63,5	73,8	1,16	48,0	43,0	53,2	1,24	57,5**	53,0**	62,2**	1,17**	9,4	11,2	7,9	.	.	112

(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al periodo 2000/2001.

Cuadro 8 (continuación)

País o territorio	Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	NÚMERO DE ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN SECUNDARIA						TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN SECUNDARIA (%)				
			Total de los escolarizados				Escolarizados en la enseñanza técnica y profesional		1998				
			1998		2001		2001		Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)	
			Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)					
Asia Central													
113	Armenia	10-16	436	...	...	378	51	5	35	...	...	...	...
114	Azerbaiyán	10-16	1 305	929	49	1 040	48	22	32	76,9	77,2	76,7	0,99
115	Georgia	10-16	581	449	50	456	51	20	76	74,2	73,0	75,3	1,03
116	Kazajstán	11-17	2 276	1 966	49	2 020	49	87	38	87,4	87,8	87,1	0,99
117	Kirguistán	11-17	796	633	50	689	50	26	36	85,4	84,3	86,4	1,02
118	Mongolia	12-17	371	207	56	282	54	13	51	58,9	51,9	66,0	1,27
119	Tayikistán	11-17	1 096	773	46	899	45	25	28	76,1	81,9	70,2	0,86
120	Turkmenistán	11-17	789	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	Uzbekistán	11-17	4 296	...	...	4 237**	49**	374**	44**	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental													
122	Afganistán	13-18	2 907	...	...	362	—	...	...	...	...	...	...
123	Bangladesh	11-17	22 805	9 134	47	10 691	51	124	25	42,4	43,3	41,5	0,96
124	Bhután ³	13-16	58	17	44	26	45	0,4	38	...	...	...	...
125	India ^w	11-17	151 602	67 090	39	76 216	41	619	17	46,6	54,4	38,1	0,70
126	Maldivas	13-17	37	12	51	25	51	2	40	36,5	35,7	37,3	1,05
127	Nepal	11-17	3 853	1 265	40	1 690	41	21	20	35,5	41,2	29,3	0,71
128	Pakistán	10-16	24 855	...	...	5 790*,z	38*,z	83*,z	17*,z	...	...	...	...
129	República Islámica del Irán	11-17	12 894	9 727	47	9 916	48	736	37	77,4	80,2	74,4	0,93
130	Sri Lanka ^w	10-17	2 760	2 135**	51**	2 229	...	...	...	74,4**	72,0**	76,8**	1,07**
Asia Oriental y el Pacífico													
131	Australia ^o	12-17	1 625	...	...	2 500	48	1 111	46	...	...	...	...
132	Brunei Darussalam	12-18	42	33	51	37	50	2	36	81,6	77,7	85,6	1,10
133	Camboya	12-17	2 230	318**	34**	476	37	9	34	16,0**	20,8**	11,0**	0,53**
134	China ^w	12-17	135 029	81 488	...	90 723	...	...	...	65,0	...	...	...
135	E. Federados de Micronesia	12-17	65	19	...	...	...	...	...	109,2	...	...	...
136	Fiji	12-18	120	...	...	96**	50**	3**	38**	...	...	...	...
137	Filipinas ^w	12-15	7 106	5 117	51	5 817	51	...	...	75,8	72,5	79,3	1,09
138	Indonesia ^w	13-18	26 146	...	...	15 141	49	...	...	...	...	...	...
139	Islas Cook ²	11-18	...	2	51	...	...	...	...	...	...	...	...
140	Islas Marshall ¹	12-17	...	6	51	6	50	...	...	...	...	...	...
141	Islas Salomón	12-18	73	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	Japón ^o	12-17	8 184	8 959	49	8 394	49	1 092	45	101,8	101,1	102,4	1,01
143	Kiribati	12-16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
144	Macao, China	12-17	48	32	51	42	50	3	48	75,5	71,8	79,4	1,10
145	Malasia ^w	12-18	3 227	2 154	51	2 247	51	134	43	69,4	65,9	73,1	1,11
146	Myanmar	10-15	6 037	2 059	50	2 373	48	...	...	34,9	35,0	34,8	0,99
147	Nauru ¹	12-17	...	1**	51**	...	...	...	...	53,9**	52,3**	55,6**	1,06**
148	Niue ¹	11-16	...	0,3	47	0,2	50	...	...	101,4	111,9	91,7	0,82
149	Nueva Zelanda ^o	11-17	403	...	...	456	...	...	...	...	...	...	...
150	Palau ¹	11-17	...	2	49	2**,z	48**,z	...	...	101,2	98,2	104,5	1,07
151	Papua Nueva Guinea	13-18	705	133	40	160**	41**	15**	26**	20,4	23,2	17,3	0,75
152	República de Corea ^o	12-17	4 135	...	...	3 768	48	657	49	...	...	...	...
153	RDP Lao	11-16	790	240	40	320	41	5	34	33,4	39,4	27,3	0,69
154	RPD de Corea	10-15	2 323	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
155	Samoa	11-17	30	22	50	22	50	...	...	74,9	71,2	78,9	1,11
156	Singapur	12-15	221	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
157	Tailandia ^w	12-17	6 664	...	...	5 577 ^z	48 ^z	635 ^z	48 ^z	...	...	...	...
158	Timor-Leste	12-17	135	...	...	47	...	...	...	...	...	...	...
159	Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
160	Tonga	11-16	14	14	51	14	49	1**	40**	93,3	87,8	99,3	1,13
161	Tuvalu ¹	12-17	...	1**	45**	1	46	...	...	78,3**	83,1**	73,1**	0,88**
162	Vanuatu	12-18	34	10**	43**	10	49	1	45	33,1**	36,1**	29,9**	0,83**
163	Viet Nam	11-17	12 608	7 401	47	8 783	47	195	51	61,9	65,1	58,6	0,90
Estados Árabes													
164	Arabia Saudita	12-17	2 882	1 774	46	1 996	46	40	14	67,9	72,7	62,9	0,87
165	Argelia	12-17	4 408	2 809	50	3 157	51	86	33	65,8	64,9	66,8	1,03

1. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

2. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

Cuadro 8

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN SECUNDARIA [%]				TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN SECUNDARIA [%]								EFICACIA INTERNA			ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA NO SUPERIOR			
2001				1998				2001				Repetidores en la enseñanza secundaria general (%)			Total de alumnos matriculados			
Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	Mujeres (%)		
86,5	83,9	89,2	1,06	...	...	...	...	84,6	82,9	86,4	1,04	0,3	0,4	0,1	29,4	67	113
79,7	80,8	78,5	0,97	74,8**	74,7**	74,8**	1,00**	75,7**	76,3**	75,2**	0,99**	0,6	0,6	0,6	.	.	114	
78,6	75,7	81,7	1,08	71,2**	70,0**	72,4**	1,03**	...	...	...	...	0,3	0,4	0,2	10,4	28	115
88,8	89,7	87,8	0,98	81,7**	81,8**	81,7**	1,00**	84,1	85,3	82,9	0,97	0,2	0,3	0,1	196,2	58	116	
86,5	86,4	86,7	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	0,2	0,3	0,1	26,5	66	117
76,1	69,3	82,9	1,20	55,5	49,1	62,1	1,26	71,5	65,3	77,8	1,19	0,1	0,1	0,1	2,0	46	118	
82,0	89,9	73,9	0,82	72,8**	77,8**	67,7**	0,87**	79,0**	85,8**	72,2**	0,84**	0,8	...	...	23,8	49	119
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	120
98,6**	100,1**	97,1**	0,97**	...	...	...	...	...	...	...	...	-	-	-	.	.	121
12,5	24,0	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	122
46,9	44,7	49,2	1,10	39,4	40,3	38,5	0,95	43,8	41,9	45,9	1,10	5,1	5,2	4,9	19,8	40	123	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10,7	9,2	12,6	3,4	35	124
50,3	57,5	42,5	0,74	...	...	...	...	...	...	...	...	4,8	5,2	4,3	523,4	26	125
66,0	63,9	68,2	1,07	...	...	...	...	31,4 ^y	29,5 ^y	33,3 ^y	1,13 ^y	...	...	...	0,2	...	126
43,9	49,8	37,4	0,75	...	...	...	...	...	...	...	...	8,9	8,4	9,6	.	.	127
23,9* ^z	28,6* ^z	18,9* ^z	0,66* ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	923,6* ^z	45* ^z	128
76,9	78,8	74,9	0,95	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	804,9	15*	129
80,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	130
153,8	154,8	152,8	0,99	...	...	...	...	88,5**	87,2**	89,8**	1,03**	...	...	...	171,2	50	131
87,7	85,0	90,5	1,06	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1	24	132
21,3	26,7	15,9	0,60	14,3**	18,6**	10,0**	0,54**	20,8**	26,0**	15,5**	0,60**	3,2	3,9	2,1	9,5	24	133	
67,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	691,8	36	134
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	135
80,4**	77,6**	83,2**	1,07**	...	...	...	...	76,0**	73,4**	78,7**	1,07**	.	.	.	.	.	136
81,9	78,0	85,9	1,10	50,8	48,6	53,1	1,09	56,5	51,3	61,8	1,20	2,6	4,0	1,2	438,5	...	137	
57,9	58,3	57,5	0,99	...	...	...	...	47,4** ^y	48,5** ^y	46,2** ^y	0,95** ^y	0,3	0,5	0,2	.	.	138
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4,3** ^z	...	...	0,04** ^z	69** ^z	139
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3,1**	3,1**	3,2**	0,05	27	140
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	141
102,6	102,2	102,9	1,01	...	...	...	...	100,0**	...	...	...	...	...	...	14,5	63	142
...	143
87,1	84,5	89,8	1,06	61,9	58,4	65,6	1,12	71,6	68,0	75,4	1,11	12,2	14,3	10,1	.	.	144	
69,6	66,3	73,1	1,10	68,9	65,4	72,6	1,11	69,4	66,0	72,9	1,10	...	...	...	156,9	45	145
39,3	40,5	38,1	0,94	31,2**	31,4**	31,0**	0,99**	35,3	36,5	34,2	0,94	2,2	2,2	2,3	.	.	146	
...	147
93,8	94,6	93,0	0,98	93,8	94,6	93,0	0,98	148
113,2	...	...	...	...	...	...	...	91,6** ^z	90,7** ^z	92,5** ^z	1,02** ^z	...	...	...	32,1	49	149
88,8** ^z	88,6** ^z	88,9** ^z	1,00** ^z	150
22,7**	25,2**	19,9**	0,79**	20,4*	23,2*	17,3*	0,75*	22,7**	25,2**	19,9**	0,79**	-	-	-	.	.	151	
91,1	91,0	91,2	1,00	88,6	88,5	88,8	1,00	152
40,6	46,8	34,1	0,73	26,7	29,9	23,5	0,79	31,4	34,6	28,1	0,81	2,3	3,1	1,1	16,8	43	153	
...	154
74,5	70,8	78,6	1,11	65,8	62,9	69,1	1,10	61,0	57,6	64,7	1,12	2,2	2,4	2,0	0,2	59	155	
...	-	-	-	156
82,8 ^z	84,8 ^z	80,7 ^z	0,95 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.	18,5	72	157
34,6	20,3** ^z	158
...	159
99,6	94,0	106,1	1,13	68,5	64,2	73,2	1,14	71,8** ^z	67,5** ^z	76,6** ^z	1,13** ^z	5,7	5,8	5,6	1,2	40	160	
...	6,3**	5,8**	6,8**	161
28,6	28,2	29,0	1,03	...	...	...	...	27,5	27,3	27,7	1,01	.	.	.	2,1	37	162
69,7	72,4	66,8	0,92	49,4**	65,3**	1,3**	163
69,2	73,0	65,3	0,89	...	...	...	...	52,9**	54,7**	51,0**	0,93**	7,4**	9,0**	5,4**	36,3	41**	164
71,6	69,0	74,4	1,08	57,8**	57,5**	58,1**	1,01**	62,0**	60,4**	63,7**	1,06**	...	...	...	...	...	165

3. No se han calculado las tasas de escolarización debido a incongruencias entre los datos de escolarización y las estimaciones de población de las Naciones Unidas.

(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al periodo 2000/2001.

Cuadro 8 (continuación)

País o territorio	Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	NÚMERO DE ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN SECUNDARIA (en miles)						TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN SECUNDARIA (%)				
			Total de los escolarizados				Escolarizados en la enseñanza técnica y profesional		1998				
			1998		2001		2001		Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)	
			Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)					
166	Bahrein	12-17	68	59	51	64	51	13	41	93,9	90,2	97,8	1,08
167	Djibuti	12-18	105	16	42	21	38	1	38	16,2	18,9	13,5	0,72
168	Egipto ^w	11-16	9 813	7 671 **	47 **	8 645 **	47 **	2 533 **	45 **	80,8**	84,3**	77,2**	0,92**
169	Emiratos Árabes Unidos	12-17	285	202	50	226	50	2	...	82,1	79,0	85,5	1,08
170	Irak	12-17	3 380	1 105	38	1 224 ^y	37 ^y	76 ^y	17 ^y	35,7	43,6	27,5	0,63
171	Jamahiriya Árabe Libia	12-17	787	...	...	825	51	183	53	...	...	...	...
172	Jordania ^w	12-17	701	579	49	605	50	42	36	86,9	85,8	88,0	1,03
173	Kuwait	10-17	286	235 **	49 **	244 **	50 **	4 **	34 **	97,8**	96,8**	98,8	1,02**
174	Líbano	12-17	434	372	52	336	52	41	40	77,5	74,1	80,9	1,09
175	Marruecos	12-17	3 924	1 470	43	1 608 ** ^z	44 ** ^z	105 ** ^z	45 ** ^z	37,7	42,0	33,3	0,79
176	Mauritania	12-17	364	63 **	42 **	79	43	2	34	18,7**	21,7**	15,8**	0,73**
177	Omán	12-17	340	229	49	267	49	...	...	71,7	71,9	71,5	0,99
178	Qatar	12-17	54	44	51	49	50	1	...	92,3	89,6	95,1	1,06
179	República Árabe Siria	12-17	2 652	1 030	47	1 182	47	118	46	40,6	42,5	38,7	0,91
180	Sudán	12-16	3 572	965 **	...	1 141	...	31	33	28,5**	...	...	...
181	T. Autónomos Palestinos	10-17	642	444	50	545	50	4	28	78,8	77,5	80,3	1,04
182	Túnez ^w	12-18	1 478	1 059	49	1 169	50	64	38	72,9	72,3	73,6	1,02
183	Yemen	12-17	2 800	1 042	26	1 249 ** ^z	28 ** ^z	...	...	41,9	60,3	22,5	0,37
Europa Central y Oriental													
184	Albania ^o	10-17	484	363 **	49 **	377 ^z	49 ^z	16 ** ^z	30 ** ^z	75,8**	74,6**	77,1**	1,03**
185	Belarrús	11-17	1 168	1 003	50	982	50	5	33	85,2	83,6	87,0	1,04
186	Bosnia y Herzegovina ^o	10-17	498	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgaria ^o	11-17	735	700	48	693	48	188	39	89,4	90,3	88,5	0,98
188	Croacia	11-18	455	427	50	402	49	155	47	89,8	88,5	91,2	1,03
189	Eslovaquia	10-18	745	674	50	666	49	210	47	85,2	84,3	86,2	1,02
190	Eslovenia ^o	11-18	205	220	50	221	49	87	46	98,7	97,4	100,1	1,03
191	Estonia ^o	13-18	108	116	50	123	49	18	33	92,7	91,0	94,6	1,04
192	Federación de Rusia ^w	10-16	16 060	...	...	14 769	49	1 399	34	...	...	...	...
193	Hungría ^o	11-18	978	1 007	49	1 013	49	65	40	95,3	94,5	96,0	1,02
194	la ex RY de Macedonia ^o	11-18	261	219	48	219	48	58	43	82,3	83,4	81,1	0,97
195	Letonia ^o	11-18	294	255	50	278	49	40	39	88,4	86,8	90,1	1,04
196	Lituania ^o	11-18	441	...	...	443	49	38	36	...	...	...	...
197	Polonia ^o	13-18	3 838	...	...	3 950	48	...	...	...	...	...	...
198	República Checa ^o	11-18	1 042	928	50	999	50	392	47	82,5	80,9	84,3	1,04
199	República de Moldova	11-17	572	418	49	414	50	23	37	72,7	72,4	73,0	1,01
200	Rumania ^o	11-18	2 679	2 218	49	2 255	49	617	44	78,9	78,3	79,4	1,01
201	Serbia y Montenegro ¹	11-18	...	814	49	761 ^z	49 ^z	267 ^z	47 ^z	92,3	92,0	92,6	1,01
202	Turquía ^o	12-16	7 237	...	...	5 500 **	43 **	1 240	39 **	...	...	...	...
203	Ucrania	10-16	5 150	...	...	4 983	49	334	33	...	...	...	...

		Total	Total	% M	Total	% M	Total	% M	Media ponderada				
I	Mundo	...	752 008	424 925	46	477 586	47	57 348	44	60,2	63,1	57,2	0,91
II	Países desarrollados	...	84 628	87 210	49	85 816	49	17 676	49	103,5	103,2	103,9	1,01
III	Países en desarrollo	...	632 856	311 079	45	358 392	46	37 311	43	52,5	56,1	48,7	0,87
IV	Países en transición	...	34 524	...	...	31 272	49	2 319	36	...	...	...	...
V	África Subsahariana	...	89 764	20 358	44	24 073	44	1 855	37	24,6	27,3	22,0	0,80
VI	América del Norte y Europa Occidental	...	61 486	63 630	49	63 508	50	12 311	51	105,4	105,1	105,7	1,01
VII	América Latina y el Caribe	...	66 291	41 871	51	57 159	51	5 716	52	71,9	68,8	75,0	1,09
VIII	Asia Central	...	11 946	5 754	49	10 406	49	571	43	85,5	86,1	84,8	0,98
IX	Asia Meridional y Occidental	...	221 771	95 750	41	107 017	42	1 621	27	45,6	52,0	38,6	0,74
X	Asia Oriental y el Pacífico	...	217 947	137 952	...	149 732	47	25 640	43	66,5	...	...	...
XI	Estados Árabes	...	38 975	21 997	46	24 823	46	3 360	44	59,3	62,9	55,6	0,88
XII	Europa Central y Oriental	...	43 829	37 881	49	38 288	48	6 224	39	...	...	...	...

1. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al periodo 2000/2001.

Cuadro 8

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN SECUNDARIA [%]				TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN SECUNDARIA [%]								EFICACIA INTERNA			ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA NO SUPERIOR			
2001				1998				2001				Repetidores en la enseñanza secundaria general (%)			Total de alumnos matriculados			
Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	Mujeres (%)		
95,0	91,1	99,2	1,09	80,6	76,5	84,9	1,11	81,4**	76,9**	86,2**	1,12**	6,5	7,8	5,4	6,6	31	166	
19,6	24,2	14,9	0,62	...	...	...	...	17,1**	21,0**	13,2**	0,63**	6,0**	6,1**	5,8**	-	-	167
88,1**	91,3**	84,8**	0,93**	...	...	...	...	80,8**	83,1**	78,5**	0,95**	8,3**	9,7**	6,8**	128,8**z	47**z	168
79,4	77,1	81,8	1,06	74,4	71,7	77,2	1,08	71,9**	70,0**	73,8	1,05**	4,9	6,2	3,5	.	.	169	
38,3y	47,2y	29,0y	0,62y	31,4	37,7	24,8	0,66	33,0y	39,7y	26,0y	0,66y	27,5y	30,5y	22,7y	11,3y	44y	170	
104,8	101,6	108,0	1,06	171
86,3	85,3	87,4	1,02	78,5**	76,0**	81,0**	1,07**	80,3	79,3	81,4	1,03	1,1	1,2	0,9	.	.	172	
85,2**	82,8**	87,8	1,06**	88,0**	87,3**	88,8**	1,02**	77,2**	75,2**	79,3**	1,05**	11,0	12,9	9,1	16,8y	55y	173	
77,4	73,9	81,0	1,10	...	...	...	...	...	...	...	...	11,5	12,0	11,0	1,0	41	174
40,9**z	45,2**z	36,5**z	0,81**z	...	...	...	...	31,2**y	34,0**y	28,3**y	0,83**y	17,7z	19,5z	15,4z	64,1y	45y	175
21,7	24,6	18,7	0,76	...	...	...	...	14,5**	15,9**	13,1**	0,83**	14,0**	13,7**	14,5**	0,9	47	176
78,5	79,5	77,5	0,98	61,6	60,8	62,5	1,03	68,1	68,0	68,3	1,00	7,7	10,8	4,5	16,2**y	36**y	177	
90,2	88,0	92,6	1,05	78,0	74,9	81,2	1,08	78,0**	75,6**	80,4**	1,06**	...	...	...	.	.	178
44,6	46,8	42,3	0,90	36,4	37,9	34,8	0,92	38,7	40,5	36,9	0,91	9,9	11,5	8,1	37,7	60	179	
32,0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	180
84,9	82,4	87,6	1,06	75,6	74,2	77,2	1,04	80,7**	78,3**	83,2**	1,06**	2,1	2,4	1,9	6,9**y	55**y	181	
79,1	77,6	80,7	1,04	...	...	...	...	67,8**	66,7**	69,1**	1,04**	16,7	18,8	14,6	3,6	38	182
46,3**z	64,7**z	26,9**z	0,42**z	32,6*	45,8*	18,6*	0,41*	34,5**y	46,9**y	21,4**y	0,46**y	...	...	...	19,1z	16z	183
78,4z	77,2z	79,6z	1,03z	71,5**	70,5**	72,7**	1,03**	73,9z	72,9z	75,0z	1,03z	6,1z	6,8z	5,5z	.	.	184	
84,1	82,5	85,8	1,04	...	...	...	...	77,5**	76,0**	79,1**	1,04**	0,3	0,3**	0,3**	133,4	38	185
...	186
94,3	95,5	93,0	0,97	83,2	83,8	82,5	0,98	86,7	87,6	85,7	0,98	1,7	2,3	1,1	3,6	51	187	
88,4	87,5	89,2	1,02	85,4	84,4	86,3	1,02	86,4	85,3	87,5	1,03	0,6	0,9	0,3	...	...	188
89,5	89,0	89,9	1,01	...	...	...	...	86,6	86,1	87,2	1,01	1,5	1,9	1,1	5,8	66	189
107,6	107,4	107,8	1,00	89,5	87,9	91,1	1,04	92,7	92,1	93,3	1,01	1,7	3,0	0,4	1,0	70	190	
95,9	95,0	96,9	1,02	...	...	...	...	86,8	85,5	88,2	1,03	3,0	4,2	2,0	11,4	62	191
92,0	91,6	92,3	1,01	...	...	...	...	...	...	...	...	0,8	...	...	246,1	41	192
103,6	103,2	104,1	1,01	84,7**	84,2**	85,2**	1,01**	92,1	92,0	92,2	1,00	2,2	2,9	1,6	99,7	52	193	
84,0	85,0	82,9	0,97	79,1**	80,1**	78,0**	0,97**	81,2**	82,2**	80,1**	0,97**	0,6	0,8	0,4	0,2	8	194	
94,5	94,2	94,9	1,01	85,0	83,8	86,2	1,03	87,6**	87,0**	88,2**	1,01**	0,6	0,9	0,4	7,5	66	195	
100,5	101,2	99,9	0,99	...	...	...	...	92,9	92,6	93,1	1,01	0,7	1,0	0,3	7,6	63	196
102,9	104,5	101,2	0,97	...	...	...	...	91,3	90,0	92,7	1,03	...	...	...	191,6	60	197
95,8	94,5	97,1	1,03	...	...	...	...	89,5	88,9	90,1	1,01	1,1	1,4	0,7	48,3	45	198
72,4	71,4	73,5	1,03	69,3**	...	...	...	68,5	67,4	69,6	1,03	0,9	1,0	0,9	.	.	199
84,2	83,6	84,8	1,01	74,4**	73,6**	75,3**	1,02**	80,0	79,0	81,0	1,03	2,2	3,1	1,3	72,7	63	200	
88,7z	88,2z	89,2z	1,01z	86,4**	86,3**	86,5**	1,00**	82,9**z	82,6**z	83,3**z	1,01**z	2,1**z	2,1**z	2,0**z	6,5z	5z	201	
76,0**	86,2**	65,5**	0,76**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	202
96,8	97,0	96,5	1,00	...	...	...	...	90,5**	90,5**	90,6**	1,00**	0,1	0,1**	0,1**	178,7	54	203
Media ponderada				Media ponderada								Promedio						
63,7	66,2	60,9	0,92	51,3	...	...	...	54,9**	58,1**	51,5	0,89	4,4	...	...	...	...	I
105,9	104,7	107,2	1,02	87,9	87,7	88,1	1,00	90,0	89,5	90,4	1,01	...	...	...	...	...	II
56,6	59,8	53,1	0,89	...	...	...	...	48,5**	52,4**	44,4	0,85	7,4	9,0	5,4	...	...	III
90,6	90,8	90,3	0,99	...	...	...	...	85,0	84,8	85,2	1,00	0,3	0,4	0,2	...	...	IV
26,8	30,0	23,7	0,79	18,0	19,7	16,3	0,83	21,3	23,1	19,4	0,84	...	...	...	...	...	V
107,6	105,9	109,3	1,03	89,4	89,5	89,3	1,00	89,2	88,8	89,6	1,01	...	...	...	...	...	VI
86,2	83,2	89,3	1,07	52,9	50,7	55,1	1,09	63,8	61,9	65,7	1,06	4,2	5,0	3,3	...	...	VII
87,1	88,2	86,0	0,98	81,6	82,3	80,9	0,98	83,6	84,8	82,4	0,97	0,3	0,4	0,1	...	...	VIII
48,3	53,8	42,3	0,79	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IX
68,7	70,9	66,3	0,93	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	X
63,7	67,1	60,1	0,90	50,8	53,5	48,1	0,90	55,3	57,7	52,9	0,92	8,3	9,7	6,8	...	...	XI
90,1	91,7	88,4	0,96	...	...	...	...	82,7	83,4	82,0	0,98	1,1	1,4	0,7	...	...	XII

Cuadro 9
Matriculación en la enseñanza superior

País o territorio		MATRICULACIÓN EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR									
		Total de estudiantes matriculados (en miles)						Tasa bruta de matrícula (TBM) (%)			
		1998			2001			1998			
		Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)
África Subsahariana											
1	Angola	8	5	3	8 ^y	5 ^y	3 ^y	0,8	0,9	0,6	0,67
2	Benin	16	13	3	19 ^y	15 ^y	4 ^y	3,3	5,3	1,4	0,26
3	Botswana	6	3	2	8	5	4	3,1	3,5	2,8	0,80
4	Burkina Faso	...	...	...	16	12	4	...	...	...	...
5	Burundi	5	4	1	11	7	3	1,0	1,5	0,6	0,40
6	Cabo Verde	...	...	...	2	1	1	...	...	...	...
7	Camerún	67	...	...	78	48**	30**	5,1	...	...	...
8	Chad	...	...	...	6 ^y	5 ^y	1 ^y	...	...	...	...
9	Comoras	0,6	0,4	0,3	0,7 ^y	0,4** ^y	0,3** ^y	1,0	1,2	0,9	0,75
10	Congo	...	...	...	12	10	2	...	...	...	...
11	Côte d'Ivoire	97	71	25	...	...	...	7,1	10,4	3,7	0,36
12	Eritrea	4	3	1	6	5	1	1,2	2,2	0,3	0,14
13	Etiopía	52	43	10	102	75	27	1,0	1,6	0,4	0,25
14	Gabón	7	5	3	...	...	...	6,8	8,9	4,8	0,54
15	Gambia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
16	Ghana	...	...	...	68	49	19	...	...	...	...
17	Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
18	Guinea-Bissau	...	...	...	0,5 ^y	0,4 ^y	0,1 ^y	...	...	...	...
19	Guinea Ecuatorial	...	...	...	1 ^y	0,7 ^y	0,3 ^y	...	...	...	...
20	Kenya	...	...	...	99**	64**	34**	...	...	...	...
21	Lesotho	4	1	3	5	2	3	2,2	1,7	2,7	1,59
22	Liberia	...	...	...	44 ^y	25 ^y	19 ^y	...	...	...	...
23	Madagascar	31	17	14	33	18	15	2,3	2,5	2,1	0,84
24	Malawi	3	2	1	...	...	...	0,3	0,5	0,2	0,40
25	Malí	19	...	...	27	...	...	1,8	...	...	...
26	Mauricio	8	4	3	13	6	7	7,1	7,6	6,6	0,87
27	Mozambique	...	...	...	9** ^y	5** ^y	4** ^y	...	...	...	...
28	Namibia	11	5	6	13	7	6	6,6	6,2	7,1	1,15
29	Níger	...	...	...	14**	10**	3**	...	...	...	...
30	Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
31	República Centroafricana	6	5	1	6 ^y	5 ^y	1 ^y	1,9	3,3	0,6	0,18
32	República Democrática del Congo	60**	...	...	...	...	...	1,4**	...	...	...
33	República Unida de Tanzania	19	15	4	22 ^z	19 ^z	3 ^z	0,6	1,0	0,3	0,30
34	Rwanda	6	...	...	14**	9**	5**	0,9	...	...	...
35	Santo Tomé y Príncipe	.	.	.	0,2**	0,1**	0,1**	.	.	.	.
36	Senegal	29	...	...	...	...	...	3,7	...	...	...
37	Seychelles	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
38	Sierra Leona	...	...	...	9**	6**	3**	...	...	...	...
39	Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	Sudáfrica	634	293	341	659	306	352	15,3	14,2	16,3	1,15
41	Swazilandia	5	3	2	5	2	3	4,9	5,3	4,5	0,85
42	Togo	15	12	3	15 ^y	13 ^y	3 ^y	3,8	6,4	1,3	0,20
43	Uganda	41	27**	14**	72**	47**	25**	2,0	2,7**	1,4**	0,52**
44	Zambia	23	16	7	25** ^z	17** ^z	8** ^z	2,3	3,2	1,5	0,47
45	Zimbabwe ^w	...	...	...	60**	38**	22**	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental											
46	Alemania ^o	2 185**	1 163**	1 022**	2 255**	1 161**	1 094**	48,4**	50,4**	46,3**	0,92**
47	Andorra	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
48	Austria ^o	253	126	127	224	106	118	52,8	51,6	54,1	1,05
49	Bélgica ^o	352	168	183	367	172	195	55,9	52,6	59,2	1,13
50	Canadá ^o	1 193	529	664	1 212 ^z	533 ^z	679 ^z	58,9	51,0	67,1	1,32
51	Chipre ^{o,3}	11	5	6	14	6	8	21,9	19,7	24,0	1,22
52	Dinamarca ^o	190	83	107	196	84	113	54,6	46,8	62,7	1,34
53	España ^o	1 787	839	948	1 833	859	974	52,9	48,6	57,5	1,18
54	Estados Unidos de América ^o	...	...	...	15 928	6 961	8 967	...	...	...	...
55	Finlandia ^o	263	121	142	284	130	154	83,3	75,1	91,9	1,22

1. Los datos están comprendidos en el nivel 5A de la CINE.
2. Los datos están comprendidos en el nivel 5B de la CINE.

3. No se han calculado las tasas de matrícula debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.
(j) Los datos se refieren solamente a los niveles 5A y 6 de la CINE.

MATRICULACIÓN EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR					DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR NIVEL DE LA CINE (%)						ESTUDIANTES EXTRANJEROS (en miles)						
Tasa bruta de matrícula (TBM) (%)					Total			Estudiantes (%)			1998			2001			
2001					2001			2001			1998			2001			
Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)		Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
0,7Y	0,9Y	0,5Y	0,56Y	100,0Y	.	.	39,0Y	.	.	0,05	0,02	0,03	...	...	0,6Y	1
3,6Y	5,9Y	1,4Y	0,24Y	82,1Y	17,7Y	0,2Y	18,9Y	24,4Y	22,6Y	...	...	...	...	...	...	2
4,4	4,8	3,9	0,81	88,5	11,4	0,1	46,8	29,9	55,6	...	...	...	...	...	...	3
1,4	2,1	0,7	0,33	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4
1,9	2,7	1,2	0,44	66,2**	33,6**	0,2**	32,1**	27,3**	9,1**	0,1	...	...	...	...	...	5
3,6	3,9	3,3	0,85	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	6
5,4	6,6**	4,2**	0,64**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7
0,9Y	1,5Y	0,3Y	0,20Y	88,6Y	7,1Y	4,3Y	13,7Y	28,2Y	20,2Y	...	...	...	...	...	...	8
1,1Y	1,3**Y	0,9**Y	0,69**Y	64,3Y	35,7Y	.	33,8**Y	56,5**Y	.	...	...	.	...	...	...	9
3,8	6,5	1,2	0,18	84,4	15,0	0,6	16,3	12,5	32,0	...	...	...	...	...	...	10
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11
1,5	2,6	0,4	0,15	100,0	./.	./.	13,4	./.	./.	0,1	0,1	0,0	0,05Y	0,03Y	0,02Y	12	
1,7	2,5	0,9	0,36	100,0	./.	./.	26,4	./.	./.	...	...	...	...	...	...	13
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	...	...	...	...	...	14
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1Y	0,1Y	0,0Y	15
3,4	4,8	1,9	0,40	57,7**	37,2**	5,2**	29,4**	25,9**	22,7**	...	...	...	...	...	...	16
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17
0,4Y	0,7Y	0,1Y	0,14Y	./.	100,0Y	./.	./.	15,6Y	./.	...	...	...	...	...	...	18
2,7Y	3,8Y	1,6Y	0,42Y	88,1Y	11,9Y	.	33,3Y	8,4Y	...	...	...	...	...	...	...	19
2,9**	3,8**	2,0**	0,53**	47,0**	49,6**	3,4**	39,2**	31,0**	25,4**	...	...	...	...	...	...	20
2,5	2,2	2,8	1,27	59,5	40,5	.	51,6	67,6	.	1,0	0,5	0,5	0,13 ^z	0,07 ^z	0,06 ^z	21	
16,9Y	19,2Y	14,6Y	0,76Y	60,8Y	36,6Y	2,6Y	43,3Y	42,1Y	40,8Y	...	...	...	...	...	...	22
2,2	2,4	2,0	0,83	77,3	20,3	2,4	45,5	45,0	45,2	1,1	...	...	1,2	0,9	0,3	23
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	24
2,5	...	...	...	99,0	...	1,0	...	...	...	1,2	...	...	...	...	...	25
11,3	9,9	12,7	1,28	44,0	55,0	1,1	47,9	62,5	38,6	...	...	...	...	...	...	26
0,6**Y	0,7**Y	0,5**Y	0,71**Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	27
7,5	8,2	6,8	0,83	55,3	44,7	0,0	54,1	35,2	16,7	...	...	...	...	...	...	28
1,5**	2,2**	0,7**	0,32**	84,3**	14,9**	0,7**	23,9**	30,0**	25,2**	...	...	...	0,1Y	0,1Y	0,0Y	29
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	30
1,9Y	3,3Y	0,6Y	0,18Y	91,4**Y	8,6**Y	...	16,9**Y	9,2**Y	...	...	...	...	...	...	...	31
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32
0,7 ^z	1,2 ^z	0,2 ^z	0,17 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,5 ^z	...	...	33
1,7**	2,6**	1,0**	0,38**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1 ^z	0,1 ^z	0,0 ^z	34
1,0**	1,3**	0,7**	0,54**	100,0**	.	.	36,1**	.	.	1,3	...	...	...	...	...	35
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	36
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	37
2,2**	3,1**	1,2**	0,39**	43,9**	56,1**	.	16,0**	38,8**	.	...	...	...	...	...	...	38
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39
15,0	14,0	15,9	1,14	84,8	14,3	1,0	51,4	66,7	38,0	15,5	8,4*	7,1*	...	...	...	40
4,7	4,3	5,0	1,16	...	...	...	...	...	...	0,1	...	...	0,1Y	0,0Y	0,1Y	41
3,7Y	6,2Y	1,3Y	0,21Y	98,3Y	1,7Y	./.	17,2Y	2,3Y	./.	0,5	0,4	0,2	...	...	0,2Y	42
3,2**	4,3**	2,2**	0,51**	57,2**	42,7**	0,1**	37,5**	30,5**	...	...	...	...	...	...	...	43
2,4** ^z	3,3** ^z	1,5** ^z	0,45** ^z	58,4** ^z	40,8** ^z	0,8** ^z	37,7** ^z	23,3** ^z	14,4** ^z	...	...	...	...	...	...	44
4,4**	5,6**	3,2**	0,57**	29,7**	67,1**	3,2**	28,8**	40,6	...	...	...	...	...	...	...	45
...	46
49,9**	50,4**	49,4**	0,98**	81,4**	14,4**	...	46,7	62,3	...	178,2	96,2	82,0	219,0	112,1	106,9	47	
...	48
48,3	44,2	52,6	1,19	81,2	11,9	6,9	51,6	66,0	43,1	29,8	15,2	14,6	28,5	13,7	14,7	49	
59,8	55,1	64,7	1,17	46,6	51,7	1,7	49,9	56,5	38,3	36,1	18,9	17,2	40,4	20,4	20,0	50	
59,1 ^z	50,7 ^z	67,8 ^z	1,34 ^z	...	...	...	...	...	...	35,5 ^j	20,0	15,6	40,0 ^{jY}	...	...	51
25,6	22,8	28,4	1,25	22,1	77,3	0,6	77,7	48,4	45,6	1,9	1,1	0,7	3,1	1,9	1,1	52	
62,6	52,2	73,4	1,41	87,4	10,3	2,4	59,8	40,7	43,0	12,3	4,8	7,5	14,5	6,5	7,9	53	
58,9	53,9	64,2	1,19	84,1	12,3	3,6	53,7	50,1	51,0	33,0	16,2	16,7	44,9	19,7	25,2	54	
81,4	69,5	93,7	1,35	76,1 ^z	21,7 ^z	2,2 ^z	56,4 ^z	55,4 ^z	42,6 ^z	451,9*	262,6	189,4	583,0	327,4	255,6	55	
85,7	77,1	94,6	1,23	91,7	0,9	7,4	54,5	49,8	49,2	4,8	2,8	2,0	6,8	3,7	3,0	56	

(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al periodo 2000-2001.

Cuadro 9 (continuación)

País o territorio		MATRICULACIÓN EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR									
		Total de estudiantes matriculados (en miles)						Tasa bruta de matrícula (TBM) (%)			
		1998			2001			1998			
		Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)
56	Francia ^o	2 012	917	1 095	2 029	917	1 112	51,4	46,1	57,0	1,24
57	Grecia ^o	...	...	...	528	257	271	...	...	...	...
58	Irlanda ^o	151	70	81	176	79	97	44,5	40,5	48,7	1,20
59	Islandia ^o	...	...	...	12	4	7	...	...	...	...
60	Israel ^o	247	105	142	300	130	169	49,1	40,5	58,2	1,44
61	Italia ^o	1 797	806	991	1 854	811	1 043	45,3	39,9	50,9	1,28
62	Luxemburgo ^o	3	1	1	3	1**	2**	10,3	9,9	10,8	1,09
63	Malta ^o	6	3	3	7	3	4	19,8	18,6	21,1	1,13
64	Mónaco	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
65	Noruega ^o	187	80	108	197	80	118	64,8	54,2	75,8	1,40
66	Países Bajos ^o	470	238	232	517	255	262	48,9	48,6	49,1	1,01
67	Portugal ^o	357	157	199	397	170	226	43,9	38,3	49,6	1,30
68	Reino Unido ^o	2 081	974	1 107	2 241	1 003	1 238	59,2	55,2	63,2	1,14
69	San Marino ¹	...	...	...	0,9 ^y	0,4 ^y	0,5 ^y	...	...	...	...
70	Suecia ^o	335	142	193	383	155	228	62,3	51,8	73,3	1,42
71	Suiza ^o	156	91	65	170	96	74	38,6	43,9	33,0	0,75
América Latina y el Caribe											
72	Anguila	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
73	Antigua y Barbuda	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
74	Antillas Neerlandesas	2	1	1	2	1	1	14,4	13,3	15,4	1,16
75	Argentina ^w	1 527	...	...	1 919	782	1 136	46,9	...	...	...
76	Aruba ²	1	1	1	2	1	1	26,3	24,5	28,0	1,14
77	Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
78	Barbados	7	2	5	8 ^z	2 ^z	5 ^z	32,0	19,6	44,6	2,28
79	Belice	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
80	Bermudas ²	...	...	...	2 ^z	1 ^z	1 ^z	...	...	...	...
81	Bolivia	228	148**	80**	302	...	...	30,9	40,0**	21,8**	0,55**
82	Brasil ^w	2 204	992	1 211	3 126	1 372	1 753	13,6	12,3	15,0	1,22
83	Chile ^w	407	219	187	452 ^z	239 ^z	213 ^z	33,8	36,0	31,5	0,88
84	Colombia	823**	400**	423**	977	471	506	21,2**	20,4**	21,9**	1,07**
85	Costa Rica	58**	27**	30**	79	37	42	16,8**	15,5**	18,2**	1,17**
86	Cuba	156*	...	...	191	87	104	18,9*	...	...	...
87	Dominica	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
88	Ecuador	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
89	El Salvador	118**	53**	65**	110	50	60	18,3**	16,5**	20,2**	1,22**
90	Granada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
91	Guatemala	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
92	Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
93	Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	78	35**	43**	90**	40**	51**	13,1	11,5**	14,6**	1,27**
95	Islas Caimán ¹	0,4**	0,1**	0,3**	0,4 ^z	0,1 ^z	0,3 ^z	...	...	...	...
96	Islas Turcos y Caicos ¹	0,03	—	0,03	0,01 ^z	0,0 ^z	0,01 ^z	...	...	...	...
97	Islas Vírgenes Británicas ²	.	.	.	0,8	0,2	0,5	.	.	.	.
98	Jamaica ^w	...	...	...	45	14	31	...	...	...	...
99	México ^o	1 838	950	888	2 147	1 088	1 059	18,3	19,2	17,4	0,91
100	Montserrat	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
101	Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
102	Panamá	...	...	...	89** ^y	34** ^y	55** ^y	...	...	...	...
103	Paraguay ^w	...	...	...	97	41	55	...	...	...	...
104	Perú ^w	...	...	...	824**	422**	402**	...	...	...	...
105	República Dominicana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
106	Saint Kitts y Nevis	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
107	San Vicente y las Granadinas	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
108	Santa Lucía	4	2**	2**	0,2	0,1	0,2	...	...	...	...
109	Suriname	...	...	...	5	2	3	...	...	...	...
110	Trinidad y Tobago	8	3	4	10	4	6	6,0	5,0	7,0	1,40
111	Uruguay ^w	94	34	60	99	36	63	34,8	24,6	45,3	1,84
112	Venezuela	...	...	...	650**	280**	370**	...	...	...	...

1. No se han calculado las tasas de matrícula debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.
2. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

(eo) A tiempo completo solamente.
(hf) Los datos se refieren solamente al nivel 5A de la CINE.

MATRICULACIÓN EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR					DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR NIVEL DE LA CINE (%)						ESTUDIANTES EXTRANJEROS (en miles)						
Tasa bruta de matrícula (TBM) (%)					Total			Estudiantes (%)			1998			2001			
2001					2001			2001			1998			2001			
Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)		Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
53,6	47,4	60,0	1,27		70,5	24,8	4,7	55,7	53,9	46,8	131,0±	...	...	165,4±	...	...	56
68,3	64,7	72,1	1,11		65,1	32,3	2,6	52,7	49,5	42,4	...	...	...	8,6	...	...	57
49,9	43,7	56,4	1,29		59,1	38,9	2,0	56,5	53,4	46,3	7,2 ^{eo}	...	...	9,2	4,4	4,8	58
54,6	39,5	70,1	1,77		92,9	6,8	0,3	64,1	50,8	55,3	0,2	0,1	0,1	0,5	0,2	0,3	59
57,6	48,7	67,1	1,38		76,5	21,1	2,5	57,3	54,1	52,4	...	...	...	...	...	...	60
53,1	45,6	61,0	1,34		97,4	1,2	1,4	56,2	64,9	51,7	23,5	11,7	11,8	28,4	12,5	16,0	61
11,5	10,8**	12,2**	1,13**		60,2	39,8	.	46,1**	63,0**	.	0,7 ^j	...	...	...	...	...	62
24,4	20,4	28,7	1,41		81,6	18,3	0,1	55,9	61,7	37,5	0,3 ^j	0,1	0,2	0,4	0,2	0,1	63
.	.	.	.		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	64
74,1	58,5	90,4	1,55		92,9	4,7	2,4	60,6	50,1	41,0	9,0	4,2	4,8	9,5	5,2	4,3	65
57,0	55,0	59,1	1,07		97,4	1,4	1,2	50,7	55,9	40,5	13,6	7,4	6,3	18,9	9,2	9,7	66
53,1	44,9	61,5	1,37		95,0	1,8	3,2	57,2	55,3	53,5	...	...	...	11,2 ^y	5,6 ^y	5,6 ^y	67
63,6	57,0	70,2	1,23		64,5	31,7	3,8	53,7	59,8	42,8	232,5*	124,2	108,3	227,3	117,1	110,1	68
...	...	...	...		13,9 ^y	86,1 ^y	.	58,8 ^y	57,7 ^y	.	...	...	...	...	...	...	69
76,2	60,2	92,9	1,54		90,9	3,6	5,5	60,8	47,7	45,6	24,4	13,5	11,0	28,7	15,6	13,1	70
44,4	49,2	39,3	0,80		71,5	20,4	8,1	44,6	40,9	37,2	25,3	14,2	11,1	29,3	16,6	12,7	71
.	.	.	.		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	72
.	.	.	.		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	73
14,0	11,3	16,7	1,48		15,1	64,2	20,7	44,2	59,1	72,9	...	...	...	...	...	...	74
56,3	45,4	67,4	1,48		74,6	25,1	0,3	55,6	70,0	56,1	2,8 ^l	...	...	3,3 ^l	...	...	75
28,8	23,2	34,2	1,47		26,6	73,4	.	76,2	54,7	.	...	...	...	...	...	...	76
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	77
36,0 ^z	20,4 ^z	52,0 ^z	2,55 ^z		52,2 ^z	47,6 ^z	...	66,1 ^z	77,3 ^z	...	...	...	...	0,6 ^z	...	...	78
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	79
61,8 ^z	...	...	...		.	100,0 ^z	.	.	55,0 ^z	.	...	...	...	...	...	...	80
39,1	...	...	...		91,3**	7,1**	1,6**	...	...	...	1,1	...	...	...	...	...	81
18,2	15,9	20,6	1,30		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	82
37,5 ^z	39,1 ^z	35,9 ^z	0,92 ^z		80,5 ^z	17,8 ^z	1,7 ^z	47,5 ^z	46,4 ^z	39,6 ^z	...	...	...	3,5 ^z	...	...	83
24,2	23,0	25,3	1,10		75,7	18,3	6,0	53,2	46,9	49,5	...	...	...	.	...	...	84
20,5	18,9	22,2	1,17		82,4	17,4	0,2	52,8	52,2	55,9	...	...	...	1,8	...	...	85
27,4	24,4	30,4	1,25		99,2	.	0,8	54,4	.	57,3	3,7 ^{hf}	...	...	10,7	...	...	86
.	.	.	.		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	87
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	88
16,7	15,2	18,1	1,19		75,4**	15,4**	9,2**	52,6**	61,9**	54,4**	0,6	...	...	0,5	0,2	0,3	89
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	90
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	91
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	92
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93
14,3**	12,3**	16,2**	1,32**		93,2**	5,1**	1,7**	56,3**	58,7**	40,9**	...	...	...	...	...	...	94
...	...	...	...		79,5 ^z	20,5 ^z	.	71,6 ^z	86,3 ^z	.	...	...	...	0,1 ^z	...	...	95
...	...	...	...		.	100,0 ^z	.	.	75,0 ^z	.	...	...	...	...	...	...	96
51,4	31,0	72,7	2,35		67,7	32,3	.	75,0	56,3	.	.	.	.	...	...	...	97
17,2	10,7	23,9	2,23		37,0	56,9	6,2	71,5	66,9	69,9**	0,6	...	...	0,8 ^y	...	...	98
21,5	22,0	21,0	0,95		96,7	2,9	0,5	49,6	42,9	39,8	2,3	...	...	1,9	...	...	99
.	.	.	.		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	100
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	101
33,6** ^y	25,2** ^y	42,1** ^y	1,67** ^y		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	102
18,6	15,7	21,5	1,37		64,0	35,8	0,3**	51,0	68,4	...	...	...	...	...	...	...	103
31,8**	32,2**	31,4**	0,98**		52,9**	45,9**	1,2**	43,0	55,7	...	...	...	...	...	...	...	104
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	105
.	.	.	.		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	106
.	.	.	.		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	107
1,4	0,7	2,2	3,14		.	100,0	.	.	76,9	.	...	...	...	...	...	...	108
12,2	9,2	15,4	1,67		62,7**	37,3**	.	49,1**	83,6**	.	...	...	...	.	...	.	109
7,3	5,7	8,8	1,54		82,2**	16,3	1,4**	59,0**	67,1	47,9**	1,0	0,5	0,5	1,2	0,4*	0,8*	110
37,1	26,5	48,1	1,82		76,3	21,1	2,6**	60,0	77,2	...	...	...	...	2,1 ^z	...	...	111
27,1**	22,9**	31,4**	1,37**		61,7**	32,5**	5,8**	52,7	65,8**	52,7**	...	...	...	0,3	0,1	0,2	112

(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.

(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al periodo 2000-2001.

± Datos parciales.

Cuadro 9 (continuación)

País o territorio		MATRICULACIÓN EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR									
		Total de estudiantes matriculados (en miles)						Tasa bruta de matrícula (TBM) (%)			
		1998			2001			1998			
		Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)
Asia Central											
113	Armenia	...	...	...	75	35	41	...	...	...	...
114	Azerbaiyán	146**	79**	67**	171	82	88	21,9**	24,1**	19,7**	0,82**
115	Georgia	130	63	68	149	75	74	32,2	30,4	34,1	1,12
116	Kazajstán	324	151	173	515	228	287	23,7	22,0	25,5	1,16
117	Kirguistán	131	65	67	209	98	111	30,4	29,8	30,9	1,04
118	Mongolia	65	23	42	90	33	57	26,1	18,1	34,1	1,88
119	Tayikistán	76	57	19	85	64	21	14,1	20,8	7,3	0,35
120	Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	Uzbekistán	...	...	...	227**	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental											
122	Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	Bangladesh	709	480	229	855	582	274	5,6	7,3	3,7	0,51
124	Bhután ¹	1,3**	0,9**	0,4**	2**	1**	1**	...	...	...	...
125	India ^w	...	...	...	10 577	6 441	4 135	...	...	...	...
126	Maldivas	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
127	Nepal	...	...	...	120	95	25	...	...	...	...
128	Pakistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
129	República Islámica del Irán	1 308	740	568	1 567	798	768	20,2	22,4	17,9	0,80
130	Sri Lanka ^w	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico											
131	Australia ^o	...	...	...	869	398	471	...	...	...	...
132	Brunei Darussalam	3	1	2	4,5	1,6	2,8	9,4	6,5	12,4	1,91
133	Camboya	...	...	...	32	23	9	...	...	...	...
134	China ^w	7 364	...	...	12 144	...	...	7,2	...	...	...
135	Estados Federados de Micronesia	2	...	...	...	...	...	15,3	...	...	...
136	Fiji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
137	Filipinas ^w	2 209	995	1 213	2 467	1 096	1 371	29,4	26,0	32,8	1,26
138	Islas Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
139	Islas Marshall ²	...	...	...	0,9	0,4	0,5	...	...	...	...
140	Islas Salomón	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
141	Indonesia ^w	...	...	...	3 176	1 717	1 458	...	...	...	...
142	Japón ^o	3 941	2 180	1 760	3 967	2 177	1 790	43,7	47,3	40,0	0,85
143	Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
144	Macao, China	7	4	3	20	13	8	27,6	31,4	24,1	0,77
145	Malasia ^w	443	216	226	557	...	...	22,9	22,0	23,8	1,08
146	Myanmar	...	...	...	555**	...	...	...	...	...	...
147	Nauru	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
148	Niue	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
149	Nueva Zelanda ^o	...	...	...	178	73	104	...	...	...	...
150	Palau ²	...	...	...	0,5**	0,2**	0,3**	...	...	...	...
151	Papua Nueva Guinea	10	6	4	...	...	...	2,1	2,8	1,5	0,54
152	República de Corea ^o	...	...	...	3 130	2 002	1 128	...	...	...	...
153	República Democrática Popular Lao	12	8	4	29	18	11	2,6	3,4	1,7	0,50
154	República Popular Democrática de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
155	Samoa	1	1	1	1**	1**	1**	8,1	8,3	7,8	0,94
156	Singapur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
157	Tailandia ^w	1 814	846	969	2 155	1 033	1 122	30,7	28,6	32,8	1,15
158	Timor-Leste	...	...	...	6*	3*	3*	...	...	...	...
159	Tokelau	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
160	Tonga	...	...	...	0,4**	0,2**	0,2**	...	...	...	...
161	Tuvalu	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
162	Vanuatu	...	...	...	1	...	...	...	...	...	...
163	Viet Nam	810	462	348	785	449	336	10,9	12,4	9,4	0,76
Estados Árabes											
164	Arabia Saudita	350	150	199	445**	183**	261**	20,2	16,8	23,8	1,42
165	Argelia	456**	...	...	...	...	...	15,1**	...	...	...

1. No se han calculado las tasas de matrícula debido a incongruencias entre los datos de escolarización y las estimaciones de población de las Naciones Unidas.

2. No se han calculado las tasas de matrícula debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

MATRICULACIÓN EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR					DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR NIVEL DE LA CINE (%)						ESTUDIANTES EXTRANJEROS (en miles)							
Tasa bruta de matrícula (TBM) (%)					Total			Estudiantes (%)			1998			2001				
2001					2001			2001										
Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)		Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres		
26,7	24,5	28,8	1,18		98,3	.	1,8	54,0	.	34,0	...	...	...	—	...	—	113
24,0	23,8	24,3	1,02		70,6	28,8	0,6	44,3	70,5	31,4	1,7	1,1	0,6	2,2	2,0	0,2	114	
36,5	36,1	36,8	1,02		98,9	.	1,2	49,7	.	59,0	0,3	...	...	0,4	...	...	115
38,4	33,9	42,8	1,26		100,0	.	1,0	55,2	.	63,0	7,5	...	...	6,0 ^z	...	...	116
45,2	42,3	48,2	1,14		99,1	.	0,9	52,9	.	64,1	1,1	...	...	11,9	6,4	5,6	117
34,7	25,3	44,1	1,74		94,9	4,0	1,1	62,8	73,3	63,7	0,3	0,1	0,1	0,2 ^z	0,1 ^z	0,1 ^z	118	
14,8	22,2	7,3	0,33		99,0	.	1,0	24,3	.	40,9	5,0	...	...	3,9	...	...	119
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	120
9,4**	...	...	...		95,0**	3,6**	1,4**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	121
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	122
6,3	8,3	4,1	0,49		99,8	...	0,2	32,0	...	24,4	...	...	...	0,4	...	...	123
...	...	...	...		23,5**	76,5**	.	31,9**	34,3**	.	...	...	...	...	...	...	124
11,4	13,4	9,3	0,70		98,7	0,8	0,6	39,2	34,3	36,3	...	...	...	8,1	...	...	125
.	126
5,4	8,2	2,3	0,28		85,6	.	14,4	20,7	.	20,2	...	...	...	...	...	...	127
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	128
20,3	20,2	20,4	1,01		76,9	22,1	0,9	51,1	43,0	23,3	...	...	...	1,3 ^{kb}	1,0	0,3	129
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	130
64,6	57,8	71,8	1,24		75,0	21,7	3,3	55,6	50,2	47,9	...	...	...	121,0	64,3	56,7	131
13,4	9,7	17,2	1,77		57,6	42,3	0,1	63,2	63,3	33,3	0,1	0,05	0,05	0,2	0,1	0,1	132	
3,0	4,3	1,7	0,40		100,0	.	.	28,8	.	.	0,02	0,02	0,0	0,04	0,02	0,02	133	
12,7	...	...	...		54,6	44,7	0,7	...	...	26,0	...	...	...	...	...	...	134
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	135
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	136
31,1	27,1	35,1	1,30		90,7	8,8	0,5	55,6	54,6	62,5	3,5	...	...	2,6	...	...	137
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	138
...	...	...	...		13,6	86,4	.	56,9	56,4	.	...	...	...	0,03	0,01	0,02	139
.	140
15,2	16,3	14,1	0,87		74,6	23,6	1,8	43,2	55,5	34,4	0,3	...	...	0,4	...	...	141
49,2	52,7	45,5	0,86		73,6	24,7	1,7	38,8	65,2	27,1	56,6	32,0	24,5	74,9	39,8	35,1	142	
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	143
66,4	89,5	46,1	0,52		87,3	12,3	0,3	32,6	67,4	30,4	...	...	...	13,1	9,9	3,2	144
26,6	...	...	...		51,9	47,3	0,8	...	...	...	3,1 ^j	...	...	3,0 ^j	...	...	145
11,5**	...	...	...		99,3**	0,5**	0,2**	...	32,9**	...	...	...	...	...	...	...	146
.	147
.	148
71,7	57,3	87,1	1,52		72,7	25,4	1,9	58,4	60,1	47,7	6,9	3,4	3,5	11,1	5,5	5,6	149	
...	...	...	...		100,0**	.	.	63,4**	.	.	...	...	...	0,01 ^z	...	...	150
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	0,3	0,2	0,1	...	...	...	151
82,0	101,9	61,0	0,60		57,9	41,0	1,1	36,3	35,9	26,1	2,9	1,7	1,2	3,9	2,2	1,7	152	
5,5	6,9	4,1	0,59		26,7	73,3	.	36,0	37,4	.	0,1	0,1	0,0	0,1	0,1	0,0	153	
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	154
6,5**	6,8**	6,2**	0,91**		19,6**	80,3**	.	39,8**	45,5**	.	0,1	0,1	0,0	0,1 ^z	...	...	155
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	156
36,7	35,0	38,3	1,09		79,1	20,7	0,2	54,0	44,5	53,5	1,9 ^j	...	...	4,1 ^{j,q}	...	...	157
12,0*	9,7*	15,3*	1,58*		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	158
.	159
3,6**	3,0**	4,2**	1,40**		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	160
.	161
4,0	...	...	...		98,8	.	1,2	...	.	...	...	...	...	...	...	...	162
10,0	11,4	8,6	0,75		69,6	27,7	2,7	51,7	21,1	36,7	0,5	0,4	0,1	0,9	0,7	0,2	163	
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	164
22,0**	17,7**	26,5**	1,50**		84,9**	13,1**	2,1**	61,8**	42,4**	37,4**	6,1	4,5	1,5	7,6 ^y	5,6 ^y	2,0 ^y	165	
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	165

(j) Los datos se refieren solamente a los niveles 5A y 6 de la CINE.

(kb) No están comprendidos los estudiantes de la Universidad Islámica Azad.

(q) Los datos se refieren solamente al 80% de los estudiantes.

(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al periodo 2000-2001.

Cuadro 9 (continuación)

País o territorio		MATRICULACIÓN EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR									
		Total de estudiantes matriculados (en miles)						Tasa bruta de matrícula (TBM) (%)			
		1998			2001			1998			
		Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)
166	Bahrein	11	4**	7**	...	...	...	20,7	15,0**	27,8**	1,85**
167	Djibuti	0,2	0,1	0,1	0,7	0,4	0,3	0,3	0,3	0,3	1,00
168	Egipto ^w	2 447**	...	...	...	...	...	38,3**	...	...	...
169	Emiratos Árabes Unidos	21**	...	...	...	...	...	10,2**	...	...	...
170	Irak	272	179	93	318**	210**	108**	12,9	16,7	9,1	0,54
171	Jamahiriya Árabe Libia	308	158**	150**	359	175	185	56,1	56,8**	55,4**	0,98**
172	Jordania ^w	...	...	...	163	83	80	...	...	...	...
173	Kuwait	32**	10**	22**	...	...	...	20,9**	12,2**	31,6**	2,59**
174	Líbano	113	56	57	143	67	76	35,5	35,1	35,9	1,02
175	Marruecos	273	159	114	315**	177**	138**	9,4	10,8	8,0	0,74
176	Mauritania	13	...	...	8	6	2	5,5	...	...	...
177	Omán	...	...	...	20**	8**	12**	...	...	...	...
178	Qatar	9**	3**	6**	8	2	6	25,2**	11,7**	45,7**	3,91**
179	República Árabe Siria	94**, ^{mk}	...	...	...	...	...	5,7**, ^{mk}	...	...	...
180	Sudán	201	106	95	...	...	...	6,8	7,1	6,5	0,92
181	Territorios Autónomos Palestinos	66	36	30	89	46	43	24,8	26,2	23,3	0,89
182	Túnez ^w	157**	81**	76**	226**	...	...	17,3**	17,5**	17,0**	0,97**
183	Yemen	164	130	34	173** ^y	137** ^y	36** ^y	11,2	17,1	4,8	0,28
Europa Central y Oriental											
184	Albania ^o	...	...	...	41 ^z	16 ^z	25 ^z	...	...	...	...
185	Belarrús	353	155	198	464	200	263	48,4	41,6	55,4	1,33
186	Bosnia y Herzegovina ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgaria ^o	270	109	161	228	105	123	43,5	34,5	52,9	1,53
188	Croacia	96	45	51	113	54	59	31,9	29,6	34,2	1,16
189	Eslovaquia	123	59	64	152	73	79	26,5	25,2	27,9	1,11
190	Eslovenia ^o	79	35	44	99	42	57	52,8	45,3	60,7	1,34
191	Estonia ^o	49	21	28	61	23	37	51,0	42,3	60,0	1,42
192	Federación de Rusia ^w	...	...	...	8 030	3 477	4 553	...	...	...	...
193	Hungría ^o	279	128	151	354	159	196	33,4	29,9	37,1	1,24
194	la ex RY de Macedonia ^o	35	16	19	45	20	25	22,0	19,3	24,7	1,28
195	Letonia ^o	82	32	51	111	43	68	50,5	38,5	62,6	1,63
196	Lituania ^o	107	43	64	149	59	90	45,5	36,1	55,0	1,52
197	Polonia ^o	1 399	601	798	1 906	803	1 104	45,7	38,5	53,1	1,38
198	República Checa ^o	231	116	115	284	139	146	26,1	25,7	26,5	1,03
199	República de Moldova	105	47	59	108	47	61	30,0	26,5	33,4	1,26
200	Rumania ^o	408	200	208	582	266	316	21,3	20,4	22,1	1,08
201	Serbia y Montenegro ²	197	92	106	209 ^z	97 ^z	112 ^z	34,0	31,1	37,0	1,19
202	Turquía ^o	...	...	...	1 678	984	694	...	...	...	...
203	Ucrania	1 583	751*	833*	2 135	995*	1 139*	43,2	40,4*	46,1*	1,14*
		Total			Total			Promedio			
I	Mundo	...	...	...	...	...	...	20,7	...	...	...
II	Países desarrollados	...	...	...	...	...	...	45,6	37,3	54,1	1,45
III	Países en desarrollo	...	...	...	...	...	...	10,2	...	...	...
IV	Países en transición	...	...	...	...	...	...	30,2	28,2	32,2	1,14
V	África Subsahariana	...	...	...	...	...	...	2,3	...	...	...
VI	América del Norte y Europa Occidental	...	...	...	...	...	...	50,3	43,3	57,6	1,33
VII	América Latina y el Caribe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VIII	Asia Central	...	...	...	...	...	...	24,9	20,1	29,8	1,49
IX	Asia Meridional y Occidental	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
X	Asia Oriental y el Pacífico	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XI	Estados Árabes	...	...	...	...	...	...	16,2	...	...	...
XII	Europa Central y Oriental	...	...	...	...	...	...	38,6	35,8	41,6	1,16

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.

(j) Los datos se refieren solamente a los niveles 5A y 6 de la CINE.

(mk) Los datos se refieren solamente a la Universidad Bâat.

(v) Los datos no comprenden el nivel 6 de la CINE.

Cuadro 9

MATRICULACIÓN EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR					DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR NIVEL DE LA CINE (%)						ESTUDIANTES EXTRANJEROS (en miles)						
Tasa bruta de matrícula (TBM) (%)					Total			Estudiantes (%)			1998			2001			
2001					2001			2001									
Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)		Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,02 ^y	0,02 ^y	0,0 ^y	166
1,2	1,3	1,1	0,85	...	52,9	47,1	.	40,8	48,7	.	—	—	—	—	—	—	167
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	168
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	169
14,1**	18,2**	9,8**	0,54**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8,3 ^y	7,0 ^y	1,2 ^y	170
58,1	55,5	60,7	1,09	...	72,1	25,7	2,2	52,5	49,6	38,0	...	...	...	...	...	...	171
31,0	30,7	31,3	1,02	...	87,8	11,8	0,4	49,1	48,1	25,2	...	...	...	4,4 ^j	...	...	172
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	173
44,7	41,8	47,6	1,14	...	86,3	12,7	1,0	54,9	40,9	33,2	15,6	...	...	15,2	10,1	5,1	174
10,3**	11,4**	9,2**	0,81**	...	84,5**	10,8**	4,6**	44,9**	39,8**	31,6**	4,2	3,5	0,7	4,5 ^z	3,7 ^z	0,8 ^z	175
3,2	5,0	1,4	0,28	...	95,0	5,0	.	21,4	18,1	.	...	...	...	0,3	...	...	176
7,5**	5,7**	9,6**	1,68**	...	98,5**	.	1,5**	58,5**	.	22,2**	...	...	...	0,05 ^y	0,0 ^y	0,04 ^y	177
23,3	12,7	34,1	2,69	...	100,0	.	.	72,5	.	.	...	...	...	1,6	0,6	1,0	178
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	179
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	180
30,6	30,9	30,2	0,98	...	94,0	6,0	.	47,5	54,9	.	2,8	2,0	0,8	0,4 ^z	0,2 ^z	0,1 ^z	181
23,2**	...	...	...	...	77,5**	15,5**	7,1**	...	...	...	2,7 ^j	...	...	2,5	...	...	182
11,1** ^y	17,1** ^y	4,8** ^y	0,28** ^y	...	85,1** ^y	14,9** ^y	0,0** ^y	22,1** ^y	13,3** ^y	5,9** ^y	...	...	...	...	...	...	183
15,1 ^z	11,3 ^z	19,1 ^z	1,69 ^z	...	97,0 ^z	3,0 ^z	./. ¹	60,8 ^z	79,9 ^z	./. ¹	...	...	...	0,6 ^z	0,5 ^z	0,1 ^z	184
62,1	52,6	72,0	1,37	...	65,3	33,5	1,2	57,0	56,8	47,2	2,7	...	...	2,6	...	...	185
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	186
37,7	33,9	41,7	1,23	...	91,0	7,3	1,8	53,7	58,7	49,5	8,4	4,9	3,5	8,0	4,9	3,1	187
36,4	34,0	39,0	1,15	...	67,8	32,2	./. ¹	54,3	48,6	./. ¹	0,5 ^j	...	...	0,7	0,4	0,3	188
32,1	30,2	34,1	1,13	...	90,6	4,0	5,4	51,6	80,3	38,7	...	...	0,5	1,6	1,0	0,7	189
66,0	54,6	78,1	1,43	...	51,4	48,6	./. ¹	60,9	54,0	./. ¹	0,7	0,4	0,3	1,0	0,5	0,5	190
63,9	48,3	80,1	1,66	...	84,6	13,0	2,5	59,0	78,5	56,3	0,8	0,3	0,5	0,5	...	...	191
69,9	59,9	80,0	1,34	...	67,6	30,8	1,7	58,0	54,6	44,7	41,2	...	...	70,7 ^v	...	...	192
44,1	38,6	49,8	1,29	...	95,3	2,7	2,0	55,5	57,3	42,3	8,9 ^j	4,1	4,8	11,8 ^j	6,4	5,4	193
27,1	23,7	30,6	1,29	...	93,0	7,0	./. ¹	56,1	43,2	./. ¹	0,3	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	194
68,5	52,0	85,5	1,64	...	84,0	14,8	1,2	63,6	49,7	59,5	1,8 ^j	...	...	3,3	1,6	1,7	195
64,5	50,2	79,1	1,58	...	70,4	28,1	1,4	59,4	63,2	57,1	0,5	0,4	0,1	0,7	0,5	0,2	196
58,5	48,3	69,1	1,43	...	97,5	1,0	1,5	57,9	79,9	45,4	5,7 ^j	3,0	2,7	7,4 ^j	3,4	4,0	197
33,7	32,2	35,2	1,09	...	83,4	9,8	6,8	50,4	69,0	36,1	...	...	...	9,8	5,1	4,6	198
28,7	24,6	32,9	1,34	...	82,5	15,9	1,6	56,4	57,6	58,0	...	...	...	2,9	2,0	0,9	199
30,4	27,2	33,8	1,24	...	90,5	9,5	./. ¹	53,6	61,8	./. ¹	13,3	8,0	5,3	10,6	6,1	4,5	200
36,0 ^z	32,8 ^z	39,4 ^z	1,20 ^z	...	75,3 ^z	24,4 ^z	0,3 ^z	55,4 ^z	48,6 ^z	35,7 ^z	1,3	0,8	0,5	0,8 ^z	0,5 ^z	0,3 ^z	201
24,8	28,5	20,9	0,73	...	74,7	24,0	1,3	41,0	42,8	36,0	18,3 ^v	13,1	5,2	16,3	11,7	4,6	202
58,0	53,5*	62,5*	1,17*	...	72,5	26,3	1,2	53,4*	53,5*	49,1*	18,3	...	—	17,2	...	...	203
Promedio					Promedio			Promedio			Total			Total			
23,2	...	...	...	...	80,5	17,8	1,7	51,7	21,1	36,7	...	...	...	...	...	...	I
54,6	39,5	70,1	1,80	...	81,6	18,3	0,1	55,6	50,2	47,9	...	...	...	...	...	...	II
11,3	9,9	12,7	1,28	...	77,3	20,3	2,4	46,2	37,5	50,4	...	...	...	...	...	...	III
36,5	36,1	36,8	1,02	...	95,0	3,6	1,4	53,7	...	41,6	...	...	...	...	...	...	IV
2,5	...	...	...	...	82,1	17,7	0,2	33,6	32,5	...	...	...	...	...	...	...	V
57,0	55,0	59,1	1,07	...	81,2	11,9	6,9	55,9	61,7	44,4	...	...	...	...	...	...	VI
25,7	23,0	28,4	1,24	...	71,2	28,7	0,2	52,8	52,2	55,9	...	...	...	...	...	...	VII
30,7	24,9	36,5	1,46	...	98,6	...	1,5	52,9	...	64,1	...	...	...	...	...	...	VIII
...	...	...	...	...	85,6	...	14,4	32,0	...	24,4	...	...	...	...	...	...	IX
13,4	...	...	...	...	73,6	24,7	1,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	X
22,0	17,7	26,5	1,50	...	85,7	13,8	0,5	49,1	48,1	25,2	...	...	...	...	...	...	XI
37,7	33,9	41,7	1,23	...	83,4	9,8	6,8	56,1	43,2	...	...	...	...	...	...	...	XII

(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al periodo 2000-2001.

Cuadro 10

Distribución de los estudiantes de la enseñanza superior por sector de estudios y proporción de mujeres en cada sector de estudios (2001)

País o territorio	DISTRIBUCIÓN POR SECTOR DE ESTUDIOS EN PORCENTAJE										
	Total de estudiantes matriculados		Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Sector desconocido o no especificado
	(en miles)	Mujeres (%)									
África Subsahariana											
Angola	8 ^Y	39,0 ^Y	34,6 ^Y	.	37,0 ^Y	9,7 ^Y	8,6 ^Y	—	7,4 ^Y	.	2,7 ^Y
Benin	19 ^Y	19,8 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^Y
Botswana	8	44,8	25,6	22,5	29,2	14,4	4,2	1,3	2,4	0,4	—
Burkina Faso	16	25,4	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Burundi	11	30,4	25,2	14,1	28,2	4,9	4,7	3,7	6,4	.	12,8
Cabo Verde	2	46,8	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Camerún	78	38,8^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Chad	6 ^Y	15,0 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^Y
Comoras	1 ^Y	41,9 ^{**Y}	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^Y
Congo	12	15,8	7,7	27,3	33,8	10,2	1,0	3,1	3,8	0,2	13,0
Côte d'Ivoire	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Eritrea	6	13,4	18,5	1,4	26,5	17,0	—	6,4	3,6	.	26,5
Etiopía	102	26,4	32,1	1,5	35,2	3,2	9,2	5,9	4,9	0,0	8,0
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	68	27,8	8,7	27,4	28,9	11,7	13,8	4,4	4,0	1,3	—
Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea-Bissau	0,5 ^Y	15,6 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^Y
Guinea Ecuatorial	1 ^Y	30,3 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^Y
Kenya	99 ^{**}	34,7 ^{**}	22,9 ^Z	7,6 ^Z	21,4 ^Z	10,4 ^Z	18,6 ^Z	7,3 ^Z	9,4 ^Z	1,3 ^Z	1,2 ^Z
Lesotho	5	58,0	50,6	7,2	28,9	8,0	—	5,0	0,3	—	—
Liberia	44 ^Y	42,8 ^Y	5,0 ^Y	18,4 ^Y	32,3 ^Y	7,3 ^Y	3,9 ^Y	2,5 ^Y	21,6 ^Y	6,8 ^Y	2,3 ^Y
Madagascar	33	45,4	3,2	10,1	54,1	12,8	7,0	2,3	9,3	0,1	1,0
Malawi	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malí	27	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Mauricio	13	55,8	31,8	5,1	24,1	8,2	15,8	2,1	12,1	0,5	0,4
Mozambique	9 ^{**Y}	44,2 ^{**Y}	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^{**Y}
Namibia	13	45,6	32,5	3,2	39,5	6,1	4,2	2,3	5,4	3,4	3,3
Niger	14 ^{**}	24,8 ^{**}	21,4 ^Z	15,5 ^Z	29,6 ^Z	4,9 ^Z	1,8 ^Z	19,7 ^Z	5,1 ^Z	1,9 ^Z	— ^Z
Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Centroafricana	6 ^Y	16,2 ^Y	9,1 ^Y	32,7 ^Y	18,9 ^Y	13,3 ^Y	1,7 ^Y	0,5 ^Y	23,8 ^Y	—	—
RD Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Unida de Tanzania	22 ^Z	13,3 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^Z
Rwanda	14 ^{**}	33,7^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^{**}
Santo Tomé y Príncipe	0,2 ^{**}	36,1 ^{**}	49,2 ^Z	21,0 ^Z	29,8 ^Z	.	.	.	.	.	.
Senegal	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Seychelles	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Sierra Leona	9 ^{**}	28,8 ^{**}	43,3 ^Z	18,1 ^Z	11,0 ^Z	6,8 ^Z	0,9 ^Z	15,3 ^Z	4,0 ^Z	0,7 ^Z	—
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	659	53,5	21,2 ^Z	6,6 ^Z	47,0 ^Z	10,6 ^Z	6,7 ^Z	1,4 ^Z	5,3 ^Z	1,0 ^Z	—
Swazilandia	5	54,6	14,3 ^{**Z}	16,7 ^{**Z}	32,4 ^{**Z}	5,3 ^{**Z}	5,6 ^{**Z}	4,5 ^{**Z}	4,3 ^{**Z}	...	...
Togo	15 ^Y	16,9 ^Y	7,6 ^Y	43,6 ^Y	33,0 ^Y	5,9 ^Y	1,7 ^Y	1,1 ^Y	7,1 ^Y	— ^Y	— ^Y
Uganda	72 ^{**}	34,5 ^{**}	43,7 ^Z	4,5 ^Z	32,7 ^Z	2,4 ^Z	5,4 ^Z	2,9 ^Z	3,3 ^Z	3,3 ^Z	1,8 ^Z
Zambia	25 ^{**Z}	31,6 ^{**Z}	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^{**Z}
Zimbabwe ^W	60 ^{**}	36,7^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^{**}
América del Norte y Europa Occidental											
Alemania ^Q	2 255 ^{**}	48,5 ^{**}	7,1 ^{**}	15,8 ^{**}	26,2 ^{**}	13,7 ^{**}	14,7 ^{**}	1,4 ^{**}	14,6 ^{**}	2,3 ^{**}	4,3 ^{**}
Andorra	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Austria ^Q	224	52,7	11,1 ^Y	11,8 ^Y	40,0 ^Y	11,6 ^Y	14,0 ^Y	1,9 ^Y	8,3 ^Y	1,2 ^Y	0,2 ^Y
Bélgica ^Q	367	53,1	13,0	10,9	32,3	10,7	11,3	2,1	18,1	1,5	0,1
Canadá ^Q	1 212 ^Z	56,0 ^Z	7,0 ^Y	10,5 ^Y	26,4 ^Y	9,7 ^Y	10,1 ^Y	1,6 ^Y	9,0 ^Y	4,2 ^Y	21,5 ^Y
Chipre ^Q	14	54,8	12,9	8,5	41,9	12,8	3,7	0,1	4,5	15,6	—
Dinamarca ^Q	196	57,4	10,1	16,5	24,3	10,0	9,9	1,9	24,7	2,1	0,5
España ^Q	1 833	53,1	8,4	10,7	34,4	13,2	17,1	2,7	9,0	4,3	0,3
Estados Unidos de América ^Q	15 928	56,3	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0

(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al periodo 2000-2001.

Cuadro 10

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										
42,7 ^Y	.	37,3 ^Y	37,6 ^Y	20,5 ^Y	–	57,5 ^Y	.	27,3 ^Y	Angola	
...	...	...	...	...	...	...	...	19,8 ^Y	Benin
51,5	55,9	44,2	24,5	16,4	14,3	68,5	34,3	–	Botswana	
...	...	...	...	...	...	...	...	25,4	Burkina Faso
32,9	19,3	39,7	17,6	8,6	15,1	22,8	.	38,8	Burundi	
...	...	...	...	...	...	...	...	46,8	Cabo Verde
...	...	...	...	...	...	...	...	38,8	Camerún
...	...	...	...	...	...	...	...	15,0 ^Y	Chad
...	...	...	...	...	...	...	...	41,9 ^Y	Comoras
9,2	12,5	15,8	16,0	10,3	31,1	26,5	44,4	19,4	Congo	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Côte d'Ivoire
8,8	32,1	19,2	7,0	–	10,2	11,5	.	14,7	Eritrea	
19,4	39,0	40,3	24,7	8,2	16,5	25,1	26,1	20,0	Etiopía	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gabón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gambia
30,9	35,1	29,0	24,7	8,3	19,7	33,3	70,6	–	Ghana	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea
...	...	...	...	...	...	...	...	15,6 ^Y	Guinea-Bissau
...	...	...	...	...	...	...	...	30,3 ^Y	Guinea Ecuatorial
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kenya
68,3	55,4	50,3	30,7	–	46,0	94,1	–	–	Lesotho	
44,6 ^Y	41,2 ^Y	38,4 ^Y	50,6 ^Y	24,8 ^Y	14,3 ^Y	35,0 ^Y	7,4 ^Y	...	Liberia	
44,8	59,3	48,7	31,3	19,6	36,6	52,3	51,1	39,8	Madagascar	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Malawi
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Malí
64,3	65,5	53,6	49,3	22,5	49,0	86,5	10,5	–	Mauricio	
...	...	...	...	...	...	...	...	44,2 ^{**Y}	Mozambique
54,7	59,6	55,6	40,5	16,4	34,7	81,0	62,3	50,3	Namibia	
15,9 ^Z	28,0 ^Z	16,6 ^Z	14,2 ^Z	15,4 ^Z	15,2 ^Z	28,8 ^Z	– ^Z	– ^Z	Níger	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nigeria
6,6 ^Y	15,4 ^Y	14,5 ^Y	13,2 ^Y	2,8 ^Y	11,8 ^Y	19,0 ^Y	–	–	República Centroafricana	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Democrática del Congo
...	...	...	...	...	...	...	...	13,3 ^Z	República Unida de Tanzania
...	...	...	...	...	...	...	...	33,7 ^{**}	Rwanda
25,8 ^Z	60,5 ^Z	35,2 ^Z	.	.	.	.	.	.	Santo Tomé y Príncipe
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Senegal
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Seychelles
32,7 ^Z	31,0 ^Z	21,4 ^Z	27,4 ^Z	25,0 ^Z	19,6 ^Z	28,5 ^Z	34,5 ^Z	–	Sierra Leona	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
71,1 ^Z	65,4 ^Z	53,2 ^Z	43,5 ^Z	16,6 ^Z	37,4 ^Z	71,9 ^Z	75,0 ^Z	–	Sudáfrica	
43,2 ^Z	62,3 ^Z	47,5 ^Z	40,9 ^Z	15,3 ^Z	32,6 ^Z	72,4 ^Z	...	...	Swazilandia
17,1 ^Y	19,8 ^Y	14,9 ^Y	7,3 ^Y	6,3 ^Y	7,2 ^Y	21,1 ^Y	– ^Y	– ^Y	Togo	
32,8 ^Z	37,6 ^Z	37,7 ^Z	24,2 ^Z	17,7 ^Z	16,7 ^Z	41,7 ^Z	56,4 ^Z	48,5 ^Z	Uganda	
...	...	...	...	...	...	...	...	31,6 ^{**Z}	Zambia
...	...	...	...	...	...	...	...	36,7 ^{**}	Zimbabwe ^W
América del Norte y Europa Occidental										
69,3	64,3	46,3	33,0	18,9	45,7	72,5	54,5	...	Alemania ^o	
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Andorra
67,4 ^Y	69,5 ^Y	50,0 ^Y	32,9 ^Y	18,6 ^Y	54,3 ^Y	58,4 ^Y	37,1 ^Y	54,7 ^Y	Austria ^o	
71,2	59,5	53,1	28,9	20,5	48,3	72,0	49,4	56,0	Bélgica ^o	
74,6 ^Y	62,1 ^Y	58,4 ^Y	38,2 ^Y	20,3 ^Y	49,6 ^Y	77,1 ^Y	56,7 ^Y	60,0 ^Y	Canadá ^o	
90,7	80,3	54,2	36,8	7,5	–	70,0	35,0	–	Chipre ^o	
69,9	64,0	47,6	33,2	30,9	48,6	81,7	26,1	49,0	Dinamarca ^o	
77,1	61,6	58,3	36,9	26,6	44,0	75,6	59,3	39,1	España ^o	
...	...	...	...	...	...	...	...	56,3	Estados Unidos de América ^o

Cuadro 10 (continuación)

País o territorio	Total de estudiantes matriculados		DISTRIBUCIÓN POR SECTOR DE ESTUDIOS EN PORCENTAJE								
	(en miles)	Mujeres (%)	Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Sector desconocido o no especificado
Finlandia ^o	284	54,1	5,5	15,0	22,6	11,4	25,8	2,4	13,2	4,1	—
Francia ^o	2 029	54,8	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Grecia ^o	528	51,4	7,1	13,3	32,1	16,0	13,8	5,6	7,0	5,1	—
Irlanda ^o	176	55,1	4,2	15,2	19,6	15,7	11,3	1,2	8,4	3,0	21,4
Islandia ^o	12	63,2	18,0	14,0	34,8	12,1	6,0	0,5	12,4	2,2	—
Israel ^o	300	56,5	16,9	11,7	33,5	10,5	20,1	0,5	5,9	.	1,0
Italia ^o	1 854	56,2	5,6	15,7	39,1	7,5	16,4	2,2	11,7	1,8	0,1
Luxemburgo ^o	3	52,8**	21,7	12,6	40,6	10,5	7,6	—	7,0	—	—
Malta ^o	7	56,9	20,6	10,0	36,4	5,0	7,2	0,4	20,0	0,4	—
Mónaco	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Noruega ^o	197	59,6	16,0	10,3	28,5	11,5	6,4	1,1	17,5	2,7	6,1
Países Bajos ^o	517	50,7	13,9	8,0	41,0	5,9	10,6	1,7	16,0	2,3	0,5
Portugal ^o	397	57,0	14,4 ^y	8,0 ^y	35,6 ^y	9,4 ^y	17,9 ^y	3,1 ^y	7,6 ^y	4,1 ^y	—
Reino Unido ^o	2 241	55,2	8,8	19,2	23,6	16,4	10,1	1,1	19,9	1,0	—
San Marino	1 ^y	57,9 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^y
Suecia ^o	383	59,5	14,3	13,0	25,7	10,6	18,1	0,8	15,5	1,6	0,2
Suiza ^o	170	43,3	9,7	12,8	37,6	11,6	14,3	1,4	9,2	3,0	0,5
América Latina y el Caribe											
Anguila	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Antigua y Barbuda	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Antillas Neerlandesas	2	59,7	5,2 ^z	—	40,8 ^z	—	32,2 ^z	—	21,9 ^z	—	—
Argentina ^w	1 919	59,2	3,0	7,0	35,0	8,0	7,5	2,9	10,2	0,7	25,7
Aruba	2	60,4	12,8	.	48,4	.	24,1	.	14,8	.	—
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	8 ^z	71,4 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^z
Belice	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bermudas	2 ^z	55,1 ^z	.	12,0 ^z	17,0 ^z	8,4 ^z	.	.	.	.	62,6 ^z
Bolivia	302	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Brasil ^w	3 126	56,1	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Chile ^w	452 ^z	47,2 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^z
Colombia	977	51,8	11,3	3,1	43,1	2,6	29,0	1,9	9,0	.	—
Costa Rica	79	52,7	18,6	7,0	30,2	11,5	12,6	4,6	5,9	1,7	7,9
Cuba	191	54,4	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Dominica	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Ecuador	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	110	54,2	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Granada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	90 **	56,1**	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0**
Islas Caimán	0,4 ^z	74,6 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^z
Islas Turcos y Caicos	0,01 ^z	75,0 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^z
Islas Vírgenes Británicas	1	69,0	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Jamaica ^w	45	68,8	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
México ^o	2 147	49,3	12,0	3,7	41,5	12,5	18,3	2,1	7,9	2,0	0,01
Montserrat	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	89 ** ^y	61,9** ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0** ^y
Paraguay ^w	97	57,2	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Perú ^w	824 **	48,8**	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0**
República Dominicana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	0,2	76,9	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Saint Kitts y Nevis	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
San Vicente y las Granadinas	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Suriname	5	62,0	38,0	3,0	35,1	8,4	10,1	1,1	.	1,3	3,0
Trinidad y Tobago	10	60,2	11,4	12,3	25,3	14,4	20,7	3,5	10,6	1,8	0,01
Uruguay ^w	99	63,7	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Venezuela	650 **	56,9**	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0**

(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al periodo 2000-2001.

Cuadro 10

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
80,5	71,6	63,2	41,8	18,8	48,9	83,6	69,1	-	Finlandia ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	54,8	Francia ^o
70,5	72,9	53,7	37,3	27,1	43,2	72,1	41,9	-	Grecia ^o
84,0	66,2	61,0	44,0	17,9	39,8	77,3	55,9	56,1	Irlanda ^o
84,4	66,2	59,6	38,9	26,3	36,8	79,5	77,4	-	Islandia ^o
83,5	67,4	57,7	37,9	29,1	55,9	77,0	.	60,2	Israel ^o
88,4	74,7	56,8	49,1	26,4	43,6	64,2	46,8	57,7	Italia ^o
...	...	...	...	...	-	...	-	-	Luxemburgo ^o
74,8	59,1	53,2	30,7	27,6	28,6	62,2	34,6	-	Malta ^o
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Mónaco
77,8	61,6	56,2	32,7	23,6	52,4	81,4	42,8	59,8	Noruega ^o
74,6	57,3	46,4	23,0	11,9	46,7	75,4	51,1	29,1	Países Bajos ^o
79,9 ^y	67,3 ^y	59,7 ^y	40,8 ^y	29,5 ^y	54,9 ^y	73,8 ^y	49,3 ^y	-	Portugal ^o
69,7	63,8	51,5	39,2	15,9	54,9	77,9	62,0	-	Reino Unido ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	57,9 ^y	San Marino
77,9	64,0	61,5	43,7	29,2	54,4	81,5	59,1	77,8	Suecia ^o
70,0	57,9	42,9	25,3	13,1	42,6	62,8	51,8	42,1	Suiza ^o
América Latina y el Caribe									
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Anguila
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Antigua y Barbuda
95,2 ^z	-	72,2 ^z	-	14,7 ^z	-	85,3 ^z	-	-	Antillas Neerlandesas
77,8	63,8	57,4	46,4	29,5	43,9	66,8	56,7	69,7	Argentina ^w
86,7	.	68,6	.	11,2	.	91,1	.	-	Aruba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
...	...	...	...	...	...	...	...	71,4 ^z	Barbados
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Belice
.	66,5 ^z	72,4 ^z	3,7 ^z	.	.	.	.	55,0 ^z	Bermudas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bolivia
...	...	...	...	...	...	...	...	56,1	Brasil ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	47,2 ^z	Chile ^w
63,8	47,5	58,0	51,5	33,4	36,4	71,2	.	-	Colombia
70,9	57,6	53,3	39,7	29,7	37,6	66,2	43,5	59,5	Costa Rica
...	...	...	...	...	...	...	...	54,4	Cuba
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Dominica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ecuador
...	...	...	...	...	...	...	...	54,2	El Salvador
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Granada
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guatemala
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haití
...	...	...	...	...	...	...	...	56,1 ^{**}	Honduras
...	...	...	...	...	...	...	...	74,6 ^z	Islas Caimán
...	...	...	...	...	...	...	...	75,0 ^z	Islas Turcos y Caicos
...	...	...	...	...	...	...	...	69,0	Islas Vírgenes Británicas
...	...	...	...	...	...	...	...	68,8	Jamaica ^w
67,1	55,3	56,1	41,2	23,3	27,8	61,7	52,2	24,9	México ^o
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Montserrat
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nicaragua
...	...	...	...	...	...	...	...	61,9 ^{**y}	Panamá
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Paraguay ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	48,8 ^{**}	Perú ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Dominicana
.	.	.	.	.	.	.	.	76,9	Santa Lucía
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Saint Kitts y Nevis
.	.	.	.	.	.	.	.	.	San Vicente y las Granadinas
59,8	80,8	68,5	66,7	33,1	66,7	.	78,8	69,4	Suriname
74,2	78,3	70,0	56,9	26,5	58,4	56,9	71,7	100,0	Trinidad y Tobago
...	...	...	...	...	...	...	...	63,7	Uruguay ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	56,9 ^{**}	Venezuela

Cuadro 10 (continuación)

País o territorio	DISTRIBUCIÓN POR SECTOR DE ESTUDIOS EN PORCENTAJE										
	Total de estudiantes matriculados		Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Sector desconocido o no especificado
	(en miles)	Mujeres (%)									
Asia Central											
Armenia	75	53,7	16,0**	6,8**	9,9**	0,9**	6,9**	2,9**	8,1**	1,8**	46,6**
Azerbaiyán	171	51,8	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Georgia	149	49,8	7,2	19,0	32,6	5,0	21,0	3,5	8,8	2,9	0,02
Kazajstán	515	55,8	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Kirguistán	209	53,0	24,4	7,3	33,9	6,2	16,5	1,4	2,6	7,8	-
Mongolia	90	63,2	13,2	10,0	26,5	6,2	17,8	3,7	6,3	4,6	11,7
Tayikistán	85	24,5	14,2	38,9	20,5	10,8	7,5	3,3	4,1	0,8	-
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	227**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0**
Asia Meridional y Occidental											
Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	855	32,0	2,2	31,9	39,3	9,6	1,5	0,8	13,3	0,1	1,2
Bhután	2**	33,8**	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0**
India ^w	10 577	8,1	1,1	-	51,9	15,1	5,0	-	1,4	-	25,5
Maldivas	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Nepal	120	20,6	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Pakistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Islámica del Irán	1 567	49,1	2,3 ^z	14,5 ^z	27,2 ^z	14,7 ^z	19,3 ^z	6,3 ^z	13,4 ^z	2,1 ^z	0,3 ^z
Sri Lanka ^w	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico											
Australia ^o	869	54,2	8,3	13,6	34,3	14,2	11,5	1,8	13,0	2,3	1,2
Brunei Darussalam	4	63,2	54,5	8,4	12,8	5,5	5,1	.	11,2	.	2,6
Camboya	32	28,8	0,8	10,8	57,3	14,0	2,5	3,4	2,9	5,2	3,1
China ^w	12 144	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0**
E. Federados de Micronesia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fiji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Filipinas ^w	2 467	55,6	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Indonesia ^w	3 176	45,9	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Islas Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	1	56,5	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Islas Salomón	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Japón ^o	3 967	45,1	6,7	16,7	29,8	3,0	17,5	2,2	10,9	6,8	6,3
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, China	20	36,9	4,5	3,9	81,0	3,4	1,5	-	4,3	1,3	-
Malasia ^w	557	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Myanmar	555**	...	0,7 ^z	32,2 ^z	22,9 ^z	36,6 ^z	5,4 ^z	0,8 ^z	1,4 ^z	0,0 ^z	-
Nauru	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Niue	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Nueva Zelanda ^o	178	58,6	10,8	18,7	29,0	13,8	6,5	1,7	11,2	4,2	4,1
Palau	0,5**	63,4**	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0**
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República de Corea ^o	3 130	36,0	5,4	17,6	20,3	9,8	34,5	1,9	6,5	4,1	.
RDP Lao	29	37,0	21,4	11,7	21,2	4,8	8,6	4,9	2,0	2,2	23,1
RPD de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	1**	44,4**	23,1 ^z	7,5 ^z	34,0 ^z	9,4 ^z	4,8 ^z	10,7 ^z	2,6 ^z	2,9 ^z	5,0 ^z
Singapur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia ^w	2 155	52,1	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Timor-Leste	6*	52,9*	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0*
Tokelau	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Tonga	0,4**	57,9**	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0**
Tuvalu	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Vanuatu	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Viet Nam	785	42,8	23,0	3,8	38,6	-	19,7	5,9	3,5	-	5,5
Estados Árabes											
Argelia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Arabia Saudita	445**	58,8**	49,7 ^y	15,0 ^y	7,6 ^y	6,6 ^y	8,1 ^y	1,1 ^y	3,4 ^y	.	8,6 ^y

(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al periodo 2000-2001.

Cuadro 10

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		
Asia Central										
78,5**	65,7**	44,1**	48,4**	26,1**	38,1**	49,4**	34,5**	52,1**	Armenia	
...	...	...	...	...	...	...	...	51,8	Azerbaiyán
65,9	79,5	39,5	66,8	28,2	29,2	74,8	8,0	21,7	Georgia	
...	...	...	...	...	...	...	...	55,8	Kazajistán
79,1	67,0	44,2	56,4	43,2	13,2	57,3	19,9	—	Kirguistán	
77,1	70,4	64,1	49,9	49,3	63,8	84,2	29,7	69,4	Mongolia	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tayikistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkmenistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afganistán
36,1	40,5	31,4	30,8	10,6	17,5	18,5	26,3	16,1	Bangladesh	
...	...	...	...	...	...	...	...	33,8**	Bhután
43,5	—	42,3	39,1	24,9	—	40,6	—	35,2	India ^w	
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Maldivas
...	...	...	...	...	...	...	...	20,6	Nepal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pakistán
56,9 ^z	66,2 ^z	51,3 ^z	52,6 ^z	16,3 ^z	43,3 ^z	60,4 ^z	24,8 ^z	72,7 ^z	República Islámica del Irán	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka ^w
Asia Oriental y el Pacífico										
75,3	65,6	55,1	38,3	18,6	44,4	75,5	60,1	52,9	Australia ^o	
66,9	55,1	60,0	47,8	40,8	.	72,9	.	61,0	Brunei Darussalam	
30,7	32,3	32,3	16,5	4,1	14,0	30,1	40,8	22,2	Camboya	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	China ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Federados de Micronesia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Fiji
...	...	...	...	...	...	...	...	55,6	Filipinas ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	45,9	Indonesia ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	56,5	Islas Marshall
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Islas Salomón
70,6	67,6	32,6	24,7	11,6	40,0	65,1	80,2	50,0	Japón ^o	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Macao, China
...	...	...	...	...	...	...	...	54,3	Malasia ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Myanmar
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Nauru
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Niue
80,3	64,0	57,2	40,9	26,6	41,5	80,5	51,3	52,3	Nueva Zelandia ^o	
...	...	...	...	...	...	...	...	63,4**	Palau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Papua Nueva Guinea
67,7	56,6	35,4	33,7	17,5	27,9	61,2	34,6	.	República de Corea ^o	
42,4	39,7	42,4	39,4	10,2	21,0	53,2	21,6	38,9	República Democrática Popular Lao	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Rep. Popular Democrática de Corea
66,7 ^z	57,3 ^z	37,3 ^z	41,4 ^z	3,5 ^z	28,6 ^z	80,6 ^z	11,8 ^z	44,1 ^z	Samoa	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapur
...	...	...	...	...	...	...	...	52,1	Tailandia ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	52,9*	Timor-Leste
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Tokelau
...	...	...	...	...	...	...	...	57,9**	Tonga
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Tuvalu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Vanuatu
55,6	68,8	48,6	—	14,4	34,0	40,1	—	43,4	Viet Nam	
Estados Árabes										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Argelia
81,7 ^y	42,3 ^y	32,4 ^y	40,5 ^y	0,6 ^y	28,4 ^y	39,6 ^y	.	25,0 ^y	Arabia Saudita	

Cuadro 10 (continuación)

País o territorio	Total de estudiantes matriculados		DISTRIBUCIÓN POR SECTOR DE ESTUDIOS EN PORCENTAJE								
	(en miles)	Mujeres (%)	Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Sector desconocido o no especificado
Bahrein	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Djibuti	1	44,5	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Egipto ^w	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Emiratos Árabes Unidos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Irak	318**	34,0**	22,9 ^y	20,3 ^y	9,3 ^y	0,5 ^y	10,0 ^y	2,9 ^y	6,0 ^y	.	28,1 ^y
Jamahiriyá Árabe Libia	359	51,4	11,7 ^y	18,6 ^y	18,3 ^y	10,2 ^y	20,6 ^y	2,6 ^y	17,0 ^y	...	1,0 ^y
Jordania ^w	163	48,9	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Kuwait	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Líbano	143	52,9	2,5	20,0	39,8	15,8	11,5	0,4	7,0	2,5	0,4
Marruecos	315**	43,7**	5,0 ^z	25,3 ^z	44,8 ^z	15,3 ^z	5,3 ^z	0,7 ^z	3,4 ^z	0,2 ^z	—
Mauritania	8	21,3	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Qatar	8	72,5	20,3	15,0	38,5	10,8	3,5	0,0	—	—	11,8
Omán	20**	57,9**	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0**
República Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
T. Autónomos Palestinos	89	47,9	14,8	16,3	32,6	13,3	6,7	0,5	11,1	0,1	4,6
Túnez ^w	226**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0**
Yemen	173** ^y	20,8** ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0** ^y
Europa Central y Oriental											
Albania ^o	41 ^z	61,4 ^z	35,9 ^z	8,6 ^z	34,8 ^z	2,0 ^z	6,6 ^z	2,7 ^z	8,1 ^z	1,3 ^z	—
Belarrús	464	56,8	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Bosnia y Herzegovina ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria ^o	228	54,0	9,0	9,1	39,7	4,9	22,7	2,4	6,1	6,0	0,1
Croacia	113	52,5	4,6	10,0	32,4	7,0	18,6	3,8	8,5	15,1	—
Eslovaquia	152	52,1	15,8	5,8	27,2	8,6	19,1	4,5	12,3	6,6	—
Eslovenia ^o	99	57,5	13,5	6,2	43,0	4,6	16,7	2,7	6,4	6,9	—
Estonia ^o	61	61,5	10,5	11,5	38,2	9,2	11,7	5,8	6,8	6,2	—
Federación de Rusia ^w	8 030	56,7	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Hungría ^o	354	55,3	14,5	8,9	39,2	5,0	13,0	3,4	7,4	8,6	—
la ex RY de Macedonia ^o	45	55,2	11,7	11,3	25,9	8,3	20,5	6,2	9,4	6,8	—
Letonia ^o	111	61,5	16,2	7,1	51,0	7,2	10,2	1,8	3,6	3,0	—
Lituania ^o	149	60,5	15,1	7,7	35,7	5,5	20,2	2,9	8,5	4,3	—
Polonia ^o	1 906	57,9	12,3	8,6	43,3	5,6	13,6	2,1	2,5	4,6	7,3
República Checa ^o	284	51,2	11,8	8,3	24,4	8,6	20,7	3,5	12,0	3,6	7,1
República de Moldova	108	56,6	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Rumania ^o	582	54,4	4,2	10,9	43,7	5,0	20,1	4,0	5,8	3,0	3,3
Serbia y Montenegro	209 ^z	53,7 ^z	4,4 ^z	9,6 ^z	32,6 ^z	5,2 ^z	24,4 ^z	4,8 ^z	12,2 ^z	6,7 ^z	0,3 ^z
Turquía ^o	1 678	41,4	12,8	5,7	18,4	7,3	13,1	3,4	5,7	2,4	31,1
Ucrania	2 135	53,4*	8,1	6,1	39,7	4,3	22,8**	5,5**	6,0**	5,2**	2,2**
Mundo ¹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países desarrollados	...	...	11,0	15,3	34,5	12,7	10,3	1,8	9,8	2,7	2,1
Países en desarrollo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países en transición	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
África Subsahariana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental	...	...	11,1	11,8	40,0	11,6	14,0	1,9	8,3	1,2	0,2
América Latina y el Caribe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Central	...	...	14,2	38,9	20,5	10,8	7,5	3,3	4,1	0,8	—
Asia Meridional y Occidental	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Estados Árabes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europa Central y Oriental	...	...	12,1	8,5	33,9	7,1	17,2	2,8	7,3	4,1	7,2

1. Todas las cifras representan valores medios.

(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al periodo 2000-2001.

Cuadro 10

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
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahrein
...	...	...	...	...	...	...	...	44,5	Djibuti
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Egipto ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Emiratos Árabes Unidos
50,7 ^y	24,7 ^y	33,7 ^y	51,5 ^y	22,2 ^y	25,2 ^y	34,5 ^y	.	32,1 ^y	Irak
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya Árabe Libia
...	...	...	...	...	...	...	...	48,9	Jordania ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kuwait
95,4	71,2	54,3	41,1	20,4	49,7	64,2	34,9	66,6	Líbano
49,4 ^z	50,5 ^z	43,3 ^z	32,2 ^z	34,4 ^z	22,3 ^z	61,3 ^z	55,0 ^z	—	Marruecos
...	...	...	...	...	...	...	...	21,3	Mauritania
90,7	93,9	63,2	68,9	—	—	—	—	69,4	Qatar
...	...	...	...	...	...	...	...	57,9**	Omán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Árabe Siria
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sudán
70,3	64,7	34,7	46,9	30,2	18,6	45,3	62,6	47,9	Territorios Autónomos Palestinos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Túnez ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	20,8** ^y	Yemen
Europa Central y Oriental									
77,5 ^z	70,4 ^z	49,2 ^z	63,5 ^z	24,0 ^z	33,4 ^z	72,4 ^z	56,4 ^z	—	Albania ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	56,8	Belarrús
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnia y Herzegovina ^o
70,7	65,1	59,3	55,2	34,6	43,1	62,9	44,4	58,9	Bulgaria ^o
91,2	71,9	65,0	43,8	25,7	43,9	72,5	28,7	—	Croacia
73,9	53,3	58,1	34,8	28,6	34,7	74,0	35,4	—	Eslovaquia
81,0	72,8	63,0	31,0	24,5	53,8	79,3	42,7	—	Eslovenia ^o
86,9	75,0	62,5	39,4	29,0	75,7	82,1	45,0	—	Estonia ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	56,7	Federación de Rusia ^w
71,9	62,8	61,1	31,9	21,5	44,8	75,4	44,5	—	Hungría ^o
77,9	67,9	60,8	58,9	28,2	38,0	72,5	42,8	—	la ex RY de Macedonia ^o
80,6	78,4	64,9	35,8	22,8	43,7	81,0	43,4	—	Letonia ^o
80,5	73,8	67,7	40,3	29,3	51,8	81,5	42,3	—	Lituania ^o
73,1	69,3	63,0	44,4	22,2	54,9	70,7	46,7	68,7	Polonia ^o
73,7	60,3	56,9	35,9	21,0	51,2	73,4	38,4	59,6	República Checa ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	56,6	República de Moldova
76,2	67,9	61,7	59,3	27,8	40,3	64,1	52,5	41,0	Rumania ^o
84,6 ^z	75,2 ^z	60,4 ^z	59,0 ^z	28,8 ^z	41,5 ^z	72,7 ^z	32,3 ^z	35,7 ^z	Serbia y Montenegro
48,5	52,3	44,1	39,0	21,7	35,6	56,4	33,5	42,2	Turquía ^o
53,4	...	...	...	...	...	...	...	...	Ucrania
Mundo¹									
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mundo ¹
73,9	66,8	53,6	36,9	22,6	47,9	69,5	44,2	53,5	Países desarrollados
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países en desarrollo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países en transición
...	...	...	...	...	...	...	...	...	África Subsahariana
67,4	69,5	50,0	32,9	18,6	54,3	58,4	37,1	54,7	América del Norte y Europa Occidental
...	...	...	...	...	...	...	...	...	América Latina y el Caribe
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Central
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Meridional y Occidental
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Oriental y el Pacífico
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Árabes
73,4	64,8	60,0	40,2	21,6	53,1	72,1	42,6	64,2	Europa Central y Oriental

Cuadro 11. Enseñanza superior: distribución de los graduados por nivel de la CINE y proporción de mujeres graduadas en cada nivel

País o territorio	Número de graduados		DISTRIBUCIÓN DE LOS GRADUADOS POR NIVEL DE LA CINE (EN %)					
	2001		Total de los graduados			Mujeres graduadas		
	Total (en miles)	Mujeres (%)	2001			2001		
			Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6
África Subsahariana								
1 Angola	0,3 ^y	45,9 ^y	100,0 ^y	.	.	45,9 ^y	.	.
2 Benin	...	...	...	...	...	...	...	...
3 Botswana	...	...	...	...	...	...	...	...
4 Burkina Faso	...	...	...	...	...	...	...	...
5 Burundi	1 ^z	37,9 ^z	71,3 ^z	28,7 ^z	- ^z	31,5 ^z	53,9 ^z	- ^z
6 Cabo Verde	...	...	...	...	...	...	...	...
7 Camerún	...	...	...	...	...	...	...	...
8 Chad	1 ^y	12,7 ^y	71,5 ^y	27,4 ^y	1,1 ^y	10,4 ^y	19,4 ^y	-
9 Comoras	...	...	...	...	...	...	...	...
10 Congo	0,1 ^y	25,7 ^y	...	...	...	...	...	...
11 Côte d'Ivoire	...	...	...	...	...	...	...	...
12 Eritrea	1	15,5	100,0	.	.	15,5	.	.
13 Etiopía	18	23,8	100,0	.	.	23,8	.	-
14 Gabón	...	...	...	...	...	...	...	...
15 Gambia	1 ^y	22,4 ^y	.	100,0 ^y	.	.	22,4 ^y	.
16 Ghana	14 ^z	27,0 ^z	49,2 ^z	45,2 ^z	5,6 ^z	26,5 ^z	30,0 ^z	8,0
17 Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...
18 Guinea-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...
19 Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	...	...	...	...
20 Kenya	28 ^y	36,4 ^y	38,1 ^y	57,9 ^y	4,0 ^y	34,9 ^y	37,6 ^y	32,2
21 Lesotho	1	50,1 ^{**}	58,3	41,7	.	...	...	...
22 Liberia	7 ^y	46,2 ^y	32,1 ^y	60,4 ^y	7,5 ^y	42,2 ^y	49,1 ^y	40,3
23 Madagascar	7	47,3	89,4	7,4	3,2	48,0	40,9	42,7
24 Malawi	...	...	...	...	...	...	...	...
25 Malí	...	...	...	...	...	...	...	...
26 Mauricio	2	48,1	51,1	48,5	0,4	54,3	41,7	25,0
27 Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	...
28 Namibia	3	45,8	87,1	12,9	-	...	...	-
29 Níger	1 ^z	27,3 ^z	80,8 ^z	7,8 ^z	11,5 ^z	27,3 ^z	35,9 ^z	21,3
30 Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...
31 República Centroafricana	...	...	...	...	...	...	...	...
32 República Democrática del Congo	...	...	...	...	...	...	...	...
33 República Unida de Tanzania	...	...	...	...	...	...	...	...
34 Rwanda	...	...	...	...	...	...	...	...
35 Santo Tomé y Príncipe	...	...	...	...	...	...	...	...
36 Senegal	...	...	...	...	...	...	...	...
37 Seychelles	.	.	.	.	.	.	.	.
38 Sierra Leona	6 ^y	43,8 ^y	21,9 ^y	78,1 ^y	. ^y	47,7 ^y	40,8 ^y	. ^y
39 Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...
40 Sudáfrica	98	57,0	81,8	17,3	0,9	53,9	73,0	34,0
41 Swazilandia	1 ^y	51,5 ^y	98,7 ^y	1,3 ^y	- ^y	51,6 ^y	38,5 ^y	- ^y
42 Togo	6 ^y	15,0 ^y	97,2 ^y	2,8 ^y	.	15,4 ^y	2,4 ^y	.
43 Uganda	25 ^z	21,5 ^z	63,0 ^z	36,9 ^z	0,1 ^z	16,1 ^z	30,7 ^z	25,0
44 Zambia	...	...	...	...	...	...	...	...
45 Zimbabue ^w	6 ^z	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental								
46 Alemania ^o	294	52,2	59,9	32,0	8,1	48,6	62,9	36,4
47 Andorra	.	.	.	.	.	.	.	.
48 Austria ^o	27 ^z	51,5 ^z	61,8 ^z	31,3 ^z	6,9 ^z	49,2 ^z	59,2 ^z	37,1
49 Bélgica ^o	73	56,7	46,9	51,1	1,9	51,8	62,0	35,8
50 Canadá ^o	225 ^y	57,4 ^y	66,8 ^y	31,4 ^y	1,8 ^y	58,1 ^y	57,1 ^y	39,0
51 Chipre ^o	3	62,2	20,5	79,4	0,1	77,2	58,4	-
52 Dinamarca ^o	39	56,5	82,2	15,9	1,9	61,2	34,0	41,1
53 España ^o	278 ^z	57,2 ^z	76,1 ^z	21,6 ^z	2,3 ^z	59,0 ^z	52,6 ^z	42,9
54 Estados Unidos de América ^o	2 238	57,3	82,9	15,2	2,0	57,3	58,6	46,3
55 Finlandia ^o	37	61,1	88,0	7,2	4,9	62,7	51,3	45,9
56 Francia ^o	532	55,5	70,0	28,1	2,0	56,7	53,4	42,7
57 Grecia ^o	44	55,2	66,0	31,4	2,6	56,8	53,2	38,4

1. Los datos están comprendidos en el nivel 5A de la CINE.

(y) Los datos corresponden al año escolar 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al año escolar 2000-2001.

Cuadro 11

País o territorio	Número de graduados		DISTRIBUCIÓN DE LOS GRADUADOS POR NIVEL DE LA CINE (EN %)						
	2001		Total de los graduados			Mujeres graduadas			
	Total (en miles)	Mujeres (%)	2001			2001			
			Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	
58 Irlanda ^o	45	57,1	66,7	32,1	1,2	59,7	52,3	40,2	58
59 Islandia ^o	2 ^y	64,4 ^y	86,6 ^y	13,3 ^y	0,1 ^y	66,9 ^y	48,3 ^y	50,0	59
60 Israel ^o	72 ^{**}	57,3 ^{**}	57,5	41,3 ^{**}	1,2	60,6	53,0 ^{**}	47,4	60
61 Italia ^o	218	57,3	95,5	2,7	1,8	57,4	55,9	51,9	61
62 Luxemburgo ^o	1 ^y	...	34,1 ^y	65,9 ^y	.	...	...	.	62
63 Malta ^o	2	52,0	83,9	15,5	0,6	52,7	50,2	-	63
64 Mónaco	.	.	.	.	.	.	.	.	64
65 Noruega ^o	30	60,3	87,8	9,7	2,5	61,9	51,6	36,8	65
66 Países Bajos ^o	86	55,4	94,3	2,8	3,0	55,8	58,9	38,5	66
67 Portugal ^o	58 ^y	65,0 ^y	87,9 ^y	9,4 ^y	2,7 ^y	64,9 ^y	70,5 ^y	49,2	67
68 Reino Unido ^o	524	56,5	75,8	22,0	2,2	55,7	60,7	41,5	68
69 San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	69
70 Suecia ^o	46	60,0	83,5	8,8	7,7	62,4	54,1	40,6	70
71 Suiza ^o	58	43,2	41,0	54,1	4,9	41,1	45,6	33,9	71
América Latina y el Caribe									
72 Anguila	.	.	.	.	.	.	.	.	72
73 Antigua y Barbuda	.	.	.	.	.	.	.	.	73
74 Antillas Neerlandesas	1 ^{**,z}	19,2 ^{**,z}	...	...	...	...	...	...	74
75 Argentina ^w	140	63,2	45,4	54,4	0,1	56,3	69,1	46,8	75
76 Aruba	0,3	55,6	...	...	.	...	...	.	76
77 Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	77
78 Barbados	1 ^z	66,0 ^{**,z}	...	...	...	...	...	...	78
79 Belice	...	...	...	...	...	...	...	...	79
80 Bermudas	0,1 ^z	76,8 ^z	.	100,0 ^z	. ^z	.	76,8 ^z	. ^z	80
81 Bolivia	23	...	...	...	...	...	.^{.1}	...	81
82 Brasil ^w	422	61,6	93,8	. ^{.1}	6,2	62,4	. ^{.1}	50,0	82
83 Chile ^w	53 ^z	46,2 ^z	...	...	...	...	...	...	83
84 Colombia	...	...	...	...	...	...	...	...	84
85 Costa Rica	23	61,1	96,9	2,9	0,1	61,3	54,0	59,4	85
86 Cuba	17	62,6	...	.	.	...	.	...	86
87 Dominica	.	.	.	.	.	.	.	.	87
88 Ecuador	...	...	...	...	...	...	...	...	88
89 El Salvador	...	...	...	...	...	...	...	...	89
90 Granada	...	...	...	...	...	...	...	...	90
91 Guatemala	...	...	...	...	...	...	...	...	91
92 Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	92
93 Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	93
94 Honduras	3 ^z	73,7 ^z	...	...	...	73,7 ^z	...	...	94
95 Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	95
96 Islas Turcos y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...	96
97 Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...	97
98 Jamaica ^w	6 ^z	70,9 ^z	...	...	...	...	...	...	98
99 México ^o	339	52,2	94,8	4,6	0,5	52,7	42,7	38,9	99
100 Montserrat	.	.	.	.	.	.	.	.	100
101 Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	101
102 Panamá	...	...	...	...	...	...	...	...	102
103 Paraguay ^w	15	66,3	46,1	53,7	0,2 ^{**}	60,4	71,4	...	103
104 Perú ^w	...	...	...	...	...	...	...	...	104
105 República Dominicana	...	...	...	...	...	...	...	...	105
106 Saint Kitts y Nevis	.	.	.	.	.	.	.	.	106
107 San Vicente y las Granadinas	.	.	.	.	.	.	.	.	107
108 Santa Lucía	...	...	...	...	...	...	...	...	108
109 Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	109
110 Trinidad y Tobago	2	66,8	65,0	33,9	1,1	61,7	76,8	55,6	110
111 Uruguay ^w	7 ^{**}	69,3 ^{**}	49,8	39,3	10,9 ^{**}	59,7	85,3	55,6	111
112 Venezuela	61 ^y	62,8 ^y	54,9 ^y	45,1 ^y	- ^y	62,9 ^y	62,7 ^y	- ^y	112
Asia Central									
113 Armenia	12	56,5	97,0	.	3,0	57,4	.	27,8	113
114 Azerbaiyán	36	51,0	67,2	32,1	0,7	38,9	76,7	35,5	114

Cuadro 1.1 (continuación)

País o territorio		DISTRIBUCIÓN DE LOS GRADUADOS POR NIVEL DE LA CINE (en %)								
		Número de graduados		Total de los graduados			Mujeres graduadas			
		2001		2001			2001			
		Total (en miles)	Mujeres (%)	Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Nivel 5A	Nivel 5B		Nivel 6
115	Georgia	22	52,7	98,0	.	2,0	53,0	.	40,2	115
116	Kazajstán	...	...	...	...	...	...	...	...	116
117	Kirguistán	18 ^z	53,0 ^z	93,7 ^z	4,1 ^z	2,2 ^z	52,7 ^z	54,8 ^z	61,9	117
118	Mongolia	18	66,6	92,7	7,1	0,3	66,4	70,2	43,8	118
119	Tayikistán	12	...	98,3	.	1,7	...	.	...	119
120	Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	120
121	Uzbekistán	...	...	...	...	...	...	...	...	121
Asia Meridional y Occidental										
122	Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	...	122
123	Bangladesh	187	31,4	90,2	9,4	0,4	33,3	13,9	23,1	123
124	Bhután	...	...	...	...	...	...	...	...	124
125	India ^w	...	...	...	...	...	...	...	...	125
126	Maldivas	.	.	.	.	.	.	.	.	126
127	Nepal	...	...	...	.	...	...	.	...	127
128	Pakistán	...	...	...	...	...	...	...	...	128
129	República Islámica del Irán	...	...	...	...	...	...	...	...	129
130	Sri Lanka ^w	...	...	...	...	...	...	...	...	130
Asia Oriental y el Pacífico										
131	Australia ^o	152 ^z	56,1 ^z	95,4 ^z	2,2 ^z	2,4 ^z	56,9 ^z	39,9 ^z	40,0	131
132	Brunei Darussalam	1	67,4	45,8	54,2	-	69,0	66,1	-	132
133	Camboya	3	25,1	100,0	.	.	25,1	.	.	133
134	China ^w	1 948	...	...	...	...	...	...	...	134
135	Estados Federados de Micronesia	...	...	...	...	...	...	...	...	135
136	Fiji	...	...	...	...	...	...	...	...	136
137	Filipinas ^w	364	61,0	87,0	12,5	0,4	61,8	55,7	63,0	137
138	Indonesia ^w	506	45,2	68,9	29,3	1,7	42,8	51,2	38,3	138
139	Islas Cook	.	.	.	.	.	.	.	.	139
140	Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	140
141	Islas Salomón	.	.	.	.	.	.	.	.	141
142	Japón ^o	1 048	48,8	59,5	39,2	1,3	38,0	66,1	23,1	142
143	Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	143
144	Macao, China	5	38,8	85,8	14,2	0,0	33,6	70,5	-	144
145	Malasia ^w	125 ^y	51,3 ^y	...	...	...	...	...	...	145
146	Myanmar	...	...	...	...	...	...	...	...	146
147	Nauru	.	.	.	.	.	.	.	.	147
148	Niue	.	.	.	.	.	.	.	.	148
149	Nueva Zelandia ^o	43 ^z	61,9 ^z	...	...	...	...	...	...	149
150	Palau	0,1 ^z	60,1 ^z	100,0 ^z	.	.	60,1 ^z	.	.	150
151	Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	151
152	República Popular Democrática de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	152
153	República de Corea	563	48,6	...	...	...	...	...	...	153
154	República Democrática Popular Lao	5	37,2	43,1	56,9	.	34,2	39,5	.	154
155	Samoa	0,4 ^z	43,1 ^z	13,3 ^z	86,7 ^z	.	38,9 ^z	43,8 ^z	.	155
156	Singapur	...	...	...	...	...	...	...	...	156
157	Tailandia ^w	394	55,6	52,7	47,1	0,1	58,6	52,3	53,0	157
158	Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	158
159	Tokelau	.	.	.	.	.	.	.	.	159
160	Tonga	...	...	...	...	...	...	...	...	160
161	Tuvalu	.	.	.	.	.	.	.	.	161
162	Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	162
163	Viet Nam	125	45,1	74,9	22,5	2,7	53,2	19,7	33,2	163
Estados Árabes										
164	Arabia Saudita	56 ^y	58,3 ^y	77,4 ^y	20,2 ^y	2,4 ^y	57,4 ^y	64,8 ^y	33,1	164
165	Argelia	...	...	...	...	...	...	...	...	165

1. Todas las cifras representan valores medios.

(y) Los datos corresponden al año escolar 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al año escolar 2000-2001.

Cuadro 11

País o territorio	Número de graduados		DISTRIBUCIÓN DE LOS GRADUADOS POR NIVEL DE LA CINE (en %)						
	2001		Total de los graduados			Mujeres graduadas			
	Total (en miles)	Mujeres (%)	2001			2001			
			Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	
166 Bahrein	...	...	...	...	...	...	...	166	
167 Djibuti	0,5 ^z	41,7 ^z	47,4 ^z	52,6 ^z	. ^z	27,7 ^z	54,4 ^z	. ^z	167
168 Egipto ^w	...	...	...	...	...	...	...	168	
169 Emiratos Árabes Unidos	...	...	...	...	...	...	...	169	
170 Irak	55 ^y	36,4 ^y	...	...	...	...	...	170	
171 Jamahiriya Árabe Libia	...	...	...	...	...	...	...	171	
172 Jordania ^w	28	54,1	86,9	13,1	—	51,0	74,3	—	172
173 Kuwait	...	...	...	...	...	...	...	173	
174 Líbano	17	54,7	87,6	9,7	2,8	55,8	48,8	39,3	174
175 Marruecos	44 ^z	43,7 ^z	64,6 ^z	30,6 ^z	4,8 ^z	43,9 ^z	45,0 ^z	32,0	175
176 Mauritania	...	...	...	...	.	...	...	.	176
177 Omán	3	62,5	...	.	...	...	.	...	177
178 Qatar	1	...	100,0	.	.	78,6	.	.	178
179 República Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	...	...	179
180 Sudán	...	...	...	...	...	...	...	...	180
181 Territorios Autónomos Palestinos	12 ^z	50,4 ^z	82,7 ^z	17,3 ^z	.	48,4 ^z	60,2 ^z	.	181
182 Túnez ^w	26 ^{**}	48,5^{**}	...	...	...	50,2	42,2	...	182
183 Yemen	...	...	...	...	...	...	...	...	183
Europa Central y Oriental									
184 Albania ^o	5 ^z	31,4 ^z	94,2 ^z	5,8 ^z	. ^z	32,4 ^z	14,6 ^z	. ^z	184
185 Belarrús	91	...	48,8	49,9	1,3	...	59,3	...	185
186 Bosnia y Herzegovina ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	186
187 Bulgaria ^o	51	57,7	89,9	9,4	0,8	57,1	63,9	53,0	187
188 Croacia	15	55,4	61,4	36,8	1,7	58,1	51,3	49,0	188
189 Eslovaquia	28	55,3	88,4	9,0	2,6	53,1	81,3	40,6	189
190 Eslovenia ^o	14	59,4	47,2	50,5	2,2	62,2	57,3	45,3	190
191 Estonia ^o	8	68,2	75,7	21,8	2,4	64,8	80,9	59,6	191
192 Federación de Rusia ^w	1 354	...	53,1	45,0	2,0	...	...	...	192
193 Hungría ^o	62	60,5	95,3	3,1	1,6	60,7	59,7	44,8	193
194 la ex RY de Macedonia ^o	4	61,7	90,0	8,6	1,4	62,5	54,0	54,9	194
195 Letonia ^o	19	69,4	85,3	14,5	0,3	71,8	55,5	71,2	195
196 Lituania ^o	30	64,4	67,6	31,1	1,3	62,8	68,3	56,3	196
197 Polonia ^o	460	64,9	98,0	1,0	1,0	64,9	83,0	44,5	197
198 República Checa ^o	44	56,5	79,5	17,5	3,0	53,9	72,4	34,3	198
199 República de Moldova	20	56,2	65,0	33,6	1,4	56,5	55,9	52,9	199
200 Rumania ^o	93	57,4	85,1	14,9	—	55,6	67,6	—	200
201 Serbia y Montenegro	19 ^z	58,2 ^z	72,2 ^z	25,6 ^z	2,2 ^z	...	...	...	201
202 Turquía ^o	287	42,4	64,6	34,5	0,9	41,2	44,8	33,7	202
203 Ucrania	466	...	67,1	31,7	1,2	...	...	...	203
I Mundo¹									
I Mundo ¹	...	...	...	...	...	...	...	...	I
II Países desarrollados	...	...	80,9	16,7	2,5	57,4	57,3	49,1	II
III Países en desarrollo	...	...	...	...	...	...	...	...	III
IV Países en transición	...	...	67,2	32,1	0,7	...	...	...	IV
V África Subsahariana	...	...	...	...	...	...	...	...	V
VI América del Norte y Europa Occidental	...	...	75,8	22,0	2,2	57,8	56,5	45,5	VI
VII América Latina y el Caribe	...	...	...	...	...	...	...	...	VII
VIII Asia Central	...	...	95,4	2,1	2,6	53,0	...	40,2	VIII
IX Asia Meridional y Occidental	...	...	...	...	...	...	...	...	IX
X Asia Oriental y el Pacífico	...	...	...	...	...	...	...	...	X
XI Estados Árabes	...	...	...	...	...	...	...	...	XI
XII Europa Central y Oriental	...	...	75,7	21,8	2,4	58,1	51,3	49,0	XII

Cuadro 12

Enseñanza superior: distribución de los graduados por sector de estudios y proporción de mujeres graduadas en cada sector (2001)

País o territorio	DISTRIBUCIÓN DE LOS GRADUADOS POR SECTOR DE ESTUDIOS EN PORCENTAJE										
	Total de estudiantes matriculados		Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Sector desconocido o no especificado
	(en miles)	Mujeres (%)									
África Subsahariana											
Angola	0,3 ^y	45,9 ^y	22,2 ^y	.	44,1 ^y	5,7 ^y	5,7 ^y	—	21,5 ^y	.	0,7 ^y
Benin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Botswana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Burundi	1 ^z	37,9 ^z	32,8 ^z	11,4 ^z	45,8 ^z	—	4,5 ^z	—	5,5 ^z	—	—
Cabo Verde	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Camerún	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chad	1 ^y	12,7 ^y	16,4 ^y	40,6 ^y	29,4 ^y	13,7 ^y	.	.	.	.	—
Comoras	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Congo	0,1 ^y	25,7 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^y
Côte d'Ivoire	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Eritrea	1	15,5	17,0	1,3	50,7	11,3	6,0	7,3	6,4	.	—
Etiopía	18	23,8	34,6	1,1	37,8	3,7	6,9	8,6	7,1	0,1	0,1
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	1 ^y	22,4 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^y
Ghana	14 ^z	27,0 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	28 ^y	36,4 ^y	21,0 ^y	6,6 ^y	26,0 ^y	12,2 ^y	17,9 ^y	6,3 ^y	9,0 ^y	1,0 ^y	—
Lesotho	1	50,1**	48,4	9,9	25,2	4,5	—	8,3	—	—	3,8
Liberia	7 ^y	46,2 ^y	5,3 ^y	6,1 ^y	24,3 ^y	18,3 ^y	9,1 ^y	1,8 ^y	26,8 ^y	8,3 ^y	—
Madagascar	7	47,3	1,1	13,8	54,9	17,8	4,4	1,0	6,6	0,3	—
Malawi	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mauricio	2	48,1	30,7	2,9	34,9	8,1	15,1	8,3	.	.	—
Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Namibia	3	45,8	70,5	1,2	20,0	1,2	0,3	1,2	4,7	0,8	0,1
Níger	1 ^z	27,3 ^z	9,5 ^z	10,1 ^z	26,8 ^z	19,0 ^z	.	13,6 ^z	15,1 ^z	5,8 ^z	—
Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Centroafricana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
RD del Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Unida de Tanzania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santo Tomé y Príncipe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Senegal	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Seychelles	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Sierra Leona	6 ^y	43,8 ^y	67,9 ^y	15,7 ^y	5,7 ^y	2,0 ^y	0,6 ^y	4,9 ^y	2,7 ^y	0,5 ^y	—
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	98	57,0	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swazilandia	1 ^y	51,5 ^y	25,9 ^y	12,1 ^y	35,4 ^y	4,6 ^y	0,3 ^y	8,2 ^y	9,2 ^y	1,3 ^y	2,9 ^y
Togo	6 ^y	15,0 ^y	2,1 ^y	46,8 ^y	31,6 ^y	5,7 ^y	2,8 ^y	1,8 ^y	9,2 ^y	— ^y	— ^y
Uganda	25 ^z	21,5 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^z
Zambia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe ^w	6 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental											
Alemania ^o	294	52,2	8,3	10,3	21,5	9,2	16,9	2,4	26,9	4,1	0,4
Andorra	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Austria ^o	27 ^z	51,5 ^z	20,8 ^z	8,3 ^z	26,4 ^z	6,8 ^z	20,6 ^z	3,2 ^z	10,4 ^z	3,3 ^z	0,3 ^z
Bélgica ^o	73	56,7	15,4	10,0	31,1	8,3	10,5	1,7	20,7	2,3	0,0
Canadá ^o	225 ^y	57,4 ^y	11,1 ^y	12,2 ^y	34,4 ^y	10,4 ^y	10,9 ^y	2,0 ^y	11,3 ^y	5,9 ^y	—
Chipre ^o	3	62,2	15,2	7,4	36,5	7,5	5,6	0,6	4,9	22,2	—
Dinamarca ^o	39	56,5	10,3	12,7	23,7	9,1	13,0	2,4	25,8	2,9	—
España ^o	278 ^z	57,2 ^z	12,1 ^z	9,4 ^z	32,0 ^z	10,5 ^z	16,2 ^z	2,3 ^z	11,9 ^z	5,4 ^z	0,1 ^z
Estados Unidos de América ^o	2 238	57,3	11,6	12,2	40,1	9,4	8,0	2,2	11,8	4,7	0,0
Finlandia ^o	37	61,1	6,6	11,3	23,0	7,3	22,2	2,3	21,7	5,5	—

(y) Los datos corresponden al período 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al período 2000-2001.

Cuadro 12

PORCENTAJE DE MUJERES GRADUADAS POR SECTOR DE ESTUDIOS										
Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Services	Sector desconocido o no especificado		País o territorio
África Subsahariana										
45,2 ^Y	.	42,3 ^Y	50,0 ^Y	25,0 ^Y	—	58,3 ^Y	.	50,0 ^Y		Angola
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Benin
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Botswana
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Burkina Faso
38,4 ^Z	27,6 ^Z	45,3 ^Z	—	—	—	26,2 ^Z	—	—		Burundi
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Cabo Verde
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Camerún
9,4 ^Y	11,7 ^Y	20,0 ^Y	4,1 ^Y	.	.	.	.	—		Chad
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Comoras
...	...	...	...	...	...	...	...	25,7 ^Y		Congo
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Côte d'Ivoire
12,5	21,4	20,7	4,1	1,5	10,1	20,3	.	—		Eritrea
17,7	24,5	35,9	22,9	4,9	8,5	26,5	22,7	15,8		Etiopía
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Gabón
...	...	...	...	...	...	...	...	22,4 ^Y		Gambia
...	...	...	...	...	...	...	...	27,0		Ghana
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Guinea
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Guinea-Bissau
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Guinea Ecuatorial
42,7 ^Y	32,0 ^Y	50,6 ^Y	29,6 ^Y	13,0 ^Y	27,2 ^Y	44,3 ^Y	48,3 ^Y	—		Kenya
...	...	...	...	—	...	—	—	...		Lesotho
37,0 ^Y	53,1 ^Y	44,8 ^Y	80,5 ^Y	31,8 ^Y	22,3 ^Y	38,9 ^Y	20,4	—		Liberia
34,2	64,2	48,2	37,0	20,0	50,7	51,3	60,9	—		Madagascar
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Malawi
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Malí
51,5	71,9	50,8	53,7	19,1	62,4	.	.	—		Mauricio
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Mozambique
50,6	63,2	24,2	43,6	...	30,8	76,8	...	—		Namibia
20,5 ^Z	25,3 ^Z	44,1 ^Z	7,7 ^Z	.	31,3 ^Z	34,7 ^Z	—	—		Níger
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Nigeria
...	...	...	...	...	...	...	...	...		República Centroafricana
...	...	...	...	...	...	...	...	...		República Democrática del Congo
...	...	...	...	...	...	...	...	...		República Unida de Tanzania
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Rwanda
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Santo Tomé y Príncipe
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Senegal
.	.	.	.	.	.	.	.	.		Seychelles
41,5 ^Y	43,9 ^Y	49,9 ^Y	73,0 ^Y	25,0 ^Y	52,1 ^Y	56,3 ^Y	48,5 ^Y	—		Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Somalia
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Sudáfrica
50,6 ^Y	55,4 ^Y	44,1 ^Y	54,3 ^Y	33,3 ^Y	28,0 ^Y	83,7 ^Y	38,5 ^Y	100,0 ^Y		Swazilandia
26,4 ^Y	16,3 ^Y	14,1 ^Y	6,0 ^Y	2,4 ^Y	7,7 ^Y	20,2 ^Y	— ^Y	— ^Y		Togo
...	...	...	...	...	...	...	...	21,5 ^Z		Uganda
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Zambia
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Zimbabwe ^w
América del Norte y Europa Occidental										
77,7	66,6	45,6	33,8	17,1	33,5	74,3	51,1	52,3		Alemania ^o
.	.	.	.	.	.	.	.	.		Andorra
78,7 ^Z	59,3 ^Z	52,7 ^Z	39,0 ^Z	15,1 ^Z	39,1 ^Z	68,4 ^Z	64,9 ^Z	41,7 ^Z		Austria ^o
73,5	62,5	55,7	31,3	19,4	39,6	74,0	52,7	13,3		Bélgica ^o
75,3 ^Y	61,7 ^Y	59,9 ^Y	42,0 ^Y	19,8 ^Y	50,5 ^Y	79,1 ^Y	55,4 ^Y	—		Canadá ^o
93,0	79,1	68,0	50,2	15,6	—	75,5	40,6	—		Chipre ^o
70,6	68,6	48,4	31,8	26,2	39,1	82,3	19,8	—		Dinamarca ^o
79,4 ^Z	62,8 ^Z	62,5 ^Z	40,8 ^Z	25,1 ^Z	41,9 ^Z	77,1 ^Z	57,8 ^Z	38,1 ^Z		España ^o
76,7	61,6	55,5	42,9	19,3	48,9	79,6	55,2	54,2		Estados Unidos de América ^o
84,7	75,3	67,1	46,7	20,2	50,6	85,8	68,5	—		Finlandia ^o

Cuadro 12 (continuación)

País o territorio	Total de estudiantes matriculados		DISTRIBUCIÓN DE LOS GRADUADOS POR SECTOR DE ESTUDIOS EN PORCENTAJE									
	(en miles)	Mujeres (%)	Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Sector desconocido o no especificado	
Francia ^o	532	55,5	6,8	12,7	39,1	13,3	16,5	0,3	7,2	4,0	0,2	
Grecia ^o	44	55,2	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Irlanda ^o	45	57,1	7,1	12,1	31,9	18,4	10,6	1,1	10,7	4,0	4,1	
Islandia ^o	2 ^y	64,4 ^y	22,3 ^y	13,2 ^y	30,9 ^y	13,5 ^y	6,2 ^y	0,6 ^y	13,3 ^y	—	—	
Israel ^o	72 ^{**}	57,3^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Italia ^o	218	57,3	8,8	13,8	35,6	7,5	14,7	1,9	12,8	4,5	0,3	
Luxemburgo ^o	1 ^y	...	16,6 ^y	13,2 ^y	49,3 ^y	10,7 ^y	3,8 ^y	—	6,3 ^y	—	—	
Malta ^o	2	52,0	26,3	7,8	42,9	4,0	4,4	1,2	13,1	0,3	—	
Mónaco	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Noruega ^o	30	60,3	18,7	7,3	25,8	8,1	7,3	1,0	24,5	3,0	4,3	
Países Bajos ^o	86	55,4	17,1	6,7	34,1	5,4	10,4	2,3	21,2	2,7	0,0	
Portugal ^o	58 ^y	65,0 ^y	18,1 ^y	8,0 ^y	36,9 ^y	5,4 ^y	12,2 ^y	2,3 ^y	13,3 ^y	3,7 ^y	— ^y	
Reino Unido ^o	524	56,5	10,9	15,1	26,6	16,8	10,1	1,3	18,1	1,2	—	
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia ^o	46	60,0	16,7	5,9	20,7	10,0	21,9	1,2	21,5	2,0	—	
Suiza ^o	58	43,2	12,7	7,7	36,7	10,6	12,7	1,6	12,1	5,7	0,2	
América Latina y el Caribe												
Anguila	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Antigua y Barbuda	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Antillas Neerlandesas	1 ^{**z}	19,2 ^{**z}	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^{**z}
Argentina ^w	140	63,2	3,0	2,8	20,9	3,8	4,5	1,8	8,2	0,6	54,5	
Aruba	0,3	55,6	12,8	.	47,1	.	24,1	.	16,0	.	—	
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	1 ^z	66,0 ^{**z}	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^z
Belice	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bermudas	0,1 ^z	76,8 ^z	.	20,2 ^z	43,4 ^z	5,1 ^z	10,1 ^z	.	12,1 ^z	8,1 ^z	1,0 ^z	
Bolivia	23	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Brasil ^w	422	61,6	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Chile ^w	53 ^z	46,2 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^z
Colombia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Costa Rica	23	61,1	32,5	2,2	39,3	4,3	8,9	1,3	11,1	0,4	0,0	
Cuba	17 ^z	66,0 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^z
Dominica	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Ecuador	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Granada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	3 ^z	73,7 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^z
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica ^w	6 ^z	70,9 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^z
México ^o	339	52,2	16,3	2,9	42,7	10,1	15,0	2,1	8,9	2,0	0,1	
Montserrat	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Paraguay ^w	15	66,3	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Perú ^w	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Dominicana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint Kitts y Nevis	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
San Vicente y las Granadinas	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Santa Lucía	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinité et Tobago	2	66,8	31,6	9,5	22,3	8,7	11,3	3,3	7,4	5,8	—	
Uruguay ^w	7 ^{**}	69,3^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Venezuela	61 ^y	62,8 ^y	18,3 ^y	0,6 ^y	42,9 ^y	7,0 ^y	19,5 ^y	1,2 ^y	7,3 ^y	3,2 ^y	—	

(y) Los datos corresponden al período 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al período 2000-2001.

Cuadro 12

PORCENTAJE DE MUJERES GRADUADAS 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	Services	Sector desconocido o no especificado	
70,9	74,1	63,1	40,7	20,8	50,8	76,0	53,2	36,9	Francia ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	55,2	Grecia ^o
79,2	67,3	60,2	46,5	16,2	36,5	84,5	42,1	65,6	Irlanda ^o
90,2 ^y	67,1 ^y	55,5 ^y	44,0 ^y	24,5 ^y	—	81,8 ^y	—	—	Islandia ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	57,3 ^{**}	Israel ^o
78,2	79,6	55,5	53,6	27,5	43,8	63,9	52,2	60,1	Italia ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	—	Luxemburgo ^o
67,8	53,4	47,1	29,7	22,0	34,8	53,9	60,0	.	Malta ^o
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Mónaco
76,6	61,5	51,3	32,2	21,4	45,0	82,7	36,1	51,8	Noruega ^o
78,1	59,5	49,4	27,8	12,7	45,9	74,8	53,3	18,9	Países Bajos ^o
83,7 ^y	67,1 ^y	65,0 ^y	45,7 ^y	34,6 ^y	57,6 ^y	77,7 ^y	58,1 ^y	— ^y	Portugal ^o
72,2	62,6	54,4	41,6	18,3	55,5	79,5	65,7	—	Reino Unido ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Marino
80,0	61,2	60,3	48,0	28,5	56,4	81,6	61,2	—	Suecia ^o
73,0	56,3	39,2	20,8	10,8	25,9	68,8	48,0	56,6	Suiza ^o
									América Latina y el Caribe
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Anguila
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua y Barbuda
...	...	...	...	...	...	...	...	19,2 ^{**z}	Antillas Neerlandesas
78,1	70,2	56,0	51,5	30,6	40,5	63,9	54,9	69,1	Argentina ^w
18,2	.	70,2	.	22,6	.	92,7	.	—	Aruba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
...	...	...	...	...	...	...	...	66,0 ^{**z}	Barbados
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Belice
.	75,0 ^z	95,3 ^z	60,0 ^z	10,0 ^z	.	100,0 ^z	50,0 ^z	—	Bermudas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bolivia
...	...	...	...	...	...	...	...	61,6	Brasil ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	46,2 ^z	Chile ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Colombia
80,7	55,5	54,8	39,6	27,9	33,7	66,1	49,0	33,3	Costa Rica
...	...	...	...	...	...	...	...	66,0 ^z	Cuba
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Dominica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ecuador
...	...	...	...	...	...	...	...	...	El Salvador
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Granada
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guatemala
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haití
...	...	...	...	...	...	...	...	73,7 ^z	Honduras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Caimán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Turcos y Caicos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Vírgenes Británicas
...	...	...	...	...	...	...	...	70,9 ^z	Jamaica ^w
65,4	58,3	57,1	45,7	24,3	28,6	62,6	49,6	45,1	México ^o
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Montserrat
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nicaragua
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Panamá
...	...	...	...	...	...	...	...	66,3	Paraguay ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Perú ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Dominicana
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Saint Kitts y Nevis
.	.	.	.	.	.	.	.	.	San Vicente y las Granadinas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Santa Lucía
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suriname
76,8	80,6	72,9	62,0	27,1	69,6	46,9	73,9	—	Trinité et Tobago
...	...	...	...	...	...	...	...	69,3	Uruguay ^w
85,0 ^y	48,4 ^y	65,5 ^y	53,1 ^y	39,1 ^y	37,8 ^y	78,8 ^y	40,7 ^y	—	Venezuela

Cuadro 12 (continuación)

País o territorio	DISTRIBUCIÓN DE LOS GRADUADOS POR SECTOR DE ESTUDIOS EN PORCENTAJE										
	Total de estudiantes matriculados		Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Sector desconocido o no especificado
	(en miles)	Mujeres (%)									
Asia Central											
Armenia	12	56,5	13,7	3,7	32,3	—	7,2	2,2	8,0	2,3	30,6
Azerbaiyán	36	51,0	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Georgia	22	52,7	7,9	22,9	32,1	6,4	15,6	3,2	9,8	2,1	0,01
Kazajistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kirguistán	18 ^z	53,0 ^z	13,7 ^z	7,8 ^z	46,2 ^z	7,6 ^z	11,8 ^z	2,5 ^z	4,7 ^z	3,5 ^z	2,1 ^z
Mongolia	18	66,6	16,0	11,1	33,4	5,5	13,6	3,5	5,6	2,9	8,4
Tayikistán	12	...	14,4	34,1	22,6	8,0	9,8	4,1	6,4	0,5	—
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental											
Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	187	31,4	5,9	27,5	36,4	11,4	0,4	0,8	11,0	—	6,5
Bhután	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
India ^w	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maldivas	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Nepal	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pakistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Islámica del Irán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sri Lanka ^w	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico											
Australia ^o	152 ^z	56,1 ^z	11,1 ^z	13,8 ^z	35,7 ^z	11,8 ^z	7,9 ^z	1,6 ^z	14,8 ^z	3,2 ^z	— ^z
Brunei Darussalam	1	67,4	49,8	8,2	9,2	4,7	7,4	.	17,6	.	3,1
Camboya	3	25,1	8,0	9,9	56,2	12,4	2,4	4,4	5,5	1,3	—
China ^w	1 948	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
E. Federados de Micronesia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fiji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Filipinas ^w	364	61,0	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Indonesia ^w	506	45,2	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Islas Cook	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Japón ^o	1 048	48,8	6,8	16,4	25,4	2,8	19,4	2,3	11,9	11,0	4,1
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, China	5	38,8	4,9	2,4	80,7	2,8	1,0	—	6,5	1,7	—
Malasia ^w	125 ^y	51,3 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^y
Myanmar	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Niue	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Nueva Zelanda ^o	43 ^z	61,9 ^z	16,8 ^z	19,1 ^z	26,7 ^z	10,5 ^z	5,0 ^z	1,6 ^z	11,5 ^z	6,4 ^z	—
Palau	0,1 ^z	60,1 ^z	2,8 ^z	—	37,1 ^z	—	16,1 ^z	4,2 ^z	9,1 ^z	9,8 ^z	21,0 ^z
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República de Corea ^o	563	48,6	7,1	17,6	20,4	9,0	32,0	2,1	8,0	3,8	—
RDP Lao	5	37,2	24,8	28,7	16,4	8,0	9,2	6,6	3,0	3,4	—
RPD de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	0,4 ^z	43,1 ^z	18,7 ^z	8,1 ^z	30,5 ^z	12,8 ^z	5,7 ^z	9,9 ^z	1,2 ^z	5,9 ^z	7,1 ^z
Singapur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia ^w	394	55,6	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Tonga	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	125	45,1	22,0	3,9	44,6	—	14,7	5,3	3,9	—	5,7
Estados Árabes											
Argelia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Arabia Saudita	56 ^y	58,3 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^y

(y) Los datos corresponden al período 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al período 2000-2001.

Cuadro 12

PORCENTAJE DE MUJERES GRADUADAS 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	Services	Sector desconocido o no especificado		
Asia Central										
72,6	65,1	44,8	—	31,0	46,5	48,6	10,1	72,9		Armenia
...	...	...	...	...	...	...	...	51,0		Azerbaiyán
65,5	76,4	40,2	67,5	26,9	27,1	74,6	20,4	—		Georgia
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Kazajistán
86,5 ^z	71,3 ^z	45,8 ^z	60,4 ^z	35,7 ^z	20,0 ^z	62,4 ^z	23,5 ^z	63,3 ^z		Kirguistán
79,8	69,7	68,0	53,1	50,9	64,8	88,5	20,6	68,0		Mongolia
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Tayikistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Turkmenistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental										
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Afganistán
35,4	39,8	32,5	29,3	9,9	17,6	17,1	—	17,2		Bangladesh
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Bhután
...	...	...	...	...	...	...	...	...		India ^w
.	.	.	.	.	.	.	.	.		Maldivas
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Nepal
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Pakistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...		República Islámica del Irán
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Sri Lanka ^w
Asia Oriental y el Pacífico										
74,7 ^z	67,1 ^z	51,8 ^z	40,6 ^z	21,3 ^z	41,6 ^z	75,9 ^z	51,3 ^z	— ^z		Australia ^o
71,1	60,2	62,6	51,0	37,5	.	75,3	.	93,9		Brunei Darussalam
31,0	45,1	23,9	21,4	1,4	4,4	24,1	38,5	—		Camboya
...	...	...	...	...	...	...	...	...		China ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Estados Federados de Micronesia
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Fiji
...	...	...	...	...	...	...	...	61,0		Filipinas ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	45,2		Indonesia ^w
.	.	.	.	.	.	.	.	.		Islas Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Islas Marshall
.	.	.	.	.	.	.	.	.		Islas Salomón
76,0	71,1	34,5	25,2	12,5	40,4	69,8	78,7	55,3		Japón ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Kiribati
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Macao, China
...	...	...	...	...	...	...	...	51,3 ^y		Malasia ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Myanmar
.	.	.	.	.	.	.	.	.		Nauru
.	.	.	.	.	.	.	.	.		Niue
80,9 ^z	63,9 ^z	55,0 ^z	43,3 ^z	32,5 ^z	39,0 ^z	79,8 ^z	65,6 ^z	—		Nueva Zelanda ^o
100,0 ^z	—	79,2 ^z	—	4,3 ^z	16,7 ^z	84,6 ^z	50,0 ^z	66,7 ^z		Palau
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Papua Nueva Guinea
75,7	68,5	47,4	45,3	28,1	36,6	70,9	53,2	—		República de Corea ^o
45,7	41,3	38,2	43,8	11,2	17,4	43,9	24,0	—		República Democrática Popular Lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...		República Popular Democrática de Corea
78,9 ^z	66,7 ^z	31,5 ^z	34,6 ^z	—	30,0 ^z	100,0 ^z	—	65,5 ^z		Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Singapur
...	...	...	...	...	...	...	...	55,6		Tailandia ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Timor-Leste
.	.	.	.	.	.	.	.	.		Tokelau
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Tonga
.	.	.	.	.	.	.	.	.		Tuvalu
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Vanuatu
62,8	61,2	48,7	—	13,5	25,9	36,6	—	43,2		Viet Nam
Estados Árabes										
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Argelia
...	...	...	...	...	...	...	...	58,3 ^y		Arabia Saudita

Cuadro 12 (continuación)

País o territorio	Total de estudiantes matriculados		DISTRIBUCIÓN DE LOS GRADUADOS POR SECTOR DE ESTUDIOS EN PORCENTAJE								
	(en miles)	Mujeres (%)	Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Sector desconocido o no especificado
Bahrein	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Djibuti	0,5 ^z	41,7 ^z	— ^z	6,9 ^z	50,4 ^z	25,4 ^z	2,6 ^z	— ^z	— ^z	— ^z	14,7 ^z
Egipto ^w	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Emiratos Árabes Unidos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Irak	55 ^y	36,4 ^y	22,5 ^y	12,2 ^y	10,4 ^y	5,2 ^y	10,3 ^y	3,8 ^y	5,6 ^y	.	29,9 ^y
Jamahiriya Árabe Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jordania ^w	28	54,1	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Kuwait	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Líbano	17	54,7	3,3	16,8	43,2	9,6	13,1	0,8	10,1	3,1	—
Marruecos	44 ^z	43,7 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^z
Mauritania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Omán	3	62,5	...	...	...	...	...	...	...	.	100,0
Qatar	1	...	37,3	11,2	31,4	11,9	5,1	...	3,2	...	—
República Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TA Palestinos	12 ^z	50,4 ^z	10,2 ^z	21,7 ^z	34,5 ^z	13,8 ^z	7,0 ^z	0,9 ^z	9,8 ^z	0,3 ^z	1,9 ^z
Túnez ^w	26 ^{**}	48,5^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^{**}
Yemen	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europa Central y Oriental											
Albania ^o	5 ^z	31,4 ^z	35,5 ^z	13,8 ^z	29,3 ^z	1,7 ^z	3,9 ^z	1,7 ^z	12,8 ^z	1,3 ^z	— ^z
Belarrús	91	...	14,6	17,9	24,7	2,4	22,9	8,5	7,8	...	...
Bosnia y Herzegovina ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria ^o	51	57,7	9,7	7,5	42,0	5,5	21,1	2,0	7,0	5,3	—
Croacia	15	55,4	9,0	11,0	27,1	7,4	15,4	4,2	8,1	17,9	—
Eslovaquia	28	55,3	16,1	5,9	27,8	8,6	16,6	3,7	14,7	6,5	—
Eslovenia ^o	14	59,4	11,9	6,9	41,6	3,9	16,1	3,1	9,9	6,7	—
Estonia ^o	8	68,2	12,2	11,5	40,2	6,1	10,1	1,5	11,7	6,7	—
Federación de Rusia ^w	1 354	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Hungría ^o	62	60,5	19,4	8,4	39,0	3,1	9,3	3,6	8,4	8,9	—
la ex RY de Macedonia ^o	4	61,7	16,9	11,1	24,6	9,2	17,2	4,3	12,1	4,6	—
Letonia ^o	19	69,4	20,3	6,4	50,6	6,2	7,7	1,0	3,3	4,5	—
Lituania ^o	30	64,4	17,5	7,7	33,6	4,5	18,7	2,8	10,3	4,9	—
Polonia ^o	460	64,9	12,4	6,4	39,6	3,6	7,2	1,6	1,9	3,6	23,6
República Checa ^o	44	56,5	15,1	8,1	29,5	11,3	11,9	3,5	14,4	3,7	2,4
República de Moldova	20	56,2	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Rumania ^o	93	57,4	6,9	11,1	43,9	5,4	16,5	3,0	6,1	3,8	3,3
Serbia y Montenegro	19 ^z	58,2 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Turquía ^o	287	42,4	15,1	7,0	23,1	7,7	15,3	4,1	6,3	3,0	18,5
Ucrania	466	...	7,6	5,6	38,7	3,7	24,2	6,1	7,1	4,4	2,7
Mundo¹											
Mundo ¹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países desarrollados	...	...	12,6	7,1	38,2	7,1	10,0	1,6	7,0	4,7	11,9
Países en desarrollo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países en transición	...	...	13,7	5,8	39,3	...	9,5	2,4	6,4	2,9	16,3
África Subsahariana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental	...	...	12,7	7,7	36,7	10,6	12,7	1,6	12,1	5,7	0,2
América Latina y el Caribe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Central	...	...	13,7	7,8	46,2	7,6	11,8	2,5	4,7	3,5	2,1
Asia Meridional y Occidental	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Estados Árabes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europa Central y Oriental	...	...	14,9	13,0	27,1	6,9	17,4	6,0	11,1	...	...

1. Todas las cifras representan valores medios.

(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al periodo 2000-2001.

Cuadro 12

PORCENTAJE DE MUJERES GRADUADAS POR SECTOR DE ESTUDIOS

Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Services	Sector desconocido o no especificado	País o territorio
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahrein
— ^z	52,9 ^z	51,2 ^z	23,0 ^z	— ^z	— ^z	— ^z	— ^z	43,8 ^z	Djibuti
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Egipto ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Emiratos Árabes Unidos
58,9 ^y	39,2 ^y	36,6 ^y	70,5 ^y	20,8 ^y	20,5 ^y	31,4 ^y	.	20,7 ^y	Irak
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya Árabe Libia
...	...	...	...	...	...	...	...	54,1	Jordania ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kuwait
85,6	68,6	55,8	47,5	20,7	40,7	71,4	46,8	—	Líbano
...	...	...	...	...	...	...	...	43,7 ^z	Marruecos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mauritania
...	...	...	...	...	...	...	.	62,5	Omán
86,9	88,3	70,9	65,1	—	...	100,0	...	—	Qatar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Árabe Siria
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sudán
69,5 ^z	61,2 ^z	39,4 ^z	55,5 ^z	20,7 ^z	23,8 ^z	58,5 ^z	19,4 ^z	73,5 ^z	Territorios Autónomos Palestinos
...	...	...	...	...	...	...	...	48,5**	Túnez ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Yemen
Europa Central y Oriental									
21,4 ^z	22,3 ^z	41,8 ^z	29,1 ^z	79,8 ^z	80,5 ^z	23,6 ^z	38,7 ^z	— ^z	Albania ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Belarrús
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnia y Herzegovina ^o
76,6	68,2	63,1	59,0	34,6	44,8	69,2	46,1	—	Bulgaria ^o
93,9	76,6	66,4	51,5	28,6	44,0	72,3	26,3	—	Croacia
74,4	50,5	59,6	38,1	31,2	38,8	78,1	36,6	—	Eslovaquia
86,1	72,8	64,9	37,1	21,6	43,7	84,0	37,5	—	Eslovenia ^o
92,9	77,8	67,6	42,6	38,3	45,8	91,8	42,9	—	Estonia ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Federación de Rusia ^w
77,5	69,3	62,4	34,7	25,5	48,3	75,7	42,4	—	Hungría ^o
77,9	65,2	67,4	71,0	29,7	44,7	75,8	42,9	—	la ex RY de Macedonia ^o
87,4	83,2	70,7	51,5	29,3	46,0	85,8	40,4	—	Letonia ^o
83,8	75,2	67,8	47,5	34,3	59,7	80,8	53,9	—	Lituania ^o
76,2	76,3	67,7	57,1	24,2	55,2	68,6	54,4	66,8	Polonia ^o
77,2	61,1	59,7	26,8	30,4	48,1	79,4	51,0	24,9	República Checa ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	56,2	República de Moldova
77,6	71,1	62,5	64,5	27,4	39,2	64,3	54,6	45,0	Rumania ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	58,2	Serbia y Montenegro
46,3	50,2	46,7	42,9	24,1	41,9	57,4	36,0	41,7	Turquía ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ucrania
Mundo¹									
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mundo ¹
74,6	66,3	53,5	39,0	17,5	40,6	68,7	51,2	61,7	Países desarrollados
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países en desarrollo
79,6	68,2	45,3	...	33,4	33,3	55,5	16,8	68,1	Países en transición
...	...	...	...	...	...	...	...	...	África Subsahariana
73,0	7,7	39,2	20,8	10,8	25,9	68,8	48,0	56,6	América del Norte y Europa Occidental
...	...	...	...	...	...	...	...	...	América Latina y el Caribe
86,5	71,3	45,8	60,4	35,7	20,0	62,4	23,5	63,3	Asia Central
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Meridional y Occidental
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Oriental y el Pacífico
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Árabes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Europa Central y Oriental

Cuadro 13A

Personal docente en la enseñanza preprimaria y primaria

País o territorio	ENSEÑANZA PREPRIMARIA										Proporción alumnos/docente	
	Total de los docentes				Docentes formados (%)						1998	2001
	1998		2001		1998			2001				
	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres		
África Subsahariana												
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Benin	0,6	61	0,8**	72**	100,0	100,0	100,0	...	...	...	28	30**
Botswana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	...	...	0,5**	66**	...	...	...	...	...	...	...	29**
Burundi	0,2**	99**	0,3*	93*	...	...	...	...	...	...	28**	32*
Chad	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Camerún	4,4	97	5,5*	96**	...	...	...	...	...	...	23	24*
Cabo Verde	...	...	0,8	100	...	...	...	7,5	—	7,5	...	25
Comoras	0,1**	94**	0,04 ^y	...	...	...	...	...	...	...	26**	26 ^y
Congo	0,6	100	1,0	100	...	...	...	...	...	...	10	15
Côte d'Ivoire	1,6	96	2,1	87	...	...	...	...	...	...	23	21
Eritrea	0,3	97	0,4	98	64,8	22,2	66,0	66,9	33,3	67,4	36	36
Etiopía	2,5	93	3,7	91	63,0	37,1	65,1	63,2	53,7	64,2	36	32
Gabón	...	...	0,5**	98**	...	...	...	...	...	...	...	30**
Gambia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	24,2**	92**	27,9	89	26,6**	15,6**	27,6**	22,2	21,3	22,3	25**	25
Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea-Bissau	...	...	0,2 ^y	73 ^y	...	...	...	22,7 ^y	26,9 ^y	21,1 ^y	...	21 ^y
Guinea Ecuatorial	0,4	36	0,4 ^z	82 ^z	...	...	...	...	...	...	43	55 ^z
Kenya	37,8	99	47,1	...	...	...	...	47,4	...	...	27	25
Lesotho	2,0	100	1,6 ^z	99 ^z	...	...	...	...	...	...	18	19 ^z
Liberia	...	...	4,3 ^y	70 ^y	...	...	...	...	...	...	...	36 ^y
Madagascar	...	...	2,9** ^z	98** ^z	...	...	...	...	...	...	...	18** ^z
Malawi	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malí	1,1	80	1,0	73	...	...	...	...	...	...	24	21
Mauricio	2,6	100	2,4	100	100,0	—	100,0	89,8	—	89,8	17	16
Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Namibia	1,3**	88**	1,6**	89**	...	...	...	...	...	...	27**	27**
Níger	0,5	98	0,6	98	...	...	...	96,7	100,0	96,6	22	26
Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Centroafricana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
RD Congo	...	...	1,7**	88**	...	...	...	...	...	...	...	25**
RU Tanzaniae	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	...	...	0,6**	86**	...	...	...	...	...	...	...	35**
Santo Tomé y Príncipe	...	...	0,2	94	...	...	...	54,9	75,0	53,5	...	25
Senegal	1,3	78	1,4	73	...	...	...	100,0	100,0	100,0	19	21
Seychelles	0,2	100	0,2	100	88,1	—	88,1	80,5	100,0	80,4	17	14
Sierra Leona	...	...	0,9 ^z	83 ^z	...	...	...	76,3 ^z	94,7 ^z	72,6 ^z	...	19 ^z
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	7,0**	79**	...	...	65,8**	67,7**	65,3**	...	...	...	36**	...
Swazilandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Togo	0,6	97	0,7	91	...	...	...	61,3	77,3	59,7	20	17
Uganda	2,6**	70**	3,0**	71**	...	...	...	...	...	...	25**	25**
Zambia	0,7	57	...	...	100,0	100,0	100,0	...	...	...	43*	...
Zimbabwe ^w	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental												
Alemania ^o	116,3	97	123,9	...	...	...	...	...	...	...	20	19
Andorra	...	...	0,2	91	...	...	...	...	...	...	...	15
Austria ^o	14,1	99	14,0** ^y	99** ^y	...	...	...	...	...	...	16	16** ^y
Bélgica ^o	...	...	27,4**	93**	...	...	...	...	...	...	...	15**
Canadá ^o	...	...	28,6 ^z	68 ^z	...	...	...	...	...	...	...	18 ^z
Chipre ^o	1,0	...	0,8	98	...	...	...	...	...	...	19	20
Dinamarca ^o	45,2	92	45,4 ^z	...	...	...	...	...	...	...	6	6 ^z
España ^o	67,5	93	80,2	92	...	...	...	...	...	...	17	15
Estados Unidos de América ^o	326,6	95	348,3**	89**	...	...	...	...	...	...	22	22**
Finlandia ^o	10,4	96	11,2	97	...	...	...	...	...	...	12	13

(y) Los datos corresponden al período 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al período 2000-2001.

Cuadro 13A

ENSEÑANZA PRIMARIA													País o territorio
Total de los docentes				Docentes formados (%)						Proporción alumnos/docente			
1998		2001		1998			2001			1998	2001		
Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres				
África Subsahariana													
32,1*	25 *	33,5**z	41 **z	...	...	...	...	...	...	...	42 *	35 **z	Angola
16,3	23	21,8	19	...	...	...	...	...	...	...	53	53	Benin
11,7	82	12,4	80	91,8	87,0	92,9	89,5	84,3	90,8	28	27	28	Botswana
16,7	25	19,6**	23 **	...	...	...	...	...	...	...	49	47 **	Burkina Faso
12,2**	54 **	16,7	54	...	...	...	...	...	...	...	46 **	49	Burundi
12,4	9	14,3**	10 **	...	...	...	...	...	...	...	68	71 **	Chad
41,1	36	45,1*	35 **	...	...	...	...	...	...	...	52	61 *	Camerún
3,2**	62 **	3,1	65	...	...	...	67,2	67,5	67,0	29 **	29	29 **	Cabo Verde
2,4	26	2,7	...	...	...	...	...	...	...	...	35	39	Comoras
4,5	42	9,3	38	...	...	...	...	...	...	...	61	56	Congo
44,7	20	48,2	22	...	...	...	...	...	...	...	43	44	Côte d'Ivoire
5,6	35	7,5	38	72,8	74,8	69,1	72,6	82,2	57,2	47	44	47	Eritrea
112,4	28	126,9	31	...	...	...	69,3	62,3	85,1	46	57	46	Etiopía
6,0	42	5,7**	41 **	...	...	...	...	...	...	...	44	49 **	Gabón
4,6	30	4,2**	30 **	72,5	72,5**	72,4**	...	...	...	33	38 **	33	Gambia
80,3	32	80,6	32	71,8	64,0	88,5	64,9	56,7	82,5	30	32	30	Ghana
15,5	25	21,1	24	...	...	...	...	...	...	...	47	47	Guinea
...	...	3,4 ^y	20 ^y	...	...	...	35,1 ^y	33,3 ^y	42,4 ^y	...	44 ^y	44 ^y	Guinea-Bissau
...	...	1,8**z	24 **z	...	...	...	...	...	...	...	43 **z	43 **z	Guinea Ecuatorial
192,3	42	184,1	42	96,6	96,1	97,3	98,0	97,3	98,9	29	32	29	Kenya
8,3**	80 **	8,8	80	76,7**	73,8**	77,4**	74,8	60,9	78,3	44 **	47	44 **	Lesotho
10,0	19	13,0 ^y	28 ^y	...	...	...	...	...	...	39	38 ^y	39	Liberia
42,7	58	50,7	58	...	...	...	...	...	...	47	48	47	Madagascar
39,9**	40 **	47,8 ^z	38 ^z	46,1**	47,9**	43,4**	51,2 ^z	52,2 ^z	49,4 ^z	63 **	63 **y	63 **	Malawi
15,4*	23 *	21,8	25	...	...	...	...	...	...	62 *	56	62 *	Malí
5,1	53	5,4	57	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	26	25	26	Mauricio
31,5	25	38,8	27	32,7	32,6	32,9	59,9	57,8	65,6	63 **	66	63 **	Mozambique
12,0	67	12,6	60	29,1	28,7	29,2	37,0**	31,1**	40,8**	32	32	32	Namibia
12,9	31	18,4	34	...	...	...	72,7	83,7	51,3	41	41	41	Níger
516,7**	39 **	487,3**	49 **	...	...	...	...	...	...	31 **	40 **	31 **	Nigeria
...	...	6,2**z	18 **z	...	...	...	...	...	...	...	74 **z	74 **z	República Centroafricana
154,6	22	...	...	...	...	...	...	...	...	26	...	26	RD Congo
106,3	44	105,0	45	44,1	44,2	44,0	...	...	...	38	46	38	RU Tanzania
23,7	55	26,0	50	...	...	...	81,2	80,8	81,6	54	59	54	Rwanda
0,7	...	0,9**	62 **	...	...	...	...	...	...	36	33 **	36	Santo Tomé y Príncipe
21,3	...	24,5	23	...	...	...	90,5	96,1	71,7	49	49	49	Senegal
0,7	88	0,7	86	83,7	77,6	84,5	77,7	101,0	73,9	15	14	15	Seychelles
...	...	14,9 ^z	38 ^z	...	...	...	78,9 ^z	82,6 ^z	72,9 ^z	...	37 ^z	37 ^z	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
216,0**	78 **	199,8	78	63,1**	65,9**	62,4**	67,6	60,6	69,6	37 **	37	37 **	Sudáfrica
6,4	75	6,6	75	91,1	89,1	91,8	...	...	...	33	32	33	Swazilandia
23,1	14	27,8	12	...	...	...	80,5	82,6	65,4	41	35	41	Togo
109,7	33	127,0	...	...	...	...	...	...	...	60	54	60	Uganda
34,8	48	36,2**	51 **	88,8	86,2	91,7	100,0 ^z	100,0 ^z	100,0 ^z	45	45 **	45	Zambia
...	...	66,5	48	...	...	...	95,3**	...	...	...	38	38	Zimbabwew
América del Norte y Europa Occidental													
221,3	82	236,0	...	...	...	...	...	...	...	17	14	17	Alemania ^o
...	...	0,3	75	...	...	...	...	...	...	...	12	12	Andorra
28,9	89	29,2**y	89 **y	...	...	...	...	...	...	14	14 **y	14	Austria ^o
...	...	64,3**	79 **	...	...	...	...	...	...	...	12 **	12 **	Bélgica ^o
156,9	68	141,0 ^z	68 ^z	...	...	...	...	...	...	15	17 ^z	15	Canadá ^o
3,5	67	3,3	82	...	...	...	...	...	...	18	19	18	Chipre ^o
37,1	63	39,9 ^z	64 ^z	...	...	...	...	...	...	10	10 ^z	10	Dinamarca ^o
171,5	68	177,8	71	...	...	...	...	...	...	15	14	15	España ^o
1 617,8	87	1 638,0 ^z	87 ^z	...	...	...	...	...	...	15	15 ^z	15	Estados Unidos de América ^o
22,2	71	25,3	74	...	...	...	...	...	...	17	16	17	Finlandia ^o

Cuadro 13A (continuación)

País o territorio	ENSEÑANZA PREPRIMARIA										Proporción alumnos/docente	
	Total de los docentes				Docentes formados (%)						1998	2001
	1998		2001		1998			2001				
	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres		
Francia ^o	128,4	78	135,2	79	...	...	...	...	...	...	19	18
Grecia ^o	9,0	...	10,3	...	...	...	...	...	...	...	16	14
Irlanda ^o	0,2	92	0,2**	94**	...	...	...	...	...	...	18	18**
Islandia ^o	2,8	98	2,9 ^y	99 ^y	...	...	...	...	...	...	5	5 ^y
Israel ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Italia ^o	119,2	100	125,5	98	...	...	...	...	...	...	13	13
Luxemburgo ^o	...	...	0,9	98	...	...	...	...	...	...	...	15
Malta ^o	0,9	99	1,1	99	...	...	...	...	...	...	12	8
Mónaco	0,1**	100**	0,04 ^z	100 ^z	...	...	...	...	...	...	18**	24 ^z
Noruega ^o	27,3	...	27,3** ^y	95** ^y	...	...	...	...	...	...	5	5** ^y
Países Bajos ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal ^o	...	...	14,3	98**	...	...	...	...	...	...	...	17
Reino Unido ^o	...	...	48,7**	97**	...	...	...	...	...	...	...	24**
San Marino	...	...	0,1 ^y	99 ^y	...	...	...	...	...	...	...	8 ^y
Suecia ^o	...	...	33,1	...	...	...	...	...	...	...	...	10
Suiza ^o	9,7	99	9,6**	99**	...	...	...	...	...	...	16	16**
América Latina y el Caribe												
Anguila	0,03	100	0,04	100	38,5	...	38,5	38,9	—	38,9	18	13
Antigua y Barbuda	...	...	0,3 ^y	100 ^y	...	...	...	45,1 ^y	—	45,1 ^y	...	6 ^y
Antillas Neerlandesas	0,3	99	0,3	100	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	21	20
Argentina ^w	55,0	96	60,1**	...	...	...	...	...	...	...	21	21**
Aruba	0,1	100	0,1	99	100,0	—	100,0	100,0	100,0	100,0	26	24
Bahamas	...	...	0,3	100	...	...	...	59,8	—	59,8	...	11
Barbados	0,3**	95**	0,4**	99**	84,3**	82,4**	84,4**	84,5**	25,0**	85,1**	18**	16**
Belice	0,2	99	0,2 ^z	98 ^z	...	...	...	68,1 ^z	25,0 ^z	68,9 ^z	19	18 ^z
Bermudas	...	...	0,1	100	...	...	...	100,0	—	100,0	...	7
Bolivia	...	...	5,1	94	...	...	...	80,4	68,2	81,2	...	44
Brasil ^w	265,7	98	352,7	98	...	...	...	...	...	...	20	19
Chile ^w	...	...	18,6 ^z	99 ^z	...	...	...	90,5** ^z	...	...	...	24 ^z
Colombia	58,3	...	51,9	95	...	...	...	...	...	...	17	20
Costa Rica	...	...	5,1	93	...	...	...	84,7	...	...	...	19
Cuba	25,7	98	25,4	100	97,9	...	100,0	100,0	—	100,0	19	18
Dominica	0,1	100	0,1	100	75,0	—	75,0	...	...	...	18	16
Ecuador	10,2	90	11,6	88	...	...	...	69,3	58,4	70,7	18	18
El Salvador	...	...	8,0**	...	...	...	...	...	...	...	...	27**
Granada	...	...	0,2	100	...	...	...	31,6	—	31,6	...	15
Guatemala	9,2*	...	16,9	...	...	...	...	100,0	...	...	27*	23
Guyana	2,1	99	2,2 ^y	99 ^y	38,4	40,9	38,3	37,6 ^y	13,6 ^y	37,8 ^y	18	17 ^y
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	6,3**	...	...	...	...	...	...	...	...	20**
Islas Caimán	0,1	96	0,1	98	...	...	...	96,6	100,0	96,6	10	10
Islas Turcos y Caicos	0,1**	95**	0,1	94	...	...	...	97,1**	50,0**	100,0**	15**	13
Islas Vírgenes Británicas	0,1	99	0,05	100	...	...	...	...	...	...	7	14
Jamaica ^w	...	...	6,0	...	...	...	...	...	...	...	...	24
México ^o	150,1	94	159,0	95**	...	...	...	...	...	...	22	22
Montserrat	0,01	100	0,01	100	...	...	...	100,0	...	100,0	12	11
Nicaragua	4,7	97	6,5	97	35,2	23,9	35,6	29,4	9,6	29,9	31	25
Panamá	2,1**	97**	3,5	98	...	...	...	37,4	13,6	38,0	22**	19
Paraguay ^w	4,6**	92**	...	...	...	...	...	...	...	...	25**	...
Perú ^w	35,2	96	...	...	...	...	...	...	...	...	30	...
República Dominicana	8,2	95	7,2	96	53,6	59,5	53,3	38,6	85,7	36,5	24	27
Saint Kitts y Nevis	...	...	0,3	100	...	...	...	54,5**	—**	54,5**	...	9
San Vicente y las Granadinas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	0,5	96**	0,4	100**	...	...	...	...	...	...	12	12
Suriname	...	...	0,7	99**	...	...	...	...	...	100,0**	...	25
Trinidad y Tobago	1,7**	100**	1,8**	99**	20,4**	—	20,4**	20,1**	...	20,2**	14**	12**
Uruguay ^w	3,1	98**	3,8	...	...	...	...	...	...	...	31	28
Venezuela	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

(y) Los datos corresponden al período 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al período 2000-2001.

Cuadro 13A (continuación)

País o territorio	ENSEÑANZA PREPRIMARIA										Proporción alumnos/docente	
	Total de los docentes				Docentes formados (%)						1998	2001
	1998		2001		1998			2001				
	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres		
Asia Central												
Armenia	...	...	6,9	100	...	...	...	...	...	...	...	7
Azerbaiyán	11,9	100	11,0	100	77,5	—	77,5	83,0	—	83,0	7	10
Georgia	4,9	100	7,1	100	...	...	...	...	...	...	13	10
Kazajstán	18,5	...	23,9	98	...	...	...	...	...	...	9	5
Kirguistán	3,8	100	2,3	100	42,2	—	42,2	35,2	—	35,2	12	19
Mongolia	3,0	100	3,2	99	98,9	75,0	99,0	...	...	...	25	26
Tayikistán	5,2	42**	4,6	46**	...	...	...	100,0	...	...	11	13
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	...	...	67,0**	95**	...	...	...	100,0**	100,0**	100,0**	...	7**
Asia Meridional y Occidental												
Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	64,7	32	58,2	32	...	...	...	...	...	...	38	38
Bhután	0,02	81	0,03	48	87,5	...	...	72,4	73,3	71,4	22	18*
India ^w	...	...	535,3**	90**	...	...	...	...	...	...	...	40**
Maldivas	0,4	90	0,6	91	46,8	25,0	49,2	56,6	56,0	56,7	32	22
Nepal	9,9**	31**	12,7	41	...	...	...	...	...	...	24**	20
Pakistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Islámica del Irán	9,5	98	13,8	92	...	...	...	...	...	...	23	24
Sri Lanka ^w	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico												
Australia ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunei Darussalam	0,5*	82*	0,5*	78*	...	...	...	...	...	...	21*	20*
Camboya	2,2**	99**	3,2	99	...	...	...	93,8	...	...	27**	28
China ^w	872,4	94	856,5 ^z	94 ^z	...	...	...	...	...	...	27	26 ^z
E. Federados de Micronesia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fiji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Filipinas ^w	18,0	92	21,6	97	100,0**	...	...	...	...	...	33	30
Indonesia ^w	...	...	130,7	98	...	...	...	...	...	...	...	13
Islas Cook	0,03	...	0,03** ^z	100** ^z	...	...	...	...	...	...	15	14** ^z
Islas Marshall	0,1	...	0,1	61	...	...	...	100,0	100,0	100,0	11	12
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Japón ^o	96,0	...	99,8	...	...	...	...	...	...	...	31	30
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, China	0,5	100	0,5	100	92,8	—	92,8	97,9	—	98,1	31	29
Malasia ^w	23,1	100	22,3	100	...	...	...	...	...	...	26	23
Myanmar	1,9	...	1,9** ^y	...	...	...	...	...	...	...	22	22** ^y
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	0,0	100	0,01	100	...	...	...	100,0	—	100,0	14	6
Nueva Zelanda ^o	...	...	7,5 ^z	99 ^z	...	...	...	...	...	...	...	14 ^z
Palau	...	...	0,1** ^z	98** ^z	...	...	...	...	...	...	...	10** ^z
Papua Nueva Guinea	1,4	41	2,1**	42**	100,0	100,0	100,0	100,0**	100,0**	100,0**	34	29**
República de Corea ^o	...	...	24,7	100	...	...	...	...	...	...	...	22
RDP Lao	2,1	100	2,3	100	85,6	100,0	85,6	83,0	50,0	83,2	18	16
RPD de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	0,1	94	...	...	...	...	...	...	...	42
Singapur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia ^w	111,3	79	111,2 ^y	79 ^y	...	...	...	...	...	...	25	25 ^y
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	0,1	100	0,1** ^z	100** ^z	50,4	...	50,4	...	...	...	10	18** ^z
Tuvalu	...	...	0,04	100	...	...	...	32,5	—	32,5	...	18
Vanuatu	...	...	0,8	99	...	...	...	42,0	—	42,7	...	11
Viet Nam	94,0	100	103,1	100	43,6	...	43,6	...	...	...	23	21
Estados Árabes												
Argelia	1,3	93	2,0**	88**	...	...	...	...	...	...	28	28**
Arabia Saudita	8,7	100	8,2	100	...	...	...	72,3	—	72,3	11	11
Bahrein	0,7	100	0,7**	100**	18,3	—	18,4	...	...	...	21	21**

(y) Los datos corresponden al período 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al período 2000-2001.

Cuadro 13A (continuación)

País o territorio	ENSEÑANZA PREPRIMARIA										Proporción alumnos/docente	
	Total de los docentes				Docentes formados (%)						1998	2001
	1998		2001		1998			2001				
	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres		
Djibuti	0,01	100	0,01	100	...	...	...	...	...	...	29	29
Egipto ^w	13,7**	99**	17,7	99	...	...	...	...	...	...	24**	23
Emiratos Árabes Unidos	3,5	100	3,9	100	59,3	71,4**	59,2**	61,3	80,0	61,2	19	18
Irak	4,6	100	4,9 ^y	100 ^y	...	...	...	100,0 ^y	— ^y	100,0 ^y	15	15 ^y
Jamahiriyá Árabe Libia	1,2	100	1,8	99	...	...	...	...	...	...	8	10
Jordania ^w	3,3	100	4,1	99	...	...	...	...	...	...	22	21
Kuwait	3,8	100	4,4	100	100,0	100,0	100,0	...	...	...	15	14
Líbano	10,7	96	8,3	100	...	...	...	12,1	22,9	12,0	13	18
Marruecos	40,1	40	37,7	44	...	...	...	...	...	...	20	20
Mauritania	...	...	0,3 ^z	99 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Omán	0,4	100	0,4**	100**	92,5	—	92,5	92,5**	—**	92,5**	20	19**
Qatar	0,4**	96**	0,6	98	...	...	...	...	...	...	21**	17
República Árabe Siria	4,6	96	4,9	99	87,1	84,5	87,2	...	...	...	24	26
Sudán	12,3**	85**	14,5	...	...	...	...	...	...	...	30**	25
Territorios Autónomos Palestinos	2,7	100	3,3**	98**	...	...	...	...	...	...	29	20**
Túnez ^w	3,9	95	5,4	95	...	...	...	...	...	...	20	19
Yemen	0,8	93	0,8** ^y	93** ^y	...	...	...	...	...	...	17	17** ^y
Europa Central y Oriental												
Albania ^o	3,9**	100**	3,9 ^z	100 ^z	...	...	...	...	...	...	21**	21 ^z
Belarrús	53,6	...	53,4	99	...	...	...	58,3	19,0	58,8	5	5
Bosnia y Herzegovina ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria ^o	19,3	100**	17,5	100	...	...	...	...	...	...	11	11
Croacia	6,4	100	6,9	100	76,3	85,7	76,3	77,7	90,9	77,6	13	11
Eslovaquia	16,3	100	15,5	100	...	...	...	...	...	...	10	10
Eslovenia ^o	3,2	99**	3,0	100	...	...	...	...	...	...	18	18
Estonia ^o	6,9	100	6,4**	...	...	...	...	...	...	...	8	8**
Federación de Rusia ^w	618,3	99**	605,3	99**	...	...	...	...	...	...	...	6
Hungría ^o	32,0	100	32,7	99	...	...	...	...	...	...	12	11
la ex RY de Macedonia ^o	3,2	99	2,9	99	...	...	...	...	...	...	10	12
Letonia ^o	1,3	100	1,3	98	...	...	...	...	...	...	46	41
Lituania ^o	12,7	99	11,1	100	...	...	...	...	...	...	7	8
Polonia ^o	...	...	73,7 ^z	97 ^z	...	...	...	...	...	...	...	12 ^z
República Checa ^o	17,0	100**	16,2 ^y	100 ^y	...	...	...	...	...	...	18	18 ^y
República de Moldova	10,6**	...	9,0	...	91,7**	...	...	91,7	...	...	9**	9
Rumania ^o	36,6	100**	34,6	100	...	...	...	...	...	...	17	18
Serbia y Montenegro	11,8	68**	11,9 ^z	...	95,5	95,5**	95,5**	95,1 ^z	...	...	14	14 ^z
Turquía ^o	17,1	68	18,1	...	...	...	...	...	...	...	15	16
Ucrania	142,6	100	121,2	99	...	...	...	...	...	...	8	8
Mundo¹	...	98	...	98	...	...	...	...	...	...	19	18
Países desarrollados	...	99	...	99	...	...	...	...	...	...	16	14
Países en desarrollo	...	97	...	98	...	...	...	...	...	...	22	21
Países en transición	...	100	...	99	...	...	...	87,4	...	...	9	8
África Subsahariana	...	...	...	90	...	...	...	...	...	...	...	25
América del Norte y Europa Occidental	...	97	...	97	...	...	...	...	...	...	16	15
América Latina y el Caribe	...	98	...	99	...	...	...	74,9	63,3	76,0	19	18
Asia Central	...	100	...	100	...	...	...	...	...	...	12	10
Asia Meridional y Occidental	...	81	...	69	...	...	...	...	...	...	24	23
Asia Oriental y el Pacífico	...	...	...	99	...	...	...	...	...	...	...	21
Estados Árabes	...	100	...	99	...	...	...	...	...	...	20	19
Europa Central y Oriental	...	100	...	100	...	...	...	...	...	...	12	11

1. Todas las cifras representan valores medios.

(y) Los datos corresponden al período 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al período 2000-2001.

Cuadro 13A

ENSEÑANZA PRIMARIA													País o territorio
Total de los docentes				Docentes formados (%)						Proporción alumnos/docente			
1998		2001		1998			2001			1998	2001		
Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres				
1,0	28	1,3**	30**	...	...	...	...	...	...	40	34**	Djibuti
346,0**	52**	349,2**	53**	...	...	...	...	...	...	23**	23**	Egipto ^w
16,9	73	18,7	76	...	...	...	...	...	...	16	15	Emiratos Árabes Unidos
141,5	72	170,1 ^y	73 ^y	...	...	...	100,0 ^y	100,0 ^y	100,0 ^y	26	21 ^y	Irak
...	...	94,1** ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	8** ^y	Jamahiriyá Árabe Libia
...	...	38,3**	63**	...	...	...	...	...	...	...	20**	Jordania ^w
10,4	73	10,9	79	100,0	100,0	100,0	...	...	...	13	14	Kuwait
28,4	83	26,8	87	...	...	...	14,9	15,6	14,7	14	17	Libano
123,0	39	142,3	42	...	...	...	...	...	...	28	28	Marruecos
7,4	26	9,6	26	...	...	...	...	...	...	47	39	Mauritania
12,4	52	13,6**	59**	99,6	99,8	99,4	99,8**	99,8**	99,8**	25	23**	Omán	
4,6	75	5,2	82	...	...	...	...	...	...	13	12	Qatar
110,5**	68**	120,9**	68**	...	...	...	95,6**	98,0**	94,5**	25**	24**	República Árabe Siria
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sudán
...	...	12,9** ^z	54** ^z	...	...	...	...	...	...	...	31** ^z	Territorios Autónomos Palestinos
60,5	50	60,6	50	...	...	...	...	...	...	24	22	Túnez ^w
77,2**	21**	...	...	...	...	...	...	...	...	30**	...	Yemen
Europa Central y Oriental													
12,7**	75**	12,6 ^z	74 ^z	...	...	...	...	...	...	23**	22 ^z	Albania ^o
32,3	99	30,7	99	...	...	...	97,9	97,6	97,9	20	17	Belarrús
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnia y Herzegovina ^o
23,0	91**	20,8	92	...	...	...	...	...	...	18	17	Bulgaria ^o
10,6	89	10,8	89	...	...	...	100,0	100,0	100,0	19	18	Croacia
16,9	93	14,9	93	...	...	...	...	...	...	19	19	Eslovaquia
6,5	97	6,9	96	...	...	...	...	...	...	14	13	Eslovenia ^o
8,1	...	7,7**	...	...	...	...	...	...	...	16	14**	Estonia ^o
348,0	98	325,6	99	...	...	...	...	...	...	...	17	Federación de Rusia ^w
47,3	86	46,5	86	...	...	...	...	...	...	11	10	Hungría ^o
5,9	67	5,7	69	...	...	...	...	...	...	22	21	la ex RY de Macedonia ^o
9,2	97	7,9	97	...	...	...	...	...	...	15	14	Letonia ^o
13,3	98	12,5	...	...	...	...	...	...	...	17	16	Lituania ^o
...	...	209,6	84**	...	...	...	...	...	...	...	15	Polonia ^o
35,8	85**	34,8**	84**	...	...	...	...	...	...	18	17**	República Checa ^o
12,6**	97**	11,7	96	...	...	...	...	...	...	21**	20	República de Moldova
68,6**	85**	59,0	87	...	...	...	...	...	...	19**	17	Rumania ^o
...	...	19,2 ^z	82 ^z	...	...	...	100,0 ^z	100,0 ^z	100,0 ^z	...	20 ^z	Serbia y Montenegro
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turquía ^o
107,4	99	105,2	99	...	...	...	99,7	...	...	21	20	Ucrania
...	72	...	73	...	...	...	...	...	...	24	22	Mundo ¹
...	85	...	83	...	...	...	...	...	...	16	15	Países desarrollados
...	61	...	61	...	...	...	...	...	...	28	28	Países en desarrollo
...	97	...	97	...	...	...	89,8	...	...	20	19	Países en transición
...	36	...	38	...	...	...	...	...	...	43	44	África Subsahariana
...	76	...	80	...	...	...	...	...	...	15	14	América del Norte y Europa Occidental
...	79	...	79	...	...	...	78,0	74,4	78,6	22	21	América Latina y el Caribe
...	92	...	94	...	...	...	...	...	...	20	19	Asia Central
...	37	...	36	...	...	...	...	...	...	38	40	Asia Meridional y Occidental
...	66	...	69	...	...	...	...	...	...	23	25	Asia Oriental y el Pacífico
...	52	...	59	...	...	...	...	...	...	25	22	Estados Árabes
...	93	...	91	...	...	...	...	...	...	19	17	Europa Central y Oriental

Cuadro 13B
Personal docente en la enseñanza secundaria y superior

País o territorio	ENSEÑANZA SECUNDARIA ¹						
	Total de los docentes				Docentes formados (%)		
	1998		2001		1998		
	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total	Hombres	Mujeres
África Subsahariana							
Angola	16,0	33	17,7*	29*	...	...	...
Benin	9,0**	12**	11,9** ^z	11** ^z	...	...	...
Botswana	8,5**	46**	7,7**	47**	80,4**	82,8**	77,6**
Burkina Faso	6,2**	...	...	...	...	...	...
Burundi	4,2**	...	5,5** ^z	22** ^z	...	...	...
Cabo Verde	1,7**	...	2,0	36	...	...	...
Camerún	26,4**	28**	...	...	...	...	...
Chad	3,6	5	4,3** ^z	5** ^z	...	...	...
Comoras	...	...	2,6**	13**	...	...	...
Congo	...	...	7,7** ^z	10** ^z	...	...	...
Côte d'Ivoire	20,1**	...	23,2** ^z	...	...	...	...
Eritrea	2,3	12	3,1	11	56,5	55,2	65,7
Etiopía	...	...	15,0 ^z	...	...	...	...
Gabón	3,1**	16**	...	...	...	...	...
Gambia	1,9	15	2,2 ^z	17 ^z	81,5**	81,4**	81,7**
Ghana	52,2	22	59,6**	21**	74,2	69,9	89,4
Guinea	5,8**	11**	5,3 ^z	...	...	...	...
Guinea-Bissau	...	...	1,2** ^y	5** ^y	...	...	...
Guinea Ecuatorial	0,9**	5**	0,9** ^y	4** ^y	...	...	...
Kenya	44,3**	35**	48,0** ^z	35** ^z	92,5**	90,9**	95,6**
Lesotho	3,1**	51**	3,5**	54**	84,5**	84,7**	84,3**
Liberia	6,6	16	6,8 ^y	20 ^y	...	...	...
Madagascar	20,4**	44**	...	...	...	...	...
Malawi	9,3**	39**	12,8** ^z	20** ^z	...	...	...
Malí	7,7*	14*	6,0 ^z	...	...	...	...
Mauricio	...	...	5,4** ^z	48** ^z	...	...	...
Mozambique	...	...	14,8	19	...	...	...
Namibia	5,1**	48**	5,5	58	...	...	...
Níger	4,3	18	4,2	19	...	...	...
Nigeria	...	...	...	...	...	...	...
República Centroafricana	...	...	...	...	...	...	...
República Democrática del Congo	...	...	...	...	...	...	...
República Unida de Tanzania	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	...	...	...	...	...	...	...
Santo Tomé y Príncipe	...	...	...	...	...	...	...
Senegal	9,4**	14**	10,7**	14**	...	...	...
Seychelles	0,6**	53**	0,5**	57**	87,6**	85,4**	89,5**
Sierra Leona	...	...	5,8 ^z	27 ^z	...	...	...
Somalia	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	143,8**	50**	141,4**	50**	89,1**	85,6**	92,5**
Swazilandia	3,4**	46**	...	...	99,2**	99,4**	98,9**
Togo	6,6	13	8,4** ^y	11** ^y	...	...	...
Uganda	25,0**	21**	31,0 ^z	...	...	...	...
Zambia	10,0	26	10,1** ^y	27** ^y	...	...	...
Zimbabwe ^w	...	...	34,2 ^z	48 ^z	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental							
Alemania ^o	532,6	51	590,0	...	...	...	...
Andorra	...	...	0,4	54	...	...	...
Austria ^o	72,6	58	75,7** ^y	...	...	...	...
Bélgica ^o	...	...	...	...	...	...	...
Canadá ^o	143,2**	68**	147,9 ^z	68 ^z	...	...	...
Chipre ^o	4,9**	51**	5,3	59	...	...	...
Dinamarca ^o	44,2	45	43,9 ^z	48 ^z	...	...	...
España ^o	...	...	407,0** ^z	52** ^z	...	...	...
Estados Unidos de América ^o	1 503,9	56	1 522,6 ^z	56 ^z	...	...	...
Finlandia ^o	39,3	64	...	...	...	...	...

1. Comprende el primer y segundo ciclo de la enseñanza secundaria, que corresponden a los niveles 2 y 3 de la CINE, respectivamente.

ENSEÑANZA SECUNDARIA ¹					ENSEÑANZA SUPERIOR				País o territorio
Docentes formados (%)			Proporción alumnos/docente		Total de los docentes				
2001			1998	2001	1998		2001		
Total	Hombres	Mujeres			Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)	
África Subsahariana									
...	18	23 *	0,8	...	0,8** ^z	20** ^z	Angola
...	24 **	22 ** ^z	...	...	0,6 ^y	9 ^y	Benin
...	17 **	20 **	0,5**	28 **	...	...	Botswana
...	28 **	...	...	...	...	...	Burkina Faso
...	17 **	21 ** ^z	0,4	...	0,6	10 **	Burundi
...	24 **	24	...	...	...	...	Cabo Verde
...	24 **	...	2,6	...	3,0	...	Camerún
...	34	32 ** ^z	...	...	0,4 ^y	5 ^y	Chad
...	13 **	0,1	10	0,1 ^y	...	Comoras
...	26 ** ^z	...	...	0,7 ^z	5 ^z	Congo
...	29 **	29 ** ^z	...	...	...	...	Côte d'Ivoire
...	51	49	0,2	13	0,3 ^z	12 ^z	Eritrea
...	2,2	6	3,3	8	Etiopía
...	28 **	...	0,6	17	...	...	Gabón
89,0 ^z	87,9 ^z	94,5 ^z	24	26 ^z	0,1	15	...	...	Gambia
...	20	19 **	2,3**	14 **	3,5 ^z	12 ^z	Ghana
...	30 **	...	...	...	...	...	Guinea
...	21 ** ^y	...	...	0,03 ^y	19 ^y	Guinea-Bissau
...	23 ** ^y	...	...	0,2 ^y	16 ^y	Guinea Ecuatorial
...	26 **	26 ** ^z	...	...	...	...	Kenya
...	23 **	23 **	0,4	45 **	0,4**	...	Lesotho
...	17	20 ^y	0,7	16	0,8** ^z	16 ** ^z	Liberia
...	17 **	...	1,5	31	1,9	26	Madagascar
26,9** ^z	26,1** ^z	30,4** ^z	56 **	60 ** ^y	0,5	25	...	...	Malawi
...	28 *	...	1,0	...	...	...	Malí
...	19 ** ^z	0,6**	26 **	...	...	Mauricio
57,2	55,4	64,8	...	27	...	...	1,0** ^y	23 ** ^y	Mozambique
60,6	67,2	55,7	22 **	24	0,6	...	0,9	31	Namibia
67,1	68,1	62,8	24	27	...	...	0,8 ^z	15 ** ^z	Níger
...	Nigeria
...	0,3	5	0,3 ^y	9 ^y	República Centroafricana
...	3,8	6	...	...	República Democrática del Congo
...	2,1	14	2,2 ^z	14 ^z	República Unida de Tanzania
...	0,4	10	1,3 ^z	15 ^z	Rwanda
...	0,0** ^z	33 ** ^z	Santo Tomé y Príncipe
...	25 **	27 **	...	...	...	...	Senegal
...	15 **	15 **	.	.	.	.	Seychelles
...	27 ^z	...	...	1,2**	15 **	Sierra Leona
...	Somalia
...	30 **	30 **	...	...	38,6	48	Sudáfrica
...	18 **	...	0,2	32	0,3	35 **	Swazilandia
...	35	31 ** ^y	0,4	10	...	...	Togo
...	12 **	...	2,2	18	4,9**	18 **	Uganda
...	23	23 ** ^y	...	...	...	...	Zambia
...	25 ^z	...	...	...	...	Zimbabwe ^w
América del Norte y Europa Occidental									
...	15	14	271,7	...	277,0	32	Alemania ^o
...	8	.	.	.	.	Andorra
...	10	10 ** ^y	25,7	...	26,5** ^y	...	Austria ^o
...	23,3	39	Bélgica ^o
...	18 **	18 ^z	125,5	...	133,5 ^z	41 ^z	Canadá ^o
...	13 **	12	1,1	34	1,1	38	Chipre ^o
...	10	...	...	...	...	...	Dinamarca ^o
...	8 ** ^z	107,7	...	133,5	37	España ^o
...	15 ^z	991,8	...	1 113,2	41 **	Estados Unidos de América ^o
...	12	...	...	...	17,6**	46 **	Finlandia ^o

(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al periodo 2000-2001.

Cuadro 13B (continuación)

País o territorio	ENSEÑANZA SECUNDARIA ¹						
	Total de los docentes				Docentes formados (%)		
	1998		2001		1998		
	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total	Hombres	Mujeres
Francia ^o	495,2	57	510,5	57	...	...	...
Grecia ^o	74,7	...	84,3	...	...	...	...
Irlanda ^o	...	...	...	...	...	...	...
Islandia ^o	2,5**	58**	2,6** ^y	58** ^y	...	...	...
Israel ^o	54,9	...	72,4 ^z	72 ^z	...	...	...
Italia ^o	422,1	65	440,7	65	...	...	...
Luxemburgo ^o	...	...	3,2**	42**	...	...	...
Malta ^o	3,6	48	3,7	54	...	...	...
Mónaco	0,4**	60**	0,3 ^z	58 ^z	...	...	...
Noruega ^o	...	...	...	...	...	...	...
Países Bajos ^o	...	...	103,8**	42**	...	...	...
Portugal ^o	...	...	89,6	69**	...	...	...
Reino Unido ^o	469,5	56	471,4 ^z	59 ^z	...	...	...
San Marino	...	...	...	...	...	...	...
Suecia ^o	63,1	...	70,2	...	...	...	...
Suiza ^o	50,3	39	48,0**	40**	...	...	...
América Latina y el Caribe							
Anguila	0,1**	65**	0,1**	63**	60,0**	65,2**	57,1**
Antigua y Barbuda	...	...	0,4 ^y	71 ^y	...	...	...
Antillas Neerlandesas	1,0	53	1,2**	55**	100,0	100,0	100,0
Argentina ^w	257,8	69	321,2**	...	...	...	...
Aruba	0,4**	49**	0,4**	49**	100,0**	100,0**	100,0**
Bahamas	...	...	2,1	67	...	...	...
Barbados	1,2**	58**	1,3**	49**	63,8**	63,2**	64,3**
Belice	0,9**	62**	1,1 ^z	65 ^z	...	...	...
Bermudas	...	...	0,7	67	...	...	...
Bolivia	...	...	37,5**	53**	...	...	...
Brasil ^w	...	...	1 367,5	78	...	...	...
Chile ^w	...	...	47,4 ^z	63 ^z	...	...	...
Colombia	...	...	177,2**	51**	...	...	...
Costa Rica	...	...	14,3	53	...	...	...
Cuba	64,9	61	77,0	58	94,4	94,5	94,4
Dominica	0,3**	68**	0,4	67	29,9**	26,9**	31,3**
Ecuador	53,9**	50**	71,2	49	...	...	...
El Salvador	...	...	7,3 ^z	...	...	...	...
Granada	...	...	0,3	90**	...	...	...
Guatemala	27,2*	...	40,0	...	...	...	...
Guyana	3,6**	63**	3,8** ^y	60** ^y	58,2**	59,2**	57,6**
Haití	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	...	...	...	...
Islas Caimán	0,2**	52**	0,2**	55**	...	...	...
Islas Turcos y Caicos	0,1**	61**	0,1**	61**	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	0,1**	62**	0,2**	63**	...	...	...
Jamaica ^w	...	...	11,8**	67**	...	...	...
México ^o	...	...	571,4	45**	...	...	...
Montserrat	0,03**	69**	0,03**	55**	...	...	...
Nicaragua	7,7*	58*	10,6*	62*	44,2*	35,8*	50,4*
Panamá	14,3**	55**	15,2	56	...	...	...
Paraguay ^w	...	...	38,7	62	...	...	...
Perú ^w	128,4**	41**	114,4** ^z	44** ^z	...	...	...
República Dominicana	22,1**	58**	23,9**	74**	...	...	...
Saint Kitts y Nevis	...	...	0,4**	61**	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	...	...	0,4**	60**	...	...	...
Santa Lucía	0,7**	64**	0,7**	64**	...	...	...
Suriname	...	...	2,8	68**	...	...	...
Trinidad y Tobago	5,4**	59**	6,0**	59**	55,7**	59,2**	53,2**
Uruguay ^w	15,9	...	22,5	...	...	...	...
Venezuela	...	...	...	...	...	...	...

1. Comprende el primer y segundo ciclo de la enseñanza secundaria, que corresponden a los niveles 2 y 3 de la CINE, respectivamente.

Cuadro 13B

ENSEÑANZA SECUNDARIA ¹					ENSEÑANZA SUPERIOR				País o territorio
Docentes formados (%)			Proporción alumnos/docente		Total de los docentes				
2001			1998	2001	1998		2001		
Total	Hombres	Mujeres			Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)	
...	...	...	12	12	102,3	...	129,0	34	Francia ^o
...	...	...	10	...	17,2	...	21,1	...	Grecia ^o
...	...	...	...	...	10,3	33	12,0**	42**	Irlanda ^o
...	...	...	13**	12**y	1,4	...	1,7**z	43**z	Islandia ^o
...	...	...	10	8	...	...	...	...	Israel ^o
...	...	...	11	10	73,0	...	80,3	31	Italia ^o
...	...	...	...	11**	...	...	0,1y	...	Luxemburgo ^o
...	...	...	...	10	0,7	25	0,6	23	Malta ^o
...	...	...	8**	11z	.	.	.	.	Mónaco
...	...	...	...	...	14,1	...	16,3**	36**	Noruega ^o
...	...	...	...	14**	...	...	44,2	33	Países Bajos ^o
...	...	...	...	9	...	...	...	...	Portugal ^o
...	...	...	17	18z	92,2	...	98,3	35	Reino Unido ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Marino
...	...	...	15	13	28,9	...	33,7	40	Suecia ^o
...	...	...	11	12**	26,1	...	28,0	28	Suiza ^o
América Latina y el Caribe									
90,2**	86,7**	92,3**	16**	13**	.	.	.	.	Anguila
52,5y	65,5**y	47,1**y	...	13y	.	.	.	.	Antigua y Barbuda
100,0**	100,0**	100,0**	15	13**	0,2**	42**	0,3**	34**	Antillas Neerlandesas
...	...	...	14	12**	116,1	53	112,7z	54z	Argentina ^w
100,0**	100,0**	100,0**	16**	15**	0,2	43	0,2	47	Aruba
100,0*	100,0*	100,0*	...	15	...	...	...	...	Bahamas
91,0**	90,8**	91,1**	18**	16**	0,6**	42**	0,6**z	51**z	Barbados
40,9z	38,0z	42,5z	24**	23z	...	...	...	...	Belice
100,0	100,0	100,0	...	7	...	...	0,1**	55**	Bermudas
77,1**z	74,1**z	80,0**z	...	25**	11,5	...	13,7	...	Bolivia
...	...	...	...	19	165,1	42	203,4	42	Brasil ^w
87,1**z	...	...	...	29z	...	...	...	...	Chile ^w
...	...	...	...	19**	...	...	88,7	34	Colombia
84,6	...	...	...	20	...	...	3,9	...	Costa Rica
84,1	83,6	84,5	11	12	23,5	47	24,2	46	Cuba
35,0	35,1	34,9	22**	17	.	.	.	.	Dominica
67,4	60,9	74,0	17**	14	...	...	15,3z	...	Ecuador
...	...	...	...	...	7,3	32	6,8**	32**	El Salvador
31,4**	39,4**	30,5**	...	20	...	...	...	...	Granada
100,0	...	...	15*	14	...	...	...	...	Guatemala
75,1**y	59,5**y	85,3**y	19**	18**y	...	...	...	...	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haití
...	...	...	...	...	5,5	...	5,5**	36**	Honduras
100,0**	100,0**	100,0**	9**	10**	0,02	42	0,02z	32z	Islas Caimán
97,9**	98,2**	97,7**	9**	9**	0,0	33	0,0**z	33**z	Islas Turcos y Caicos
39,2**	41,0**	38,1**	10**	10**	.	.	0,1	54	Islas Vírgenes Británicas
...	...	...	...	19**	1,5	...	2,0	60	Jamaica ^w
...	...	...	...	17	192,4	...	219,8	...	México ^o
57,6**	33,3**	77,8**	11**	9**	.	.	.	.	Montserrat
44,6*	37,5*	49,1*	37**	33*	...	...	...	...	Nicaragua
93,5	91,3	95,2	16**	16	...	...	5,0**y	...	Panamá
...	...	...	...	13	...	...	1,8y	71y	Paraguay ^w
76,1**z	...	...	17**	21**z	54,5	...	...	...	Perú ^w
...	...	...	28**	32**	...	...	...	...	República Dominicana
36,6**	39,5**	34,8**	...	11**	.	.	.	.	Saint Kitts y Nevis
...	...	...	...	23**	.	.	.	.	San Vicente y las Granadinas
58,2**	53,9**	60,6**	18**	18**	0,2	39**	0,2	77	Santa Lucía
100,0	100,0**	100,0**	...	15	...	...	0,6**	48**	Suriname
48,2**	48,6**	47,9**	22**	18**	0,5	31	0,6	32	Trinidad y Tobago
...	...	...	...	14	12,7	...	11,7	...	Uruguay ^w
...	...	...	...	...	...	...	53,6y	38y	Venezuela

(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al periodo 2000-2001.

Cuadro 13B (continuación)

País o territorio	ENSEÑANZA SECUNDARIA ¹						
	Total de los docentes				Docentes formados (%)		
	1998		2001		1998		
	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total	Hombres	Mujeres
Asia Central							
Armenia	...	...	46,9**	81**	...	...	...
Azerbaiyán	118,5**	63**	121,9**	64**	...	...	...
Georgia	59,7**	77**	49,4**	80**	...	...	...
Kazajistán	...	...	170,3**	85**	...	...	...
Kirguistán	48,0**	68**	51,4	70	...	...	...
Mongolia	11,0	67	12,9	70	...	...	...
Tayikistán	40,8**	42**	50,3	45	...	...	...
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental							
Afganistán	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	251,5	13	285,1	15	...	...	...
Bhután	0,5	33	0,8**	36**	100,0	100,0	100,0
India ^w	...	...	2 357,8	34	...	...	...
Maldivas	0,7	24	1,9	41	75,6	74,5	78,9
Nepal	39,9	10	58,2	14	...	...	...
Pakistán	...	...	...	...	...	...	...
República Islámica del Irán	322,0	45	343,3	46	...	...	...
Sri Lanka ^w	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico							
Australia ^o	...	...	...	...	...	...	...
Brunei Darussalam	3,1*	48*	3,4*	52*	...	...	...
Camboya	18,1**	27**	22,0	29	...	...	...
China ^w	4 763,0	41**	4 792,8	43	...	...	...
Estados Federados de Micronesia	...	...	...	...	...	...	...
Fiji	...	...	5,8**	49**	...	...	...
Filipinas ^w	150,2	76	151,8	76	100,0**	...	...
Indonesia ^w	...	...	1 114,8	40	...	...	...
Islas Cook	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	0,3	...	0,4	39	...	...	...
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...
Japón ^o	629,8	...	619,5	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...
Macao, China	1,4	56	1,8	57	58,8	49,8	66,0
Malasia ^w	111,2**	60**	125,6**	63**	...	...	...
Myanmar	68,4	77	76,2	78	69,5**	72,6**	68,5**
Nauru	...	...	...	...	...	...	...
Niue	0,02	60	0,02**	50**	...	...	...
Nueva Zelanda ^o	...	...	36,5	59	...	...	...
Palau	0,2	52	0,1** ^y	59** ^y	...	...	...
Papua Nueva Guinea	6,0	35	7,7**	35**	100,0	100,0	100,0
República de Corea	...	...	189,3	46	...	...	...
República Democrática Popular Lao	11,8	40	13,3	42	97,6	97,1	98,2
República Popular Democrática de Corea	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	1,1**	56**	1,1	60	...	...	...
Singapur	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia ^w	241,7	60	237,9	54	...	...	...
Timor-Leste	...	...	1,6	...	...	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	1,4	32	1,0** ^z	50** ^z	59,3	45,3	89,8
Tuvalu	...	...	0,04	83	...	...	...
Vanuatu	0,4**	47**	0,4 ^z	49 ^z	...	...	...
Viet Nam	258,3	65	334,2	65	...	...	...
Estados Árabes							
Arabia Saudita	138,8	55	159,1	48	...	...	...
Argelia	154,6	47	161,6	49	96,9	95,6	98,4
Bahrein	...	...	5,2**	54**	...	...	...

1. Comprende el primer y segundo ciclo de la enseñanza secundaria, que corresponden a los niveles 2 y 3 de la CINE, respectivamente.

ENSEÑANZA SECUNDARIA ¹					ENSEÑANZA SUPERIOR				País o territorio
Docentes formados (%)			Proporción alumnos/docente		Total de los docentes				
2001			1998	2001	1998		2001		
Total	Hombres	Mujeres			Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)	
Asia Central									
...	...	...	...	8 **	...	...	11,8	46	Armenia
100,0**	100,0**	100,0**	8 **	9 **	17,9**	44 **	19,5	48	Azerbaián
...	...	...	8 **	9 **	13,5**	49 **	14,9	48	Georgia
...	...	...	...	12 **	27,1	58	34,5	58	Kazajistán
68,5	64,9	70,0	13 **	13	7,7	32	10,5	34	Kirguistán
...	...	...	19	22	5,7	47 **	5,3	52	Mongolia
...	...	...	19 **	18	5,9	29	6,1	31	Tayikistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkmenistán
...	...	...	...	...	...	...	23,7**	38 **	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental									
...	...	...	...	...	...	...	1,5 ^z	...	Afganistán
...	...	...	36	38	44,9	14	63,6	12	Bangladesh
88,5**	88,5**	88,7**	39	32 **	...	...	0,2** ^z	27 ** ^z	Bhután
...	...	...	...	32	...	...	428,6	37	India ^w
62,8	68,9	54,1	17	13	.	.	.	.	Maldivas
28,2	29,4	20,7	32	29	3,0**	...	4,6** ^z	...	Nepal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pakistán
...	...	...	30	29	65,4	17	79,2	18	República Islámica del Irán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka ^w
Asia Oriental y el Pacífico									
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Australia ^o
...	...	...	11 *	11 *	0,5	28	0,5	33	Brunei Darussalam
99,0	98,9**	99,4**	18 **	22	1,1	19	2,1	18	Camboya
...	...	...	17	19 **	523,3	...	679,9	45	China ^w
...	...	...	...	...	0,1	...	...	...	Estados Federados de Micronesia
...	...	...	...	17 **	...	...	...	...	Fiji
...	...	...	34	38	93,7	...	99,0	55	Filipinas ^w
...	...	...	...	14	...	...	251,5	40	Indonesia ^w
...	...	...	...	...	.	.	.	.	Islas Cook
...	...	...	22	17	...	...	0,05	52	Islas Marshall
...	...	...	...	...	.	.	.	.	Islas Salomón
...	...	...	14	14	465,1	...	482,0	...	Japón ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
60,1	47,0	70,0	23	24	0,7	...	1,2	36	Macao, China
...	...	...	19 **	18 **	...	...	30,3	45	Malasia ^w
66,4	68,4	65,9	30	31	...	...	10,5 ^z	70 ** ^z	Myanmar
...	...	...	...	...	.	.	.	.	Nauru
...	...	...	14	12 **	.	.	.	.	Niue
...	...	...	...	13	...	...	11,7	45	Nueva Zelandia ^o
...	...	...	13	14 ** ^y	...	...	0,05**	46 **	Palau
100,0**	100,0**	100,0**	22	21 **	1,1	20	...	...	Papua Nueva Guinea
...	...	...	...	20	...	...	150,9	27	República de Corea
96,5	96,0	97,2	20	24	1,1	31	1,5	37	República Democrática Popular Lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Popular Democrática de Corea
...	...	...	20 **	21	0,2	37	0,1**	43 **	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapur
...	...	...	...	...	50,2	53	64,1	47	Tailandia ^w
...	...	...	...	28	...	...	0,1*	9*	Timor-Leste
...	...	...	...	...	.	.	.	.	Tokelau
...	...	...	10	15 ** ^z	0,1**	21 **	0,1** ^z	22 ** ^z	Tonga
...	...	...	...	25	.	.	.	.	Tuvalu
85,4 ^z	100,0 ^z	70,4 ^z	27 **	27 ^z	0,01	40	0,0	...	Vanuatu
91,8**	90,6**	92,4**	29	26	28,0	37	35,9	39	Viet Nam
Estados Árabes									
...	...	...	13	13	19,7	36	21,9**	34 **	Arabia Saudita
98,0	97,1	99,0	18	20	16,3**	23 **	...	...	Argelia
...	...	...	...	12 **	...	...	...	...	Bahrein

(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al periodo 2000-2001.

Cuadro 13B (continuación)

País o territorio	ENSEÑANZA SECUNDARIA ¹						
	Total de los docentes				Docentes formados (%)		
	1998		2001		1998		
	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total	Hombres	Mujeres
Djibuti	0,7	22	0,7**	23**	...	...	...
Egipto ^w	454,0**	41**	497,0**	41**	...	...	...
Emiratos Árabes Unidos	16,3	55	17,8	55	51,7	46,2	56,2
Irak	56,1**	69**	62,0 ^y	69 ^y	...	...	...
Jamahiriyá Árabe Libia	...	...	...	...	...	...	...
Jordania ^w	...	...	33,8**	59**	...	...	...
Kuwait	22,3**	56**	23,7**	56**	100,0**	100,0**	100,0**
Líbano	42,1**	51**	46,8**	53**	...	...	...
Marruecos	87,9**	33**	90,8** ^y	32** ^y	...	...	...
Mauritania	...	...	2,7 ^z	10 ^z	...	...	...
Omán	12,9	50	15,2**	50**	100,0	100,0	100,0
Qatar	4,4**	57**	4,9	55	...	...	...
República Árabe Siria	70,2**	47**	62,8** ^z	51** ^z	...	...	...
Sudán	...	...	...	...	...	...	...
Territorios Autónomos Palestinos	...	...	16,7** ^z	50** ^z	...	...	...
Túnez ^w	56,5**	40**	58,3**	46**	...	...	...
Yemen	73,8**	19**	...	...	...	...	...
Europa Central y Oriental							
Albania ^o	22,2**	54**	22,3 ^z	54 ^z	...	...	...
Belarrús	...	...	105,9**	78**	...	...	...
Bosnia y Herzegovina ^o	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria ^o	56,0	73**	57,4	76	...	...	...
Croacia	34,5	64	37,7	66	...	...	...
Eslovaquia	53,7**	72**	52,6	73	...	...	...
Eslovenia ^o	16,8	69	16,9	70	...	...	...
Estonia ^o	11,1	...	12,3**	...	...	...	...
Federación de Rusia ^w	...	...	874,0** ^z	76** ^z	...	...	...
Hungría ^o	100,2	72	93,3	73	...	...	...
la ex RY de Macedonia ^o	13,4	49	13,6	51	...	...	...
Letonia ^o	24,8	80	24,5	81	...	...	...
Lituania ^o	36,3**	79**	42,6**	...	...	...	...
Polonia ^o	...	...	238,9	68**	...	...	...
República Checa ^o	72,3	62**	70,8 ^y	68 ^y	...	...	...
República de Moldova	31,8**	72**	31,3	75	...	...	...
Rumania ^o	177,3**	64**	176,2	66	...	...	...
Serbia y Montenegro	54,3**	63**	56,4 ^z	61 ^z	100,0**	100,0**	100,0**
Turquía ^o	...	...	...	...	...	...	...
Ucrania	...	...	369,8**	...	...	...	...
Mundo²	...	52	...	54	...	...	...
Países desarrollados	...	62	...	59	...	...	...
Países en desarrollo	...	48	...	50	...	...	...
Países en transición	...	...	...	76	...	...	...
África Subsahariana	...	21	...	20	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental	...	57	...	57	...	...	...
América Latina y el Caribe	...	...	...	61	...	...	...
Asia Central	...	67	...	70	...	...	...
Asia Meridional y Occidental	...	24	...	35	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico	...	...	...	51	...	...	...
Estados Árabes	...	48	...	50	...	...	...
Europa Central y Oriental	...	69	...	70	...	...	...

1. Comprende el primer y segundo ciclo de la enseñanza secundaria, que corresponden a los niveles 2 y 3 de la CINE, respectivamente.

2. Todas las cifras representan valores medios.

ENSEÑANZA SECUNDARIA ¹					ENSEÑANZA SUPERIOR				País o territorio
Docentes formados (%)			Proporción alumnos/docente		Total de los docentes				
2001			1998	2001	1998		2001		
Total	Hombres	Mujeres			Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)	
...	23	28**	0,02	30	0,1**	15**	Djibuti
...	17**	17**	...	...	...	...	Egipto ^w
51,6	49,2	53,7	12	13	1,6**	...	...	...	Emiratos Árabes Unidos
100,0 ^y	100,0 ^y	100,0 ^y	20**	20 ^y	11,8	31	14,7**	...	Irak
...	11,7	13**	15,0	13**	Jamahiriyá Árabe Libia
...	18**	...	...	6,6	19	Jordania ^w
...	11**	10**	2,2**	...	...	...	Kuwait
...	9**	7**	8,9	28	11,0	30	Líbano
...	17**	17** ^y	16,2	23	18,0**	22**	Marruecos
...	28 ^z	...	...	0,2	...	Mauritania
100,0**	100,0**	100,0**	18	18**	...	...	0,6	11	Omán
...	10**	10	0,7**	32**	0,6	33	Qatar
...	15**	18** ^z	4,3**	...	...	...	República Árabe Siria
...	4,4	23	...	...	Sudán
...	30** ^z	3,2	13	4,0	14	Territorios Autónomos Palestinos
...	19**	20**	5,9	...	11,4	35	Túnez ^w
...	14**	...	4,9	1	5,2** ^y	1** ^y	Yemen
Europa Central y Oriental									
...	16**	17 ^z	...	...	3,0 ^z	...	Albania ^o
97,9**	97,9**	97,9**	...	9**	30,3	51**	42,5	54	Belarrús
...	Bosnia y Herzegovina ^o
...	13	12	24,4	41**	22,3	45	Bulgaria ^o
70,5	63,3	74,2	12	11	6,7	35	7,6	35	Croacia
...	13**	13	11,3**	38**	13,2	42	Eslovaquia
...	13	13	2,5	21	3,1	29**	Eslovenia ^o
...	11	10**	6,2	49	6,9**	48**	Estonia ^o
...	525,2**	56**	575,4	56	Federación de Rusia ^w
...	10	11	21,3	...	23,9	40	Hungría ^o
...	16	16	2,7	42	2,7	44	la ex RY de Macedonia ^o
...	10	11	5,6	52	5,3	54	Letonia ^o
...	10**	15,2	50	14,0	53**	Lituania ^o
...	83,5	...	Polonia ^o
...	13	14 ^y	19,2	...	21,0 ^z	40 ^z	República Checa ^o
...	13**	13	...	...	7,3	52	República de Moldova
...	13**	13	26,0	37	28,7	40	Rumania ^o
100,0 ^z	100,0 ^z	100,0 ^z	15**	14 ^z	12,8	36	11,6 ^z	38 ^z	Serbia y Montenegro
...	60,1	...	71,3	37	Turquía ^o
...	14**	132,9	...	168,6	...	Ucrania
Mundo²									
...	17	17	...	...	...	35	Mundo ²
...	13	12	...	...	...	40	Países desarrollados
...	19	20	...	...	...	33	Países en desarrollo
...	12	...	49	...	48	Países en transición
...	24	24	...	...	...	15	África Subsahariana
...	12	12	...	...	...	37	América del Norte y Europa Occidental
80,6	78,8	82,2	16	16	...	...	...	...	América Latina y el Caribe
...	13	12	...	45	...	47	Asia Central
...	32	31	...	...	...	...	Asia Meridional y Occidental
...	20	20	...	...	...	41	Asia Oriental y el Pacífico
...	16	18	...	23	...	19	Estados Árabes
...	13	13	...	41	...	43	Europa Central y Oriental

(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al periodo 2000-2001.

Cuadro 14. **Escolarización en la enseñanza privada y gasto en la educación**

País o territorio	ALUMNOS DEL SECTOR PRIVADO EN % DEL TOTAL DE LOS ALUMNOS ESCOLARIZADOS						GASTO EN EDUCACIÓN							
	Enseñanza preprimaria		Enseñanza primaria		Enseñanza secundaria		Total del gasto público en educación en % del PNB		Total del gasto público en educación en % del gasto público total		Gasto público ordinario en % del gasto público total en educación		Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario) en dólares constantes (2001)	
	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001
África Subsahariana														
1 Angola	...	...	5,2	5,2**y	...	...	3,1	3,4**	...	...	88,7	93,7**	...	...
2 Benin	20,4	31,4 ^z	7,2	7,3	18,3	15,8**	2,5	3,3**	...	...	...	93,8**y	...	34
3 Botswana	...	...	4,3	4,7	5,7	4,2	...	2,3 ^z	...	25,6 ^z	...	...	...	144 ^z
4 Burkina Faso	33,5	34,0**y	10,8	12,0**	33,1	34,4**	...	...	...	...	...	...	...	...
5 Burundi	49,0	51,3	0,8**	1,3	...	13,3**z	4,0**	3,7**	...	20,7**	...	94,9**	...	12**
6 Cabo Verde	...	...	...	...	...	...	4,4**	...	...	...	...	...	...	...
7 Camerún	57,0	61,3	27,7	24,9*	31,6**	33,4**	2,7**	3,4 ^z	10,9**	12,5 ^z	...	...	40	...
8 Chad	...	...	25,0	27,8y	14,0	14,9y	1,8**	2,0**y	...	...	...	...	...	...
9 Comoras	100,0	100,0y	12,4	10,1	46,2	34,1	3,8	...	...	...	...	...	...	...
10 Congo	84,7	75,1	10,0	19,0	...	12,6**	6,7	4,6	21,2	12,6	96,1	85,9	...	...
11 Côte d'Ivoire	46,3	45,7	11,6	10,9	...	...	4,0	4,9 ^z	...	21,5 ^z	88,3	94,0 ^z	83	90y
12 Eritrea	96,7	93,3	11,1	8,3	6,5	5,7	4,8	2,7	...	...	69,5	...	...	...
13 Etiopía	100,0	100,0	4,5	6,0	3,6	1,2	4,3**	4,8 ^z	...	13,8 ^z	...	63,8 ^z	...	...
14 Gabón	...	71,9**	17,2	29,0	29,3	29,8**	3,8	4,6**z	...	...	87,3	87,3**y	187	...
15 Gambia	...	...	...	2,0 ^z	...	20,8 ^z	...	2,8**z	...	14,2**z	...	86,8**z	...	45y
16 Ghana	26,2	34,8	13,3	18,3	7,1	10,5 ^z	...	4,2**y	...	...	...	...	...	...
17 Guinea	...	...	14,7	20,6	...	...	1,8**	1,9**z	25,8**	25,6**z	...	...	...	...
18 Guinea-Bissau	...	62,2y	...	19,4y	...	12,8y	...	2,3y	...	4,8y	...	...	...	...
19 Guinea Ecuatorial	36,9	36,9**y	32,8	32,8**y	...	...	...	2,2	...	1,6	...	65,9	...	23**
20 Kenya	...	10,4y	...	5,6	...	4,2	6,7	6,3**z	...	22,3**z	95,5	...	...	...
21 Lesotho	100,0	100,0**	3,1	0,0	11,1	...	10,2	8,0 ^z	25,5	18,4 ^z	74,1	92,0**z	81	76 ^z
22 Liberia	38,6	18,0y	38,4	...	37,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...
23 Madagascar	...	93,6**	21,9	21,7	...	...	1,9	2,5	10,2	...	79,6	68,4	...	13
24 Malawi	...	...	...	...	...	...	4,7	4,2**y	24,6	...	81,8	...	...	...
25 Malí	...	...	...	...	...	...	3,0	2,9**y	...	...	89,6	89,6**y	31	29**y
26 Mauricio	82,7	82,6	23,6	24,0	73,9	67,8	4,2	3,3	17,7	13,3 ^z	91,1	...	343	348y
27 Mozambique	...	...	1,7**	1,8	10,1**	6,7	2,7	2,5**y	12,3	12,3**y	67,2	...	...	...
28 Namibia	100,0**	100,0	4,0	4,2	4,5	4,1	7,9	7,7y	...	21,0y	93,9	92,8y	332	319y
29 Níger	33,1	31,3	4,0	3,8	16,4	15,9	...	2,4	...	...	...	...	...	...
30 Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
31 República Centroafricana	...	...	...	...	...	...	1,9**	...	...	...	...	...	...	...
32 RD del Congo	...	93,2 ^z	19,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
33 RU de Tanzania	...	...	0,2	0,2y	...	...	2,2**	...	...	...	...	...	...	...
34 Rwanda	...	100,0**	...	...	49,0	44,1**	2,6**	2,8**z	...	...	...	...	...	...
35 Santo Tomé y Príncipe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
36 Senegal	68,5	69,9	12,1	11,0	28,4**	24,6**	3,5*	3,2**z	...	...	...	...	...	43**
37 Seychelles	3,9	4,3	3,7	3,9	2,8	3,3	6,3	7,8**y	10,7	...	84,4	...	734	...
38 Sierra Leona	...	58,7 ^z	...	...	...	1,9 ^z	1,0	...	...	...	98,5	...	...	...
39 Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40 Sudáfrica	17,5*	10,8	0,9*	2,0	1,2*	2,4**	6,2	5,8y	22,2	18,1y	98,1	94,3y	352*	332y
41 Swazilandia	...	...	...	...	...	...	6,0	5,4	...	...	100,0	100,0y	108	...
42 Togo	53,1	61,2	35,6	40,9	17,7	...	4,5	4,9 ^z	24,4	23,2 ^z	96,8	91,2 ^z	24	22**z
43 Uganda	...	100,0 ^z	...	4,9y	57,6**	...	...	2,5**y	...	...	...	...	...	...
44 Zambia	100,0*	...	2,0**	...	2,6**	...	2,5	2,0y	17,6	...	99,4	...	...	...
45 Zimbabwe ^w	...	...	...	87,3	...	71,3	...	11,1**y	...	...	...	...	...	115**
América del Norte y Europa Occidental														
46 Alemania ^o	54,3	59,0	2,1	2,6	6,5	7,0	4,7	4,6	...	9,5	91,9**	92,7**	3 488**	3 480**
47 Andorra	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
48 Austria ^o	24,8	25,9	4,3	4,3	8,5	8,7	6,4	5,9	...	11,2	93,0**	96,7**	5 145**	5 363**
49 Bélgica ^o	55,6	53,7	55,1	54,3	...	57,4	...	5,7y	...	11,6y	...	...	...	4 027**
50 Canadá ^o	5,4	7,8 ^z	4,5	6,5 ^z	5,9	6,4 ^z	5,7	5,3	...	12,7	98,6**	98,1**	...	...
51 Chipre ^o	54,3	43,3	4,0	5,2	10,0	11,1	...	5,9	...	...	...	90,6**	...	2 367**
52 Dinamarca ^o	...	2,7y	10,8	11,0	11,8	11,1	8,4	8,5	...	15,4	95,2**	93,2**	7 174**	6 508**
53 España ^o	32,3	34,4	33,5	33,6	...	29,4	4,6	4,5	...	11,3	91,1**	92,0**	2 279**	2 611**
54 Estados Unidos de América ^o	34,2	44,6	11,6	10,3	9,7	8,8	5,0	5,6	...	17,1	...	...	...	7 386**
55 Finlandia ^o	9,9	7,1	1,1	1,2	5,9	8,0	...	6,4	...	12,7	...	93,1**	...	3 780**

(y) Los datos corresponden al período 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al período 2000-2001.

Cuadro 14

GASTO EN EDUCACIÓN

Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario) en dólares a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en la enseñanza primaria en % del PNB		Gasto público ordinario por alumno de primaria en % del PNB		Gasto público ordinario en la enseñanza primaria en % del gasto público ordinario en educación		Costo de los manuales escolares y otro material pedagógico en % del gasto público ordinario en la enseñanza primaria		Salarios de los docentes de primaria en % del gasto público ordinario en la enseñanza primaria		Salarios de los docentes en % del gasto público ordinario en educación		Salarios del conjunto del personal de la enseñanza primaria en % del gasto público ordinario en la enseñanza primaria		Salarios del conjunto del personal de la enseñanza primaria en % del gasto público ordinario en educación		
1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1
...	91	...	1,7	...	9,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2
379 ^z	...	1,0 ^z	...	5,6 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4
...	80 ^{**}	...	1,4 ^{**}	...	11,0	...	40,2^{**}	...	...	...	...	...	...	99,6	...	81,1	...	5
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	6
112	...	1,2	...	8,0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10
183	212 ^y	1,6	1,8 ^y	12,7	14,5 ^y	45,3	43,4 ^y	...	...	...	83,2 ^y	...	61,0 ^y	...	...	...	...	11
...	...	1,6	1,2	21,6	14,3	49,1	45,8	...	...	...	...	...	...	96,8	...	75,5	...	12
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13
300	...	1,3	...	5,8	...	38,6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14
312 ^y	...	2,1 ^y	...	17,2 ^y	...	80,3 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	98,2	...	96,8	...	16
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18
...	...	...	0,4 ^{**}	...	2,4	...	27,1^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	19
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	20
460	494 ^z	3,2	3,5 ^z	15,3	15,0 ^z	42,8	46,7 ^{**z}	...	...	...	92,3 ^y	...	...	75,6 ^z	...	62,6 ^z	...	21
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22
...	39	...	0,7	...	4,8	...	41,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	23
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	24
99	96 ^{**y}	1,3	1,3 ^{**y}	15,6	14,2 ^y	48,9	48,9 ^{**y}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	25
854	926 ^y	1,2	1,2 ^y	11,0	10,7 ^y	31,9	34,1 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	26
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	27
1 300	1 324 ^y	4,4	4,2 ^y	20,6	20,4 ^y	59,4	59,4 ^y	...	8,6 ^y	...	91,4 ^y	...	79,2 ^y	...	91,4 ^y	...	79,2 ^y	28
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	29
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	30
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	31
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	33
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	34
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	35
...	137 ^{**}	...	1,1 ^{**}	...	9,2	...	38,4^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	36
...	...	1,1	...	8,9	...	20,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	37
...	...	0,4	...	...	...	38,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	38
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39
1 411 [*]	1 415 ^y	2,8	2,6 ^y	14,8	14,4 ^y	45,2	47,9 ^y	...	1,9 ^z	...	90,2 ^z	...	68,5 ^z	...	95,9 ^z	...	75,3 ^z	40
383	...	2,0	...	9,4	...	33,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	41
139	153 ^{**z}	1,9	2,0 ^{**z}	8,6	9,5 ^z	43,9	44,2 ^{**z}	...	...	...	84,3 ^{**y}	...	70,7 ^y	...	...	...	...	42
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	43
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	44
...	372 ^{**}	...	3,3 ^{**}	...	16,7	...	...	...	...	...	...	...	...	95,3 ^z	...	96,5 ^z	...	45
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	97,6	...	96,9	...	46
3 716 ^{**}	3 934 ^{**}	0,8 ^{**}	0,6 ^{**}	16,5	15,6	17,5 ^{**}	14,9^{**}	...	...	...	...	...	...	83,8	...	82,4	...	47
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	48
5 542 ^{**}	6 183 ^{**}	1,1 ^{**}	1,1 ^{**}	23,8	23,4	19,3 ^{**}	19,4^{**}	...	...	...	68,0	...	59,1	...	74,9	...	72,6	49
...	4 603 ^{**}	...	1,3 ^{**}	...	17,6	...	...	...	...	...	73,7	...	70,4	...	86,2	...	82,4	50
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	51,4	...	...	...	73,7	51
...	4 179 ^{**}	...	1,7 ^{**}	...	18,4	...	31,3^{**}	...	...	...	79,2	...	79,7	...	89,1	...	88,7	52
6 438 ^{**}	6 261 ^{**}	1,8 ^{**}	1,7 ^{**}	25,2	21,9	22,2 ^{**}	21,4^{**}	...	...	...	51,3	...	51,4	...	78,8	...	78,6	53
3 031 ^{**}	3 718 ^{**}	1,1 ^{**}	1,1 ^{**}	17,8	18,6	27,4 ^{**}	27,4^{**}	...	...	...	78,0	...	73,9	...	87,4	...	85,3	54
...	7 186 ^{**}	...	1,8 ^{**}	...	21,1	...	...	...	...	...	55,7	...	48,5	...	81,0	...	77,0	55
...	3 964 ^{**}	...	1,3 ^{**}	...	16,5	...	21,1^{**}	...	...	...	57,6	...	49,1	...	67,9	...	65,0	56

Cuadro 14 (continuación)

País o territorio	ALUMNOS DEL SECTOR PRIVADO EN % DEL TOTAL DE LOS ALUMNOS ESCOLARIZADOS						GASTO EN EDUCACIÓN							
	Enseñanza preprimaria		Enseñanza primaria		Enseñanza secundaria		Total del gasto público en educación en % del PNB		Total del gasto público en educación en % del gasto público total		Gasto público ordinario en % del gasto público total en educación		Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario) en dólares constantes (2001)	
	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001
56 Francia ^o	12,6	12,6	14,6	14,6	25,0	25,1	5,8	5,7	...	11,4 ^z	87,6	91,6**	3 108	3 624 **
57 Grecia ^o	3,2	3,5	6,9	7,1	5,0	5,8 ^z	3,3	3,9	...	7,0 ^y	80,2**	81,5**	1 457 **	1 698 **
58 Irlanda ^o	45,5	49,6	0,9	1,1	0,4	0,8	5,0	5,1 ^z	...	13,5 ^z	93,3**	89,1** ^z	2 363 **	2 942 ** ^z
59 Islandia ^o	4,9	7,8	1,5	1,3	3,8	4,7	7,3	6,7	...	...	87,5**	88,3**	...	4 868 **
60 Israel ^o	7,0	4,6	...	...	...	...	7,8	7,6 ^z	...	...	91,5**	93,9** ^z	3 334 **	3 539 ** ^z
61 Italia ^o	30,0	27,5	7,0	6,7	5,9	5,2	4,8	5,0	...	10,3	95,3**	94,4**	4 020 **	4 410 **
62 Luxemburgo ^o	5,4	5,8	7,0	6,7	...	17,9	...	4,5	...	9,8	...	83,7**	...	7 921 **
63 Malta ^o	37,3	38,3	35,5	37,1	25,2	27,9	4,9	4,9	...	...	90,3	...	892	...
64 Mónaco	26,0	25,5 ^z	31,0	29,9 ^z	23,4	24,7 ^z	...	...	...	...	...	93,5 ^z	...	...
65 Noruega ^o	40,4	39,5	1,5	1,7	6,7	6,8	7,7	7,2	...	16,2 ^z	89,6	91,8**	9 450 **	8 901 ** ^z
66 Países Bajos ^o	68,8	69,3**	68,4	68,4**	84,7	83,2	4,9	5,0	...	10,7	95,7**	96,7**	3 240 **	3 808 **
67 Portugal ^o	52,3	51,2**	9,4	10,5	11,8	14,2	...	6,1	...	12,7	...	94,6**	...	2 498 **
68 Reino Unido ^o	6,1	6,2	4,6	4,9	52,3	52,4 ^z	4,6	4,5	...	11,4	...	92,3**	...	3 304 **
69 San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70 Suecia ^o	9,9	13,4	3,0	4,6	1,8	3,9	8,1	7,8	...	12,8	...	100,0**	...	5 579 **
71 Suiza ^o	5,7	7,4	3,3	3,6	7,9	7,2	5,1	5,1	...	15,1 ^z	90,2**	85,6**	6 912 **	7 304 **
América Latina y el Caribe														
72 Anguila	100,0	100,0	5,0	7,5	...	...	...	...	14,4	...	...	...	...	...
73 Antigua y Barbuda	...	100,0 ^y	...	38,2 ^y	...	20,1 ^y	...	3,5 ^y	...	...	...	100,0 ^y	...	...
74 Antillas Neerlandesas	75,1	75,4	73,9	73,1	78,9	78,8	...	...	14,1**	12,8	...	93,4	...	...
75 Argentina ^w	28,8	28,2	20,1	20,0	25,3	25,0	4,1	4,7** ^z	...	13,7** ^z	98,6	97,8** ^z	854	916 ** ^z
76 Aruba	83,3	80,8	82,9	80,7	90,8	91,5	...	...	17,5	17,2	73,9	89,4 ^y	...	...
77 Bahamas	...	79,5	...	24,6	...	27,9	...	...	...	...	...	...	...	...
78 Barbados	18,2	18,4	8,8	11,3	7,5**	5,9	5,3	6,7	15,4	16,7	91,6	90,1	1 114	1 737 **
79 Belice	100,0	100,0 ^z	87,2**	87,1 ^z	54,1	74,1 ^z	6,2**	6,8 ^z	17,1**	20,9 ^z	...	80,9 ^z	...	416 ^z
80 Bermudas	...	...	...	35,2	...	41,2	...	...	17,0	...	73,5	...	...	...
81 Bolivia	6,7	24,2	6,8	20,7	13,6	29,0	5,6	6,2	25,0	18,4	86,5	89,8	107**	112
82 Brasil ^w	...	28,7	...	8,1	...	11,3	...	4,2	...	10,4 ^z	...	94,0**	...	290**
83 Chile ^w	45,3	45,7 ^z	43,6	45,5 ^z	45,9	49,7 ^z	3,8	4,0 ^z	16,1	17,5 ^z	...	88,8** ^z	514	539 ** ^z
84 Colombia	45,1	40,5	19,6	18,8	33,4	28,1	4,0	4,6	18,1*	18,0*	...	...	...	...
85 Costa Rica	...	14,7	...	6,8	...	12,2	...	5,0	...	21,1	...	97,6	...	580
86 Cuba	...	...	...	...	...	...	6,8	8,7 ^z	12,2	16,8	...	92,6 ^z	...	...
87 Dominica	100,0	100,0	24,3	27,2	26,7	33,9	7,6	5,6** ^y	...	...	65,4*	...	644*	...
88 Ecuador	39,4	46,2	21,2	27,4	24,3	32,3	2,8	1,1**	14,2	8,0**	...	...	...	...
89 El Salvador	22,3	20,6	11,0	10,8	24,9	21,4	2,4	2,5**	16,4	19,4**	96,8	...	39**	198 ** ^z
90 Granada	...	52,2	...	9,2	...	9,6	...	4,5** ^y	...	...	...	...	...	...
91 Guatemala	...	19,3	...	12,8	...	56,0	1,4	1,7 ^z	...	11,4 ^z	...	88,5 ^y	...	136
92 Guyana	1,2	0,1 ^y	1,0	0,9 ^y	0,8	...	5,1**	4,5** ^y	8,6**	8,6** ^y	...	...	...	...
93 Haití	...	...	...	...	...	...	...	1,1** ^z	...	10,9** ^z	...	...	...	...
94 Honduras	...	...	...	...	...	...	4,2**	...	...	...	...	...	...	...
95 Islas Caimán	87,8	91,7	36,4	38,3	25,1	25,3	...	...	...	...	...	...	...	...
96 Islas Turcos y Caicos	47,5	58,9	18,0	17,9	8,6	10,9	...	...	13,6	16,0	91,1 ^z	64,1 ^z	...	...
97 Islas Vírgenes Británicas	100,0	100,0	13,3	16,3	...	2,8	...	...	...	9,0	...	79,8	...	...
98 Jamaica ^w	87,7	88,8	...	4,8	...	2,9	6,6	6,8	...	12,3	...	91,1	...	423
99 México ^o	9,0	10,2	7,0	7,9	15,1	16,0	4,3	5,3	...	24,3	94,4**	97,0**	539**	834**
100 Montserrat	...	14,0 ^y	38,0	38,6	...	...	...	...	6,8**	3,3	58,9	47,3 ^y	...	...
101 Nicaragua	...	16,8	...	16,0	...	...	5,7	...	8,2	13,0**	...	...	...	...
102 Panamá	...	19,3	...	10,0	...	14,9	5,3**	4,5	...	7,3	96,1**	96,5	532**	420
103 Paraguay ^w	31,6	28,5	15,3**	14,9**	29,3	26,3	4,5	4,8**	...	9,7**	...	95,4**	...	154**
104 Perú ^w	...	15,5	...	13,5	...	17,2**	3,3	3,5 ^y	...	21,1 ^y	86,2	87,9 ^y	134	129 ^y
105 República Dominicana	44,9	38,3	11,6**	14,4	32,2**	23,0	2,6**	2,5	15,7**	13,2	...	95,3	...	154**
106 Saint Kitts y Nevis	...	64,4	...	13,4**	...	3,5**	6,0	8,5	13,8	19,0	...	53,2	...	624**
107 San Vicente y las Granadinas	...	...	...	5,0	...	31,6**	9,3**	10,0 ^z	12,2**	13,4** ^z	...	70,7 ^z	...	600 ^z
108 Santa Lucía	100,0	100,0	2,3**	2,8	...	3,6 ^y	8,3	7,7** ^z	20,7	20,7** ^z	81,4	78,5 ^y	...	650 ^y
109 Suriname	...	45,8	...	47,8	...	21,4	...	...	...	...	...	...	...	...
110 Trinidad y Tobago	100,0**	100,0**	5,0	5,7**	7,6**	17,5**	3,4	4,3	...	13,4	90,2	90,6	515	897**
111 Uruguay ^w	22,6	18,1	14,7	12,7	...	11,9	2,3	2,4	...	10,0	...	90,3**	...	377**
112 Venezuela	19,9	18,4	15,0	14,4	30,0	25,8	...	...	...	...	...	...	...	...

(y) Los datos corresponden al período 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al período 2000-2001.

Cuadro 14 (continuación)

País o territorio	ALUMNOS DEL SECTOR PRIVADO EN % DEL TOTAL DE LOS ALUMNOS ESCOLARIZADOS						GASTO EN EDUCACIÓN								
	Enseñanza preprimaria		Enseñanza primaria		Enseñanza secundaria		Total del gasto público en educación en % del PNB		Total del gasto público en educación en % del gasto público total		Gasto público ordinario en % del gasto público total en educación		Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario) en dólares constantes (2001)		
	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	
Asia Central															
113	Armenia	...	1,2	...	0,5	...	0,4	...	3,1	...	...	...	98,6	...	...
114	Azerbaiyán	.	.	.	.	...	...	...	3,7	...	23,1	...	98,8	...	...
115	Georgia	0,1	0,1 ^z	0,5	1,8	0,7	1,4	2,2	2,5	11,3	13,1	...	...	...	...
116	Kazajstán	10,1	11,9	0,5	0,6	...	0,9	...	...	...	...	...	...	...	...
117	Kirguistán	1,0	0,9	0,2	0,3	0,2	0,3	...	3,2	...	18,6	...	98,7	...	...
118	Mongolia	3,7	3,0 ^z	0,5	2,3	0,1	1,6	...	6,6** ^z	...	...	...	...	...	...
119	Tayikistán	.	.	.	.	...	...	2,2**	2,5	...	...	...	...	...	...
120	Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	Uzbekistán	...	.	...	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental															
122	Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	Bangladesh	...	...	36,3**	38,7	95,2	95,9	2,3	2,2	15,7	15,8	63,7	63,7	13**	15
124	Bhután	100,0	100,0*	1,5	1,4	...	0,3**	...	5,9 ^z	...	12,9 ^z	...	67,6 ^z	...	...
125	India ^w	...	3,7**	...	15,5	...	42,0**	3,2	4,1 ^z	12,6	12,7 ^z	...	99,5** ^z	...	62** ^z
126	Maldivas	27,3	40,1	...	2,0	...	12,9	4,2**	...	11,2**	...	76,4**	...	...	...
127	Nepal	...	83,9 ^z	...	7,0	...	15,9 ^z	2,8**	3,3	12,5**	13,9	73,6**	74,9	15**	19
128	Pakistán	...	...	...	...	...	...	1,9**	1,8** ^z	8,5**	7,8** ^z	...	...	...	...
129	República Islámica de Irán	...	8,2	...	3,8	...	5,2	4,6	5,0	18,7	21,7	90,9	91,8	...	620
130	Sri Lanka ^w	...	...	...	1,9	...	...	3,1	1,3	...	...	75,4	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico															
131	Australia ^o	...	62,6	...	27,6	...	24,1	...	4,7	...	13,6	...	96,6**	...	2 934**
132	Brunei Darussalam	66,4	60,6	35,5	33,8	11,6	11,4	3,0	...	9,3**	9,1** ^z	94,8	98,3 ^z	...	...
133	Camboya	22,5**	27,4	1,6	0,9	0,6**	0,4	1,4	2,1	10,2	15,3	63,8	95,3	6	18
134	China ^w	...	...	...	...	...	...	2,2	...	13,0	...	93,2**	...	48**	...
135	E. Federados de Micronesia	...	...	...	...	...	...	5,1**	6,7**	...	...	...	...	...	...
136	Fiji	...	...	...	...	...	...	5,6**	5,6**	16,2**	19,4**	...	...	...	...
137	Filipinas ^w	...	46,0	...	7,1	...	21,5	4,0	3,1	...	14,0	90,4	92,3**	117	99
138	Indonesia ^w	...	98,8	...	16,0	...	42,7	...	1,4	...	9,8	...	87,8**	...	23**
139	Islas Cook	25,9	24,6 ^y	15,1	15,0 ^y	11,4	12,6 ^y	0,4	0,4 ^y	13,1**	...	98,6	98,4 ^y	...	...
140	Islas Marshall	...	18,3	...	24,1	...	34,4	14,3	8,9	...	...	...	97,2	...	...
141	Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	3,3	3,5** ^z	15,4**	15,4** ^y	...	...	...	...
142	Japón ^o	65,3	65,1	0,9	0,9	...	18,6	3,4	3,6	...	10,5	...	88,8**	...	6 415**
143	Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
144	Macao, China	93,8	92,0	94,7**	94,2**	93,6**	92,8**	3,5	3,0	10,8	16,0	...	...	...	1 133** ^z
145	Malasia ^w	53,0	41,1	0,9	3,8	...	6,6	...	8,5	...	20,0	...	63,5	351**	424
146	Myanmar	89,9	89,9** ^y	.	.	...	...	0,6	1,3 ^z	8,0	18,1** ^z	63,8	66,5 ^z	...	...
147	Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	7,0**	6,9**	...	95,3** ^z	...	...
148	Niue	.	.	.	.	...	...	...	...	...	10,1	...	97,3	...	...
149	Nueva Zelandia ^o	...	47,1	...	2,0	...	11,3	...	6,9	...	...	...	99,8**	...	2 569**
150	Palau	23,9	19,5 ^y	18,1	18,4 ^y	27,2	29,1 ^y	8,6**	9,9**	...	20,0** ^y	...	...	...	...
151	Papua Nueva Guinea	...	0,8**	...	1,4**	...	2,0**	2,1**	2,4** ^z	17,5**	17,5** ^z	...	...	...	...
152	República de Corea	...	77,5	...	1,4	...	38,4	4,1	3,6	...	13,1	...	...	...	1 410** ^z
153	RDP Lao	18,4	19,5	1,9	2,0	0,7	0,8	2,5	3,4	...	10,6	...	...	...	...
154	RPD de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
155	Samoa	100,0	100,0	15,4	16,6	...	31,7	4,5	4,5**	13,3	14,6**	98,9	...	...	141 ^z
156	Singapur	...	...	...	...	...	...	...	3,5 ^z	...	23,6** ^z	...	72,9 ^z	...	...
157	Tailandia ^w	18,9	20,2	12,9	13,6	...	6,4	4,9	5,1	...	28,3	77,8	93,1**	190	291**
158	Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
159	Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
160	Tonga	...	100,0 ^y	...	9,2	...	72,8 ^y	5,3**	5,0	15,0**	13,1	...	77,5	...	170
161	Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16,8** ^y	...	...	...	...
162	Vanuatu	...	100,0	...	3,8	...	13,5	8,9	10,7	17,4	26,7	...	59,3	...	165
163	Viet Nam	48,6	59,9	0,3	0,3	10,6	10,9	...	...	...	...	...	...	...	...

(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al periodo 2000-2001.

Cuadro 14 (continuación)

País o territorio	ALUMNOS DEL SECTOR PRIVADO EN % DEL TOTAL DE LOS ALUMNOS ESCOLARIZADOS						GASTO EN EDUCACIÓN							
	Enseñanza preprimaria		Enseñanza primaria		Enseñanza secundaria		Total del gasto público en educación en % del PNB		Total del gasto público en educación en % del gasto público total		Gasto público ordinario en % del gasto público total en educación		Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario) en dólares constantes (2001)	
	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001
Estados Árabes														
164	Argelia	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
165	Arabia Saudita	50,4	48,8	6,0	6,7	5,2	6,3	8,2	...	...	...	...	...	...
166	Bahrein	100,0	99,3	18,8	21,1	13,2	14,9	...	3,1 ^z	...	11,4 ^z	...	97,1 ^z	...
167	Djibuti	100,0	100,0	8,5	11,0	13,8	15,3	3,4**	...	...	...	...	...	...
168	Egipto ^w	...	48,5 ^z	...	8,1** ^z	...	5,2** ^y	...	...	...	...	...	...	...
169	Emiratos Árabes Unidos	67,8	70,9	44,5	50,7	30,7	35,9	1,8	...	...	...	97,3	...	...
170	Irak	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
171	Jamahiriya Árabe Libia	.	15,4	.	2,5	...	2,8	...	...	...	...	...	...	...
172	Jordania ^w	99,6	96,9	29,3	29,4	16,5	16,2	6,2**	4,6	...	20,6 ^y	...	88,7**	211 243**
173	Kuwait	24,4	30,5	32,2	30,4	26,9**	27,6**	...	...	...	...	...	...	...
174	Líbano	77,9	75,1	65,6	63,5	55,1	51,0	2,0	2,8	10,4	11,1 ^z	...	96,5	...
175	Marruecos	100,0	100,0	4,2	4,9	4,8	5,0** ^z	...	5,2	...	...	...	92,9	193
176	Mauritania	...	...	1,9	3,3	...	8,8	4,0**	3,6** ^y	16,6**	...	...	...	...
177	Omán	100,0	100,0	4,5	4,1	0,9	0,9	4,3	4,4**	...	...	93,1	89,3** ^y	787
178	Qatar	100,0	97,8	37,3	41,2	26,2	30,4	...	...	...	...	93,9*	...	...
179	República Árabe Siria	66,6	63,1	4,2	4,4	4,9	4,5	3,8**	4,2	12,2**	11,1 ^z	...	...	641 ^z
180	Sudán	90,4**	90,4	2,4**	4,7	8,6**	12,6	...	...	...	...	...	...	...
181	T. Autónomos Palestinos	99,9	99,9	8,7	8,3	4,7	4,3	...	...	...	...	...	...	...
182	Túnez ^w	88,4	86,5	0,7	0,8	8,2	4,0	7,9	7,2** ^z	...	17,4** ^z	...	85,5** ^z	275** ^z
183	Yemen	...	32,4**	1,3	1,3**	1,2	1,3** ^z	...	10,6**	...	32,8 ^z	...	...	...
Europa Central y Oriental														
184	Albania ^o	.	2,2 ^z	.	2,2 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
185	Belarrús	...	...	0,1	0,1	0,1	0,1	...	6,0 ^y	...	...	...	...	...
186	Bosnia y Herzegovina ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgaria ^o	0,1	0,2	0,3	0,3	0,6	0,8	3,3	3,6	...	...	98,9**	209 283**	
188	Croacia	5,4	8,0	0,1	0,2	0,7	0,9	4,3**	4,3** ^y	10,4**	...	...	...	...
189	Eslovaquia	0,4	0,6	3,9	4,0	5,3	5,8	...	4,2	...	7,5	...	93,9**	425**
190	Eslovenia ^o	1,0	1,0	0,1	0,1	0,8	2,3	...	...	...	...	...	...	...
191	Estonia ^o	0,7	1,5	1,3	1,9	1,0	1,6	6,9	6,2	...	...	...	88,0**	554 753**
192	Federación de Rusia ^w	...	2,3**	...	0,4	...	0,3	3,7**	3,2	...	11,5	...	...	...
193	Hungría ^o	3,1	3,9	4,7	5,2	6,4	9,7	4,8	5,3	...	14,1 ^z	91,3**	90,4**	760** 1 003**
194	la ex ERY de Macedonia ^o	.	.	.	.	...	0,5	...	4,2** ^y	...	...	...	...	...
195	Letonia ^o	1,0	1,4	1,0	0,8	0,8	1,1	6,8	5,9	...	...	...	...	646** ^z
196	Lituania ^o	...	0,3	...	0,4	...	0,3	...	6,1	...	...	...	97,2**	...
197	Polonia ^o	3,3	5,3	...	1,2	...	5,0 ^z	5,5	5,5	...	12,2 ^z	...	93,1**	1 205** ^z
198	República Checa ^o	1,7	1,5	0,8	1,0	5,8	6,7	4,3	4,5	...	9,6	85,4	90,6	519 620
199	República de Moldova	8,1**	...	...	1,0	...	1,4	...	3,8 ^z	...	15,0 ^z	...	94,9 ^z	...
200	Rumania ^o	...	0,9	...	0,2	...	0,6	3,6**	3,4	...	...	...	92,2**	...
201	Serbia y Montenegro	...	.	...	.	...	-^z	...	5,1** ^y	...	...	...	...	...
202	Turquía ^o	...	6,3	...	1,7**	...	2,0**	2,9	3,7	...	...	...	94,4**	245**
203	Ucrania	0,0	0,4	0,3	0,4	...	0,3	4,5	4,4 ^z	15,7	15,0 ^z	97,1	89,3 ^z	...
I	Mundo ¹	39,9	40,1	7,1	7,2	...	11,7	4,3	4,5	...	13,6	...	...	...
II	Países desarrollados	9,9	7,8	4,3	4,2	5,9	7,1	5,0	5,1	...	11,6	...	92,9	3 480
III	Países en desarrollo	54,3	55,5	11,6	10,9	...	14,9	4,0	4,2	...	14,8	...	...	...
IV	Países en transición	...	1,1	...	0,5	...	0,4	...	3,2	...	15,0	...	...	...
V	África Subsahariana	...	61,8	11,0	9,2	16,4	13,3	3,8	3,4	...	...	...	...	...
VI	América del Norte y Europa Occidental	26,0	25,7	6,9	6,7	8,2	8,8	5,1	5,6	...	11,6	91,5	92,7	3 334 3 808
VII	América Latina y el Caribe	45,2	43,1	15,2	14,7	...	22,2	4,5	4,6	...	13,4	...	90,2	...
VIII	Asia Central	...	1,2	...	0,6	...	0,9	...	3,2	...	...	...	...	...
IX	Asia Meridional y Occidental	...	40,1	...	3,8	...	14,4	3,1	3,3	12,6	13,4	75,4	74,9	...
X	Asia Oriental y el Pacífico	...	59,9	...	8,2	...	16,1	3,8	3,6	...	15,3	...	...	...
XI	Estados Árabes	95,0	86,5	7,3	7,4	8,6	7,6	...	...	...	...	...	...	...
XII	Europa Central y Oriental	1,0	1,5	0,6	0,8	...	1,1	4,3	4,4	...	...	...	93,1	...

1. Todas las cifras representan valores medios.

(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al periodo 2000-2001.

Cuadro 14

GASTO EN EDUCACIÓN

Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario) en dólares a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en la enseñanza primaria en % del PNB		Gasto público ordinario por alumno de primaria en % del PNB por habitante		Gasto público ordinario en la enseñanza primaria en % del gasto público ordinario en educación		Costo de los manuales escolares y otro material pedagógico en % del gasto público ordinario en la enseñanza primaria		Salarios de los docentes de primaria en % del gasto público ordinario en la enseñanza primaria		Salarios de los docentes en % del gasto público ordinario en educación		Salarios del conjunto del personal de la enseñanza primaria en % del gasto público ordinario en la enseñanza primaria		Salarios del conjunto del personal de la enseñanza primaria en % del gasto público ordinario en educación		
1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	164
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	165
...	...	...	...	...	...	...	...	...	4,0**	...	96,0**	...	...	...	96,0**	...	...	166
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	167
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	168
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	91,3	...	89,9	169
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	170
...	...	...	...	...	...	...	...	12,1**y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	171
446	536**	1,9	2,1**	13,0	14,2	...	51,5**	...	...	...	89,3	...	89,3	...	95,6	...	...	172
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	173
...	...	...	0,9**y	...	7,6y	...	49,6**y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	98,3	174
...	593	...	2,3	...	17,2	...	48,6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	92,6	175
...	...	...	...	...	4,7y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	176
1 270	...	1,5	1,3	12,0	10,9	38,8	35,9**y	...	1,4	...	83,8	...	...	...	98,6	...	...	177
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	178
...	1 600 ^z	...	2,0 ^z	...	11,7 ^z	...	56,9 ^z	...	1,9 ^z	...	...	...	...	...	91,8 ^z	...	90,0 ^z	179
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	180
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	181
...	955**z	...	2,3**z	...	16,3 ^z	...	38,3**z	...	...	...	...	...	...	...	97,8 ^z	...	...	182
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	183
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	184
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	185
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	186
802	1 153**	0,7	0,7**	14,6	17,1	...	20,8**	...	...	...	53,3	...	45,2	...	76,2	...	69,4	187
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	188
...	1 342**	...	0,6**	...	11,4	...	15,3**	...	...	...	59,3	...	53,7	...	74,9	...	72,6	189
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	190
1 260	1 891**	1,4	1,6**	15,9	19,5	...	28,6**	...	...	...	...	...	...	...	71,6	...	66,4	191
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	192
1 748**	2 427**	0,9**	1,0**	17,5	19,9	20,1**	19,9**	...	...	...	...	...	...	...	76,3	...	71,0	193
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	194
...	1 544**z	...	1,1**z	...	21,6 ^z	...	20,8**z	...	...	...	...	...	...	...	82,1	...	85,3	195
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	196
...	2 544**z	...	2,2**z	...	26,5 ^z	...	46,7**z	...	...	...	...	...	...	...	76,5	...	75,6	197
1 281	1 644	0,7	0,7	10,3	11,4	17,9	16,3	...	...	...	49,9	...	43,2	...	69,9	...	61,9	198
...	...	...	...	...	...	...	...	...	11,9 ^z	...	...	...	...	...	56,9 ^z	...	62,0 ^z	199
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	84,7	...	72,2	200
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	78,4 ^z	...	71,8 ^z	201
...	646**	...	1,4**	...	11,8	...	40,0**	...	...	...	94,7	...	69,3	...	93,0 ^z	...	89,6	202
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	203
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	I
...	3 934	...	1,3	...	19,2	...	26,9	...	...	...	...	...	...	...	79,9	...	75,6	II
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	III
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IV
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	V
3 699	4 369	1,1	1,4	17,8	18,7	25,2	27,4	...	...	...	66,8	...	60,1	...	82,0	...	78,3	VI
...	...	...	1,6	...	...	...	38,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	79,6	VII
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VIII
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IX
...	...	...	...	...	...	...	43,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	X
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XI
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	76,3	...	71,8	XII

Cuadro 15. Evolución de los indicadores de base o de aproximación que miden la realización de los objetivos 1, 2 y 3 de la EPT

País o territorio	OBJETIVO 1					
	Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI)					
	TBE EN PREPRIMARIA					
	1990		1998		2001	
TBE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	TBE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	TBE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	
África Subsahariana						
Angola	54,4	0,51	...	...	...	...
Benin	2,6	0,83	4,6	0,94	6,2**	0,95**
Botswana	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	0,7	1,01	1,7	1,01	1,1**	1,07**
Burundi	...	...	0,8	1,01	1,3	0,95
Cabo Verde	...	...	...	...	55,5	1,00
Camerún	12,4	1,01	11,6	0,95	14,3	1,00
Chad	...	...	...	...	...	...
Comoras	...	...	2,2	1,07	1,7 ^y	1,07** ^y
Congo	2,3	1,00	1,8	1,59	4,2	1,07
Côte d'Ivoire	0,9	0,94	2,6	0,97	3,2	0,99
Eritrea	...	...	5,3	0,89	5,3	0,92
Etiopía	1,6	1,01	1,5	0,97	1,8	0,96
Gabón	...	...	...	...	13,2**	...
Gambia	...	...	19,7	0,91	19,7** ^y	...
Ghana	...	...	37,0	0,99	41,5	0,99
Guinea	...	...	...	...	...	...
Guinea-Bissau	...	...	...	...	3,2 ^y	1,05 ^y
Guinea Ecuatorial	...	...	30,9	1,04	35,1	...
Kenya	32,9	1,13	38,3	1,07	44,4	0,98
Lesotho	...	...	24,9	1,13*	21,4**	1,02**
Liberia	...	...	43,3	0,74	56,1 ^y	0,89 ^y
Madagascar	...	...	...	...	3,4**	1,02**
Malawi	...	...	...	...	...	...
Malí	...	...	2,2	...	1,6	1,00
Mauricio	56,0	0,99	98,0	1,02	87,5	1,02
Mozambique	...	...	...	...	...	...
Namibia	14,2	1,13	20,1**	1,11**	23,4	1,19
Níger	1,5	0,94	1,1	1,03	1,3	0,97
Nigeria	...	...	...	...	8,2**	0,94**
República Centroafricana	5,7	...	...	...	...	...
República Democrática del Congo	...	...	...	...	0,8**	0,98**
República Unida de Tanzania	...	...	...	...	...	...
Rwanda	...	...	...	...	2,5**	0,99**
Santo Tomé y Príncipe	...	...	25,5**	1,06**	25,8	1,11
Senegal	2,4	1,04	2,9	1,00	3,3	1,13
Seychelles ¹	...	...	112,8	1,03	91,5	0,96
Sierra Leona	...	...	...	...	4,1 ^z	0,78 ^z
Somalia	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	16,5	1,03	24,2*	0,99*	35,1	1,00
Swazilandia	14,0	1,83	...	...	...	...
Togo	3,2	0,98	2,7	1,00	2,7	1,03
Uganda	...	...	4,0	1,00	4,2**	1,03**
Zambia	...	...	2,3*	1,19*	...	...
Zimbabwe ^w	...	...	...	...	38,7**	1,03**
América del Norte y Europa Occidental						
Alemania ^o	...	...	93,6	0,98	100,7	0,98
Andorra ²	...	...	...	...	...	...
Austria ^o	68,9	0,99	81,5	0,99	83,9	1,00
Bélgica ^o	104,0	1,00	109,9	0,99	113,8	1,00
Canadá ^o	60,8	1,00	66,0	1,01	64,7 ^z	0,99 ^z
Chipre ^{o,1}	48,0	0,99	59,8	1,02	59,3	1,00
Dinamarca ^o	99,0	1,00	91,0	1,00	90,0	1,00
España ^o	59,4	1,03	99,4	0,99	106,1	1,00
Estados Unidos de América ^o	62,7	0,97	57,4	0,97	61,3	1,03

1. Para calcular las tasas de escolarización se han utilizado las estadísticas nacionales de población.

2. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

Cuadro 15

OBJETIVO 2						OBJETIVO 3				País o territorio
Universalización de la enseñanza primaria						Necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos				
TNE EN PRIMARIA						TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (15-24 años)				
1990		1998		2001		1990		2000-2004		
TNE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	TNE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	TNE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	Total (%)	IPS (Mujeres/Hombres)	Total (%)	IPS (Mujeres/Hombres)	
África Subsahariana										
58,0**	0,95**	61,3	0,86	...	...	...	...	...	...	Angola
44,8**	0,52**	...	...	71,3** ^y	0,69** ^y	40,4	0,44	55,5	0,53	Benin
84,9	1,09	78,7	1,04	80,9	1,04	83,3	1,10	89,1	1,09	Botswana
26,2	0,63	33,5	0,68	35,0**	0,71**	...	...	19,4*	0,55*	Burkina Faso
53,2**	0,85**	37,1**	0,84**	53,4**	0,82**	51,6	0,77	66,1	0,97	Burundi
93,8**	0,95**	99,7**	0,99**	99,4	0,99	81,5	0,87	89,1	0,94	Cabo Verde
73,6**	0,87**	...	...	...	...	81,1	0,88	...	...	Camerún
36,5**	0,45**	54,7	0,62	58,3**	0,67**	48,0	0,65	69,9	0,84	Chad
56,7**	0,73**	49,2	0,85	...	...	56,7	0,78	59,0	0,79	Comoras
79,3**	0,93**	...	...	...	...	92,5	0,95	97,8	0,99	Congo
45,6	0,71**	55,5	0,76	62,6	0,74	52,6	0,62	59,9*	0,74*	Côte d'Ivoire
16,1**	0,99**	33,9	0,87	42,5	0,86	60,9	0,68	...	...	Eritrea
23,3**	0,75**	35,8	0,69	46,2	0,79	43,0	0,66	57,4	0,82	Etiopía
86,0**	1,00**	...	...	78,3** ^z	0,99** ^z	...	...	...	...	Gabón
48,0**	0,71**	66,6	0,88	72,9**	0,92**	42,2	0,68	...	...	Gambia
52,4**	0,87**	57,9**	0,93**	60,2	0,96	81,8	0,86	92,2	0,96	Ghana
25,5**	0,51**	45,3	0,69	61,5	0,78	44,1	0,43	...	...	Guinea
38,0**	0,56**	...	...	45,2 ^y	0,71 ^y	...	...	...	...	Guinea-Bissau
90,5**	0,97**	88,0	0,83**	84,6	0,85	92,7	0,92	...	...	Guinea Ecuatorial
74,3**	1,00**	65,8**	1,01**	69,9**	1,02**	89,8	0,93	95,8	0,99	Kenya
73,0	1,24	64,5	1,14	84,4	1,08	87,2	1,26	...	...	Lesotho
...	...	43,9	0,77	69,9 ^y	0,78 ^y	57,2	0,51	70,8	0,64	Liberia
64,8**	1,00**	64,5	1,01	68,6	1,01	72,2	0,86	...	...	Madagascar
49,8	0,92	...	...	81,0**	1,00**	63,2	0,68	72,5	0,77	Malawi
20,4	0,61	38,3**	0,72**	...	...	...	...	24,2*	0,52*	Malí
94,9	1,01	93,2	1,00	93,2	1,00	91,1	1,00	94,5*	1,02*	Mauricio
44,7	0,76**	47,3**	0,83**	59,7	0,88	48,8	0,48	62,8	0,64	Mozambique
83,2**	1,09**	77,9	1,07	78,2	1,06	87,4	1,04	92,3	1,04	Namibia
24,0	0,58	26,1	0,66	34,2	0,68	17,0	0,37	24,5	0,44	Níger
59,9**	0,78**	...	...	...	...	73,6	0,82	88,6	0,95	Nigeria
53,5	0,66	...	...	...	...	52,1	0,60	58,5*	0,67*	República Centroafricana
54,5	0,78	34,6	0,95	...	...	68,9	0,72	...	...	República Democrática del Congo
49,6	1,02	45,8	1,03	54,4	1,00	83,1	0,87	91,6	0,95	República Unida de Tanzania
67,4	0,99	...	...	84,0	1,03	72,7	0,86	84,9	0,97	Rwanda
...	...	85,5	0,98	97,1**	0,94**	...	...	...	...	Santo Tomé y Príncipe
47,1**	0,74**	57,9	0,88**	57,9	0,89	40,1	0,60	52,9	0,72	Senegal
...	...	99,1	0,98	99,7	0,99	...	...	99,1	1,01	Seychelles ¹
41,0**	0,73**	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leona
8,2**	0,55**	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
87,9**	1,03**	91,3*	1,01*	89,5	1,01	88,5	1,00	91,8	1,00	Sudáfrica
77,2	1,04	77,7**	1,02**	76,7	1,01	85,1	1,01	91,2	1,02	Swazilandia
75,2	0,71	89,8	0,80	91,8	0,84	63,5	0,60	77,4	0,75	Togo
52,7**	0,82**	...	...	...	...	70,1	0,76	80,2	0,86	Uganda
79,1**	0,96**	68,5	0,97	66,0**	0,99**	81,2	0,88	89,2	0,95	Zambia
85,7**	1,00**	...	...	82,7	1,01	93,9	0,95	97,6	0,97	Zimbabwe ^w
América del Norte y Europa Occidental										
84,3**	1,03**	...	...	...	...	...	...	...	...	Alemania ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Andorra ²
87,7**	1,02**	89,9	1,01	89,9	1,02	...	...	...	...	Austria ^o
96,2	1,02	99,4	1,00	100,0	1,00	...	...	...	...	Bélgica ^o
97,7	1,00	96,9	1,00	99,6** ^z	1,00** ^z	...	...	...	...	Canadá ^o
86,9	1,00	95,5	1,00	95,9	1,00	99,7	1,00	99,8*	1,00*	Chipre ^{o,1}
98,3	1,00	99,4	1,00	100,0	1,00	...	...	...	...	Dinamarca ^o
99,8	1,00	99,6	0,99	99,7	0,99	99,6	1,00	...	...	España ^o
96,8	1,00	93,8	1,00	92,7	1,01	...	...	...	...	Estados Unidos de América ^o

(y) Los datos corresponden al año escolar 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al año escolar 2000-2001.

Cuadro 15 (continuación)

País o territorio	OBJETIVO 1					
	Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI)					
	TBE EN PREPRIMARIA					
	1990		1998		2001	
TBE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	TBE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	TBE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	
Finlandia ⁰	33,6	...	48,3	0,99	55,2	0,99
Francia ⁰	83,3	1,00	110,6	1,00	113,6	1,00
Grecia ⁰	56,7	1,00	68,4	1,02	68,2	1,04
Irlanda ⁰	101,2	0,98	...	...	...	...
Islandia ⁰	...	...	108,3	0,99	116,7	1,02
Israel ⁰	85,4	...	106,0	0,98	107,7	1,00
Italia ⁰	93,9	1,01	95,4	0,98	98,4	0,99
Luxemburgo ⁰	92,4	...	72,9	0,99	83,7	1,00
Malta ⁰	102,6	0,93	102,7	0,99	100,7	0,97
Mónaco ²	...	...	...	...	...	...
Noruega ⁰	88,4	...	75,4	1,06	80,8	1,06**
Países Bajos ⁰	99,2	1,01	97,8	0,99	97,6	0,99
Portugal ⁰	52,7	0,99	66,3	1,00	70,2	...
Reino Unido ⁰	53,2	0,99	77,5	1,01	83,2	1,00
San Marino ²	...	...	...	...	...	...
Suecia ⁰	64,7	...	76,1	1,01	75,1	0,99
Suiza ⁰	59,7	1,00	93,9	0,99	97,2	0,99
América Latina y el Caribe						
Anguila ¹	...	...	...	...	116,1	0,97
Antigua y Barbuda ²	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	...	...	100,3	1,03	86,2	0,98
Argentina ^w	...	...	57,0	1,02	60,6	1,02
Aruba ¹	...	...	96,9	1,00	99,8	0,96
Bahamas	...	...	...	...	30,0	0,99
Barbados	...	...	82,2	0,98	89,1	1,02
Belice	23,2	1,13	27,8	1,03	28,0 ^z	1,06 ^z
Bermudas ¹	...	...	...	...	54,6 ^z	...
Bolivia	31,5	1,00	44,1	1,01	46,5	1,01
Brasil ^w	46,5	...	53,5	1,01	67,3	1,00
Chile ^w	82,4	1,01	73,6	0,99	77,5 ^z	1,00 ^z
Colombia	13,0	...	34,8	1,02	36,6	1,01
Costa Rica	60,1	1,01	...	...	115,5	1,01
Cuba	101,0	0,82	102,0	1,04	110,6	1,02
Dominica ¹	...	...	76,1	1,11	75,7 ^z	1,05** ^z
Ecuador	41,9	...	63,6	1,04	73,0	1,03
El Salvador	...	...	40,2	1,05	45,9	1,05
Granada ¹	...	...	...	...	67,9 ^z	1,02 ^z
Guatemala	...	...	37,3*	0,99*	55,2	1,01
Guyana	73,6	1,03	120,2	0,99	117,9 ^y	0,99 ^y
Haití	34,2	0,95	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	...	21,4**	1,05**
Islas Caimán ²	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos ¹	...	...	...	...	134,2	0,86
Islas Vírgenes Británicas ¹	...	...	61,6	1,16	85,4	0,85
Jamaica ^w	78,1	1,03	83,6	1,08	86,8	1,05
México ⁰	64,5	1,03	74,0	1,02	75,8	1,02
Montserrat ¹	...	...	...	...	82,9	...
Nicaragua	12,1	1,09	24,7	1,02	25,9	1,02
Panamá	53,4	1,00	37,7**	0,96**	50,8	1,02
Paraguay ^w	27,1	1,03	25,5	1,03	30,3	1,02
Perú ^w	29,6	...	56,1	1,02	60,3	1,02
República Dominicana	...	...	35,2	1,01	35,1	0,94
Saint Kitts y Nevis ¹	...	...	...	...	141,6 ^z	1,09 ^z
San Vicente y las Granadinas	44,6	1,11	...	...	...	...
Santa Lucía	54,4	...	85,2	0,99**	65,4	1,05
Suriname	79,2	0,99	...	...	96,4	0,98
Trinidad y Tobago	8,8	1,02	59,8**	1,01**	63,0**	1,01**
Uruguay ^w	42,6	1,03	56,0	1,01	62,7	1,02
Venezuela	40,8	1,02	44,2	1,03	51,6	1,01

1. Para calcular las tasas de escolarización se han utilizado las estadísticas nacionales de población.

2. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

Cuadro 15

OBJETIVO 2						OBJETIVO 3				País o territorio
Universalización de la enseñanza primaria						Necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos				
TNE EN PRIMARIA						TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (15-24 años)				
1990		1998		2001		1990		2000-2004		
TNE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	TNE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	TNE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	Total (%)	IPS (Mujeres/Hombres)	Total (%)	IPS (Mujeres/Hombres)	
98,3**	1,00**	98,7	1,00	100,0	1,00	...	...	...	...	Finlandia ^o
100,0	1,00	100,0	1,00	99,6	1,00	...	...	...	...	Francia ^o
94,6	0,99	93,4	1,00	96,8	1,00	99,5	1,00	...	...	Grecia ^o
90,4	1,02	93,8	1,01	95,5	1,02	...	...	...	...	Irlanda ^o
99,6**	0,99**	98,3	0,98	99,7	1,00	...	...	...	...	Islandia ^o
91,9**	1,03**	99,9	1,00	99,9	1,00	98,7	0,99	99,5	1,00	Israel ^o
99,8**	1,00**	99,7	0,99	99,2	1,00	99,8	1,00	...	...	Italia ^o
81,4**	1,10**	96,0	1,02	96,2	1,00	...	...	...	...	Luxemburgo ^o
97,0	0,99	99,1	1,02	96,6	1,00	97,5	1,03	98,7	1,02	Malta ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mónaco ²
100,0	1,00	100,0	1,00	99,9	1,00	...	...	...	...	Noruega ^o
95,3	1,04	99,5	0,99	99,4	0,99	...	...	...	...	Países Bajos ^o
99,8	1,00	...	...	99,8	1,00	99,5	1,00	...	...	Portugal ^o
98,3	0,97	99,6	1,01	100,0	1,00	...	...	...	...	Reino Unido ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Marino ²
99,8	1,00	99,8	1,00	99,8	1,00	...	...	...	...	Suecia ^o
83,7	1,02	97,9	0,99	98,8	0,99	...	...	...	...	Suiza ^o
...	...	...	...	96,6	1,01	...	...	...	...	América Latina y el Caribe
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguila ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua y Barbuda ²
...	...	96,1	1,01	88,4	1,05	97,5	1,00	98,3	1,00	Antillas Neerlandesas
93,8**	1,00**	100,0*	1,00*	99,8	1,00	98,2	1,00	98,6	1,00	Argentina ^w
...	...	97,8	1,01	98,4	0,98	...	...	...	...	Aruba ¹
89,6**	1,03**	...	...	86,4**	1,03**	96,5	1,02	...	...	Bahamas
80,1**	0,99**	99,7	0,99	99,8	1,00	99,8	1,00	99,8	1,00	Barbados
94,0**	0,99**	94,3**	1,00**	96,2** ^z	1,00** ^z	...	...	84,2*	1,01*	Belize
...	...	...	...	100,0 ^z	...	...	...	...	...	Bermudas ¹
90,8	0,92	96,0	0,99	94,2	1,00	92,6	0,93	97,3*	0,98*	Bolivia
85,6	0,94**	...	...	96,5	1,02	91,8	1,03	96,3*	1,02*	Brasil ^w
87,7	0,98**	87,9	0,99	88,8 ^z	0,99 ^z	98,1	1,00	99,0*	1,00*	Chile ^w
68,1**	1,15**	86,7	...	86,7	0,99**	94,9	1,01	97,2	1,01	Colombia
87,3	1,01	...	...	90,6	1,02	97,4	1,01	98,4	1,01	Costa Rica
91,7	1,00	98,9	0,98	95,7	0,99	99,3	1,00	99,8	1,00	Cuba
...	...	82,9**	0,93**	...	...	...	...	...	...	Dominica ¹
97,8**	1,01**	97,0	1,01	99,5	1,01	95,5	0,99	96,4*	1,00*	Ecuador
72,8**	1,02**	81,0	1,17	88,9	1,00	83,8	0,97	88,9	0,98	El Salvador
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Granada ¹
64,0**	0,91**	76,5**	0,93**	85,0	0,95	73,4	0,82	80,1	0,86	Guatemala
88,9	1,00	95,7**	0,99**	98,4 ^y	0,97 ^y	99,8	1,00	...	...	Guyana
22,1	1,05	...	...	...	...	54,8	0,96	66,2	1,01	Haití
89,9**	1,02**	...	...	87,4**	1,02**	79,7	1,03	88,9*	1,05*	Honduras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Caimán ²
...	...	...	...	88,0	1,00	...	...	...	...	Islas Turcos y Caicos ¹
...	...	95,6**	1,02**	93,9	0,98	...	...	...	...	Islas Vírgenes Británicas ¹
95,7	1,00	90,3**	1,00**	95,2	1,00	91,2	1,09	94,5	1,07	Jamaica ^w
98,8	0,98**	99,5	1,01	99,4	1,01	95,2	0,98	96,6*	1,00*	México ^o
...	...	...	...	100,0	...	...	...	...	...	Montserrat ¹
72,2	1,04	77,9**	1,03**	81,9	1,01	68,2	1,01	86,2*	1,06*	Nicaragua
91,5	1,00	96,5**	0,99**	99,0	1,00	95,3	0,99	97,0	0,99	Panamá
92,8	0,99	91,7	1,01	91,5**	1,01**	95,6	0,99	96,3*	1,00*	Paraguay ^w
87,8**	0,99**	99,8	1,00	99,9	1,00	94,5	0,95	96,6*	0,98*	Perú ^w
58,2**	2,20**	88,3**	1,02**	97,1	0,96	87,5	1,02	91,7	1,02	República Dominicana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint Kitts y Nevis ¹
...	...	...	...	91,9**	0,99**	...	...	...	...	San Vicente y las Granadinas
95,1**	0,97**	98,0**	0,96**	99,2**	0,98**	...	...	...	...	Santa Lucía
78,4**	1,03**	...	...	97,3**	1,01**	...	...	...	...	Suriname
90,9	0,99	92,9	1,00	94,1**	1,00**	99,6	1,00	99,8	1,00	Trinidad y Tobago
91,9**	1,01**	92,4	1,01	89,5	1,01	98,7	1,01	99,1	1,01	Uruguay ^w
88,1	1,03	85,9	1,01	92,4	1,01	96,0	1,01	98,2	1,01	Venezuela

(y) Los datos corresponden al año escolar 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al año escolar 2000-2001.

Cuadro 15 (continuación)

País o territorio	OBJETIVO 1					
	Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI)					
	TBE EN PREPRIMARIA					
	1990		1998		2001	
TBE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	TBE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	TBE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	
Asia Central						
Armenia	36,6	...	...	...	30,5	1,06
Azerbaiyán	18,8	0,84	16,4	0,89	23,1	1,00
Georgia	58,9	...	30,1	0,99	41,0	1,03
Kazajistán	72,4	...	13,9	0,95	12,8	0,99
Kirguistán	33,5	1,02	13,9	0,94**	14,3	0,97
Mongolia	39,1	1,24	24,7	1,21	31,6	1,17
Tayikistán	15,8	...	8,5	0,76	9,6	0,88
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	73,1	...	...	...	21,4**	0,99**
Asia Meridional y Occidental						
Afganistán	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	...	...	22,3	1,08	19,2	1,06
Bhután ²	...	...	...	...	...	...
India ^w	3,4	0,89	19,5	0,99	29,7**	1,00**
Maldivas	...	...	45,9	1,00	48,1	1,04
Nepal	...	...	12,1**	0,73**	12,5	0,85
Pakistán ³	...	...	...	...	54,7* ^z	0,74* ^z
República Islámica de Irán	11,9	0,95	13,3	1,05	23,0	1,10
Sri Lanka ^w	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico						
Australia ^o	71,3	1,00	...	...	104,2	1,00
Brunei Darussalam	47,2	0,95	50,6	1,03	43,7	0,99
Camboya	3,9	0,90	5,2**	1,03**	7,4	1,08
China ^w	22,7	0,99	27,8	0,95	27,1	0,93
Estados Federados de Micronesia	...	...	36,6	...	...	...
Fiji	13,4	1,06	15,4**	1,02**	...	...
Filipinas ^w	11,7	...	30,7	1,05	33,0	1,05
Indonesia ^w	18,1	...	...	...	20,3	1,08
Islas Cook ¹	...	...	...	...	85,9** ^z	...
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	32,1	0,93	...	...	...	...
Japón ^o	48,1	1,02	83,1	1,02**	84,2	1,03**
Kiribati	...	...	...	...	...	...
Macao, China	88,8	0,98	86,9	0,95	86,5	0,93
Malasia ^w	35,0	1,02	109,5	0,99	88,7	1,08
Myanmar	...	...	1,9	...	1,9** ^y	...
Nauru ¹	...	...	140,9**	0,96**	...	...
Niue ¹	...	...	128,6	1,15	147,8	1,23
Nueva Zelanda ^o	74,5	1,00	...	...	86,8	1,02
Palau ¹	...	...	62,5	1,23	65,5** ^z	1,12** ^z
Papua Nueva Guinea	0,4	1,00	33,5	0,95	38,8**	0,92**
República de Corea ^o	55,4	0,98	...	...	79,6	1,00
República Democrática Popular Lao	7,3	0,87	7,9	1,11	7,6	1,07
República Popular Democrática de Corea	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	55,5	1,14	54,5	1,23
Singapur	...	...	...	...	...	...
Tailandia ^w	43,4	0,99	86,6	0,98	85,7	0,98
Tímor-Leste	...	...	...	...	11,2	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	21,7	1,15	29,4** ^z	1,21** ^z
Tuvalu ¹	...	...	79,5**	1,25**	...	...
Vanuatu	...	...	73,2**	1,11**	75,6	1,03
Viet Nam	28,5	...	40,2	0,94	43,1	0,98
Estados Árabes						
Arabia Saudita	6,8	0,87	5,1	0,91	4,9	0,93
Argelia	...	...	2,5	1,01	4,2	1,00

1. Para calcular las tasas de escolarización se han utilizado las estadísticas nacionales de población.

2. No se han calculado las tasas de escolarización debido a incongruencias entre los datos de escolarización y las estimaciones de población de las Naciones Unidas.

3. Los datos relativos a la AEPI comprenden los alumnos matriculados en los programas "katchi".

Cuadro 15

OBJETIVO 2						OBJETIVO 3				País o territorio
Universalización de la enseñanza primaria						Necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos				
TNE EN PRIMARIA						TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (15-24 años)				
1990		1998		2001		1990		2000-2004		
TNE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	TNE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	TNE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	Total (%)	IPS (Mujeres/Hombres)	Total (%)	IPS (Mujeres/Hombres)	
...	...	...	...	84,5	0,99	99,5	1,00	99,8*	1,00*	Asia Central
100,0**	1,00**	80,1**	1,00**	79,8	0,98	...	...	...	...	Armenia
97,1**	1,00**	95,3**	1,00**	90,7	1,00	...	...	...	...	Azerbaiyán
87,6**	0,99**	83,5**	1,00**	89,5	0,99	99,8	1,00	99,8	1,00	Georgia
92,3**	1,00**	91,0*	0,98*	90,0	0,96	...	...	...	...	Kazajistán
90,1**	1,02**	89,4	1,04	86,6	1,03	...	...	97,7*	1,01*	Kirguistán
76,7**	0,98**	97,2**	0,94**	97,5	0,95	99,8	1,00	99,8*	1,00*	Mongolia
...	...	...	...	...	...	...	...	99,8*	1,00*	Tayikistán
78,2**	0,99**	...	...	...	...	99,6	1,00	99,7	1,00	Turkmenistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Uzbekistán
26,5**	0,55**	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Meridional y Occidental
71,2	0,87	90,3**	0,97**	86,6	1,02	42,0	0,65	49,7	0,71	Afganistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bangladesh
...	...	...	...	82,3	0,86	64,3	0,74	...	...	Bhután ³
86,7**	1,00**	99,7**	1,01**	96,2	1,01	98,1	1,00	99,2	1,00	India ^w
81,2**	0,61**	68,5*	0,79*	70,5** ^z	0,88** ^z	46,6	0,41	62,7	0,59	Maldivas
34,7**	...	...	...	59,1** ^z	0,74** ^z	47,4	0,49	53,9*	0,64*	Nepal
92,3**	0,92**	81,4**	0,97**	86,5	...	86,3	0,88	...	...	Pakistán ⁴
89,9**	0,96**	99,8	1,00	99,9	1,00	95,1	0,98	97,0	1,00	República Islámica de Irán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka ^w
99,2	1,00	...	...	96,0	1,01	...	...	...	...	Asia Oriental y el Pacífico
89,7**	0,95**	...	...	...	...	97,9	1,01	99,1*	1,00*	Australia ^o
66,6**	0,83**	82,5**	0,91**	86,2**	0,93**	73,5	0,81	80,3	0,90	Brunei Darussalam
97,4	0,96	...	...	94,6**	1,01**	95,3	0,95	98,9*	0,99*	Camboya
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	China ^w
99,6**	1,01**	99,4**	1,00**	99,8**	1,00**	97,8	1,00	99,3*	1,00*	Estados Federados de Micronesia
96,5**	0,99**	...	...	93,0	1,02	97,3	1,00	95,1*	1,01*	Fiji
96,7	0,96	...	...	92,1	0,99	95,0	0,97	98,0	0,99	Filipinas ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Indonesia ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Cook ¹
83,2**	0,86**	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Marshall
99,7	1,00	100,0	1,00	100,0	1,00	...	...	...	...	Islas Salomón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Japón ^o
81,1**	0,98**	84,3	1,01	85,7	0,98	97,2	0,97	99,6*	1,00*	Kiribati
93,7**	1,00**	97,4	1,00	95,2	1,00	94,8	0,99	97,2*	1,00*	Macao, China
97,8**	0,96**	82,5**	0,99**	81,9	1,00	88,2	0,96	91,4	1,00	Malasia ^w
...	...	81,0**	1,04**	...	...	46,6	0,41	...	...	Myanmar
...	...	93,9	0,87	97,2	0,94	...	...	...	...	Nauru ¹
99,6	0,99	...	...	98,4	0,99	...	...	...	...	Niue ¹
...	...	96,8**	0,94**	96,6** ^z	0,93** ^z	...	...	...	...	Nueva Zelanda ^o
66,0**	0,86**	74,8*	0,93*	77,5**	0,89**	68,6	0,84	...	...	Palau ¹
99,7	1,01	...	...	99,9	1,00	99,8	1,00	...	...	Papua Nueva Guinea
62,6**	0,85**	80,2	0,92	82,8	0,92	99,8	1,00	...	...	República de Corea ^o
...	...	...	...	...	...	70,1	0,76	79,3	0,85	República Democrática Popular Lao
95,6**	1,09**	94,2	1,02	94,9	0,99	99,0	1,00	99,5	1,00	República Popular Democrática de Corea
96,4**	0,99**	...	...	...	...	99,0	1,00	99,5*	1,00*	Samoa
75,9**	0,97**	79,6**	0,95**	86,3**	0,97**	...	...	98,0*	1,00*	Singapur
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tailandia ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
91,8	0,96	91,7	1,00	99,9	1,00	...	...	99,2*	1,00*	Tokelau
...	...	97,9**	0,96**	...	...	...	...	...	...	Tonga
70,6**	1,01**	89,8**	0,97**	93,2	1,02	...	...	...	...	Tuvalu ¹
90,5**	0,92**	96,7	...	94,0**	...	94,1	0,99	...	...	Vanuatu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Viet Nam
58,7	0,81	56,8	0,93	58,9	0,92	85,4	0,86	93,5	0,96	Estados Árabes
93,2	0,88	92,1	0,96	95,1	0,97	77,3	0,79	89,9	0,91	Arabia Saudita
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Argelia

(y) Los datos corresponden al año escolar 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al año escolar 2000-2001.

Cuadro 15 (continuación)

País o territorio	OBJETIVO 1					
	Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI)					
	TBE EN PREPRIMARIA					
	1990		1998		2001	
TBE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	TBE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	TBE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	
Bahrein	27,1	1,02	32,9	0,95	34,9	0,95
Djibuti	0,7	1,46	0,4	1,50	0,5	1,02
Egipto ^w	6,1	0,99	10,1	0,95	12,8	0,94
Emiratos Árabes Unidos	53,0	0,97	61,6	0,97	70,8	1,00
Irak	7,8	0,95	5,2	0,98	5,5 ^y	0,99 ^y
Jamahiriya Árabe Libia	...	...	5,0	0,98**	7,8	0,96
Jordania ^w	20,8	0,88	28,6	0,91	31,0	0,92
Kuwait	32,9	1,01	78,3	1,01	73,5	0,99
Libano	...	...	66,0	0,97	73,9	0,99
Marruecos	60,7	0,46	64,3	0,52	59,7	0,58
Mauritania	...	...	...	...	...	...
Omán	3,1	0,89	5,6	0,87	5,2	0,87
Qatar	28,3	0,93	25,6	0,98	31,7	0,99
República Árabe Siria	6,2	0,88	8,4	0,90	9,8	0,91
Sudán	19,7	0,57	21,3	...	19,6	0,99
Territorios Autónomos Palestinos	13,8	...	39,9	0,97	31,1	0,94
Túnez ^w	7,7	...	13,5	0,95	19,8	0,98
Yemen	0,7	0,94	0,7	0,87	0,40**	0,92**
Europa Central y Oriental						
Albania ^o	58,6	...	41,7**	1,09**	44,4 ^z	1,07 ^z
Belarrús	84,1	...	81,2	0,92	98,7	0,98
Bosnia y Herzegovina ^o	...	...	...	...	...	...
Bulgaria ^o	91,6	1,01	64,3	0,99	70,4	0,99
Croacia	28,2	0,99	41,1	0,98	38,4	0,94
Eslovaquia	86,1	...	81,7	...	82,9	0,97
Eslovenia ^o	73,6	0,95	72,0	0,91	73,2	0,95
Estonia ^o	74,9	0,99	86,8	0,98	105,7	0,99
Federación de Rusia ^w	74,0	...	...	...	91,9	0,94**
Hungría ^o	113,4	0,97	79,4	0,98	79,5	0,98
la ex RY de Macedonia ^o	...	...	27,3	1,01	28,2	1,01
Letonia ^o	44,7	1,01	50,9	0,95	60,2	0,94
Lituania ^o	57,5	1,01	50,2	0,97	55,3	0,95
Polonia ^o	46,7	...	49,8	1,01	49,0	1,00
República de Moldova	72,7	0,95	35,7**	0,97**	39,4	0,96
República Checa ^o	95,0	0,97	90,5	1,06	95,6	1,00
Rumania ^o	76,0	1,04	61,8	1,02	75,7	1,03
Serbia y Montenegro ¹	...	...	44,1	0,99	43,7 ^z	1,01 ^z
Turquía ^o	4,2	0,92	6,0	0,94	6,8	0,94
Ucrania	85,0	0,92	47,5	0,98	52,0	0,98
Media						
Mundo	...	...	43,7	0,86	48,6	1,02
Países desarrollados	72,5	0,98	76,1	1,01	81,9	1,01
Países en desarrollo	...	...	31,9	0,99	35,0	0,95
Países en transición	72,4	...	23,3	0,95	30,5	1,06
África Subsahariana	...	...	5,0	0,92	5,8	0,92
América del Norte y Europa Occidental	68,9	0,99	86,3	1,00	87,0	1,00
América Latina y el Caribe	43,6	1,07	57,0	1,02	67,3	1,00
Asia Central	37,9	...	15,2	0,91	22,3	1,00
Asia Meridional y Occidental	...	...	19,5	0,99	26,4	1,04
Asia Oriental y el Pacífico	32,1	0,93	50,6	1,03	54,5	1,23
Estados Árabes	10,8	...	13,5	0,95	19,6	0,99
Europa Central y Oriental	74,0	...	50,6	0,96	60,2	0,94

1. Para calcular las tasas de escolarización se han utilizado las estadísticas nacionales de población.

(y) Los datos corresponden al año escolar 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al año escolar 2000-2001.

OBJETIVO 2						OBJETIVO 3				País o territorio
Universalización de la enseñanza primaria						Necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos				
TNE EN PRIMARIA						TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (15-24 años)				
1990		1998		2001		1990		2000-2004		
TNE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	TNE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	TNE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	Total (%)	IPS (Mujeres/Hombres)	Total (%)	IPS (Mujeres/Hombres)	
99,0	1,00	93,9	1,02	91,0**	1,01**	95,6	0,99	98,6	1,00	Bahrein
31,3	0,71**	31,3	0,72	34,0**	0,77**	73,2	0,78	...	...	Djibuti
83,7**	0,84**	90,9**	0,93**	90,3**	0,96**	61,3	0,72	73,2*	0,85*	Egipto ^w
99,1	0,98	78,2	0,98	80,8	0,97	84,7	1,08	91,4	1,08	Emiratos Árabes Unidos
94,2**	0,88**	91,2	0,85	90,5 ^y	0,85 ^y	41,0	0,44	...	...	Irak
96,1**	0,96**	...	...	...	...	91,0	0,84	97,0	0,94	Jamahiriya Árabe Libia
94,1	1,01	89,6	1,01	91,3	1,01	96,7	0,97	99,4	1,00	Jordania ^w
49,0**	0,93**	88,2	1,00	84,6	0,99	87,5	0,99	93,1	1,02	Kuwait
77,8**	0,96**	87,5**	0,97**	89,8**	0,99**	92,1	0,93	...	...	Libano
56,8	0,70	73,1	0,86	88,4	0,93	55,3	0,62	69,5	0,79	Marruecos
35,3**	0,74**	62,6	0,94	66,7**	0,96**	45,8	0,65	49,6	0,73	Mauritania
69,3	0,95	75,9	1,00	74,5	1,01	85,6	0,79	98,5	0,98	Omán
89,4	0,98	97,1	1,01	94,5	0,98	90,3	1,05	94,8*	1,02*	Qatar
92,3	0,91	93,0**	0,93**	97,5	0,95	79,9	0,73	95,2*	0,96*	República Árabe Siria
43,3**	0,75**	...	...	...	...	65,0	0,71	79,1	0,88	Sudán
...	...	96,9	1,01	95,1	1,01	...	...	...	...	Territorios Autónomos Palestinos
93,9	0,92	94,0	0,98	96,9	0,99	84,1	0,81	94,3	0,93	Túnez ^w
51,7**	0,38**	57,4	0,59	67,1** ^z	...	50,0	0,34	67,9	0,60	Yemen
Europa Central y Oriental										
95,1**	1,01**	99,1**	0,99**	97,2 ^z	1,00 ^z	94,8	0,94	99,4*	1,00*	Albania ^o
86,2**	0,95**	93,0**	0,96**	94,2**	0,98**	99,8	1,00	99,8	1,00	Belarrús
...	...	...	...	...	...	...	...	99,6*	1,00*	Bosnia y Herzegovina ^o
86,1	0,99	95,6	0,98	90,4	0,99	99,4	1,00	99,7	1,00	Bulgaria ^o
74,2	1,00	88,4	0,98	88,5	0,98	99,6	1,00	99,6*	1,00*	Croacia
...	...	...	...	87,0	1,02	...	...	99,6*	1,00*	Eslovaquia
99,7**	1,01**	93,9	0,99	93,1	0,99	99,8	1,00	99,8	1,00	Eslovenia ^o
99,5**	0,99**	97,0**	0,98**	95,8	0,99	99,8	1,00	99,8*	1,00*	Estonia ^o
98,6**	1,00**	...	...	...	...	99,8	1,00	99,8	1,00	Federación de Rusia ^w
91,3	1,01	89,5	0,99	90,8	0,99	99,7	1,00	...	...	Hungría ^o
94,4	0,99	94,5	0,98	92,3	1,01	...	...	...	...	la ex RY de Macedonia ^o
92,1**	0,99**	91,0	0,99	87,6	1,01	...	...	99,7*	1,00*	Letonia ^o
...	...	94,5	0,99	94,3	0,99	99,8	1,00	99,7*	1,00*	Lituania ^o
96,7	1,00	...	...	98,0	1,00	99,8	1,00	...	...	Polonia ^o
88,8**	0,99**	78,2**	...	78,3	0,99	99,8	1,00	99,8	1,00	República de Moldova
86,7**	1,00**	90,2	1,01	88,5	1,00	...	...	...	...	República Checa ^o
81,2**	1,00**	95,7	0,99	88,4	0,99	99,3	1,00	97,8*	1,00*	Rumania ^o
69,4	1,02	79,8**	0,99**	74,9 ^z	1,00 ^z	...	...	...	...	Serbia y Montenegro ¹
89,5	0,92**	...	...	87,9**	0,93**	92,7	0,91	95,5*	0,95*	Turquía ^o
80,2**	1,00**	71,6	0,99	81,5	1,00**	99,8	1,00	99,9	1,00	Ucrania
Promedio ponderado						Promedio ponderado				
81,7	0,88	84,2	0,93	84,0	0,94	84,3	0,91	87,6	0,92	Mundo
96,2	1,00	96,4	1,00	95,6	1,00	99,7	1,00	99,7	1,00	Países desarrollados
79,5	0,86	82,7	0,92	82,5	0,93	80,9	0,88	85,2	0,91	Países en desarrollo
89,0	0,99	84,6	0,99	90,1	0,99	99,2	1,00	99,4	1,00	Países en transición
54,5	0,86	57,6	0,88	62,8	0,89	67,5	0,80	76,6	0,89	África Subsahariana
97,0	1,00	96,3	1,00	95,4	1,01	99,7	1,00	99,8	1,00	América del Norte y Europa Occidental
86,4	0,99	94,2	0,99	95,7	1,00	92,7	1,00	95,5	1,01	América Latina y el Caribe
84,8	0,99	87,5	0,99	94,1	0,98	97,7	1,00	98,3	1,00	Asia Central
72,7	0,67	80,2	0,83	79,0	0,86	61,5	0,72	72,3	0,77	Asia Meridional y Occidental
95,9	0,96	96,0	1,00	93,7	1,00	95,4	0,96	97,8	0,99	Asia Oriental y el Pacífico
74,8	0,81	78,1	0,90	81,1	0,90	66,6	0,71	78,2	0,85	Estados Árabes
90,1	0,98	86,7	0,97	88,8	0,98	98,3	0,98	98,8	0,99	Europa Central y Oriental

Cuadro 16. Evolución de los indicadores de base o de aproximación que miden la realización de los objetivos 4 y 5 de la EPT

País o territorio	OBJETIVO 4				OBJETIVO 5					
	Mejora del nivel de alfabetización de los adultos				Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria					
	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS (personas de 15 años o más)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN					
	1990		2000-2004		1990		1998		2001	
Total (%)	IPS (Mujeres/Hombres)	Total (%)	IPS (Mujeres/Hombres)	TBE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	TBE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	TBE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	
África Subsahariana										
Angola	...	...	...	...	92,0	0,92*	97,1	0,83	...	...
Benin	26,4	0,41	39,8	0,47	58,6	0,50	82,7	0,65	104,1	0,70
Botswana	68,1	1,07	78,9	1,07	103,0	1,08	102,8	1,00	103,3	1,00
Burkina Faso	...	...	12,8*	0,44*	32,5	0,63	41,8	0,68	43,6**	0,71**
Burundi	37,0	0,55	50,4	0,76	71,5	0,84	50,2**	0,82**	71,0	0,79
Cabo Verde	63,8	0,71	75,7	0,80	113,8	0,94**	125,6	0,96	122,6	0,96
Camerún	57,9	0,69	67,9*	0,78*	99,5	0,86	87,5	0,82	106,7*	0,86*
Chad	27,7	0,51	45,8	0,69	54,7	0,45	67,0	0,58	73,4**	0,63**
Comoras	53,8	0,76	56,2	0,77	75,0	0,73	75,2	0,85	89,6	0,82
Congo	67,1	0,75	82,8	0,87	116,8	0,90	49,6	0,95	85,5	0,93
Côte d'Ivoire	38,5	0,51	...	...	65,1	0,71	73,1	0,75	80,3	0,74
Eritrea	46,4	0,59	...	...	21,3	0,94	53,2	0,83	60,5	0,81
Etiopía	28,6	0,53	41,5	0,69	31,8	0,66	49,9	0,60	63,9	0,71
Gabón	...	...	...	...	141,8**	0,98**	134,1	1,00	134,4	0,99
Gambia	25,6	0,62	...	...	61,1	0,68	79,9	0,85	78,9**	0,92**
Ghana	58,5	0,67	73,8	0,80	72,1	0,83	76,8	0,90	81,4	0,91
Guinea	27,2	0,30	...	...	34,0	0,47	58,4	0,63	77,1	0,75
Guinea-Bissau	...	...	...	...	49,9**	0,55**	...	...	69,7 ^y	0,67 ^y
Guinea Ecuatorial	73,3	0,71	...	...	162,6**	0,95**	131,3	0,91**	126,2	0,91
Kenya	70,8	0,75	84,3	0,87	94,5	0,95	90,2	0,98	96,0	0,98
Lesotho	78,0	1,37	81,4*	1,23*	112,1	1,21	109,2	1,08	124,3	1,02
Liberia	39,2	0,41	55,9	0,54	...	...	89,6	0,74	105,4 ^y	0,73 ^y
Madagascar	58,0	0,75	...	...	93,6	0,98	95,6	0,97	104,2	0,96
Malawi	51,8	0,53	61,8	0,64	68,0	0,83	146,2	0,95**	145,8	0,96
Mali	...	...	19,0*	0,44*	25,3	0,60	48,8	0,71	57,0	0,75
Mauricio	79,8	0,88	84,3*	0,91*	109,2	1,00	107,6	1,00	106,0	1,00
Mozambique	33,5	0,37	46,5	0,50	63,9	0,76	81,2**	0,74**	98,9	0,79
Namibia	74,9	0,94	83,3	0,99	123,9	1,09	113,9	1,01	106,0	1,01
Níger	11,4	0,28	17,1	0,37	27,8	0,58	30,9	0,67	40,0	0,68
Nigeria	48,7	0,65	66,8	0,80	91,9	0,78	86,1**	0,76**	96,5**	0,80**
República Centroafricana	33,2	0,44	48,6*	0,52*	65,5	0,63	...	...	66,1*	0,67*
República Democrática del Congo	47,5	0,56	...	...	70,6	0,75	49,6	0,90	...	...
República Unida de Tanzania	62,9	0,68	77,1	0,81	67,2	0,98	61,8	0,99	69,4	0,98
Rwanda	53,3	0,70	69,2	0,84	71,3	0,98	118,6	0,97	117,0	0,99
Santo Tomé y Príncipe	...	...	...	...	...	...	107,1	0,96	126,4**	0,94**
Senegal	28,4	0,49	39,3	0,61	57,5	0,73	68,6	0,86**	75,3	0,91
Seychelles ¹	...	...	91,9*	1,01*	...	...	112,8	0,98	115,7	0,99
Sierra Leona	...	...	...	...	50,3	0,69	...	...	78,9 ^z	0,70 ^z
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	81,2	0,98	86,0	0,98	106,6	0,99	114,4*	0,97*	105,1	0,96
Swazilandia	71,6	0,95	80,9	0,98	97,7	0,98	104,3	0,95	100,4	0,95
Togo	44,2	0,47	59,6	0,61	110,0	0,66	132,3	0,76	124,2	0,82
Uganda	56,1	0,63	68,9	0,75	68,7	0,80	143,3	0,90	136,4	0,96
Zambia	68,2	0,75	79,9	0,85	93,7	0,91**	81,2	0,93	78,8	0,94
Zimbabwe ^w	80,7	0,87	90,0	0,92	103,6	0,99	...	...	99,0	0,97
América del Norte y Europa Occidental										
Alemania ^o	...	...	...	...	101,0	1,01**	105,7	0,99	100,5	0,99
Andorra ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria ^o	...	...	...	...	100,7	1,00	102,2	0,99	103,0	0,99
Bélgica ^o	...	...	...	...	99,9	1,01	103,8	0,99	105,2	0,99
Canadá ^o	...	...	...	...	103,8	0,98	97,7	1,00	99,6 ^z	1,00 ^z
Chipre ^{o,1}	94,3	0,93	96,8*	0,96*	90,0	1,00	97,4	1,00	97,8	1,00
Dinamarca ^o	...	...	...	...	98,3	1,00	101,9	1,00	104,5	1,00
España ^o	96,3	0,97	...	...	108,6	0,99	107,4	0,98	107,3	0,98
Estados Unidos de América ^o	...	...	...	...	103,1	0,98	100,6	1,03	98,2	1,01
Finlandia ^o	...	...	...	...	98,8	0,99	99,2	1,00	102,0	0,99

1. Para calcular las tasas de escolarización se han utilizado las estadísticas nacionales de población.

2. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

(y) Los datos corresponden al año escolar 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al año escolar 2000-2001.

Cuadro 16

OBJETIVO 5							País o territorio
Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria							
TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN							
1990		1998		2001			
TBE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	TBE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	TBE total (%)	IPS (Niñas/Varones)		
África Subsahariana							
12,1	...	14,7	...	19,1	0,78	Angola	
11,7	0,41	21,1	0,45	26,0**	0,46**	Benin	
37,6	1,12	71,2	1,10	72,7	1,06	Botswana	
6,7	0,52	9,4	0,60	10,2**	0,65**	Burkina Faso	
5,5	0,58	7,1**	0,84**	10,7**	0,73**	Burundi	
20,9*	...	61,7**	...	65,9	1,05	Cabo Verde	
27,5	0,71	26,5**	0,82**	32,6**	0,82**	Camerún	
7,0	0,20	10,7	0,26	11,2**z	0,28**z	Chad	
17,6*	0,65*	24,8	0,81	27,7	0,84	Comoras	
46,2	0,72	...	...	32,0**	0,71**	Congo
21,3	0,48	22,5**	0,54**	22,8**y	0,54**y	Côte d'Ivoire	
...	...	23,3	0,69	27,6	0,65	Eritrea	
13,5	0,75	12,9	0,67	19,0	0,62	Etiopía	
...	...	45,7	0,86	50,9**	...	Gabón	
18,4	0,49	30,8	0,66	34,3**	0,71**	Gambia	
34,7	0,63	36,7	0,78	37,6**	0,82**	Ghana	
9,5	0,33	13,9**	0,36**	...	...	Guinea
...	...	...	...	17,8y	0,54y	Guinea-Bissau
...	...	...	...	29,7**	0,57**	Guinea Ecuatorial
23,8	0,74	29,9**	0,90**	32,0	0,90	Kenya	
25,4	1,47	31,7	1,39	33,7	1,26	Lesotho	
...	...	30,5	0,65	34,1y	0,69y	Liberia	
17,6	0,97	14,3**	0,96**	...	...	Madagascar
8,0	0,46	36,1	0,69**	34,0	0,76	Malawi	
6,6	0,51	13,6	0,53	...	...	Malí
52,9	1,01	70,3	1,01	79,5	0,96	Mauricio	
6,9	0,57	9,8**	0,68**	13,3	0,66	Mozambique	
38,9	1,26	57,3	1,15	61,4	1,14	Namibia	
6,5	0,43	6,7	0,63	6,5	0,65	Niger	
24,8	0,77	...	...	...	...	Nigeria
11,5	0,40	...	...	...	...	República Centroafricana
...	...	...	...	...	...	República Democrática del Congo
4,7	0,70	5,5**	0,82**	5,8**y	0,81**y	República Unida de Tanzania	
8,2	0,76	9,6	0,88	14,4**	0,88**	Rwanda	
...	...	...	...	39,2**	0,84**	Santo Tomé y Príncipe
16,3	0,53	16,7**	0,64**	18,7**	0,67**	Senegal	
...	...	114,0	1,00	110,0	1,05	Seychelles ¹	
16,6	0,57	...	...	26,4 ²	0,70**z	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	Somalia
66,3	1,16	89,8*	1,13*	86,4**	1,09**	Sudáfrica	
41,3	0,93	48,4	1,00	45,2	1,00	Swazilandia	
22,7	0,34	33,6	0,40	36,5**y	0,44**y	Togo	
12,5	0,56	9,8	0,64	16,8**	0,77**	Uganda	
19,6	...	19,8	0,77**	24,1	0,80	Zambia	
46,9	0,87	...	...	42,9	0,89	Zimbabwe ^w
América del Norte y Europa Occidental							
98,2	0,97	98,2	0,98	99,8	0,99	Alemania ^o	
...	...	...	...	...	...	Andorra ²
101,8	0,93	98,8	0,96	99,1	0,95	Austria ^o	
101,8	1,01	142,4	1,08	157,1	1,12	Bélgica ^o	
100,8	1,00	105,3	0,99	106,2 ²	0,99 ²	Canadá ^o	
72,1	1,02	93,2	1,03	96,9	1,02	Chipre ^{o,1}	
109,2	1,01	125,6	1,06	128,8	1,05	Dinamarca ^o	
104,1	1,07	...	...	115,7	1,06	España ^o
92,1	1,01	...	...	93,0	0,99	Estados Unidos de América ^o
116,4	1,19	120,9	1,09	126,5	1,11	Finlandia ^o	

Cuadro 16 (continuación)

País o territorio	OBJETIVO 4				OBJETIVO 5					
	Mejora del nivel de alfabetización de los adultos				Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria					
	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS (personas de 15 años o más)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN					
	1990		2000-2004		1990		1998		2001	
Total (%)	IPS (Mujeres/Hombres)	Total (%)	IPS (Mujeres/Hombres)	TBE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	TBE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	TBE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	
Francia ⁰	...	...	...	...	108,4	0,99	105,6	0,99	104,7	0,99
Grecia ⁰	94,9	0,95	...	...	98,4	0,99	95,5	1,00	99,1	0,99
Irlanda ⁰	...	...	...	...	102,5	1,00	104,1	1,00	105,0	1,00
Islandia ⁰	...	...	...	...	101,3	0,99**	98,5	0,98	99,8	1,00
Israel ⁰	91,4	0,93	95,3	0,96	97,9	1,03	112,9	0,99	113,4	1,00
Italia ⁰	97,7	0,99	...	...	103,7	1,00	102,5	0,99	100,7	0,98
Luxemburgo ⁰	...	...	...	...	90,2	1,09	99,6	1,01	100,4	0,99
Malta ⁰	88,4	1,01	92,6	1,02	107,9	0,96	106,3	1,01	105,3	0,99
Mónaco ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega ⁰	...	...	...	...	100,4	1,00	101,1	1,00	101,2	1,00
Países Bajos ⁰	...	...	...	...	102,4	1,03	108,3	0,98	107,7	0,98
Portugal ⁰	87,2	0,92	...	...	123,0	0,95	123,1	0,96	116,1	0,96
Reino Unido ⁰	...	...	...	...	107,4	0,97	101,8	1,01	100,3	1,00
San Marino ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia ⁰	...	...	...	...	99,8	1,00	109,7	1,03	110,4	1,03
Suiza ⁰	...	...	...	...	90,3	1,01	106,3	0,99	107,2	0,99
América Latina y el Caribe										
Anguila ¹	...	...	...	...	...	...	...	...	98,6	0,99
Antigua y Barbuda ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	95,6	1,00	96,7	1,00	...	...	115,5	0,95	104,3	1,00
Argentina ^w	95,7	1,00	97,0	1,00	106,3	1,04**	119,7	1,00	119,6	1,00
Aruba ¹	...	...	...	...	...	...	112,2	0,98	114,6	0,95
Bahamas	94,4	1,02	...	...	95,6	1,03**	...	...	92,2	1,01
Barbados	99,4	1,00	99,7	1,00	93,0	1,00	104,3	0,99	108,3	1,00
Belice	...	...	76,9*	1,01*	111,5	0,98	118,1	0,97	117,6 ^z	0,97 ^z
Bermudas ¹	...	...	...	...	...	...	...	...	103,2 ^z	...
Bolivia	78,1	0,80	86,7*	0,87*	94,8	0,91	112,5	0,98	113,6	0,99
Brasil ^w	82,0	0,98	88,2*	1,00*	105,3	0,94**	...	...	148,5	0,94
Chile ^w	94,0	0,99	95,7*	1,00*	99,9	0,98	102,7	0,97	102,7 ^z	0,98 ^z
Colombia	88,4	0,99	92,1	1,00	102,2	1,15	112,0	1,00	109,6	0,99
Costa Rica	93,9	1,00	95,8	1,00	101,9	0,99	...	...	108,4	1,00
Cuba	95,1	1,00	96,9	1,00	97,7	0,97	105,3	0,96	100,3	0,96
Dominica ¹	...	...	...	...	...	...	98,8	0,95	...	...
Ecuador	87,6	0,94	91,0*	0,97*	116,5	0,99**	113,4	1,00	116,9	1,00
El Salvador	72,4	0,91	79,7	0,94	81,1	1,01	111,6	0,97	111,8	0,96
Granada ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	61,0	0,77	69,9	0,81	77,6	0,88**	94,0*	0,89*	103,0	0,92
Guyana	97,2	0,98	...	...	93,6	0,98	116,9	0,98	120,2 ^y	0,97 ^y
Haití	39,7	0,87	51,9	0,93	47,8	0,94	...	...	...	...
Honduras	68,1	0,98	80,0*	1,01*	109,0**	1,05**	...	...	105,8**	1,02**
Islas Caimán ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos ¹	...	...	...	...	...	...	...	...	101,4	0,96
Islas Vírgenes Británicas ¹	...	...	...	...	...	...	111,6	0,97	109,1	0,96
Jamaica ^w	82,2	1,10	87,6	1,09	101,3	0,99	95,4**	1,00**	100,5	0,99
México ⁰	87,3	0,93	90,5*	0,96*	113,9	0,98	110,9	0,99	110,3	0,99
Montserrat ¹	...	...	...	...	...	...	...	...	116,0	...
Nicaragua	62,7	1,00	76,7*	1,00*	93,5	1,06	99,9	1,03	104,7	1,01
Panamá	89,0	0,98	92,3	0,99	106,4	0,96	108,1**	0,97**	110,0	0,97
Paraguay ^w	90,3	0,96	91,6*	0,97*	105,4	0,97	109,6**	0,98**	111,8**	0,96**
Perú ^w	...	...	85,0*	0,88*	118,9	0,97**	122,6	0,99	119,9	1,00
República Dominicana	79,4	0,99	84,4	1,00	94,8**	1,02**	116,7**	0,98**	126,1	1,01
Saint Kitts y Nevis ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	...	...	...	...	111,6	0,99	...	...	101,2	0,96
Santa Lucía	...	...	...	...	138,5	0,94	114,8	0,98	111,3	1,01
Suriname	...	...	...	...	100,2	1,00	...	...	125,8	0,98
Trinidad y Tobago	96,8	0,98	98,5	0,99	96,7	0,99	101,7	0,99	105,1**	0,99**
Uruguay ^w	96,5	1,01	97,7	1,01	108,6	0,99	112,8	0,99	108,3	0,98
Venezuela	88,9	0,97	93,1	0,99	95,7	1,03	100,3	0,98	105,9	0,98

1. Para calcular las tasas de escolarización se han utilizado las estadísticas nacionales de población.

2. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

(y) Los datos corresponden al año escolar 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al año escolar 2000-2001.

Cuadro 16

OBJETIVO 5							País o territorio
Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria							
TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN							
1990		1998		2001			
TBE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	TBE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	TBE total (%)	IPS (Niñas/Varones)		
98,5	1,05	109,6	1,00	107,8	1,01	Francia ^o	
93,8	0,98	93,9	1,01	95,7 ^z	1,02 ^z	Grecia ^o	
100,2	1,09	105,4	1,06	104,8	1,10	Irlanda ^o	
99,6	0,96	109,4	1,06	111,3	1,07	Islandia ^o	
88,1	1,08	90,8	1,00	94,4	0,99	Israel ^o	
83,2	1,00	91,7	0,99	98,1	0,96	Italia ^o	
76,5	...	...	...	96,1	1,07	Luxemburgo ^o
82,8	0,94	...	...	91,3	0,99	Malta ^o
...	...	...	...	...	...	Mónaco ^z
103,0	1,03	120,3	1,02	113,4	1,02	Noruega ^o	
119,5	0,92	124,4	0,96	122,2	0,97	Países Bajos ^o	
67,2	1,16	109,5	1,08	114,7	1,05	Portugal ^o	
88,0	1,00	157,6	1,12	179,1	1,25	Reino Unido ^o	
...	...	...	...	...	...	San Marino ^z
90,2	1,05	160,1	1,28	145,7	1,21	Suecia ^o	
99,1	0,95	99,9	0,92	98,0	0,94	Suiza ^o	
América Latina y el Caribe							
...	...	...	...	101,9	0,98	Anguila ¹
...	...	...	...	...	...	Antigua y Barbuda ^z
92,9	1,19	74,9	1,17	72,6	1,12	Antillas Neerlandesas	
71,1	...	89,0	1,08	99,6	1,06	Argentina ^w	
...	...	100,6	1,04	101,5	1,07	Aruba ¹	
...	...	...	...	91,5	1,03	Bahamas
...	...	104,0**	1,05**	103,3	1,00	Barbados	
43,9	1,15	64,8	1,08	70,7 ^z	1,08 ^z	Belice	
...	...	...	...	86,1 ^z	...	Bermudas ¹
36,7	0,85	72,3	0,92	84,4	0,96	Bolivia	
38,4	...	...	...	107,5	1,10	Brasil ^w
73,5	1,08	79,6	1,04	85,5 ^z	1,02 ^z	Chile ^w	
49,8*	1,13*	70,6	1,11	65,2	1,10	Colombia	
43,0	1,05	...	...	66,8	1,03	Costa Rica
88,9	1,14	79,4	1,06	89,1	0,99	Cuba	
...	...	85,5	1,18	95,4 ^z	1,13 ^z	Dominica ¹	
55,3*	...	56,4	1,03	59,2	1,01	Ecuador	
26,4*	1,06*	50,2	0,99	55,9	1,01	El Salvador	
...	...	...	...	62,6 ^z	0,48 ^z	Granada ^z
...	...	30,7*	0,92*	39,3	0,93	Guatemala	
78,7	1,06	81,1	1,02	87,1 ^y	1,04 ^y	Guyana	
20,6*	0,96*	...	...	...	...	Haití
...	...	...	...	...	...	Honduras
...	...	...	...	...	...	Islas Caimán ^z
...	...	...	...	85,3	1,03	Islas Turcos y Caicos ¹
...	...	98,8	0,91	95,2	1,02	Islas Vírgenes Británicas ¹	
65,3	1,06	84,1**	1,02**	83,6	1,03	Jamaica ^w	
53,3	1,01	69,1	1,02	75,7	1,07	México ^o	
...	...	...	...	102,0	...	Montserrat ¹
40,4	1,37	48,4**	1,18**	56,6	1,18	Nicaragua	
61,4	1,07	67,5**	1,08**	69,2	1,07	Panamá	
30,9	1,04	50,8	1,05	63,5	1,02	Paraguay ^w	
67,4	...	81,7	0,95	89,0**	0,93**	Perú ^w	
...	...	56,1**	1,27**	67,4	1,24	República Dominicana	
...	...	...	...	...	...	Saint Kitts y Nevis ^z
58,4	1,24	...	...	68,1	1,20	San Vicente y las Granadinas
52,9	1,45	76,4	1,29	86,0	1,30	Santa Lucía	
52,1	1,15	...	...	73,6	1,39	Suriname
80,4	1,05	81,7**	1,08**	80,2**	1,10**	Trinidad y Tobago	
81,3	...	...	...	101,4	1,14	Uruguay ^w
34,7	1,38	56,9	1,23	68,6	1,16	Venezuela	

Cuadro 16 (continuación)

País o territorio	OBJETIVO 4				OBJETIVO 5					
	Mejora del nivel de alfabetización de los adultos				Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria					
	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS (personas de 15 años o más)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN					
	1990		2000-2004		1990		1998		2001	
Total (%)	IPS (Mujeres/Hombres)	Total (%)	IPS (Mujeres/Hombres)	TBE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	TBE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	TBE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	
Asia Central										
Armenia	97,5	0,97	99,4*	0,99*	...	...	...	...	96,3	0,98
Azerbaiyán	...	...	...	...	110,6**	0,99**	90,9	1,00	92,6	0,98
Georgia	...	...	...	...	97,3	1,00	95,3	1,00	92,0	1,00
Kazajistán	98,8	0,99	99,4	1,00	88,2	0,99**	93,0	1,00	99,3	0,99
Kirguistán	...	...	...	...	92,8	1,00	101,3	0,98	100,2	0,97
Mongolia	...	...	97,8*	0,99*	97,2	1,02	98,2	1,04	98,7	1,03
Tayikistán	98,2	0,98	99,5*	1,00*	91,0	0,98	103,1	0,95	106,8	0,95
Turkmenistán	...	...	98,8*	0,99*	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	98,7	0,98	99,3	0,99	81,4	0,98	...	...	102,6**	0,99**
Asia Meridional y Occidental										
Afganistán	...	...	...	...	28,8	0,55	32,7	0,08**	22,6	...
Bangladesh	34,2	0,53	41,1	0,62	79,6	0,86	101,8**	0,97**	97,5	1,02
Bhután ³	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
India ^w	49,3	0,58	61,3*	...	98,6	0,76	97,9	0,83	98,1	0,85
Maldivas	94,8	1,00	97,2	1,00	134,1**	0,97**	134,1	1,01	124,9	0,99
Nepal	30,4	0,30	44,0	0,43	113,8	0,61	112,3**	0,78**	121,6	0,87
Pakistán	35,4	0,41	41,5*	0,53*	...	...	...	...	73,2 ^{*,z}	0,74 ^{*,z}
República Islámica de Irán	63,2	0,75	...	0,84*	109,3	0,90	95,6	0,95	92,1	0,96
Sri Lanka ^w	88,7	0,91	92,1	0,95	113,2	0,96	109,2	0,97	110,4	0,99
Asia Oriental y el Pacífico										
Australia ^o	...	...	...	...	107,7	0,99	...	...	102,4	1,00
Brunei Darussalam	85,5	0,87	93,9*	0,95*	115,3	0,94	114,5	0,98	106,3	0,99
Camboya	62,0	0,63	69,4	0,73	83,4	0,81**	96,5	0,86	123,4	0,89
China ^w	78,3	0,79	90,9*	0,91*	125,2	0,93	119,5	1,01	116,2	1,00
Estados Federados de Micronesia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fiji	88,6	0,93	92,9*	0,97*	131,4	1,00**	110,5**	0,99**	108,8**	1,00**
Filipinas ^w	91,7	0,99	92,6*	1,00*	109,5	0,99	113,1	1,00	112,1	0,99
Indonesia ^w	79,5	0,84	87,9	0,90	114,3	0,98	...	...	110,9	0,98
Islas Cook ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	...	...	...	...	85,8	0,86	...	...	...	...
Japón ^o	...	...	...	...	99,7	1,00	101,4	1,00	100,7	1,00
Kiribati	...	...	...	...	...	...	130,8	1,02	...	...
Macao, China	90,5	0,92	91,3*	0,92*	98,6	0,96	99,1	0,95	104,1	0,94
Malasia ^w	80,7	0,86	88,7*	0,93*	93,7	1,00	97,4	1,00	95,2	1,00
Myanmar	80,7	0,85	85,3	0,91	108,6	0,95	90,1	0,98	89,6	1,00
Nauru ¹	30,4	0,30	...	...	...	...	81,0**	1,04**	...	...
Niue ¹	...	...	...	...	...	...	102,9	0,87	117,6	0,94
Nueva Zelanda ^o	...	...	...	...	105,6	0,98	...	...	99,0	0,99
Palau ¹	...	...	...	...	...	...	113,8	0,93	116,1** ^z	0,93** ^z
Papua Nueva Guinea	56,6	0,75	...	...	66,2	0,86	74,8	0,93	77,5**	0,89**
República de Corea ^o	95,9	0,95	...	...	104,9	1,01	...	...	102,1	1,00
República Democrática Popular Lao	56,5	0,61	66,4	0,72	103,4	0,79	116,7	0,85	114,8	0,86
República Popular Democrática de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	98,0	0,99	98,7	0,99	121,7	1,09	99,4	1,01	102,5	0,98
Singapur	88,8	0,88	92,5	0,92	103,7	0,97	...	...	...	...
Tailandia ^w	...	...	92,6*	0,95*	98,1	0,96	94,1	0,95	97,7	0,96
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	143,3	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	98,8*	1,00*	105,8	0,96	110,4	0,97	112,4	0,98
Tuvalu ¹	...	...	...	...	...	...	103,6**	0,96**	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	96,0	0,98	109,2**	0,96**	111,6	0,99
Viet Nam	...	...	90,3*	0,93*	106,9	0,93**	109,4	0,92	103,4	0,93
Estados Árabes										
Arabia Saudita	66,2	0,66	77,9	0,83	72,7	0,86	68,7	0,97	67,3	0,97
Argelia	52,9	0,64	68,9	0,76	100,5	0,85	106,8	0,92	108,4	0,93

1. Para calcular las tasas de escolarización se han utilizado las estadísticas nacionales de población.

2. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

3. No se han calculado las tasas de escolarización debido a incongruencias entre los datos de escolarización y las estimaciones de población de las Naciones Unidas.

Cuadro 16

OBJETIVO 5							País o territorio
Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria							
TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN							
1990		1998		2001			
TBE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	TBE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	TBE total (%)	IPS (Niñas/Varones)		
Asia Central							
...	...	...	...	86,5	1,06	Armenia
87,5	1,01	76,9	0,99	79,7	0,97	Azerbaiyán	
94,9	0,97	74,2	1,03	78,6	1,08	Georgia	
97,5	1,04	87,4	0,99	88,8	0,98	Kazajistán	
100,1	1,02	85,4	1,02	86,5	1,00	Kirguistán	
82,4	1,14	58,9	1,27	76,1	1,20	Mongolia	
102,1	...	76,1	0,86	82,0	0,82	Tayikistán	
...	...	...	...	...	...	Turkmenistán
99,4	0,91	...	...	98,6**	0,97**	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental							
10,2	...	...	...	12,5	...	Afganistán
20,2	0,52	42,4	0,96	46,9	1,10	Bangladesh	
...	...	...	...	...	...	Bhután ³
44,5	0,60	46,6	0,70	50,3	0,74	India ^w	
...	...	36,5	1,05	66,0	1,07	Maldivas	
33,1	0,44	35,5	0,71	43,9	0,75	Nepal	
25,1	0,48	...	...	23,9*.z	0,66*.z	Pakistán
57,5	0,75	77,4	0,93	76,9	0,95	República Islámica de Irán	
76,8	1,09	74,4**	1,07**	80,8	...	Sri Lanka ^w	
Asia Oriental y el Pacífico							
81,7	1,04	...	...	153,8	0,99	Australia ^o
68,7	1,07	81,6	1,10	87,7	1,06	Brunei Darussalam	
28,9	0,43	16,0**	0,53**	21,3	0,60	Camboya	
48,7	0,75	65,0	...	67,2	...	China ^w	
...	...	109,2	...	...	...	Estados Federados de Micronesia
58,2**	...	...	...	80,4**	1,07**	Fiji
70,7	1,04	75,8	1,09	81,9	1,10	Filipinas ^w	
45,5	0,83	...	...	57,9	0,99	Indonesia ^w
...	...	...	...	...	...	Islas Cook ¹
...	...	...	...	...	...	Islas Marshall ²
14,0	0,63	...	...	...	...	Islas Salomón
97,1	1,02	101,8	1,01	102,6	1,01	Japón ^o	
...	...	...	...	...	...	Kiribati
65,1*	1,11*	75,5	1,10	87,1	1,06	Macao, China	
56,3	1,07	69,4	1,11	69,6	1,10	Malasia ^w	
22,4	0,98	34,9	0,99	39,3	0,94	Myanmar	
...	...	53,9**	1,06**	...	...	Nauru ¹
...	...	101,4	0,82	93,8	0,98	Niue ¹	
89,1	1,02	...	...	113,2	...	Nueva Zelanda ^o
...	...	101,2	1,07	88,8**z	1,00**z	Palau ¹	
11,5	0,59	20,4	0,75	22,7**	0,79**	Papua Nueva Guinea	
89,8	0,97	...	...	91,1	1,00	República de Corea ^o
24,4*	0,62*	33,4	0,69	40,6	0,73	República Democrática Popular Lao	
...	...	...	...	...	...	República Popular Democrática de Corea
36,1	1,22	74,9	1,11	74,5	1,11	Samoa	
68,1	0,93	...	...	...	...	Singapur
30,8	0,94	...	...	82,8 ^z	0,95 ^z	Tailandia ^w
...	...	...	...	34,6	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	Tokelau
97,1	1,01	93,3	1,13	99,6	1,13	Tonga	
...	...	78,3**	0,88**	...	...	Tuvalu ¹
16,7	0,79	33,1**	0,83**	28,6	1,03	Vanuatu	
32,2	...	61,9	0,90	69,7	0,92	Viet Nam	
Estados Árabes							
43,7	0,79	67,9	0,87	69,2	0,89	Arabia Saudita	
60,9	0,81	65,8	1,03	71,6	1,08	Argelia	

(y) Los datos corresponden al año escolar 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al año escolar 2000-2001.

Cuadro 16 (continuación)

País o territorio	OBJETIVO 4				OBJETIVO 5					
	Mejora del nivel de alfabetización de los adultos				Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria					
	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS (personas de 15 años o más)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN					
	1990		2000-2004		1990		1998		2001	
Total (%)	IPS (Mujeres/Hombres)	Total (%)	IPS (Mujeres/Hombres)	TBE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	TBE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	TBE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	
Bahrein	82,1	0,86	88,5	0,92	110,0	1,00	100,7	1,01	98,0	0,99
Djibuti	53,0	0,59	...	...	37,7	0,71	38,1	0,71	40,3	0,76
Egipto ^w	47,1	0,56	55,6*	0,65*	91,5	0,83	98,6**	0,92**	96,9**	0,94**
Emiratos Árabes Unidos	71,0	0,99	77,3	1,07	110,8	0,97	89,1	0,96	92,2	0,96
Irak	35,7	0,38	...	...	115,6	0,84	99,5	0,82	98,8 ^y	0,82 ^y
Jamahiriya Árabe Libia	68,1	0,62	81,7	0,77	104,7	0,94	115,7	0,98	114,1	1,00
Jordania ^w	81,5	0,80	90,9	0,90	100,6	1,01	96,5	1,00	98,6	1,00
Kuwait	76,7	0,91	82,9	0,96	60,2	0,95	101,9	1,01	94,3	0,99
Libano	80,3	0,83	...	...	113,2**	0,96**	106,7	0,96	102,7	0,96
Marruecos	38,7	0,47	50,7	0,61	65,2	0,69	89,2	0,81	107,0	0,89
Mauritania	34,8	0,52	41,2	0,61	50,3	0,73	86,5	0,94	86,5	0,96
Omán	54,7	0,57	74,4	0,80	84,9	0,92	85,7	0,96	82,9	0,98
Qatar	77,0	0,98	84,2*	0,97*	100,5	0,93	108,0	0,97	105,9	0,96
República Árabe Siria	64,8	0,58	82,9*	0,82*	102,2	0,90	103,6	0,92	111,6	0,93
Sudán	45,8	0,53	59,9	0,69	52,3	0,77	54,5**	0,85**	58,7	0,85
Territorios Autónomos Palestinos	...	...	...	...	...	...	105,7	1,01	104,1	1,01
Túnez ^w	59,1	0,65	73,2	0,76	113,7	0,89	114,9	0,95	111,6	0,96
Yemen	32,7	0,23	49,0	0,41	65,4**	0,35**	73,3	0,56	81,0	0,66
Europa Central y Oriental										
Albania ^o	77,0	0,77	98,7*	0,99*	100,2	1,00	108,2**	0,99**	106,6 ^z	1,00 ^z
Belarrús	99,5	1,00	99,7	1,00	96,0	0,96**	109,0	0,96	110,3	0,98
Bosnia y Herzegovina ^o	...	...	94,6*	0,93*	...	...	...	...	...	...
Bulgaria ^o	97,2	0,98	98,6	0,99	97,6	0,97	103,4	0,97	99,4	0,98
Croacia	96,9	0,96	98,1*	0,98*	79,7	0,99	95,7	0,98	95,6	0,99
Eslovaquia	...	...	99,7*	1,00*	...	...	102,5	0,99	101,4	0,99
Eslovenia ^o	99,6	1,00	99,7	1,00	108,3	...	97,7	0,99	103,3	0,99
Estonia ^o	99,8	1,00	99,8*	1,00*	110,8	0,97	102,2	0,97	101,4	0,96
Federación de Rusia ^w	99,2	0,99	99,6	1,00	109,2	1,00	...	...	113,8	1,00
Hungría ^o	99,1	1,00	...	...	94,5	1,00	103,5	0,98	100,8	0,99
la ex RY de Macedonia ^o	...	...	...	...	99,3	0,98	101,8	0,98	98,7	1,01
Letonia ^o	...	...	99,7*	1,00*	96,5	0,99	99,1	0,98	95,9	0,98
Lituania ^o	99,3	1,00	99,6*	1,00*	94,0	0,95	101,5	0,98	101,2	0,99
Polonia ^o	99,6	1,00	...	...	98,4	0,99	...	...	99,7	0,99
República Checa ^o	...	...	...	...	96,4	1,00	104,0	0,99	103,6	0,99
República de Moldova	97,5	0,97	99,0	0,99	93,1	1,00	84,3	1,00	85,3	0,99
Rumania ^o	97,1	0,97	97,3*	0,98*	91,3	1,00	104,3	0,98	98,0	0,98
Serbia y Montenegro ¹	...	...	...	...	72,0	1,02	103,9	0,99	98,8 ^z	1,00 ^z
Turquía ^o	77,9	0,74	86,5*	0,83*	99,1	0,92	...	...	94,5**	0,92**
Ucrania	99,4	0,99	99,6	1,00	88,8	1,00	77,8	0,99	90,5	1,00
Media ponderada										
Mundo	75,4	0,84	81,7	0,88	99,1	0,89	100,7	0,92	100,6	0,93
Países desarrollados	98,0	0,99	98,9	1,00	101,9	0,99	102,1	1,00	100,6	1,00
Países en desarrollo	67,0	0,76	76,4	0,83	98,8	0,87	100,6	0,91	100,5	0,92
Países en transición	99,2	0,99	99,6	1,00	97,0	0,99	96,0	0,99	103,6	0,99
África Subsahariana	49,9	0,67	62,0	0,77	73,5	0,83	79,1	0,84	84,9	0,86
América del Norte y Europa Occidental	97,9	0,99	98,8	1,00	104,0	0,99	102,5	1,01	100,8	1,00
América Latina y el Caribe	85,0	0,96	89,2	0,98	104,3	0,98	121,3	0,98	119,9	0,98
Asia Central	98,7	0,99	99,4	1,00	89,4	0,99	98,9	0,99	100,6	0,98
Asia Meridional y Occidental	47,5	0,58	58,3	0,63	92,2	0,76	94,7	0,83	93,9	0,85
Asia Oriental y el Pacífico	81,8	0,84	91,3	0,92	116,9	0,94	113,0	0,99	111,4	0,99
Estados Árabes	50,0	0,56	62,2	0,69	85,7	0,80	89,7	0,87	92,0	0,89
Europa Central y Oriental	96,2	0,97	97,3	0,97	98,0	0,98	94,6	0,96	99,9	0,97

1. Para calcular las tasas de escolarización se han utilizado las estadísticas nacionales de población.

(y) Los datos corresponden al año escolar 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al año escolar 2000-2001.

Cuadro 16

OBJETIVO 5							País o territorio
Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria							
TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN							
1990		1998		2001			
TBE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	TBE total (%)	IPS (Niñas/Varones)	TBE total (%)	IPS (Niñas/Varones)		
99,7	1,03	93,9	1,08	95,0	1,09	Bahrein	
11,6	0,66	16,2	0,72	19,6	0,62	Djibuti	
70,8	0,79	80,8**	0,92**	88,1**	0,93**	Egipto ^w	
65,4	1,21	82,1	1,08	79,4	1,06	Emiratos Árabes Unidos	
49,0	0,64	35,7	0,63	38,3 ^y	0,62 ^y	Irak	
85,9	...	...	...	104,8	1,06	Jamahiriya Árabe Libia
63,3	1,04	86,9	1,03	86,3	1,02	Jordania ^w	
42,9	0,98	97,8**	1,02**	85,2**	1,06**	Kuwait	
...	...	77,5	1,09	77,4	1,10	Libano	
35,5	0,73	37,7	0,79	40,9** ^z	0,81** ^z	Marruecos	
13,4	0,46	18,7**	0,73**	21,7	0,76	Mauritania	
44,9	0,81	71,7	0,99	78,5	0,98	Omán	
83,6	1,06	92,3	1,06	90,2	1,05	Qatar	
48,8	0,73	40,6	0,91	44,6	0,90	República Árabe Siria	
21,5	0,79	28,5**	...	32,0	...	Sudán	
...	...	78,8	1,04	84,9	1,06	Territorios Autónomos Palestinos	
44,4	0,79	72,9	1,02	79,1	1,04	Túnez ^w	
...	...	41,9	0,37	46,3** ^z	0,42** ^z	Yemen	
Europa Central y Oriental							
78,3	0,86	75,8**	1,03**	78,4 ^z	1,03 ^z	Albania ^o	
95,3	...	85,2	1,04	84,1	1,04	Belarrús	
...	...	...	...	...	...	Bosnia y Herzegovina ^o
75,2	1,04	89,4	0,98	94,3	0,97	Bulgaria ^o	
69,2	1,09	89,8	1,03	88,4	1,02	Croacia	
...	...	85,2	1,02	89,5	1,01	Eslovaquia	
91,1	...	98,7	1,03	107,6	1,00	Eslovenia ^o	
98,5	1,11	92,7	1,04	95,9	1,02	Estonia ^o	
93,3	1,06	...	...	92,0	1,01	Federación de Rusia ^w
78,6	1,01	95,3	1,02	103,6	1,01	Hungría ^o	
55,7	0,99	82,3	0,97	84,0	0,97	la ex RY de Macedonia ^o	
91,0	1,00	88,4	1,04	94,5	1,01	Letonia ^o	
91,7	...	...	...	100,5	0,99	Lituania ^o
81,5	1,05	...	...	102,9	0,97	Polonia ^o
91,2	0,97	82,5	1,04	95,8	1,03	República Checa ^o	
80,0	1,09	72,7	1,01	72,4	1,03	República de Moldova	
92,0	0,99	78,9	1,01	84,2	1,01	Rumania ^o	
63,4	1,03	92,3	1,01	88,7 ^z	1,01 ^z	Serbia y Montenegro ¹	
48,2	0,63	...	...	76,0**	0,76**	Turquía ^o
92,8	...	...	...	96,8	1,00	Ucrania
Promedio							
56,3		60,2		63,7		Mundo	
1,07		0,91		0,92			
91,7		103,5		105,9		Países desarrollados	
...		52,5		56,6		Países en desarrollo	
39,7		...		90,6		Países en transición	
95,1		...		...
17,6		24,6		26,8		África Subsahariana	
0,81		0,80		0,79			
98,5		105,4		107,6		América del Norte y Europa Occidental	
1,05		1,01		1,03			
53,3		71,9		86,2		América Latina y el Caribe	
1,01		1,09		1,07			
97,5		85,5		87,1		Asia Central	
1,04		0,98		0,98			
33,1		45,6		48,3		Asia Meridional y Occidental	
0,44		0,74		0,79			
52,5		66,5		68,7		Asia Oriental y el Pacífico	
0,91		...		0,93			
48,8		59,3		63,7		Estados Árabes	
0,73		0,88		0,90			
86,3		...		90,1		Europa Central y Oriental	
1,03		...		0,96			

Cuadro 17. Evolución de los indicadores de base o de aproximación que miden la realización del objetivo 6 de la EPT

País o territorio		OBJETIVO 6 (Calidad de la enseñanza primaria)														
		ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (Promedio probable de años de educación formal)									TASA DE SUPERVIVENCIA EN 5º GRADO (%)					
		1990			1998			2001			1990		1998		2000	
		Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total (%)	IPS (V/N)	Total (%)	IPS (V/N)	Total (%)	IPS (V/N)
África Subsahariana																
1	Sudáfrica	11,5	11,4	11,6	13,5**	13,2**	13,7**	12,9**	12,8**	12,9**	75,3	1,09	75,9*	1,02*	64,8 y	0,98 y
2	Angola	4,8	...	...	5,2**	...	...	4,4** y	4,7** y	4,0** y	...	...	...	...	...	...
3	Benin	4,2	5,7	2,6	6,7**	8,4**	4,9**	7,1** y	8,9** y	5,3** y	55,1	1,02	...	...	...	...
4	Botswana	9,4	9,1	9,8	11,4**	11,2**	11,5**	11,6**	11,5**	11,7**	96,6	1,07	87,6	1,08	89,5	1,06
5	Burkina Faso	2,5	3,1	1,9	...	...	...	3,4**	4,0**	2,8**	69,7	0,96	68,3	1,05	63,7**	...
6	Burundi	4,9	5,4	4,4	3,7**	4,0**	3,3**	5,2**	5,9**	4,5**	61,8	0,89	...	...	64,0	0,86
7	Cabo Verde	...	...	...	...	...	...	11,6**	11,7**	11,5**	...	...	96,7**	1,07**	92,8	1,08
8	Camerún	8,3	...	...	7,6**	...	...	9,3**	10,0**	8,5**	...	...	80,7**	1,29**	...	...
9	Comoras	...	...	...	6,5**	7,0**	5,9**	6,9** y	7,5** y	6,3** y	...	...	...	...	...	...
10	Congo	11,0	12,1	9,9	...	...	...	7,7**	8,3**	7,0**	62,7	1,15	...	...	...	...
11	Côte d'Ivoire	...	...	...	6,4**	7,7**	5,1**	...	...	...	73,0	0,94	69,1	0,89	...	...
12	Eritrea	...	...	...	4,4**	4,9**	3,7**	5,0**	5,7**	4,1**	...	...	95,3	0,95	82,1	0,82
13	Etiopía	2,8	3,4	2,3	4,0**	4,8**	3,0**	5,2**	6,1**	4,2**	...	...	55,8	1,03	61,3	0,94
14	Gabón	...	...	...	12,1**	12,2**	11,7**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15	Gambia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	70,2**	0,82**	...	...
16	Ghana ¹	6,5	7,5	5,6	...	...	...	7,5**	8,0**	6,9**	80,5	0,98	98,5	0,97	66,3 y	0,97 y
17	Guinea	2,8	4,0	1,7	...	...	...	...	...	...	58,8	0,76	86,9	0,86	...	...
18	Guinea-Bissau	...	...	...	...	...	...	5,5** y	6,4** y	4,2** y	...	...	38,1**	0,82**	38,1** x	0,82** x
19	Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	...	...	9,0** y	9,5** y	8,3** y	...	...	...	...	32,6**	0,93**
20	Kenya	8,4	8,8	7,9	...	...	...	8,5**	8,7**	8,3**	...	...	...	...	...	...
21	Lesotho	9,8	8,8	10,8	9,7**	9,0**	10,3	10,7	10,4	11,0	70,7	1,42	68,9	1,23	66,8	1,24
22	Liberia	...	...	...	...	...	...	10,3 y	11,4 y	8,7 y	...	...	...	...	...	...
23	Madagascar	6,3	6,4	6,2	6,2**	6,2**	6,0**	...	...	...	21,7	0,95	51,1	1,02	33,6	1,05
24	Malawi	6,3	7,1	5,5	11,5**	12,0**	10,8**	...	...	...	64,5	0,80	44,1	0,78**	53,6	0,77
25	Malí	2,0	2,5	1,4	3,9**	...	...	...	...	...	72,5	0,95	78,3**	0,97**	84,1	0,90
26	Mauricio	10,3	10,4	10,3	11,8**	11,9**	11,8**	12,4**	12,3**	12,4**	98,4	1,00	99,4	1,01	99,3	1,00
27	Mozambique	...	...	...	...	...	...	5,4** y	6,1** y	4,5** y	32,9	0,76	41,8	0,83	51,9	0,84
28	Namibia	...	...	...	12,1**	11,4**	12,3**	11,7**	11,2**	11,7**	...	...	83,4	1,09	94,2**	1,00**
29	Níger	2,2	...	...	...	...	...	2,9**	3,5**	2,3**	62,4	1,06	...	...	71,0	0,94
30	Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
31	República Centroafricana	4,9	6,2	3,6	...	...	...	...	...	...	24,0	0,90	...	...	...	...
32	RD Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	54,7	0,86	...	...	...	...
33	RU Tanzaniae	5,3	...	...	5,0**	4,8**	4,9**	...	...	...	78,9	1,05	80,9	1,06	78,1	1,05
34	Rwanda	...	...	...	7,9**	...	...	8,2**	8,2**	8,0**	60,0	0,97	45,4	0,89	40,0	1,04
35	Santo Tomé y Príncipe	...	...	...	9,6**	10,0**	9,2**	...	...	...	...	61,5**	1,11**	...	...	...
36	Senegal	4,8	...	...	5,6**	...	...	...	...	...	84,5	...	...	...	67,5	0,92
37	Seychelles	...	...	...	13,4	...	...	13,7**	...	...	...	...	...	...	...	...
38	Sierra Leona	4,8	...	...	...	...	...	6,8** z	7,9** z	5,7** z	...	...	...	...	...	...
39	Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	Swazilandia	9,4	9,6	9,1	10,3**	10,4**	10,0**	9,8**	9,9**	9,5**	76,2	1,05	75,5**	1,15**	73,9	1,15
41	Chad	...	...	...	...	...	...	5,3** y	6,9** y	3,7** y	53,1	0,75	55,1	0,86	45,3**	...
42	Togo	8,8	11,3	6,3	10,8**	13,0**	8,5**	10,4** y	12,4** y	8,3** y	50,7	0,81	...	...	84,3	0,90
43	Uganda	5,2	5,9	4,5	11,9**	12,1**	11,0**	11,5**	11,5**	11,1**	...	...	...	...	...	...
44	Zambia	7,8	...	...	6,9**	7,2**	6,5**	6,9** z	7,2** z	6,5** z	...	...	78,2	0,87	76,7**	0,95**
45	Zimbabue ^w	9,8	...	...	...	...	...	9,8**	10,1**	9,4**	92,4	0,85	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental																
46	Alemania ^o	14,5	...	...	16,0**	16,2**	15,8**	15,7**	15,5**	15,6**	...	...	...	...	...	...
47	Andorra	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
48	Austria ^o	13,8	14,2	13,4	15,2**	15,2**	15,1**	14,8	14,4	14,9	...	...	...	...	...	...
49	Bélgica ^o	14,0	14,0	14,1	17,8**	17,4**	18,2**	18,9**	18,0**	19,6**	...	...	...	...	...	...
50	Canadá ^o	16,9	16,4	17,3	16,0**	15,7**	16,3**	16,1** z	15,7** z	16,4** z	...	...	...	...	...	...
51	Chipre ^o	10,3	10,3	10,4	12,5	12,3	12,7	13,0	12,7	13,2	99,9	...	96,1	1,03	...	...
52	Dinamarca ^o	14,3	14,1	14,5	16,1**	15,6**	16,6**	16,6	15,7	17,2	94,2	1,00	100,0	1,00	...	...
53	España ^o	14,6	14,3	14,8	...	...	...	16,0	15,4	16,4	...	...	...	...	...	...
54	Estados Unidos de América ^o	15,3	14,9	15,7	...	...	...	15,6	14,5	16,1	...	...	...	...	...	...
55	Finlandia ^o	15,2	14,5	16,0	17,5**	16,7**	18,2**	18,1	16,5	18,9	99,8	1,00	99,8	1,00	99,9	1,00

1. En Ghana la tasa de supervivencia en 5º Grado está probablemente sobrestimada porque en 1999 se ha registrado en varios grados la presencia de más niños que en 1998, lo que induce a pensar que un número importante de niños que desertaron la escuela anteriormente se reincorporaron a las aulas en ese año.

OBJETIVO 6
(Calidad de la enseñanza primaria)

PROPORCIÓN ALUMNOS/DOCENTE			PORCENTAJE DE MAESTRAS			DOCENTES FORMADOS en % del total		GASTO PÚBLICO ORDINARIO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA en % del PNB			GASTO PÚBLICO ORDINARIO POR ALUMNO EN PRIMARIA (costo unitario) en dólares constantes de 2001			GASTO PÚBLICO ORDINARIO POR ALUMNO DE PRIMARIA (costo unitario) en dólares a paridad del poder adquisitivo (PPA)			
1990	1998	2001	1990	1998	2001	1998	2001	1990	1998	2001	1990	1998	2001	1990	1998	2001	
...	37**	37	...	78**	78	63,1**	67,6	4,1	2,8	2,6Y	534	352*	332Y	1 914	1 411*	1 415Y	1
32	42*	35**z	...	25*	41**z	...	...	4,2	...	...	...	...	...	...	...	...	2
36	53	53	25	23	19	...	...	...	...	1,7	...	...	34	...	...	91	3
32	28	27	80	82	80	91,8	89,5	...	...	1,0z	...	...	144z	...	379z	...	4
57	49	47**	27	25	23**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5
67	46**	49	46	54**	54	...	...	1,6	...	1,4**	19	...	12**	110	...	80**	6
...	29**	29	...	62**	65	...	67,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7
51	52	61*	30	36	35**	...	...	...	1,2	...	...	40	...	...	112	...	8
37	35	39	...	26	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9
65	61	56	32	42	38	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10
37	43	44	18	20	22	...	...	...	1,6	1,8Y	...	83	90Y	...	183	212Y	11
...	47	44	45	35	38	72,8	72,6	...	1,6	1,2	...	...	...	...	...	...	12
36	46	57	24	28	31	...	69,3	1,5	...	...	31	...	...	217	...	...	13
...	44	49**	...	42	41**	...	...	...	1,3	...	...	187	...	...	300	...	14
31	33	38**	31	30	30**	72,5	...	1,3	...	2,1Y	37	...	45Y	230	312Y	...	15
29	30	32	36	32	32	71,8	64,9	0,8	...	...	14	...	...	95	...	...	16
40	47	47	23	25	24	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17
...	...	44Y	...	...	20Y	...	35,1Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18
...	...	43**z	...	...	24**z	...	...	...	...	0,4**	...	...	23**	...	...	...	19
31	29	32	38	42	42	96,6	98,0	3,2	...	...	...	...	...	...	...	...	20
55	44**	47	80	80**	80	76,7**	74,8	...	3,2	3,5z	...	81	76z	...	460	494z	21
...	39	38Y	...	19	28Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22
40	47	48	...	58	58	...	...	...	...	0,7	...	...	13	...	...	39	23
61	63**	63**y	31	40**	38z	46,1**	51,2z	1,1	...	...	...	...	...	...	...	...	24
47	62*	56	25	23*	25	...	...	...	1,3	1,3**y	...	31	29**y	...	99	96**y	25
21	26	25	44	53	57	100,0	100,0	1,2	1,2	1,2Y	254	343	348Y	557	854	926Y	26
55	63**	66	23	25	27	32,7	59,9	1,0	...	...	14	...	...	66	...	...	27
...	32	32	...	67	60	29,1	37,0**	...	4,4	4,2Y	...	332	319Y	...	1 300	1 324Y	28
42	41	41	33	31	34	...	72,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	29
41	31**	40**	43	39**	49**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	30
77	...	74**z	25	...	18**z	...	...	1,1	...	...	29	...	...	124	...	...	31
40	26	...	24	22	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32
35	38	46	41	44	45	44,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	33
57	54	59	46	55	50	...	81,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	34
...	36	33**	...	...	62**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	35
53	49	49	27	...	23	...	90,5	1,7	...	1,1**	...	...	43**	...	...	137**	36
...	15	14	...	88	86	83,7	77,7	2,3	1,1	...	784	734	...	...	...	...	37
35	...	37z	...	...	38z	...	78,9z	...	0,4	...	...	...	...	...	...	...	38
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39
33	33	32	79	75	75	91,1	...	1,4	2,0	...	...	108	...	...	383	...	40
66	68	71**	6	9	10**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	41
58	41	35	19	14	12	...	80,5	1,6	1,9	2,0**z	26	24	22**z	133	139	153**z	42
29	60	54	30	33	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	43
44	45	45**	...	48	51**	88,8	100,0z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	44
36	...	38	39	...	48	...	95,3**	4,3	...	3,3**	166	...	115**	445	...	372**	45
...	17	14	...	82	...	...	...	...	0,8**	0,6**	...	3 488**	3 480**	...	3 716**	3 934**	46
...	...	12	...	...	75	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	47
11	14	14**y	82	89	89**y	...	...	0,9	1,1**	1,1**	3 469	5 145**	5 363**	3 273	5 542**	6 183**	48
...	...	12**	...	...	79**	...	...	1,1	...	1,3**	2 886	...	4 027**	2 799	...	4 603**	49
15	15	17z	69	68	68z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	50
21	18	19	60	67	82	...	...	1,1	...	1,7**	1 045	...	2 367**	1 495	...	4 179**	51
...	10	10z	...	63	64z	...	...	...	1,8**	1,7**	...	7 174**	6 508**	...	6 438**	6 261**	52
22	15	14	73	68	71	...	...	0,9	1,1**	1,1**	1 339	2 279**	2 611**	1 562	3 031**	3 718**	53
...	15	15z	...	87	87z	...	...	...	...	1,8**	...	...	7 386**	...	...	7 186**	54
...	17	16	...	71	74	...	...	1,6	...	1,3**	3 878	...	3 780**	3 398	...	3 964**	55

(x) Los datos corresponden al periodo 1998-1999.

(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al periodo 2000-2001.

Cuadro 17 (continuación)

País o territorio		OBJETIVO 6 (Calidad de la enseñanza primaria)														
		ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (Promedio probable de años de educación formal)									TASA DE SUPERVIVENCIA EN 5º GRADO (%)					
		1990			1998			2001			1990		1998		2000	
		Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total (%)	IPS (V/N)	Total (%)	IPS (V/N)	Total (%)	IPS (V/N)
56	Francia ^o	14,3	14,0	14,6	15,6**	15,3**	15,8**	15,4	15,0	15,7	96,4	...	98,0	0,99**	...	...
57	Grecia ^o	13,4	13,5	13,3	...	...	...	14,9**z	14,6**z	15,1**z	99,7	1,00	...	...	...	...
58	Irlanda ^o	12,7	12,6	12,8	16,2**	15,7**	16,6**	16,7	15,9	17,4	99,5	1,01	95,1	1,03	98,8	1,02
59	Islandia ^o	15,3	15,3	15,3	...	...	...	17,6	16,2	18,6	...	...	...	...	...	...
60	Israel ^o	13,2	12,9	13,4	14,8**	14,4**	15,2**	15,8	14,8	16,2	...	...	...	...	...	...
61	Italia ^o	13,4	13,5	13,4	14,7**	14,5**	14,9**	15,4	15,0	15,6	99,6	1,01	96,6	1,02	96,5	1,01
62	Luxemburgo ^o	...	...	...	...	...	...	13,5**	13,4**	13,7**	...	...	...	...	99,0**	0,99**
63	Malta ^o	12,9	13,2	12,5	...	...	...	14,0	13,8	14,1	99,3	1,01	99,4	0,99	99,9	1,00
64	Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	82,9	0,81	...	...	...	...
65	Noruega ^o	14,4	14,1	14,7	17,5**	16,9**	18,0**	17,3	16,0	18,1	99,6	1,01	...	...	...	...
66	Países Bajos ^o	15,2	15,6	14,9	16,5**	16,7**	16,2**	16,5	16,4	16,4	...	...	99,9	1,00	...	...
67	Portugal ^o	12,5	12,2	12,7	15,8**	15,5**	16,1**	16,1	15,4	16,6	...	...	...	...	...	...
68	Reino Unido ^o	14,2	14,4	14,0	20,0**	19,3**	20,7**	21,8	19,7	23,3	...	...	...	...	...	...
69	San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	88,1	1,27	...	...	...	...
70	Suecia ^o	13,1	12,8	13,4	19,0**	17,3**	20,8**	19,0	16,8	20,7	99,8	1,00	...	...	...	...
71	Suiza ^o	13,8	14,2	13,3	15,5**	16,0**	15,0**	15,7	15,6	15,3	79,7	0,98	...	...	99,3	0,99
América Latina y el Caribe																
72	Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	91,1	1,03	...	...
73	Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antillas Neerlandesas	...	...	...	12,3**	12,0**	12,6**	11,5	11,0	11,9	...	...	82,6**	1,04**	...	...
75	Argentina ^w	...	...	...	14,9**	14,3**	15,6**	16,3	15,1	17,1	...	...	94,7	1,03	93,1	1,04
76	Aruba	...	...	...	13,3**	13,2**	13,4**	13,5	13,2	13,7	...	...	96,8	0,99	96,5	1,07
77	Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
78	Barbados	...	...	...	15,0**	14,4**	15,6**	14,2**z	13,5**z	15,0**z	...	...	94,1	0,95	95,3	1,01
79	Belice	...	...	...	...	...	...	...	...	...	67,4	0,96	77,8	1,04	81,5y	1,00y
80	Bermudas	...	...	...	...	...	...	15,3**z	...	...	...	...	...	...	...	...
81	Bolivia	10,1	...	...	12,9**	13,6**	12,1**	14,3**	...	...	...	...	79,4	0,97	78,0	0,98
82	Brasil ^w	10,3	...	...	...	...	...	14,9	14,3	15,2	...	...	...	...	...	...
83	Chile ^w	...	...	...	12,7**	12,8**	12,6**	13,3**z	13,4**z	13,2**z	...	...	99,8	1,00	99,9y	1,00y
84	Colombia	8,8	8,3	9,4	11,1**	10,9**	11,4**	10,7**	10,5**	10,9**	62,1	0,63	69,0	1,09	60,9	1,07
85	Costa Rica	9,7	...	...	...	...	...	11,0**	10,8**	11,1**	82,4	1,04	...	...	93,7	1,02
86	Cuba	12,4	11,9	12,9	12,1**	...	...	12,8**	12,8**	12,9**	91,6	...	93,7	1,00	...	...
87	Dominica	...	...	...	11,8**	...	...	...	...	...	...	...	91,1	1,17**	85,4	0,97
88	Ecuador	11,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	77,0	1,01	78,0	1,02
89	El Salvador	9,0	9,1	8,9	10,7**	10,7**	10,6**	11,0**	11,0**	10,9**	...	...	61,3**	1,03**	67,2**	1,08**
90	Granada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
91	Guatemala	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	55,8	0,94
92	Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93,1	0,99	94,8	0,90	94,8x	0,90x
93	Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
96	Islas Turcos y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
97	Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	15,8**	...	...	15,0**	14,0**	16,0**	...	...	...	...	...	...
98	Jamaica ^w	11,0	11,0	11,1	...	...	...	11,8**	11,3**	12,4**	...	...	...	...	90,3**	1,05**
99	México ^o	10,8	11,0	10,6	11,8**	11,8**	11,7**	12,3	12,2	12,4	79,5	...	89,0	1,02	90,5	1,02
100	Montserrat	...	...	...	13,6	...	...	...	...	60,3	0,93	...	...	...	...	...
101	Nicaragua	8,3	7,7	8,8	...	...	...	...	...	...	45,6	...	...	...	54,2	1,15
102	Panamá	11,2	...	...	...	...	...	12,2**y	11,8**y	12,7**y	...	...	...	...	88,6	1,01
103	Paraguay ^w	8,6	8,7	8,5	...	...	...	11,7**	11,6**	11,8**	70,5	1,04	70,0**	1,03**	77,2**	1,03**
104	Perú ^w	12,2	...	...	...	...	...	14,0**	13,8**	14,0**	...	...	87,9	0,99	86,1	1,00
105	República Dominicana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	75,1**	1,11**	72,9**	1,33**
106	Saint Kitts y Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	78,4	1,12
107	San Vicente y las Granadinas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	Santa Lucía	12,9	12,6	13,1	13,4**	13,2**	13,7**	12,5**	11,8**	13,2**	...	...	90,1**	1,20**	97,2	1,02
109	Suriname	...	...	...	...	...	...	12,5**	11,7**	13,4**	...	...	...	...	...	...
110	Trinidad y Tobago	11,1	11,1	11,2	11,9**	11,7**	12,1**	12,1**	11,6**	12,4**	97,9	1,04	99,7	1,01	...	...
111	Uruguay ^w	12,9	...	...	...	...	...	14,6	13,5	15,5	94,5	1,03	88,3	1,06	88,5	1,03
112	Venezuela	10,8	...	...	...	...	...	11,2**	10,8**	11,6**	86,1	1,09	90,8	1,08	96,3**	1,03**

(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al periodo 2000-2001.

Cuadro 17 (continuación)

País o territorio		OBJETIVO 6 (Calidad de la enseñanza primaria)														
		ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (Promedio probable de años de educación formal)									TASA DE SUPERVIVENCIA EN 5° GRADO (%)					
		1990			1998			2001			1990		1998		2000	
		Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total (%)	IPS (V/N)	Total (%)	IPS (V/N)	Total (%)	IPS (V/N)
Asia Central																
113	Armenia	...	...	...	...	...	...	...	10,8**	10,4**	11,2**	...	...	...	...	...
114	Azerbaiyán	10,5	10,8	10,3	10,1**	10,2**	10,0**	10,5	10,6	10,3	...	...	...	...	...	...
115	Georgia	12,4	12,3	12,4	10,8**	10,5**	11,0**	11,1**	10,9**	11,3**	...	...	...	...	...	...
116	Kazajistán	12,4	...	...	11,5	11,3	11,7	12,9	12,5	13,1	...	...	...	...	...	...
117	Kirguistán	10,4	...	...	11,9	11,7	12,1	12,7	12,3	12,8	...	...	...	...	...	...
118	Mongolia	9,4	8,8	10,0	8,8	7,8	9,7	10,3**	9,3**	11,2**	...	...	...	...	...	...
119	Tayikistán	11,7	...	...	10,0**	10,8**	9,2**	10,7**	11,7**	9,7**	...	...	...	...	...	...
120	Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	Uzbekistán	11,6	...	...	...	...	...	11,4**	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental																
122	Afganistán	2,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	Bangladesh	5,6	6,4	4,7	8,5**	8,7**	8,2**	8,4	8,3	8,5	...	...	65,4**	1,19**	65,5	1,07
124	Bhután	...	...	...	6,5**	7,0**	5,8**	7,5**	7,8**	6,8**	...	...	87,5	1,03	91,0	1,04
125	India ^w	8,1	9,6	6,6	...	...	...	9,0**	10,0**	7,9**	...	...	62,0	0,95	61,4	1,06
126	Maldivas	...	...	...	11,6	...	...	12,3**	...	...	...	...	...	...	...	...
127	Nepal	7,7	9,8	5,5	...	...	...	9,6**	10,5**	8,5**	...	...	...	...	77,8	1,07
128	Pakistán	4,7	6,1	3,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
129	República Islámica de Irán	9,7	10,7	8,6	11,6**	12,2**	10,9**	11,5**	12,0**	10,9**	89,9	0,98	...	...	93,7	1,00
130	Sri Lanka ^w	12,0	11,9	12,1	...	...	...	...	...	...	94,4	1,01	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico																
131	Australia ^o	13,2	13,0	13,4	...	...	...	20,1**	19,8**	20,4**	...	...	...	...	...	...
132	Brunei Darussalam	...	...	...	13,1**	12,7**	13,4**	13,2**	12,8**	13,6**	...	...	...	...	...	...
133	Camboya	7,0	...	...	...	...	...	9,0**	9,8**	8,2**	...	...	56,3**	0,93**	70,4	0,98
134	China ^w	9,3	10,0	8,6	10,2**	...	...	10,4**	...	...	86,0	...	99,4	...	98,0	0,96
135	E. Federados de Micronesia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
136	Fiji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	92,0**	1,04**	...	...
137	Filipinas ^w	10,8	10,6	11,1	11,7**	11,4**	11,9**	12,0**	11,9**	12,0**	...	...	...	...	79,3	1,10
138	Indonesia ^w	10,1	...	...	...	...	...	10,9	11,0	10,7	83,6	...	...	...	89,2	1,06
139	Islas Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	51,5	0,84	51,5 ^x	0,84 ^x
140	Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
141	Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	84,9	...	...	...	...	...
142	Japón ^o	13,4	13,7	13,1	14,3**	14,5**	14,2**	14,7**	14,8**	14,5**	100,0	1,00	...	...	...	...
143	Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93,4	1,14	...	...	...	...
144	Macao, China	11,5	12,0	11,1	12,1**	12,2**	11,9**	14,8**	16,1**	13,7**	...	...	...	...	...	...
145	Malasia ^w	9,9	9,8	10,0	12,0**	11,7**	12,2**	12,3** ^z	12,0** ^z	12,6** ^z	98,2	1,00	...	...	...	...
146	Myanmar	6,9	...	...	...	...	...	7,4** ^z	7,3** ^z	7,5** ^z	...	...	...	...	59,9	1,02
147	Nauru	...	...	...	8,1**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	Niue	...	...	...	12,3	...	...	12,8	...	...	...	...	75,8	1,03	...	...
149	Nueva Zelanda ^o	14,6	14,5	14,7	...	...	...	17,7** ^y	16,8** ^y	18,6** ^y	92,2	1,02	...	...	...	...
150	Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	84,2	0,82	...	...
151	Papua Nueva Guinea	...	...	...	5,7**	6,1**	5,3**	...	...	...	59,1	0,98	68,0	1,01	...	...
152	República de Corea ^o	13,7	14,4	12,9	14,9**	15,7**	14,0**	15,7**	16,7**	14,6**	99,5	1,00	...	...	...	...
153	RDP Lao	...	...	...	8,4**	9,3	7,4**	8,9**	9,8**	7,9**	...	...	54,3	0,98	62,3	1,01
154	RPD de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
155	Samoa	...	...	...	11,7**	11,5**	12,0**	11,8**	11,6**	12,0**	...	...	82,6	0,87	93,8	0,95
156	Singapur	11,9	12,3	11,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
157	Tailandia ^w	...	...	...	...	...	...	12,5** ^z	12,7** ^z	12,3** ^z	...	...	94,1**	1,04**	...	...
158	Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	11,4**	...	...	...	...	...	...	...	...
159	Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
160	Tonga	...	...	...	...	...	...	13,4**	13,2**	13,7**	89,6	0,89	89,2	0,84	82,9**	0,95**
161	Tuvalu	...	...	...	10,9**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
162	Vanuatu	...	...	...	...	...	...	9,4**	...	...	...	...	91,5**	0,84**	95,1	1,04
163	Viet Nam	7,5	...	...	10,3**	10,8**	9,8**	10,5**	11,0**	10,1**	...	...	82,8	1,08	89,0	0,98
Estados Árabes																
164	Argelia	10,3	...	...	11,3**	...	...	...	...	...	94,5	0,99	95,0	1,02	96,0	1,03
165	Arabia Saudita	7,8	8,4	7,2	9,7**	9,8**	9,5**	9,6**	9,7**	9,5**	82,9	1,03	95,3	1,00	94,0	1,00

(x) Los datos corresponden al periodo 1998-1999.

(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al periodo 2000-2001.

Cuadro 17 (continuación)

País o territorio		OBJETIVO 6 (Calidad de la enseñanza primaria)														
		ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (Promedio probable de años de educación formal)									TASA DE SUPERVIVENCIA EN 5º GRADO (%)					
		1990			1998			2001			1990		1998		2000	
		Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total (%)	IPS (V/N)	Total (%)	IPS (V/N)	Total (%)	IPS (V/N)
166	Bahrein	13,5	13,2	13,7	12,8**	12,3**	13,5**	...	...	...	89,2	1,01	97,4**	1,01**	99,1**	0,98**
167	Djibuti	...	...	...	3,5**	4,1**	2,9**	3,9**	4,6**	3,2**	87,3	...	76,7	1,19	87,7**	0,95**
168	Egipto ^w	9,7	10,8	8,5	12,4**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	98,9**	1,00**
169	Emiratos Árabes Unidos	11,0	10,6	11,7	10,8**	...	...	...	...	...	80,0	0,99	92,4	0,99	97,5	1,00
170	Irak	...	...	...	8,9**	10,1**	7,5**	9,0** ^y	10,4** ^y	7,6** ^y	...	...	65,6**	0,94**	65,6** ^x	0,94** ^x
171	Jamahiriya Árabe Libia	13,0	...	...	...	...	...	16,5**	15,9**	17,0**	...	...	...	...	...	...
172	Jordania ^w	12,5	12,4	12,7	...	...	...	12,6**	12,5**	12,7**	99,1	1,02	97,7	0,99	...	...
173	Kuwait	...	...	...	13,5**	12,9**	14,3**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
174	Libano	...	...	...	12,6**	12,4**	12,7**	13,1**	12,8**	13,3**	...	...	91,3	1,07	94,0	1,04
175	Marruecos	6,6	7,8	5,4	8,2**	9,1**	7,3**	9,1** ^z	9,9** ^z	8,4** ^z	75,1	1,02	81,9	1,00	83,7**	0,99**
176	Mauritania	4,1	5,0	3,2	6,9**	...	...	6,9**	7,2**	6,5**	75,3	0,99	65,2**	0,92**	54,7	1,04
177	Omán	8,2	8,8	7,7	...	...	...	10,4**	10,5**	10,4**	96,9	0,99	93,7	1,00	96,2	1,00
178	Qatar	12,3	11,8	13,2	13,3**	12,6**	14,3**	12,9**	12,4**	13,5**	64,1	1,02	...	...	...	...
179	República Árabe Siria	10,0	10,9	8,9	9,0**	...	...	...	...	...	96,0	0,98	91,8	0,99	92,4	0,99
180	Sudán	4,4	5,0	3,9	5,1**	...	...	...	...	...	93,8	1,09	84,1**	1,10**	84,1** ^x	1,10** ^x
181	T. Autónomos Palestinos	...	...	...	11,9	11,7	11,9	12,7	12,2	12,9	...	...	...	...	...	...
182	Túnez ^w	10,4	11,3	9,5	12,7**	12,8**	12,5**	13,4** ^z	13,4** ^z	13,4** ^z	86,6	0,83	92,1	1,02	95,5	1,01
183	Yemen	...	...	...	7,8**	10,5**	4,9**	8,2** ^y	10,6** ^y	5,5** ^y	...	...	...	...	86,0** ^y	1,15** ^y
Europa Central y Oriental																
184	Albania ^o	11,5	11,7	11,3	...	...	...	11,3** ^z	11,0** ^z	11,5** ^z	...	...	...	...	...	...
185	Belarrús	13,1	...	...	13,0**	12,7**	13,3**	14,0	13,7	14,4	...	...	...	...	...	...
186	Bosnia y Herzegovina ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgaria ^o	12,3	12,3	12,3	12,7	12,2	13,1	12,5	12,3	12,6	90,6	0,99	...	...	...	...
188	Croacia	10,2	...	...	12,7	12,4	12,9	12,9	12,6	13,1	...	...	...	...	...	...
189	Eslovaquia	...	...	...	13,1**	13,0**	13,3**	13,7	13,5	13,9	...	...	...	...	...	...
190	Eslovenia ^o	...	...	...	14,3**	13,6**	14,8**	15,9	15,0	16,5	...	...	...	...	...	...
191	Estonia ^o	12,8	12,6	13,0	13,9	13,2	14,6	15,6	14,4	16,5	...	...	99,1	1,01	98,7	1,01
192	Federación de Rusia ^w	12,5	12,0	13,0	...	...	...	13,3	12,7	13,8	...	...	...	...	...	...
193	Hungría ^o	11,4	11,4	11,4	14,0**	13,8**	14,3**	15,3	14,6	15,6	97,6	...	...	...	...	...
194	la ex RY de Macedonia ^o	11,0	11,0	11,0	11,9	11,9	11,9	12,1**	11,9**	12,2**	...	...	...	...	...	...
195	Letonia ^o	12,4	12,2	12,5	13,7	12,8	14,4	14,9	13,7	15,8	...	...	...	...	...	...
196	Lituania ^o	...	...	...	...	...	...	15,4	14,6	16,0	...	...	...	...	...	...
197	Polonia ^o	12,2	12,0	12,4	...	...	...	15,1** ^z	14,6** ^z	15,6** ^z	97,8	...	...	...	98,5	1,00
198	República Checa ^o	11,9	12,1	11,7	...	...	...	14,7	14,5	14,8	...	...	98,3	1,01	96,6**	1,01**
199	República de Moldova	11,9	...	...	9,9**	9,7**	10,2**	10,0	9,6	10,2	...	...	...	...	...	...
200	Rumania ^o	11,5	11,5	11,4	11,8	11,6	12,0	12,4	12,1	12,7	...	...	...	...	...	...
201	Serbia y Montenegro	...	...	...	13,2**	13,0**	13,3**	12,8** ^z	12,6** ^z	12,9** ^z	...	...	...	...	...	...
202	Turquía ^o	8,5	9,5	7,4	...	...	...	10,7**	11,6**	9,8**	97,6	0,99	...	...	...	...
203	Ucrania	12,3	...	...	...	...	...	13,5**	13,1**	13,7**	97,7	...	...	...	...	...

		Media ponderada									Promedio					
I	Mundo	9,3	9,9	8,43	10,0	10,4	9,5	10,3	10,7	9,8	...	...	...	...	...	...
II	Países desarrollados	14,2	14,1	14,3	15,7	15,5	15,9	15,9	15,2	16,4	...	...	...	...	...	...
III	Países en desarrollo	8,4	9,2	7,36	9,2	9,8	8,6	9,5	10,1	8,9	...	...	84,1	1,01	83,3	0,97
IV	Países en transición	12,2	11,9	12,80	12,0	11,9	12,1	12,5	12,2	12,6	...	...	...	...	...	...
V	África Subsahariana	6,0	6,6	5,5	6,7	7,3	6,0	7,1	7,6	6,4	64,5	0,80	75,7	1,08	66,6	1,10
VI	América del Norte y Europa Occidental	14,7	14,6	15,0	16,2	15,9	16,5	16,3	15,4	16,8	99,5	1,01	...	...	...	...
VII	América Latina y el Caribe	10,4	...	...	12,2	12,1	12,2	13,0	12,7	13,2	...	...	88,7	1,04	88,5	1,03
VIII	Asia Central	11,6	...	...	11,1	11,2	11,0	11,4	11,5	11,3	...	...	...	...	...	...
IX	Asia Meridional/Occidental	7,6	9,0	6,2	8,4	9,4	7,4	8,6	9,5	7,6	...	...	...	...	77,8	1,07
X	Asia Oriental y el Pacífico	9,6	10,4	9,2	10,5	10,8	10,3	10,9	11,3	10,5	...	...	...	...	...	...
XI	Estados Árabes	8,6	9,1	7,3	9,8	10,5	9,0	10,0	10,6	9,4	87,3	...	92,0	1,01	94,0	1,04
XII	Europa Central y Oriental	11,4	...	...	11,8	11,8	11,8	12,7	12,7	12,7	...	...	...	...	...	...

(x) Los datos corresponden al periodo 1998-1999.

(y) Los datos corresponden al periodo 1999-2000.

(z) Los datos corresponden al periodo 2000-2001.

Glosario

Alumno. Niño matriculado en un programa de preprimaria o en la enseñanza primaria. A los jóvenes y adultos matriculados en niveles de enseñanza más avanzados se les designa con el término estudiantes.

Ámbitos de estudios de la enseñanza terciaria o superior.

Educación: formación de docentes y ciencias de la educación.

Humanidades y artes: humanidades, religión y teología, bellas artes y artes aplicadas.

Ciencias sociales, comercio y derecho: Ciencias sociales y ciencias de la conducta, periodismo e información, comercio y administración, y derecho.

Ciencia: Ciencias de la vida y ciencias físicas, matemáticas, estadística e informática.

Ingeniería, industria y construcción: Ingeniería y técnicas conexas, industrias de fabricación y transformación, arquitectura y construcción.

Agricultura: agricultura, silvicultura, pesca y ciencias veterinarias.

Salud y protección social: Medicina y servicios sanitarios, y servicios sociales.

Servicios: Servicios a particulares, servicios de transportes, protección del medio ambiente y servicios de seguridad.

Analfabeto. Se considera analfabeta toda persona que no sabe leer y escribir un texto sencillo sobre su vida cotidiana, comprendiendo su significado.

Aprovechamiento escolar. Resultado de un examen o rendimiento en un test. Este término se utiliza a veces como sinónimo de la calidad de la educación para describir la evolución del sistema educativo o efectuar comparaciones dentro de un centro docente o 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 una institución de educación formal (preprimaria o nivel 0 de la CINE) o en el marco de un programa no formal de desarrollo de la infancia. Normal-

mente, los programas de atención y educación de la primera infancia están concebidos para niños de 3 años o más y comprenden actividades de aprendizaje organizadas que, por término medio, corresponden a un equivalente de dos horas diarias y cien días por año como mínimo.

Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE). Sistema de clasificación concebido como un instrumento apto para recoger, compilar y presentar indicadores y estadísticas comparables sobre educación, tanto en cada país como en el plano internacional. Este sistema se creó en 1976 y fue revisado en 1997.

Docente formado. Docente que ha recibido –antes o durante el ejercicio de su profesión– la formación estructurada mínima necesaria para enseñar en el nivel pertinente en un país determinado.

Docentes o personal docente. Número de personas empleadas a tiempo completo o parcial en una estructura destinada a orientar y dirigir la experiencia de aprendizaje de 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 tiene funciones pedagógicas (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 instituciones educativas.

Edad (oficial) de ingreso. Edad a la que los alumnos o estudiantes deben ingresar 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. Cabe señalar que la edad teórica de ingreso en un programa o nivel determinado puede ser muy distinta de la edad de ingreso efectiva o más corriente.

Educación básica. Conjunto de distintas actividades educativas realizadas en contextos diferentes que tiene por objetivo satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, tal como se definen en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990). Según la CINE, la educación básica comprende la enseñanza primaria (primera etapa de la educación básica) y el primer ciclo de la enseñanza secundaria (segunda etapa). La educación básica abarca también una amplia serie de actividades diversas extraescolares y no formales, públicas y privadas, que están destinadas a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de personas de todas las edades.

Enseñanza obligatoria. Número de años o periodo de edad definidos por la ley, durante los cuales los niños y los adolescentes tienen la obligación de asistir a programas educativos.

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 postsecundaria, aunque a nivel del país pueda considerarse que se trata de 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 (segundo ciclo de la enseñanza secundaria), pero sirven para ampliar los conocimientos de los estudiantes que han terminado un programa de 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 6 meses y 2 años.

Enseñanza preprimaria (nivel 0 de la CINE).

Programas de la etapa inicial de la instrucción organizada que están primordialmente concebidos para preparar a niños muy pequeños –de tres años o más, por regla general– a un entorno de tipo escolar, esto es para servir de transición entre el hogar y 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 esos programas, la educación de los niños se 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 destinado a proporcionar a los alumnos una sólida educación básica en lectura, escritura y matemáticas, así como conocimientos elementales en materias como historia, geografía, ciencias naturales, ciencias sociales, artes 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 (CINE 2) se han concebido por regla general para continuar los programas básicos de primaria, pero este nivel de enseñanza suele centrarse más en las disciplinas y exige docentes más especializados en cada una de ellas. El final de este ciclo suele coincidir con la terminación de la enseñanza obligatoria. Los programas del segundo ciclo de secundaria (CINE 3) 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 primer ciclo y los docentes en general deben poseer un título más elevado, o más especializado, que en el nivel 2 de la CINE.

Enseñanza técnica y profesional. Programas principalmente destinados a preparar a los estudiantes directamente para 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.).

Enseñanza terciaria o superior (niveles 5 y 6 de la CINE). 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 (CINE 5) consta de dos niveles: el nivel 5A, que comprende programas basados en gran medida en la teoría y 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 (CINE 6) comprende programas dedicados a estudios avanzados y trabajos de investigación originales que conducen a la obtención de un título de investigador altamente calificado.

Escolarización. Número de alumnos o estudiantes matriculados en un nivel de enseñanza determinado, independientemente de su edad. A este respecto, véanse también los términos tasa bruta de escolarización y tasa neta de escolarización.

Escolarización en el sector privado. Número de alumnos matriculados en centros docentes que no dependen de las autoridades públicas, sino que están controlados y administrados por entidades privadas con fines lucrativos o no, tales como organizaciones o asociaciones no gubernamentales, organismos religiosos, grupos de interés especial, fundaciones o empresas comerciales.

Esperanza de vida al nacer. Número teórico de años que viviría un recién nacido, si se mantuviesen constantes las tasas de mortalidad por edad existentes en el año 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 la escuela y la universidad, 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 (en algunos casos, se utiliza la tasa bruta de escolarización como indicador de aproximación, a fin de paliar la falta de datos por edad para la enseñanza superior y los datos parciales para los demás niveles de la CINE).

Estudiantes extranjeros. Estudiantes matriculados en un programa de educación en un país en el que no tienen establecida su residencia permanente.

Gasto público en educación. Total de recursos financieros públicos dedicados a la educación por las administraciones locales, regionales y nacionales, comprendidos los municipios. Las contribuciones de las familias no se incluyen. El gasto público en educación comprende el gasto ordinario y el gasto de capital.

Gasto público en educación, en porcentaje del gasto público total. Total del gasto ordinario y de capital en educación efectuado en los distintos niveles –centrales, regionales y locales– de la administración pública, expresado en porcentaje del gasto público total en todos los sectores (salud, educación, servicios sociales, etc.).

Gasto público en educación, en porcentaje del PNB. Total del gasto ordinario y de capital en educación efectuado en los distintos niveles –centrales, regionales y locales– de la administración pública, expresado en porcentaje del PNB.

Gasto público ordinario en educación, en porcentaje del total del gasto público en educación. Gasto público ordinario en educación, expresado en porcentaje del total del gasto público –ordinario o de capital– en educación. Incluye el gasto público efectuado tanto para las instituciones públicas como las privadas. 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 desembolsos ordinarios 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, así como los destinados a la adquisición de bienes de equipo importantes y vehículos.

Gasto público ordinario en la enseñanza primaria, en porcentaje del PNB. Gasto ordinario en la enseñanza primaria efectuado por los poderes públicos locales, regionales y nacionales –comprendidos los municipios–, expresado en porcentaje del PNB.

Gasto público ordinario en la enseñanza primaria, en porcentaje del total del gasto público ordinario en educación. Porción que corresponde al gasto público ordinario en enseñanza primaria dentro del conjunto del gasto público ordinario dedicado a la educación.

- Gasto público ordinario en la enseñanza primaria por alumno (costo unitario).** Promedio del gasto público por alumno de primaria.
- Gasto público ordinario en la enseñanza primaria por alumno, en porcentaje del PNB por habitante.** Indicador que mide el promedio del gasto público por alumno de primaria con respecto al PNB por habitante de un país. En otras palabras, este indicador refleja la porción que corresponde al costo unitario de la enseñanza primaria dentro del PNB por habitante.
- Grado.** Etapa de la instrucción que por regla general abarca un año escolar.
- 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 se produce después de haber superado con éxito un examen o una serie de exámenes, y en otros países después de haber acumulado un número preceptivo de horas lectivas. Hay países en los que ambos sistemas coexisten.
- Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (IDE).** Índice compuesto que tiene por objeto medir los progresos globales hacia la consecución de la EPT. Por ahora, sólo se han incorporado al IDE los indicadores correspondientes a los cuatro objetivos más cuantificables de la EPT: la enseñanza primaria universal, medida por la TNE; la alfabetización de adultos, medida por la tasa de alfabetización de adultos; la paridad entre los sexos, medida por el IEG; y la calidad de la educación, medida por la tasa de supervivencia en 5º grado. El valor del IDE es el promedio aritmético de los valores observados de esos cuatro indicadores.
- Índice de la EPT relativo al Género (IEG).** Índice compuesto que mide el nivel relativo de paridad entre los sexos 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 registrados en las tasas brutas de escolarización de la enseñanza primaria y secundaria y en 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. Un IPS con valor igual a 1 indica que existe paridad entre los sexos. Un IPS con un valor que oscila entre 0 y 1 significa que se da una disparidad a favor de los niños/hombres. Un IPS con valor superior a 1 señala la existencia de una disparidad a favor de las niñas/mujeres.
- Niños sin escolarizar.** Niños en edad oficial de ir a la escuela que no están matriculados en ésta.
- Nuevos ingresados.** Alumnos matriculados por primera vez en un nivel de enseñanza determinado. El número de nuevos ingresados corresponde a la diferencia entre el conjunto de alumnos escolarizados en el primer grado del nivel de enseñanza considerado y el número de repetidores.
- Número de niños huérfanos a causa del SIDA.** Estimación del número de niños de 0 a 14 años que han perdido a su padre o su madre, o a ambos, a causa del sida.
- Paridad de Poder Adquisitivo (PPA).** Tipo de cambio que tiene en cuenta las diferencias de precios entre países y permite efectuar comparaciones internacionales de la producción y los ingresos en términos reales. Una suma determinada de dinero convertida en dólares estadounidenses al tipo de cambio PPA (dólares PPA) permite adquirir la misma cantidad de bienes y servicios en todos los países.
- Población en edad escolar.** Población del grupo de edad que corresponde oficialmente a un determinado nivel de educación, independientemente de que quienes la componen estén o no escolarizados.
- Porcentaje de nuevos ingresados en primer grado de primaria participantes en programas de AEPI.** Número de nuevos ingresados en el primer grado de la enseñanza primaria que han participado en un programa organizado de AEPI, expresado en porcentaje del total de nuevos ingresados en el primer grado de primaria.
- Porcentaje de repetidores.** Número de alumnos matriculados en el mismo grado o nivel que el año escolar precedente, expresado en porcentaje del total de alumnos matriculados en ese grado o nivel.

Precios constantes. Medio para expresar valores en términos reales y poder efectuar comparaciones a lo largo de una serie de años. Para medir la renta nacional real, los economistas utilizan los precios de consumo como deflatores a fin de evaluar la producción total de cada año a precios constantes, es decir con respecto al conjunto de precios aplicados en un año de referencia determinado.

Producto Interior Bruto (PIB). Suma de los valores añadidos brutos de los bienes y servicios producidos en un país determinado por las personas que residen en él, comprendidos los servicios de distribución y transporte, más los impuestos que gravan los productos y servicios, menos las subvenciones no incluidas en el valor de los productos.

Producto Nacional Bruto (PNB). Producto interior bruto, más los ingresos netos procedentes del extranjero. Según que el saldo de esos ingresos sea positivo o negativo, el PNB será superior o inferior al PIB.

Producto nacional bruto por habitante. El producto nacional bruto de un país dividido por el número total de sus habitantes.

Proporción Alumnos/Docente (PAD). Promedio de alumnos por docente en un determinado nivel de enseñanza, calculado sobre la base del número de alumnos y profesores.

Sueldos de los docentes en porcentaje del gasto público ordinario en educación. Porción que corresponde a los sueldos y otras remuneraciones de los docentes en el total del gasto público ordinario en educación.

Tasa Bruta de Escolarización (TBE). Número de alumnos matriculados en un determinado nivel de enseñanza, independientemente de su edad, expresado en porcentaje de la población del grupo en edad oficial de cursar ese nivel de enseñanza. Esta tasa puede ser superior a 100% debido a los ingresos tardíos y/o las repeticiones.

Tasa Bruta de Ingreso (TBI) en primaria. Número de alumnos matriculados por primera vez en el primer grado de la enseñanza primaria, independientemente de su edad, expresado en porcentaje de la población en edad oficial de ingresar en primaria.

Tasa de deserción por grado. Proporción de alumnos o estudiantes que abandonan un determinado grado de estudios en un año escolar determinado. Equivale a la diferencia entre 100% y la suma total de las tasas de promoción y repetición.

Tasa de incidencia del VIH en un grupo de edad determinado. Estimación del número de personas de un determinado grupo de edad que viven con el VIH/SIDA al final de un año determinado, expresado en porcentaje de la población total del grupo de edad correspondiente.

Tasa de mortalidad infantil. Número de niños fallecidos de menos de un año de edad por cada mil nacidos vivos en un año determinado.

Tasa de repetición por grado. Número de repetidores de un determinado grado en un año escolar determinado, expresado en porcentaje del número de alumnos matriculados en ese grado el año escolar anterior.

Tasa de supervivencia por grado. Porcentaje de una cohorte de alumnos que ingresan juntos en el primer grado de un ciclo de enseñanza en un año escolar determinado y que llegan a un determinado grado, repitiendo o no.

Tasa de transición a la enseñanza secundaria. Número de nuevos ingresados en el primer grado de la enseñanza secundaria en un año escolar determinado, expresado en porcentaje del número de alumnos matriculados en el último grado de primaria el año escolar anterior.

Tasa (estimada) de alfabetización de adultos. Número de personas de 15 años o más que saben leer y escribir, expresado en porcentaje de la población del grupo de edad correspondiente. Se considera alfabetizada a toda persona que sabe leer y escribir un texto sencillo sobre su vida cotidiana, comprendiendo su significado.

Tasa (estimada) de alfabetización de adultos jóvenes. Número de personas de 15 a 24 años que saben leer y escribir, expresado en porcentaje de la población del grupo de edad correspondiente. Se considera alfabetizada a toda persona que sabe leer y escribir un texto sencillo sobre su vida cotidiana, comprendiendo su significado.

Tasa Neta de Asistencia (TNA). 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 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 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 que tendría una mujer durante su periodo de fertilidad (15-49 años), considerando constantes las tasas de fertilidad específicas de los distintos grupos de edad.

Total del servicio de la deuda. Suma de los reembolsos de capital e intereses pagados en divisas extranjeras, bienes o servicios por concepto la deuda a largo plazo, o de los intereses pagados por concepto de la deuda a corto plazo y de los reembolsos (retrocompras y cargas) al Fondo Monetario Internacional (FMI). ■

Referencias*

- Acharya, A.; Fuzzo de Lima, A.; y Moore, M. 2004. *Aid proliferation: how responsible are the donors ?* Brighton, Instituto de Estudios sobre el Desarrollo (Documento de trabajo N° 214).
- Adams, D. 1993. *Defining educational quality*. Arlington (Virginia, EE.UU.), Institute for International Research (Publicación IEQ N° 1, Informe bienal).
- ADEA (Asociación pro Desarrollo de la Educación en África). 2003. *Le défi de l'apprentissage: améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne*. Documento de discusión para la Reunión Bienal sobre la Calidad de la ADEA (Grand-Baie, Mauricio, 3-6 de diciembre de 2003). París, Asociación pro Desarrollo de la Educación en África (ADEA).
- Akerlof, G. A.; y Kranton, R. E. 2002. "Identity and schooling: some lessons for the economics of education". *Journal of Economic Literature*, Vol. 40, págs. 1.167-1.201.
- Akyeampong, K. 2004. "Aid for self-help effort? A sustainable alternative route to basic education in Northern Ghana". *Journal of International Co-operation in Education* (Hiroshima), Vol. 7, N° 1, págs. 41-52.
- Akyeampong, K.; Ampiah, J.; Fletcher, J.; Kutor, N.; y Sokpe, B. 2000a. *Learning to teach in Ghana: an evaluation of curriculum delivery*. Brighton, Centro para la Educación Internacional, Universidad de Sussex (Documento de discusión del Proyecto MUSTER, N° 17).
- Akyeampong, K.; Furlong, D.; y Lewin, K. M. 2000b. *The costs and financing of teacher education in Ghana*. Brighton, Centro para la Educación Internacional, Universidad de Sussex (Documento de discusión del Proyecto MUSTER, N° 18).
- Alderman, H.; Behrman, J. R.; Ross, D. R.; y Sabot, R. 1996. "The returns to endogenous human capital in Pakistan's rural wage labor market". *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, Vol. 58, págs. 29-55.
- Al-Samarrai, S. 2002. *Achieving education for all: how much does money matter ?* Brighton, Instituto de Estudios sobre el Desarrollo (Documento de trabajo N° 175, diciembre).
- Al-Samarrai, S.; Bennell, P.; y Colclough, C. 2002. *From projects to SWAPs: an evaluation of British aid to primary schooling 1988-2001*. Londres, Departamento para el Desarrollo Internacional (DFID).
- Altonji, J. G.; y Pierret, C. R. 2001. "Employer learning and statistical discrimination". *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 116, N° 1, págs. 313-350.
- Amadio, M.; Truong, N.; Ressler, D.; y Gross, S. 2004. *Quality education for all ? World trends in educational aims and goals between the 1980s and the 2000s*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*. Ginebra, Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO.
- Anderson, C. S. 1982. "The search for school climate: a review of the research". *Review of Educational Research*, Vol. 52, N° 3, págs. 368-420.
- Anderson, L. W. 2004. *Increasing teacher effectiveness*. 2ª edición. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IIEP).
- Anderson, S. (compilador). 2002. *School improvement through teacher development: case studies of the Aga Khan Foundation projects in East Africa*. Lisse (Países Bajos), Swets & Zeitlinger.
- Anderson Pillsbury, A. 2004. *Education in emergencies*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*.
- Angrist, J. D.; y Lavy, V. 1997. "The effect of a change in language of instruction on the returns to schooling in Morocco". *Journal of Labor Economics*, Vol. 15, págs. 48-76.
- . 1999. "Using Maimonides' rule to estimate the effect of class size on scholastic achievement". *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 114, N° 2, págs. 533-575.
- . 2001. "Does teacher training affect pupil learning? Evidence from matched comparisons in Jerusalem public schools". *Journal of Labor Economics*, Vol. 19, N° 2, págs. 343-369.
- ANTRIEP (Red Asiática de Instituciones de Formación e Investigación en Planificación de la Educación). En prensa. *Improving school management in Asia through capacity building of head teachers*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) de la UNESCO.
- Apple, M. W. 1978, "Ideology, reproduction, and educational reform". *Comparative Education Review*, Vol. 22, N° 3.

* Todos los documentos de referencia preparados para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005* se pueden consultar en: www.efareport.unesco.org

- Arnove, R. F.; y Graff, H. J. (compilador). 1987. *National literacy campaigns: historical and comparative perspectives*. Nueva York, Plenum Press.
- Askerud, P. 1997. *A guide to sustainable book provision*. París, UNESCO.
- Aspland, R.; y Brown, G. 1993. "Keeping teaching professional" en D. Bridges y T. Kerry (compilador), *Developing teachers professionally: reflections for initial and in-service trainers*. Londres, Routledge.
- Atchoarena; D.; y Nozawa; M. 2004. *Skills development to meet the learning needs of the excluded*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*.
- Avalos, B. 1980. "Teacher effectiveness: research in the third world-highlights of a review". *Comparative Education*, Vol. 16, N° 1, págs. 45-54.
- Babu, S.; y R. Mendro. 2003. *Teacher accountability: HLM-based teacher effectiveness indices in the investigation of teacher effects on student achievement in a state assessment program*. Comunicación presentada en el congreso anual de la American Educational Research Association, Chicago, 21-25 de abril.
- Badcock-Walters, P.; Desmond, C.; Wilson, D.; y Heard, W. 2003. *Educator mortality in service in KwaZulu Natal: a consolidated study of HIV/AIDS impact and trends*. Natal, Equipo especial itinerante sobre el impacto del VIH/SIDA en la educación, División de Investigación sobre Economía de la Salud y VIH/SIDA, Universidad de Natal.
- Badcock-Walters, P; Kelly, M.; y Görgens, M. 2004. *Does knowledge equal change ? HIV/AIDS Education and behaviour change*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*.
- BAfD. 1998. *African development report 1999. Human capital development in Africa*. Banco Africano de Desarrollo.
- Banco Mundial. 1993. *The East Asian miracle: economic growth and public policy*. Nueva York, Oxford University Press.
- . 2002a. *Arab Republic of Egypt education sector review: progress and priorities for the future*. Grupo de Desarrollo Humano EGT, Región de Oriente Medio y África del Norte. Washington, D. C., Banco Mundial (Informe N° 24905, octubre).
- . 2002b. *Education and HIV/AIDS: a window of hope*. Washington, D. C., Banco Mundial.
- . 2002c. *Zambia country assistance evaluation*. Washington, D. C., Banco Mundial, Departamento de Evaluación de Operaciones.
- . 2003a. *Opening doors: education and the World Bank*. Washington, D. C., Banco Mundial, Red de Desarrollo Humano (www1.worldbank.org/education/pdf/OpenDoors.pdf).
- . 2003b. *World development indicators* [Indicadores de Desarrollo Mundial]. CD-ROM. Washington, D. C., Banco Mundial.
- . 2004a. *Books, buildings, and learning outcomes: an impact evaluation of World Bank support to basic education in Ghana*. Washington, D. C., Banco Mundial, Departamento de Evaluación de Operaciones (www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDSP/IB/2004/05/20/000160016_20040520093425/Rendered/PDF/287790GH.pdf).
- . 2004b. EdStats [Estadísticas de Educación], base de datos sobre educación del Banco Mundial (www.worldbank.org/education/edstats).
- . 2004c. *Education for all (EFA) Fast-Track Initiative: progress report*. Washington, D. C., Banco Mundial ([http://siteresources.worldbank.org/DEVCOMMINT/Documentation/20190709/DC2004-0002 \(E\)-EFA.pdf](http://siteresources.worldbank.org/DEVCOMMINT/Documentation/20190709/DC2004-0002 (E)-EFA.pdf)).
- . 2004d. *FTI News* [Noticias de la Iniciativa de Financiación Acelerada], mayo (www1.worldbank.org/education/efati/documents/news_052804.pdf).
- . 2004e. *Informe sobre el seguimiento mundial de las políticas y medidas necesarias para alcanzar los objetivos de desarrollo del milenio y otros resultados conexos*. Washington, D. C., Banco Mundial.
- . 2004f. *Improving primary education in Ghana: an impact evaluation*. Washington, D. C., Banco Mundial.
- . 2004g. Research project on educational attainment and enrollment around the world (base de datos) (www.worldbank.org/research/projects/edattain/edattain.htm).
- . 2004h. *School health at a glance. Core intervention 2: provision of safe water and sanitation* (<http://wbIn0018.worldbank.org/HDNet/hddocs.nsf/c840b59b6982d2498525670c004def60/489122cbc270b63185256a4e00697986>).
- . 2004i. *School health at a glance. Core intervention 4: access to health and nutrition services* (<http://wbIn0018.worldbank.org/HDNet/HDdocs.nsf/c840b59b6982d2498525670c004def60/652e989def046eb185256a4e006af0f9?OpenDocument>).
- . 2004j. *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2004: hacer que los servicios funcionen para los pobres*. Washington, D. C., Banco Mundial.

- Banco Mundial/Banco Asiático de Desarrollo. 2003. *Public expenditure review 2003*. Washington, D. C., Banco Mundial.
- Banco Mundial/FMI. 2004. Comunicado del Comité de Desarrollo, primavera de 2004 (www.imf.org/external/np/cm/2004/042504.htm).
- Banco Mundial/Secretaría de la IFA. 2004. *Education for all Fast-Track Initiative: framework document*. (www1.worldbank.org/education/efafti/documents/FrameworkDocMarch30_04.pdf)
- Banerjee, A.; Cole, S.; Dufló, E.; y Linden, L. 2003. *Remedying education: evidence from two randomized experiments in India*. Cambridge, Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT) (Documento N° 4 del Laboratorio de Acción contra la Pobreza, septiembre).
- Banerjee, A.; y Kremer, M.; con Lanjouw, J.; y Lanjouw, P. 2002. *Teacher-student ratios and school performance in Udaipur, India: a prospective evaluation*. Cambridge, Universidad de Harvard (documento mimeografiado).
- Bangert, R. L.; Kulik, J. A.; y Kulik, C. C. 1983. "Individualized systems of instruction in secondary schools". *Review of Educational Research*, Vol. 53, págs. 143-158.
- Barber, M. 2000. "The very big picture". *Improving Schools*, Vol. 3, N° 2, págs. 5-13.
- Barro, R. J.; y Lee, J. 2001. "International data on educational attainment: updates and implications". *Oxford Economic Papers*, Vol. 53, N° 3, págs. 541-563.
- Barro, R. J.; y Sala-i-Martin, X. 2003. *Economic growth*. 2ª edición. Cambridge, MIT Press.
- Barth, R. 1990. *Improving schools from within*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Basu, A. 2002. "Why does education lead to lower fertility? A critical review of some of the possibilities". *World Development*, Vol. 30, págs. 1779-1790.
- Baudelot, C.; Leclercq, F.; Châtard, A.; Gobille, B.; y Satchkova, E. 2004. *Les Effets de l'éducation*. Informe para el Programa de Fomento de la Investigación sobre Educación y Formación. París, Escuela Normal Superior, Laboratorio de Ciencias Sociales, enero.
- Baumert, J.; Blum, W.; y Neubrand, M. 2000. *Surveying the instructional conditions and domain-specific individual prerequisites for the development of mathematical competences* (versión preliminar).
- Behrman, J. R., Kletzer, L. G.; McPherson, M. S.; y Schapiro, M. O. 1998. "The microeconomics of college choice, careers, and wages: measuring the impact of higher education". *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 559, págs. 12-23.
- Behrman, J. R.; Ross, D.; y Sabot, R. En prensa. *Improving the quality versus increasing the quantity of schooling: evidence for rural Pakistan*.
- Benavot, A. 2004a. *Studies on instructional time*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005. Ginebra, Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO.
- . 2004b. *Factors affecting actual instructional time in African primary schools: a literature review*. Parte 3. Documento elaborado para el estudio del Banco Mundial y la OIE sobre el tiempo lectivo. Ginebra, Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO.
- Bennell, P. 2004. *Primary school teachers taking the strain in Sierra Leone*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005.
- Bennell P.; Hyde, K.; y Swainson, N. 2002. *The impact of the HIV/AIDS epidemic on the education sector in sub-Saharan Africa: a synthesis of the findings and recommendations of three country studies*. Brighton, Centro para la Educación Internacional, Universidad de Sussex.
- Bennett, J. 2003. *Review of school feeding projects*. Londres, Departamento para el Desarrollo Internacional (DFID).
- Benson, C. 2004. *The importance of mother tongue-based schooling for educational quality*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005.
- Bernard, A. 2004. *Review of child-friendly school initiatives in the EAPRO region*. Informe preliminar (3). Bangkok, EAPRO/UNESCO.
- Bernard, J. M. 1999. *Les enseignants du primaire dans cinq pays du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN: caractéristiques, conditions de travail y représentations*. Informe del grupo de trabajo sobre la profesión docente. París, Asociación pro Desarrollo de la Educación en África (ADEA).
- . 2003. *Éléments d'appréciation de la qualité de l'enseignement primaire en Afrique francophone*. Documento de referencia para el informe de la ADEA "The challenge of learning: improving the quality of basic education in sub-Saharan Africa". París, Asociación pro Desarrollo de la Educación en África (ADEA).
- Bertram, T.; y Pascal, C. 2002. *Early years education: an international perspective*. Birmingham, Centro de Investigaciones sobre la Primera Infancia.

- Bibeau, J. R.; Kester-McNees, P.; y Reddy, V. 2003. *Report on the evaluation of UNESCO's E-9 Initiative*. Informe encargado por la UNESCO.
- Bishop, J. 1989. "Is the test score decline responsible for the productivity growth decline?". *American Economic Review*, Vol. 79, Nº 1, págs. 178-197.
- . 1991. "Achievement, test scores, and relative wages" en M. H. Koster (compilador), *Workers and their wages*. Washington, D. C., AEI Press, págs. 146-186.
- Black, P.; y Wiliam, D. 1998. "Assessment and classroom learning". *Assessment in Education*, Vol. 5, Nº 1, págs. 7-74.
- . 2002. *Inside the black box: raising standards through classroom assessment* (www.kcl.ac.uk/depsta/education/publications/blackbox.html).
- Blackburn, M. L.; y Neumark, D. 1993. "Omitted-ability bias and the increase in the return to schooling". *Journal of Labor Economics*, Vol. 11, Nº 3, págs. 521-544.
- . 1995. "Are OLS estimates of the return to schooling biased downward? Another look". *Review of Economics and Statistics*, Vol. 77, Nº 2, págs. 217-230.
- Blackman, D. E. 1995. "B. F. Skinner" en R. Fuller (compilador), *Seven pioneers of psychology*. Londres, Routledge.
- Bloom, B. 1956. "Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals". Manual 1. *Cognitive domain*. Nueva York, David McKay.
- . 1964. *Stability and change in human characteristics*. Nueva York, Wiley and Sons.
- . 1968. *Learning for mastery*. Washington, D. C., ERIC Document Reproduction Service.
- Bobbitt, F. 1918. *The curriculum*. Boston, Houghton Mifflin.
- Boekaerts, M.; y Simons, P. R. J. 1993. *Leren en Instructie. Psychologie van de Leerling en het Leerproces*. Assen, Dekker & Van de Vegt.
- Boissiere, M. X.; Knight, J. B.; y Sabot, R. H. 1985. "Earnings, schooling, ability, and cognitive skills". *American Economic Review*, Vol. 75, Nº 5, págs. 1.016-1.030.
- Booth, T.; y Ainscow, M. 2000. *Index for inclusion*. Bristol, Centro de Estudios sobre la Educación Integradora.
- Borovikova, E. 2004. *Review of the textbook research findings in Russia* (proyecto mimeografiado).
- Bourdieu, P. 1972. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Ginebra, Librairie Droz.
- Bourdieu, P.; y Passeron, J. C. 1969. *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona, Editorial Labor.
- Bowles, S.; y Gintis, H. 1976. *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. Nueva York, Basic Books.
- Bowles, S.; Gintis, H.; y Osborne, M. 2001. "Incentive-enhancing preferences: personality, behaviour and earnings". *American Economic Association Papers and Proceedings*, Vol. 19, Nº 2, págs. 155-158.
- Bray, M. 2000. *Double-shift schooling: design and operation for cost-effectiveness*. París/Londres, UNESCO-IIPE/Secretaría de los Países del Commonwealth.
- . 2003. *Adverse effect of private supplementary tutoring: dimensions, implications and government responses*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la UNESCO (Serie "Ethics and Corruption in Education").
- Brookover, W. B.; Beady, C.; Flood, P.; Schweitzer, J.; y Wisenbaker, J. 1979. *School social systems and student achievement-schools can make a difference*. Nueva York, Praeger Publishers.
- Brophy, J. E. 2001. "Generic aspects of effective teaching" en M. C. Wang y H. J. Walberg, *Tomorrow's teachers*. Richmond, McCutchan.
- Brophy, J. E.; y Good, T. L. 1986. "Teacher behavior and student achievement" en M. C. Wittrock (compilador), *Handbook of research on teaching*. Nueva York, Macmillan, págs. 328-375.
- Bruns, B.; Mingat, A.; y Rakotomalala, R. 2003. *A chance for every child. Achieving universal primary education by 2015*. Washington, D. C., Banco Mundial.
- Buchert, L. 2002. "Towards new partnerships in sector-side approaches: comparative experiences from Burkina Faso, Ghana and Mozambique". *International Journal of Educational Development*, Vol. 22, págs. 69-84.
- Burtless, G. 1995. "The case for randomized field trials in economic and policy research". *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 9, Nº 2, págs. 63-84.
- Caldwell, B. J. 1998. *Self-managing schools and improved learning outcomes*. Canberra, Departamento de Empleo, Educación, Formación y Asuntos relativos a la Juventud.

- Camboya. 1999. *Education in Cambodia*. Phnom Penh, Ministerio de Educación, Juventud y Deporte, Departamento de la Planificación.
- Card, D. 1999. "The causal effect of education on earnings" en O. C. Ashenfeller y D. Card (compilador), *Handbook of labor economics*. Amsterdam, Elsevier, Vol. 3A, Capítulo 30.
- Carnegie Corporation of New York. 1994. *Starting points: meeting the needs of our youngest children*. Nueva York, The Carnegie Corporation of New York.
- Carneiro, P.; y Heckman, J. J. 2003. *Human capital policy*. Cambridge (Massachusetts, EE.UU.), Oficina Nacional de Investigación Económica (Documento de trabajo de la NBER N° 9.495, febrero).
- Carnoy, M. 2004. *Education for all and the quality of education: a reanalysis*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*.
- Carnoy, M.; Gove, A; y Marshall, J. H. 2003. *Why do students achieve more in some countries than in others? A comparative study of Brazil, Chile, and Cuba*. Stanford, Universidad de Stanford, Escuela de Educación.
- Carr-Hill, R. A. 2004a. *HIV/AIDS, poverty and educational statistics in Africa: evidence and indicators*. Montreal, Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU).
- Carr-Hill, R. A. 2004b. *Additional material on literacy rates*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*.
- Carr-Hill, R. A.; Kweka, A. N.; Rusimbi, M.; y Chengelele, R. 1991. *The functioning and effects of the Tanzanian literacy programme*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la UNESCO (Informe de investigación IIPE N° 93).
- Carroll, J. B. 1963. "A model of school learning". *Teachers College Record*, Vol. 64, págs. 722-733.
- . 1989. "The Carroll model, a 25-year retrospective and prospective view". *Educational Researcher*, Vol. 18, págs. 6-31.
- Carron, G.; Mwiria, K.; y Righa, G. 1989. *The functioning and effects of the Kenya literacy programme*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la UNESCO (Informe de investigación IIPE N° 76).
- Casassus, J.; Cusato, S.; Froemel, J. E.; y Palafox, J. C. 2002. *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado. Segundo Informe*. Santiago, OREALC/UNESCO.
- Case, A.; y Deaton, A. 1999. "School inputs and educational outcomes in South Africa". *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 114, N° 3, págs. 1.047-1.084.
- Case, A.; y Yogo, M. 1999. *Does school quality matter? Returns to education and the characteristics of schools in South Africa*. Cambridge (Massachusetts, EE.UU.), Oficina Nacional de Investigación Económica (Documento de trabajo de la NBER N° 7.399).
- Cawthera, A. 2003. *Nijera shikhi & adult literacy* (www.eldis.org/fulltext/nijerashikhi.pdf).
- Centro de Excelencia para el Desarrollo de la Primera Infancia. 2004. *Encyclopedia on early childhood development*. Montreal (www.excellence-earlychildhood.ca).
- Centro Estadístico Nacional de la República Democrática Popular Lao. 1997. *Lao census 1995: country report*. Vientiane, Comité Nacional de Planificación.
- Centro Europeo de Fundaciones. 2002. *Independent funding: a directory of foundation and corporate members of the European Foundation Centre*. Bruselas, Centro Europeo de Fundaciones.
- CERI. 1999. *Education policy analysis*. París, Centro para la Investigación e Innovación Educativas (CERI), OCDE.
- . 2002. *Educational research and development in England: examiners' report*. París, París, Centro para la Investigación e Innovación Educativas (CERI), OCDE.
- Chabbott, C. 2004. *UNICEF's child-friendly schools' framework. A desk review*. Informe para el UNICEF.
- Chandra, R. 2004. Discurso pronunciado con motivo de la inauguración del Proyecto PRIDE. Suva (Fiji), Universidad del Pacífico Sur, 14 de mayo.
- Chazée, L. 1999. *The peoples of Laos: rural and ethnic diversities*. Bangkok, White Lotus.
- Chelu, F.; y Mbulwe, F. 1994. "The self-help action plan for primary education (SHAPE) in Zambia" en A. Little, W. Hoppers y R. Gardner (compiladores), *Beyond Jomtien: implementing primary education for all*. Londres, Macmillan, págs. 99-123.
- Chisholm, L. 2004. *The quality of primary education in South Africa*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*.
- Chiswick, B.; Patrinos, H.; y Tamyó, S. 1996. *The economics of language: application to education*. Washington, D. C., Banco Mundial.

- Cogneau, D. 2002. *Colonisation, école y développement en Afrique: une analyse empirique*. Documento de trabajo Desarrollo e Inserción Internacional (DIAL), presentado en el seminario coorganizado por el Laboratorio de Economía Aplicada (LEA) del Instituto Nacional de Investigaciones Agronómicas de Francia (INRA), el Laboratorio de Economía Teórica Aplicada (DELTA) de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de Francia y DIAL, París, 6 de noviembre de 2002.
- Cohen, D. K. 1988. "Teaching practice... Plus ça change..." en P. Jackson (compilador), *Contributing to educational change: perspectives on research and practice*. Berkeley, McCutchan.
- Cohen, M. 1982. "Effective schools: accumulating research findings". *American Education*, enero-febrero, págs. 13-16.
- Colclough, C. 1991. "Wage flexibility in sub-Saharan Africa" en G. Standing y V. Tokman (compiladores), *Towards social adjustment*. Ginebra, Organización Internacional del Trabajo, págs. 211-232.
- . 1997. "Economic stagnation and earnings decline in Zambia 1975-1991" en C. Colclough (compilador), *Public sector pay and adjustment: lessons from five countries*. Londres, Routledge, págs. 68-12.
- Colclough, C.; y Lewin, K. M. 1993. *Educating all the children: strategies for primary schooling in the South*. Oxford: Clarendon Press.
- Coleman, J. S.; Campbell, E. Q.; Hobson, C. J.; McPartland, J.; Mood, A. M.; Weinfield, F. D.; y York, R. L. 1966. *Equality of educational opportunity*. Washington, D. C., Oficina de Publicaciones del Gobierno de los Estados Unidos.
- Collins, A.; Brown, J. S.; y Newman, S. E. 1989. "Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing and mathematics" en L. B. Resnick (compilador), *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale (Nueva Jersey), Lawrence Erlbaum Associates, págs. 453-495.
- Collins, A.; y Stevens, A. 1982. "Goals and strategies of inquiry teachers" en R. Glaser (compilador), *Advances in instructional psychology*. Vol. 2. Hillsdale (Nueva Jersey), Lawrence Erlbaum Associates, págs. 65-119.
- Comisión de Mujeres para las Mujeres y Niños Refugiados. 2004. *Global survey on education in emergencies*. Nueva York, Comisión de Mujeres para las Mujeres y Niños Refugiados.
- Comisión Europea. 2001. *Mozambique-European community country strategy paper and national indicative programme for the period 2001-2007* (http://europa.eu.int/comm/development/body/csp_rsp/print/mz_csp_en.pdf).
- . 2004. *Commission acts to boost efficiency of EU development aid through better co-ordination and harmonisation*. Comunicado de prensa, 11 de marzo (http://europa-eu-un.org/articles/de/article_3285_de.htm).
- Comisión Presidencial sobre la Política de Educación y Recursos Humanos. 2002. *The policy report on national human resources development in the 21st century*. Seúl, Comisión Presidencial sobre la Política de Educación y Recursos Humanos.
- CONFEMEN. 2004. "Les résultats des études PASEC". *CONFEMEN infos*, Vol. 1, Nº 1.
- Consejo Nacional de Educación de Finlandia. 1996. *An independent evaluation of comprehensive curriculum reform in Finland*. Helsinki, Yliopistopaino.
- Consenso de Copenhague. 2004. *Copenhagen Consensus: the results*. 24-28 de mayo (www.copenhagenconsensus.com/Files/Filer/CC/Press/UK/copenhagen_consensus_result_FINAL.pdf).
- Cornia, G. A.; Jolly, R.; y Stewart, F. 1987. *Adjustment with a human face*. Oxford, Oxford University Press.
- Corrales, J. 1999. *Aspectos políticos en la implementación de las reformas educativas*. Documento de trabajo Nº 14 del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América latina y el Caribe (PREAL). (Este trabajo fue originalmente preparado con el título "The politics of education reform: bolstering the supply and demand; overcoming institutional blocks" para la Colección de Publicaciones sobre Reforma y Gestión Educativa del Banco Mundial, Vol. II, Nº 1).
- Cotton, K. 1995. *Effective schooling practices: a research synthesis*. Portland, Northwest Regional Educational Laboratory (Serie "School Improvement Research").
- Cox, C. 2004. *Innovation and reform to improve the quality of primary education: Chile*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005.
- Crahay, M. 2000. *L'école peut-elle être juste y efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruselas, De Boeck Université.
- Craig, H. J.; Kraft, R. J.; y du Plessis, J. 1998. *Teacher development: making an impact*. Washington, D. C., Banco Mundial.
- Creemers, B. P. M. 1994. *The effective classroom*. Londres, Cassell.
- Croft, A. 2002. *Teachers, student teachers and pupils; a study of teaching and learning in lower primary classes in Southern Malawi*. Tesis de doctorado inédita. Brighton, Universidad de Sussex.

- Crouch, L.; y Fasih, T. 2004. *Patterns of educational development: implications for further efficiency analysis*. Washington, D. C., Banco Mundial (documento mimeografiado).
- Crouch, L.; y Lewin, K. M. 2003. "Turbulence or orderly change? Teacher supply and demand in South Africa – Current status, future needs, and the impact of HIV/AIDS" en K. M. Lewin, M. Samuel e Y. Sayed (compiladores), *Changing patterns of teacher education in South Africa – Policy practice and prospects*. El Cabo, Heinemann Press, págs. 45-71.
- Cunningham, D. J. 1991. "In defence of extremism". *Educational Technology*, Vol. 31, N° 9, págs. 26-27.
- Currie, C.; Roberts, C.; Morgan, A.; Smith, R.; Settertobulte, W.; Samdal, O.; y Barnekow Rasmussen, V. 2004. *Young people's health in context. Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*. Ginebra, OMS (Documento sobre políticas de salud para niños y adolescentes N° 4).
- Currie, J. 2001. "Early childhood education programs". *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 15, N° 2, págs. 213-238.
- Dalin, P. 1994. *How schools improve*. Londres/Nueva York, Cassell.
- Darling-Hammond, L. 2000. "Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence". *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 8, N° 1 (<http://olam.ed.asu.edu/epaa/v8n1>).
- DEA. 1996. *The case for development education*. Londres, Development Education Association (DEA).
- Declaración de las ONG sobre la Educación para Todos. Consulta Internacional de las ONG. Dakar, 25 de abril de 2000. www.unesco.org/education/efa/fr/wef_2000/cov_ngo_declaration.shtml (documento descargado el 30 de julio de 2004).
- De Grauwe, A. 2001. *School supervision in four African countries. Vol. 1. Challenges and reforms*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEPE) de la UNESCO.
- . 2004. *School-based management (SBM): does it improve quality?* Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*.
- De Grauwe, A.; y Carron, G. Sin fecha. *Resource centres as a close-to-school support service* (documento mimeografiado).
- De Ketele, J. M. 2004. *La scolarisation primaire universelle y une éducation de qualité pour tous: un défi considérable pour toutes les régions du monde*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*.
- Dembélé, M.; y Bé-Rammaj Miaro-II. 2003. *Rénovation pédagogique y développement professionnel des enseignants en Afrique subsaharienne*. Documento de discusión para la Reunión Bienal sobre la Calidad de la ADEA (Grand-Baie, Mauricio, 3-6 de diciembre de 2003). París, Asociación pro Desarrollo de la Educación en África (ADEA).
- Dempster, N. 2000. Guilty or not: the impact and effects of site-based management on schools. *Journal of Educational Administration*, Vol. 38, N° 1, págs. 47-63.
- Departamento de Educación de Sudáfrica. 2004. *Draft policy framework. Education management and leadership development*. El Cabo: Education Management and Governance Development.
- Devarajan, S.; Miller, M. J.; y Swanson, E. V. 2002. *Goals for development: history, prospects and costs*. Washington, D. C., Banco Mundial (Documento de trabajo sobre investigación de políticas del Banco Mundial, N° 2.819).
- Development Researchers' Network. 2002. *Evaluation of EC support to the education sector in ACP countries: synthesis report*. Bruselas, Development Researchers' Network.
- De Walque, D. 2004. *How does the impact of an hiv/aids information campaign vary with educational attainment: evidence from rural Uganda?* Washington, D. C., Banco Mundial, Grupo de Investigación sobre el Desarrollo.
- Dewey, J. 1916. *Democracy and education*. Nueva York, Macmillan.
- DFID. 2004. *National sector classification of budget support*. Notas elaboradas por el Departamento para el Desarrollo Internacional (DFID) del Reino Unido para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*.
- DFID/Ministerio de Educación. 2002. *Review of the primary reading programme: report and recommendations*. Lusaka, Ministerio de Educación de Zambia.
- Disability Awareness in Action. 2004. *It's our world, too!* The international disability & human rights network (www.daa.org.uk/itisourworldtoo.htm).
- Döbert, H.; Klieme, E.; y Sroka, W. (compiladores). 2004. *Conditions of school performance in seven countries: a quest for understanding the international variation of PISA results*. Münster, Waxmann.
- Dolata, S.; Ikeda, M.; y Murimba, S. 2004. *Different pathways to EFA for different school systems*. Boletín del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IIEPE), Vol. XXII, N° 1.
- Doll, R. C. 1996. *Curriculum improvement: decision making and process*. Needham Heights (Massachusetts, EE.UU.), Allyn & Bacon.

- Dollar, D.; y Levin, K. 2004. The increasing selectivity of foreign aid, 1984-2002. Washington, D. C., Banco Mundial. (Documento de trabajo sobre investigación de políticas del Banco Mundial, N° 3.299) (http://econ.worldbank.org/files/35475_wps3299.pdf).
- Dougherty, K. 1981. "After the fall: research on school effects since the Coleman report". *Harvard Educational Review*, Vol. 51, págs. 301-308.
- Doyle, W. 1985. "Effective secondary classroom practices" en M. J. Kyle (compilador), *Reaching for excellence. An effective schools sourcebook*. Washington, D. C., Oficina de Publicaciones del Gobierno de los Estados Unidos.
- Drake, L.; Maier, C.; Jukes, M.; Patrikios, A.; Bundy, D.; Gardner, A.; y Dolan, C. 2002. "School-age children: their nutrition and health". *Standing Committee on Nutrition (SCN) News*, N° 25.
- Drèze, J.; y Sen., A. 2002. *India: development and participation*. Nueva Delhi, Oxford University Press.
- Duffy, T. M.; y Jonassen, D. H. 1992. *Constructivism and the technology of instruction: a conversation*. Hillsdale (Nueva Jersey, EE.UU.), Lawrence Erlbaum Associates.
- Duflo, E. 2003. "Scaling up and evaluation" en *Annual bank conference in development economics proceedings*. Washington, D. C., Banco Mundial.
- Duflo, E.; y Kremer, M. 2003. *Use of randomization in the evaluation of development effectiveness*. Documento preparado para la Conferencia del Departamento de Evaluación de Operaciones del Banco Mundial sobre valuación y eficacia del desarrollo, Washington, D. C., 15-16 de julio.
- Dugan, D. J. 1976. "Scholastic achievement: its determinants and effects in the education industry" en J. T. Froomkin, Dean T. Jamison y Roy Radner (compiladores), *Education as an industry*. Cambridge (Massachusetts, EE.UU.), A. Ballinger, págs. 53-83.
- Durkheim, E. 1956. *Education and sociology*. Traducido del francés por S. D. Fox. Glencoe (Illinois, EE.UU.), Free Press. Antología preparada por A. Giddens, 1972, *Émile Durkheim: selected writings*, citada en M. Haralambos, 1990, *Sociology, themes and perspectives*. Londres, Unwin.
- E-9. 2003. Declaración de los países del Grupo E-9. Quinta reunión de los Ministros de Educación. El Cairo, 19-21 de diciembre.
- Eckstein, M. A. 2003. *Combating academic fraud: towards a culture of integrity*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPPE) de la UNESCO (Serie "Ethics and Corruption in Education").
- Edmonds, R. R. 1979. "Effective schools for the urban poor". *Educational Leadership*, Vol. 37, N° 1, págs. 15-27.
- Educación Mundial. 2000. *Farmer Field Schools in Nepal: a proven model to promote sustainable agriculture*. Boston, Educación Mundial.
- Education Watch. 2001. *A question of quality: state of primary education in Bangladesh*. Dhaka, University Press Limited.
- Egulu, L. 2004. *Trade union participation in the PRSP process*. Washington, D. C., Banco Mundial (Social Protection Documento de discusión sobre protección social, N° 0417). ([http://wbln0018.worldbank.org/HDNNet/hddocs.nsf/0/7a0f881805ec10bc85256ee600757c0d/\\$FILE/0417.pdf](http://wbln0018.worldbank.org/HDNNet/hddocs.nsf/0/7a0f881805ec10bc85256ee600757c0d/$FILE/0417.pdf)).
- Eilor, J.; Okurut, H. E.; Opolot, M. J.; Mulyalya, C.; Nansamba, J. F.; Nakayenga, J., y otros. 2003. *Impact of Primary Education Reform Program (PERP) on the Quality of Basic Education in Uganda*. Estudio de caso de país preparado para la Reunión Bienal sobre la Calidad de la ADEA (Grand-Baie, Mauricio, 3-6 de diciembre de 2003) de la Asociación pro Desarrollo de la Educación en África.
- Elias, J. L.; y Merriam, S. 1980. *Philosophical foundations of adult education*. Malabar (Florida, EE.UU.), Krieger.
- ELRC. 2003. *Collective agreement number 4 of 2003, 10 April. Post and salary structure for education*. Sudáfrica, Consejo de Relaciones Laborales del Sector de Educación (ELRC). (www.elrc.co.za/Negotiations.asp?ID=1).
- El Salvador. 2003. *Fundamentación y resultados logros de aprendizaje en educación básica 2001 y PAES 2002*. San Salvador, Sistema nacional de evaluación de los aprendizajes.
- Etiopía. 2003. *Education sector development programme II. 2002/03-2004/05. Joint review mission report*. Addis Abeba, Gobierno de Etiopía.
- Etiopía, Ministerio de Educación. 1999. *Education sector development programme: action plan*. Addis Abeba, Ministerio de Educación.
- Farrell, J. P. 2002. "The Aga Khan Foundation experience compared with emerging alternatives to schooling" en S. E. Anderson (compilador), *School improvement through teacher development: case studies of the Aga Khan Foundation projects in East Africa*. Lisse (Países Bajos), Swets & Zeitlinger, págs. 247-270.
- Faure, E.; Herrera, F.; Kaddoura, A.; Lopes, H.; Petrovsky, A.; Rahnama, M.; y Ward, F. C. 1973. *Aprender a ser, la educación del futuro*. Madrid, UNESCO/Alianza.
- Fenwick, T. 2001. *Experiential learning: a theoretical critique from five perspectives*. Columbus (Ohio, EE.UU.), ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education (Information Series, N° 385).

- Fiedrich, M.; y Jellema, A. 2003. *Literacy, gender and social agency: adventures in empowerment*. Londres, Departamento para el Desarrollo Internacional (DFID) (Documento de educación del DFID, N° 53).
- Finnie, R.; Meng, R. 2002. "Minorities, cognitive skills, and incomes of Canadians". *Canadian Public Policy*, Vol. 28, págs. 257-273.
- Fiske, E.; y Ladd, H. 2004. "Balancing public and private resources for basic education: school fees in post-apartheid South Africa" en L. Chisholm (compilador), *Changing class: education and social change in post-apartheid South Africa*. El Cabo/Londres, Human Sciences Research Council/Zed Press, págs. 57-87.
- FMI/AIF. 2003. *Poverty reduction strategy papers: progress in implementation*. Washington, D. C., Fondo Monetario internacional y Asociación Internacional de Fomento.
- Foster, M. 2004. *Accounting for donor contributions to education for all: how should finance be provided? How should it be monitored?* Informe final para el Banco Mundial (documento mimeografiado).
- Foster, M.; Norton, A.; Brown, A.; y Naschold, F. 2000. *The status of sector-wide approaches*. Documento marco cadre para la reunión del Grupo de trabajo de donantes con afinidades sobre enfoques amplios sectoriales (Dublín). Londres, Overseas Development Institute (ODI).
- Foucault, M. 2002. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Traducción de Aurelio Garzón del Camino. Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina.
- Freire, P. 1990. *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, Paidós.
- Fullan, M. 1993. *Change forces: probing the depths of educational reform*. Londres, Falmer Press.
- . 2000. "The return of large-scale reform". *Journal of Educational Change*, Vol. 2, N° 1, págs. 5-28.
- Fullan, M.; y Watson, N. 2000. "School-based management: re-conceptualizing to improve learning outcome". *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 11, N° 4, págs. 453-473.
- Fuller, B.; y Clarke, P. 1994. "Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classrooms, tools, rules and pedagogy". *Review of Educational Research*, Vol. 64, N° 1, págs. 119-157.
- Gage, N. 1965. "Desirable behaviors of teacher". *Urban Education*, Vol. 1, págs. 85-95.
- . 1986. "Comment tirer un meilleur parti des recherches sur les processus d'enseignement?" en M. Crahay, D. Lafontaine (compilador), *L'art et la science de l'enseignement*. Bruselas, Labor, págs. 304-325.
- Gajardo, M.; y Gómez, F. 2003. *Social dialogue in education in Latin America: a regional survey*. Documento informativo para el Grupo de trabajo sobre el diálogo social en la educación. Comité Mixto de Expertos OIT-UNESCO sobre Aplicación de la Recomendación relativa a la Situación del Personal Docente, París (Documento de trabajo sectorial de la OIT, en prensa).
- Gasparini, L. 2000. *The Cuban education system: lessons and dilemmas*. Washington, D. C., Banco Mundial (Estudios de país del Banco Mundial. Colección de Publicaciones sobre Reforma y Gestión Educativa del Banco Mundial, Vol. 1, N° 5).
- Gauthier, C.; y Dembélé, M. 2004. *Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation. Revue des résultats de recherche*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005.
- Gaziel, H. 1998. "School-based management as a factor in school effectiveness". *International Review of Education*, Vol. 44, N° 4, págs. 319-333.
- George, J.; y Quamina-Aiyejina, L. 2003. *An analysis of primary teacher education in Trinidad and Tobago*. Proyecto de investigación multilateral sobre formación de docentes (MUSTER), Informe de país n° 4. Londres, Departamento para el Desarrollo Internacional (DFID) (Documento de educación del DFID, N° 49e).
- Gerdes, P. 2001. "Ethnomathematics as a new research field, illustrated by studies of mathematical ideas in African history" en J. J. Saldaña y otros (compilador), *Science and cultural diversity: filling a gap in the history of science*. Mexico, Sociedad Latinoamericana de Historia de la Ciencia y la Tecnología [Cuadernos de Quipu N° 5, págs. 10-34].
- Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowotny, H.; Schwartzman, S.; y Trow, M. 1994. *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. Londres, Sage.
- Giroux, H. 1993. *Living dangerously*. Nueva York, Peter Lang.
- Glewwe, P. 1996. "The relevance of standard estimates of rates of return to schooling for educational policy: a critical assessment". *Journal of Development Economics*, Vol. 51, págs. 267-290.
- . 2002. "Schools and skills in developing countries: education policies and socioeconomic outcomes". *Journal of Economic Literature*, Vol. 40, N° 2, págs. 436-482.
- Glewwe, P.; Kremer, M.; y Moulin, S. 2000. *Textbooks and test scores: evidence from the prospective evaluation in Kenya*. Cambridge, University of Harvard Press (http://post.economics.harvard.edu/faculty/kremer/webpapers/Textbooks_Test_Scores.pdf).

- Glewwe P.; Nauman, I.; y Kremer, M. 2003. *Teacher incentives*. Cambridge (Massachusetts, EE.UU.), Oficina Nacional de Investigación Económica (NBER) (Documento de trabajo de la NBER N° 9.671).
- Gobierno de la República Unida de Tanzania. 2001. *Education Sector development programme. Primary education development plan (2002-2006)*. Dar Es-Salaam, Gobierno de la República Unida de Tanzania, Comité para el Desarrollo de la Educación Básica.
- Gobierno de Zambia. 2004. *Memorandum of Understanding: Co-Ordination and Harmonisation of GRZ/Donor Practices for Aid Effectiveness in Zambia*. Lusaka, Gobierno de la República de Zambia.
- Good, T. L.; Biddle, B. J.; y Brophy, J. E. 1983. *Teaching effectiveness: research findings and policy implications*. Columbia, Universidad de Missouri, Centro de Investigación del Comportamiento Social (Informe técnico, N° 319).
- Good, T. L.; y Brophy, J. E. 1986. "School effects" en M. C. Wittrock (compilador), *Handbook of research on teaching*. Nueva York, Macmillan, págs. 328-375.
- Greaney, V.; Khandker, S. R.; y Alam, M. 1999. *Bangladesh: assessing basic learning skills*. Washington, D. C., Banco Mundial.
- Green, D. A.; y Riddell, W. C. 2003. "Literacy and earnings: an investigation of the interaction of cognitive and unobserved skills in earnings generation". *Labour Economics*, Vol. 10, págs. 165-184.
- Grimes, B. F. (compilador). 2000. *Ethnologue: languages of the world*. 14ª edición. Dallas, SIL International (www.ethnologue.com/web.asp).
- Grogger, J. T.; y Eide, E. 1993. "Changes in college skills and the rise in the college wage premium". *Journal of Human Resources*, Vol. 30, N° 2, págs. 280-310.
- Grupo de trabajo para la cooperación internacional en materia de desarrollo de competencias. 2002. *World Bank study on vocational skills development in sub-Saharan Africa*. Edimburgo, Grupo de trabajo para la cooperación internacional en materia de desarrollo de competencias (Actas de debates en Documento sobre Desarrollo de Competencias, N° 7).
- Guadalupe, C.; y Louzano, P. 2003. *La medición de la culminación universal de la primaria en América Latina*. Santiago, OREALC/UNESCO.
- Gundlach, E.; Woessmann, L.; y Gmelin, J. 2001. "The decline of schooling productivity in OECD countries". *Economic Journal*, Vol. 111, N° 471, págs. 135-147.
- Gupta, S.; Verhoeven, M.; y Tiongson, E. 1999. *Does higher government spending buy better results in education and health care?*. Washington, D. C., Fondo Monetario Internacional (Documento de trabajo N° 99/21).
- Gusso, D. 2004. *Brazil report*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*.
- Hallak, J.; y Poisson, M. 2002. *Ethics and corruption in education: results from the expert workshop held at IIEP, París, 28-29 November 2001*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la UNESCO (Observatory Programme, Policy Forum, N° 15).
- . 2004a. *Teachers' codes of conduct: how can they help improve quality?*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la UNESCO.
- . 2004b. *Corruption in education: what impact on quality, equity and ethics?*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la UNESCO.
- Hanushek, E. A. 1995. "Interpreting recent research on schooling in developing countries". *World Bank Research Observer*, Vol. 10, N° 2, págs. 227-246.
- . 1997. "Assessing the effects of school resources on student performance: an update". *Education Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 19, N° 2, págs. 141-164.
- . 2002a. "Evidence, politics, and the class size debate" en L. Mishel y R. Rothstein (compiladores), *The class size debate*. Washington, D. C., Economic Policy Institute, págs. 37-65.
- . 2002b. "Publicly provided education" en A. J. Auerbach y M. Feldstein (compiladores), *Handbook of public economics*. Vol. 4. Oxford, Elsevier Science Ltd, págs. 2.045-2.141.
- . 2003a. "The failure of input-based schooling policies". *Economic Journal*, Vol. 113, N° 485, págs. 64-98.
- . 2003b. "The importance of school quality" en P. E. Peterson (compilador), *Our schools and our future: are we still at risk?*. Stanford, Hoover Institution Press, págs. 141-173.
- . 2004. *Economic analysis of school quality*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*.

- Hanushek, E. A.; Kain, J. F.; y Rivkin, S. G. 1999. *Do higher salaries buy better teachers?*. Cambridge (Massachusetts, EE.UU.), Oficina Nacional de Investigación Económica (NBER) (Documento de trabajo de la NBER N° 7.082).
- . 2004. "Why Public Schools Lose Teachers". *Journal of Human Resources*, Vol. 39, N° 2, págs. 326-354.
- Hanushek, E. A.; y Kimko, D. D. 2000. "Schooling, labor-force quality, and the growth of nations". *American Economic Review*, Vol. 90, N° 5, págs. 1.184-1.208.
- Hanushek, E. A.; y Luque, J. A. 2003. "Efficiency and equity in schools around the world". *Economics of Education Review*, Vol. 22, N° 5, págs. 481-502.
- Hanushek, E. A.; y Pace, R. R. 1995. "Who chooses to teach (and why)?". *Economics of Education Review*, Vol. 14, N° 2, págs. 101-117.
- Hanushek, E. A.; y Rivkin, S. G. 2003. "Does public school competition affect teacher quality?" en C. M. Hoxby (compilador), *The economics of school choice*. Chicago, University of Chicago Press.
- Hanushek, E. A.; Rivkin, S. G.; y Taylor, L. L. 1996. "Aggregation and the estimated effects of school resources". *Review of Economics and Statistics*, Vol. 78, N° 4, págs. 611-627.
- Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Fullan, M.; y Hopkins, D. (compilador). 1998. *International handbook of educational change*. Dordrecht, Kluwer Academic Press.
- Hargreaves, D. 1999. "Revitalising educational research: lessons from the past and proposals for the future". *The Cambridge Journal of Education*, Vol. 29, N° 2, págs. 242-260.
- . *The production, mediation and use of professional knowledge among teachers and doctors: a comparative analysis en Knowledge management in the learning society*. París, CERI/OCDE, págs. 219-238.
- Hargreaves, D.; y Hopkins, D. 1994. *Development planning for school improvement*. Londres, Cassell.
- Harlen, W.; y James, M. 1997. "Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment". *Assessment in Education*, Vol. 4, N° 3, págs. 365-379.
- Hattie, J. 1992. *Self-concept*. Hillsdale (Nueva Jersey), Lawrence Erlbaum Associates.
- Heckman, J. J.; y Rubinstein, Y. 2001. "The importance of noncognitive skills: lessons from the GED testing program". *American Economic Review*, Vol. 19, N° 2, págs. 145-149.
- Heckman, J. J.; y Vytlačil, E. 2001. "Identifying the role of cognitive ability in explaining the level of and change in the return to schooling". *Review of Economics and Statistics*, Vol. 83, N° 1, págs. 1-12.
- 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.
- Helvetas. 2002. *10 key stages towards effective participatory curriculum development: learning from practice and experience in the Social forestry support programme, Vietnam, and other Helvetas-supported projects*. Zurich, Helvetas [Experience and Learning in International Cooperation, N° 2].
- Heston, A.; Summers, R.; y Aten, B. 2002. *Penn world table version 6.1*. Filadelfia, Center for International Comparison, Universidad de Pensilvania.
- High/Scope Educational Research Foundation. 2004. *The IEA preprimary project age 7 follow-up*. Ypsilanti (Michigan, EE.UU.), High/Scope.
- Hoeven-Van Doornum, A. A.; y Jungbluth, P. 1987. "De bijdrage van schoolkenmerken aan schooleffectiviteit" [Pertinencia de las características de la escuela para su eficacia] en J. Scheerens y W. G. R. Stoel (compiladores), *Effectiviteit van onderwijsorganisaties* [Eficacia de las organizaciones educativas]. Lisse (Países Bajos), Swets & Zeitlinger.
- Honduras, Ministerio de Educación. 2003. *Informe Nacional de Rendimiento Académico 2002. Tercero y sexto grados*. Tegucigalpa, Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- Hopkin, A. G. 1997. "Staff perspectives on teaching and learning styles in teacher education in Botswana". *Journal of the International Society for Teacher Education*, Vol. 1, N° 1, págs. 1-11.
- Hopkins, D. 2001. *School improvement for teal*. Londres/Nueva York, Routledge/Falmer.
- Hopkins, D.; Ainscow, M.; y West, M. 1994. *School improvement in an era of change*. Londres, Cassell.
- Hoppers, W. 1998. "Teachers' resource centers in Southern Africa; an investigation into local autonomy and educational change". *International Journal of Educational Development*, Vol. 18, N° 3, págs. 229-246.
- . 2001. "About how to reach the truth in development cooperation: ODA/DFID's Education Papers". *International Journal of Educational Development*, Vol. 21, N° 5, págs. 463-470.

- . 2004. *Knowledge infrastructures for quality improvement*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*.
- Horsley, M. 2004. *An expert teacher's use of textbooks in the classroom*. Sydney, Universidad de Sydney. ([http://alex.edfac.usyd.edu.au/Year1/cases/Case % 2014/Expert_teacher's_use_of_te. html](http://alex.edfac.usyd.edu.au/Year1/cases/Case%2014/Expert_teacher's_use_of_te.html)).
- Hoxby, C. 2000. "The effects of class size on student achievement: new evidence from population variation". *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 115, Nº 4, págs. 1.239-1.285.
- Hunt, J. 1961. *Intelligence and experience*. Nueva York, Ronald Press.
- IHSD. 2003. *Sector wide approaches in education*. Londres, Institute for Health Sector Development (IHSD).
- Illich, I. 1975. *La sociedad desescolarizada*. Barcelona, Barral editores, S.A..
- INEP. 2002. *Geografia da educação brasileira: statistical handbook*. Brasilia, Instituto Nacional de Estudos e Investigações Educativas Anísio Teixeira (INEP).
- Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU). 2001. *Education for All Indicators Expert Group Meeting – Report on the meeting and proposals for the future development of EFA indicators* [Reunión del grupo de expertos sobre indicadores de la EPT – Informe de la reunión y propuestas de futuros indicadores de la EPT]. Montreal/París, Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU).
- . 2004a. *Compendio Mundial de la Educación 2004*. Montreal/París, Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU).
- . 2004b. *The primary completion rate: feasibility as an international indicator*. Montreal/París, Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) [en prensa].
- Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU)/OCDE. 2003. *Financing education: investments and returns*. Montréal/París, IEU/OCDE.
- Instituto Nacional de Educación de Sri Lanka. 2002. *Performance of grade 3 students in literacy and numeracy (after 3 years of implementation of education reforms)*. Maharagama, Instituto Nacional de Educación.
- IRFOL. 2004. *Distance learning and improving the quality of education*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*. Cambridge, Fundación Internacional para la Investigación en Aprendizaje Abierto (IRFOL).
- IUE. 2004. *Quality adult learning*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*. Hamburgo, Instituto de la UNESCO para la Educación.
- Jaramillo, A.; y Mingat, A. 2003. *Early childhood care and education in sub-Saharan Africa: what would it take to meet the Millennium Development Goals?*. Washington, D. C., Banco Mundial.
- Jarousse, J. P.; Mingat, A.; y Richard, M. 1992. "La scolarisation maternelle à 2 ans: effets pédagogiques y sociaux". *Éducation y formations*, Nº 31, págs. 3-9.
- Jarvis, P. 1983. *Adult and continuing education: theory and practice*. Londres, Croom Helm.
- Jencks, C.; Bartlett, S.; Corcoran, M.; Crouse, J.; Eaglesfield, D.; Jackson, G.; y otros 1979. *Who gets ahead? The determinants of success in America*. Nueva York, Basic Books.
- Jepsen, C.; y Rivkin, S. 2002. *What is the tradeoff between smaller classes and teacher quality?* Cambridge (Massachusetts, EE.UU.), Oficina Nacional de Investigación Económica (NBER) (Documento de trabajo de la NBER, Nº 9205).
- Jessee, C.; Mchazime, H.; Dowd, A. J.; Winicki, F; Harris, A.; y Schubert, J. 2003. *Exploring factors that influence teaching and learning: summary findings from the IEQ/Malawi longitudinal study 1999-2002*. Washington, D. C., Proyecto de Mejora de la Calidad de la Educación del Organismo de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) (Documento USAID Nº PN-ACU-230) ([www.ieq.org/pdf/Exploration_into_Findings. pdf](http://www.ieq.org/pdf/Exploration_into_Findings.pdf)).
- Jiménez, E.; y Sawada, Y. 1998. *Do community-managed schools work? An evaluation of El Salvador's EDUCO program*. Washington, D. C., Banco Mundial, Grupo de investigación sobre desarrollo económico. (Documento de trabajo, Nº 8, Serie sobre la evaluación del impacto de las reformas educativas).
- Jolliffe, D. 1998. "Skills, schooling, and household income in Ghana". *World Bank Economic Review*, Vol. 12, págs. 81-104.
- Jonassen, D. H. 1992. "Evaluating constructivist learning" en T. M. Duffy y D. H. Jonassen (compiladores), *Constructivism and the technology of instruction: a conversation*. Hillsdale (Nueva Jersey), Lawrence Erlbaum Associates, págs. 138-148.
- Juel, C. 1991. "Beginning reading" en R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal y P. D. Pearson (compiladores), *Handbook of reading research*. Vol. 2. Nueva York, Longman, Capítulo 27.
- Kagitçbasi, Ç. 1996. *Family and human development across cultures: a view from the other side*. Hillsdale (Nueva Jersey), Lawrence Erlbaum Associates.

- Kanyika, J. 2004. *National assessment: preliminary results*. Comunicación oral al Comité Directivo nacional de Evaluación, Zambia.
- Kapoor, J. M.; y Roy, P. 1970. *Retention of literacy*. Nueva Delhi, Council for Social Development, India International Centre.
- Karlekar, M. (compilador). 2000. *Reading the world: understanding the literacy campaigns in India*. Mumbai, Oficina de Educación de Adultos para Asia y el Pacífico Sur.
- Kasprzyk, D. 1999. *Measuring teacher qualifications*. Washington, D. C., Departamento de Educación de los Estados Unidos de América, Centro Nacional de Estadísticas de Educación (NCES) (Colección de documentos de trabajo del NCES, N° 1999-2004).
- Kassam, Y. 1995. "Julius Nyerere" en Z. Morsy (compilador), *Thinkers on education*. París, UNESCO.
- Keating, D.; y Hertzman, C. (compiladores). 1999. *Developmental health and the wealth of nations*. Nueva York, Guilford Press.
- Keddie, N. 1971. "Classroom knowledge" en M. Young, *Knowledge and control*. Londres, Collins-Macmillan, págs. 133-160.
- KEDI. 1979. *The long-term prospect for educational development 1978-1991*. Seúl, Instituto Coreano de Fomento de la Educación.
- Keeves, J. P. 1995. *The world of school learning: selected key findings from 35 years of IEA research*. La Haya, Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar (IEA).
- Keeves, J. P.; y Schleicher, A. 1992. "Changes in science achievement, 1970-1984" en J. P. Keeves (compilador), *The IEA study of science: changes in science education and achievement: 1970 to 1984*. Oxford, Pergamon Press, Capítulo 9.
- Kellaghan, T.; y Greaney, V. 2001. *Using assessment to improve the quality of education*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la UNESCO.
- Kelly, M. J. 2000. *Planning for education in the context of HIV/AIDS*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la UNESCO.
- Kigotho, W. 2004. "Teachers battling heavy odds". *School & Career*, N° 6.
- King, E.; y Ozler, B. 1998. *What's decentralization got to do with learning? The case of Nicaragua's school autonomy reform*. Washington, D. C., Grupo de Investigación sobre Economía del Desarrollo del Banco Mundial, [Documento de trabajo, N° 9, Serie sobre evaluación de las repercusiones de la reforma educativa].
- Kingdon, G. 1996. *Student achievement and teacher pay: a case-study of India*. Londres, London School of Economics, Suntory and Toyota International Centres for Economics and Related Disciplines (STICERD). [Documento de discusión de STICERD, N° 74].
- Kingdon, G.; y Teal, F. 2003. *Does performance-related pay for teachers improve student performance? Some evidence from India*. Oxford, Departamento de Economía de la Universidad de Oxford.
- Kingsada, T. 2003. "Languages and ethnic classification in the Lao PDR. *Waalasaan phasa lae xiwit, Language and Life Journal*, Vol. 1, págs. 24-39.
- Kirk, J.; y Winthrop, R. 2004. *IRC healing classrooms initiative: an initial study in Ethiopia*. Nueva York, International Rescue Committee.
- Klopprogge, J.; van Oijen, P.; Riemersma, F.; van Tilborg, L.; Walraven, G.; y Wind, D. 1995. *Educational research and development in the Netherlands; the state of the art from the perspective of the education support structure*. La Haya, SVO.
- Knack, S.; y Rahman, A. 2004. *Donor fragmentation and bureaucratic quality in aid recipients*. Washington, D. C., Banco Mundial [Documento de trabajo de investigación sobre políticas del Banco Mundial, N° 3186].
- Knamiller, G. (compilador). 1999. *The effectiveness of teacher resource center strategy*. Londres, Departamento para el Desarrollo Internacional (DFID) [Serie Investigación sobre Educación, N° 34].
- Knight, J. B.; y Sabot, R. H. 1990. *Education, productivity, and inequality*. Nueva York, Oxford University Press.
- Knowles, M. S. 1980. *The modern practice of adult education*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning: experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Kosonen, K. 2004. *Education in local languages: policy and practice in South-East Asia*. Documento para la Conferencia SEAMEO-UNESCO de Educación, Bangkok, 27-29 de mayo.
- Kotta, M. N. 1986. *Tutors' and student-teachers' reactions to discovery methods in diploma colleges of education: a case study of Morogoro and Dar es-Salaam colleges*. Dar es-Salaam, Universidad de Dar es-Salaam, Departamento de Educación.

- Kotze, K.; e Higgins, C. 1999. *Breakthrough to Icibemba pilot: an evaluation* (documento mimeografiado).
- Kremer, M.; Moulin, S.; y Namunyu, R. 2003. *Decentralization: a cautionary tale*. Cambridge, Universidad de Harvard (Documento de trabajo).
- Kremer, M.; Moulin, S.; Namunyu, R.; y Myatt, D. 1997. *The quantity-quality tradeoff in education: evidence from a prospective evaluation in Kenya*. Cambridge, Universidad de Harvard (Documento de trabajo).
- Krueger, A. B. 1999. "Experimental estimates of education production functions". *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 114, N° 2, págs. 497-534.
- . 2003. "Economic considerations and class size". *Economic Journal*, Vol. 113, N° 485, págs. 34-63.
- Krueger, A. B.; y Whitmore, D. M. 2002. "Would smaller classes help close the black-white achievement gap?" en J. Chubb y T. Loveless (compiladores), *Bridging the achievement gap*. Washington, D. C., Brookings Institution Press.
- Kulik, C. L. C.; y Kulik, J. A. 1982. "Effects of ability grouping on secondary school students: a meta-analysis of research findings". *American Educational Research Journal*, Vol. 19, págs. 415-428.
- Kulpoo, D. 1998. *The quality of education: some policy suggestions based on a survey of schools, Mauritius*. Mauricio/París, Ministerio de Educación y Desarrollo de Recursos Humanos/Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEPE) de la UNESCO (Informe del SACMEQ sobre investigación de políticas, N° 1).
- Kunje, D. 2002. "The Malawi integrated in-service teacher education programme: an experiment with mixed-mode training". *International Journal of Educational Development*, Vol. 22, N° 3/4, págs. 305-320.
- Kunje, D.; y Chiremba, S. 2000. *The Malawi integrated in-service teacher education programme and its school-based components*. Brighton, Centro para la Educación Internacional, Universidad de Sussex (Documento de discusión del Proyecto MUSTER, N° 12).
- Kunje, D.; y Lewin, K. M. 2000. *The costs and financing of teacher education in Malawi*. Brighton, Centro para la Educación Internacional, Universidad de Sussex (Documento de discusión del Proyecto MUSTER, N° 2).
- Kunje, D.; Lewin, K. M.; y Stuart, J. S. 2003. *Primary teacher education in Malawi: Insights into practice and policy*. Proyecto de investigación multilateral sobre formación de docentes (MUSTER), Informe de país n° 3. Londres, Departamento para el Desarrollo Internacional (DFID) (Documento de educación del DFID, N° 49d)
- Kyle, M. J. (compilador). 1985. *Reaching for excellence: an effective schools sourcebook*. Washington, D. C., Oficina de Publicaciones del Gobierno de los Estados Unidos.
- Lambert, S. 2004. *Pay and conditions: an assessment of recent trends in Africa*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005.
- Lancy, D. (compilador). 1978. "The indigenous mathematics project". *Papua New Guinea Journal of Education*, Vol. 14, N° spécial, págs. 1-217.
- Latif, S. 2004. *Improvements in the Quality of Primary Education in Bangladesh 1990-2002*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005.
- Lavy, V. 2003. *Paying for performance: the effects of teachers' financial incentives on students' scholastic outcomes*. Cambridge, Universidad de Harvard, Oficina de Investigación y Análisis Económico del Desarrollo (BREAD) (Documento de trabajo de la BREAD, N° 22).
- Lawler, E. E. 1986. *High involvement management*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Laws, K.; y Horsley, M. 2004. *Educational equity? textbooks in New South Wales secondary schools*. Sydney, Universidad de Sydney ([http://alex.edfac.usyd.edu.au/Year1/cases/Case %2014/Textbooks_in_Secondary_Sch.html](http://alex.edfac.usyd.edu.au/Year1/cases/Case%202014/Textbooks_in_Secondary_Sch.html)).
- Lazear, E. P. 2003. "Teacher incentives". *Swedish Economic Policy Review*, Vol. 10, págs. 179-214.
- Lee, J.; y Barro, R. J. 2001. "Schooling quality in a cross-section of countries". *Economica*, Vol. 38, N° 272, págs. 465-488.
- Leguéré, J. P. 2003. *Approvisionnement en livres scolaires: vers plus de transparence. Afrique francophone*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEPE) de la UNESCO (Serie "Ethics and Corruption in Education").
- Leithwood, K.; Jantzi, D.; y Steinbach, R. 1999. *Changing leadership for changing times*. Buckingham (Pensilvania, EE.UU.), Open University Press.
- Leithwood, K.; y Menzies, T. 1998. "A review of research concerning the implementation of site-based management". *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 9, N° 33.
- Levine, D. K.; y Lezotte, L. W. 1990. *Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice*. Madison (Wisconsin, EE.UU.), National Center for Effective Schools Research and Development.

- Levinger, B. 1994. *Nutrition, health and education for all*. Newton (Massachusetts, EE.UU)/Nueva York, Education Development Center, Inc./PNUD.
- Lewin, K. M. 1999. *Counting the cost of teacher education: cost and quality issues*. Brighton, Centro para la Educación Internacional, Universidad de Sussex (Documento de discusión del Proyecto MUSTER, N° 1).
- . 2002. "The costs of supply and demand for teacher education: dilemmas for development". *International Journal of Educational Development*, Vol. 22, N° 3/4, págs. 221-242.
- . 2004. *The pre-service training of teachers: does it meet its objectives and how can it be improved?*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*.
- Lewin, K. M.; Ntoi, V.; Nenty, H. J.; y Mapuru, P. 2000. *Costs and financing of teacher education in Lesotho*. Brighton, Centro para la Educación Internacional, Universidad de Sussex (Documento de discusión del Proyecto MUSTER, N° 10).
- Lewin, K. M.; Samuel, M.; y Sayed, Y. (compiladores). 2003. *Changing patterns of teacher education in South Africa: policy, practice and prospects*. Sandown, Heinemann Press.
- Lewin, K. M.; y Stuart, J. S. 2003. *Researching teacher education: new perspectives on practice, performance and policy*. Proyecto de investigación multilateral sobre formación de docentes (MUSTER), Informe de síntesis. Londres, Departamento para el Desarrollo Internacional (DFID) (Documento de educación del DFID, N° 49a).
- Liang, X. 1999. *Teacher pay in 12 Latin American countries: how does teacher pay compare to other professions, what determines teacher pay, and who are the teachers?* Washington, D. C., Banco Mundial (Documento sobre desarrollo humano en América Latina y el Caribe, N° 49).
- 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*.
- Litteral, R. 2004. *Vernacular education in Papua New Guinea*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*.
- Little, A. W. (compilador). 2000. *Primary education reforms in Sri Lanka*. Battaramulla, Ministerio de Educación y Enseñanza Superior de Sri Lanka.
- Little, A. W. 2004. *Learning and teaching in multigrade settings*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*.
- López-Acevedo, G. 2004. *Professional development and incentives for teacher performance in schools in Mexico*. Washington, D. C., Banco Mundial (Documento de trabajo de investigación sobre políticas del Banco Mundial, N° 3236).
- Low-Beer, D.; y Stoneburner, R. 2000. *Social communications and AIDS population behaviour changes in Uganda compared to other countries*. Johannesburgo, Centro de Investigación y Desarrollo y Evaluación del SIDA.
- . 2001. *In search of the magic bullet: evaluating and replicating prevention programs*. Comunicación presentada en el Foro de orientación sobre el papel de la prevención en la reducción de la epidemia del VIH/SIDA, celebrado el 22 de junio en Nueva York, bajo el patrocinio de las fundaciones Familia Kaiser, Ford y Gates.
- L. T. Associates, Inc. 2002a. *Review and analysis of Zambia's education sector*, Vol. 1. Lusaka, USAID.
- . 2002b. *Review and analysis of Zambia's education sector*, Vol. 2. Lusaka, USAID.
- Lubart, T. 2004. *Individual student differences and creativity for quality education*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*.
- Lynch, J. 2000. *Inclusion in education: the participation of disabled learners*. Evaluación de la Educación para Todos en el Año 2000. Estudio temático. París, UNESCO.
- Machingaidze, T.; Pfukani, P.; y Shumba, S. 1998. *The quality of education: some policy suggestions based on a survey of schools, Zimbabwe*. París, Ministerio de Educación Básica y Cultura de Zimbabwe/Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la UNESCO (Informe sobre investigación de políticas del SACMEQ, N° 3).
- Magrab, P. R. 2004. *Brief commentary on quality education and children with disabilities*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*.
- Malderez, A. 2002. "I.S.A. Mentor development" en D. Hayes (compilador), *Making a difference: the experience of primary English language project, Sri Lanka*. Colombo, British Council.
- Managing for Development Results. 2004. *Action plan on managing for development results*. Segunda Mesa Redonda de Managing for Development Results, Marrakech, 5 de febrero.
- Manski, C. F.; y Wise, D. A. 1983. *College choice in America*. Cambridge (Massachusetts, EE.UU.), Universidad de Harvard Press.

- Martínez, J. P.; y Myers, R. 2003. *En búsqueda de la calidad educativa en centros preescolares*. Informe para la Dirección General de Investigación Educativa. Mexico City (inédito).
- McBer, H. 2000. *Research into teacher effectiveness: a model of teacher effectiveness*. Norwich, Crown Copyright Unit.
- McDonnell, I.; Lecomte, H. B.; y Wegimont, L. (compiladores). 2003. *Public opinion and the fight against poverty*. París, OCDE.
- McIntosh, S.; y Vignoles, A. 2001. "Measuring and assessing the impact of basic skills on labor market outcomes". *Oxford Economic Papers*, Vol. 53, págs. 453-481.
- McKay, H.; Sinisterra, L.; McKay, A.; Gómez, H.; y Lloreda, P. 1978. "Improving cognitive ability in chronically deprived children". *Science*, Vol. 200, N° 4339, págs. 270-278.
- McLaren, P. 1994. *Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. 2ª edición. Nueva York, Longman.
- McLaughlin, M. W. 1987. "Learning from experience: lessons from policy implementation". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 9, N° 2, págs. 171-178.
- McMahon, W. 1999. *Education and development: measuring the social benefits*, Oxford, Oxford University Press.
- Medley, D.; y Mitzel, H. 1963. "Measuring classroom behavior by systematic observation" en N. Gage (compilador), *Handbook of research on teaching*. Chicago, Rand McNally.
- Mehrotra, S.; y Buckland, P. 1998. *Managing teacher costs for access and quality*. Nueva York, UNICEF.
- Merrill, M. D. 1991. "Constructivism and instruction design". *Educational Technology*, Vol. 31, págs. 45-53.
- Michaelowa, K. 2002. *Teacher job satisfaction, student achievement, and the cost of primary education in francophone sub-Saharan Africa*. Hamburgo, Institute de Economía Internacional de Hamburgo [Documento de discusión HWWA, N° 188].
- . 2004. *Quality and equity of learning outcomes in francophone Africa*. Montreal, Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Michéa, J. C. 1999. *L'enseignement de l'ignorance y ses conditions modernes*. Castlenau-le-Nez (Francia), Éditions Climat.
- 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. 159-217.
- Miles, M. B., Saxl, E. R.; y Lieberman, A. 1988. "What skills do educational change agents need? An empirical view". *Curriculum Enquiry*. Vol. 18, N° 2, págs. 157-193.
- Milner, G.; Chimombo, J.; Banda, T.; y Mchikoma, C. 2001. *The quality of education: some policy suggestions based on a survey of schools, Malawi*. París, Ministerio de Educación Básica y Cultura de Malawi/Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) de la UNESCO (Informe sobre investigación de políticas del SACMEQ, N° 7).
- Mingat, A. 2002. *Teacher salary issues in African countries*. Equipo para el análisis del desarrollo humano y el apoyo a la elaboración de políticas de la región África del Banco Mundial. Washington, D. C., Banco Mundial.
- Ministerio de Educación de Egipto. 2002. *Mubarak and education, qualitative development in the national project of education: application of principles of total quality*. El Cairo, Rose El Youssef Printing House.
- Ministerio de Educación de Finlandia. 2003. *Ministry of education strategy 2015*. Helsinki, Publicaciones del Ministerio de Educación, Finlandia (N° 2003, pág. 35) (www.minedu.fi/julkaisut/hallinto/2003/opm35/opm35.pdf).
- Ministerio de Educación de Nicaragua. 2003. *Evaluación del rendimiento académico de los estudiantes de tercero y sexto grado de primaria: informe de resultados 2002*. Managua, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Ministerio de Educación de la República de Corea. 2003. *Education in Korea 2003-2004*. Seúl, Ministerio de Educación y Recursos Humanos.
- Ministerio de Educación de Zambia. 2002. *MOE annual report 2002*. Lusaka, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación y Cultura de Indonesia. 1998. *Impact evaluation of non-formal education program in batch I and II intensive Kecamatan*. Informe final. Yakarta, Dirección General para la educación extraescolar, la juventud y el deporte, Dirección de la educación comunitaria.
- Ministerio de Educación y Deporte de Uganda. 2003a. *Education sector six monthly report (ESSMR), May-November 2003* ([www.education.go.ug/ESSMR % 2016 % 20VERSION.htm](http://www.education.go.ug/ESSMR%2016%20VERSION.htm)).
- . 2003b. *Final aide-mémoire for the 10th Education Sector Review, November*.

- Ministerio de Relaciones Exteriores de Finlandia. 2002. *Welfare development: the Finnish experience*. Helsinki, Departamento de Cooperación para el Desarrollo Internacional.
- Ministerio de Relaciones Exteriores de los Países Bajos. 2003a. *Joint evaluation of external support to basic education in developing countries. Local solutions to global challenges: towards effective partnership in basic education*. Informe final. La Haya, Ministerio de Relaciones Exteriores.
- . 2003b. *Joint evaluation of external support to basic education in developing countries. Local solutions to global challenges: towards effective partnership in basic education*. Estudio documental. La Haya, Ministerio de Relaciones Exteriores.
- . 2003c. *Joint evaluation of external support to basic education in developing countries. Local solutions to global challenges: towards effective partnership in basic education*. Informe sobre estudio de país — Zambia. La Haya, Ministerio de Relaciones Exteriores.
- . 2003d. *Joint evaluation of external support to basic education in developing countries. Local solutions to global challenges: towards effective partnership in basic education*. Informe sobre estudio de país — Uganda. La Haya, Ministerio de Relaciones Exteriores.
- . 2003e. *Joint evaluation of external support to basic education in developing countries. Local solutions to global challenges: towards effective partnership in basic education*. Informe sobre estudio de país — Burkina Faso. La Haya, Ministerio de Relaciones Exteriores.
- . 2003f. *Joint evaluation of external support to basic education in developing countries. Local solutions to global challenges: towards effective partnership in basic education*. Informe sobre estudio de país — Bolivia. La Haya, Ministerio de Relaciones Exteriores.
- Moll, P. G. 1998. "Primary schooling, cognitive skills, and wage in South Africa". *Economica*, Vol. 65, págs. 263-284.
- Montagnes, I. 2001. *Textbooks and learning materials 1990-1999*. Evaluación de la Educación para Todos en el Año 2000. Estudio temático. París, UNESCO.
- Mortimore, P.; Sammons, P.; Stoll, L.; Lewis, D.; y Ecob, R. 1988. *The junior school project; technical appendices*. Londres, Autoridad de educación para las zonas con problemas de Londres, Sector de investigación y estadística.
- Moses, K. 2000. "Do you know where your teachers and schools are?". *Techknowlogia*, noviembre-diciembre [http://ict.aed.org/infocentre/pdfs/doyu.pdf].
- Moulton, J. 2003. *Improving the quality of primary education in Africa: what has the World Bank learned?*. Proyecto de documento de referencia para la Reunión Bienal sobre la Calidad de la Asociación pro Desarrollo de la Educación en África [ADEA] [Grand-Baie, Mauricio, 3-6 de diciembre de 2003].
- Mulligan, C. B. 1999. "Galton versus the human capital approach to inheritance". *Journal of Political Economy*, Vol. 107, N° 6, parte 2, págs. 184-224.
- Mullis, I. V. S.; Martin, M. O.; Gonzalez, E. J.; Gregory, K. D.; Garden, R. A.; O'Connor, K. M.; y otros. 2000. *Findings from IEA's repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the eighth grade*. Chestnut Hill (Massachusetts, EE.UU.), Centro de Estudios Internacionales, Boston College.
- 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, EE.UU.), Centro de Estudios Internacionales, Boston College.
- Murimba, S. 2003. *Learning outcomes in primary education; examples from the South*. Comunicación presentada en la reunión celebrada en Oslo, 11-13 de junio.
- Murnane, R. J. 1981. "Interpreting the evidence on school effectiveness". *Teachers College Record*, Vol. 83, págs. 19-35.
- Murnane, R. J.; Willet, J. B.; Braatz, M. J.; y Duhaldeborde, Y. 2001. "Do different dimensions of male high school students' skills predict labor market success a decade later? Evidence from the NLSY". *Economics of Education Review*, Vol. 20, N° 4, págs. 311-320.
- Murnane, R. J.; Willet, J. B.; Duhaldeborde, Y.; y Tyler, J. H. 2000. "How important are the cognitive skills of teenagers in predicting subsequent earnings?". *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 19, N° 4, págs. 547-568.
- Murnane, R. J.; Willet, J. B.; y Levy, F. 1995. "The growing importance of cognitive skills in wage determination". *Review of Economics and Statistics*, Vol. 77, N° 2, págs. 251-266.
- Mustard, F. 2002. "Early child development and the brain—the base for health, learning and behavior throughout life" en M. Young (compilador), *From early child development to human development*. Washington, D. C., Banco Mundial, págs. 23-61.
- Myers, B. 2004. *In search of quality in programmes of early childhood care and education*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005.

- NACIONES UNIDAS. 2000. Declaración del Milenio de las Naciones Unidas. Resolución aprobada por la Asamblea General (A/RES/55/2) (www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm).
- 2001a. Comité de Derechos del Niño. *Observación General N° 1: propósitos de la educación (CRC/GC/2001/1)*. Apéndice, párrafo 9.
 - 2001b. *Informe elaborado por el Panel de Alto Nivel sobre Financiación para el Desarrollo*. (www.un.org/reports/financing/full_report.pdf)
 - 2003a. *Post-Monterrey development aid report card (Financing for Development Briefing, note 2.)* (www.un.org/esa/ffd/1003brief-Oda.pdf)
 - 2003b. *Aplicación y seguimiento de los compromisos y acuerdos alcanzados en la Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo (A/58/216)*. Informe del Secretario General, 58° periodo de sesiones de la Asamblea General.
- Nassor, S.; y Mohammed, A. K. 1998. *The quality of education: some policy suggestions based on a survey of schools, Zanzibar*. París, Ministerio de Educación Básica de la República Unida de Tanzania/Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEPE) de la UNESCO (Informe sobre investigación de políticas del SACMEQ, N° 4).
- National Research Council (EE.UU.). 2001. *Eager to learn: educating our preschoolers*. Washington, D. C., National Academy Press.
- Neal, D. A.; y Johnson, W. R. 1996. "The role of pre-market factors in black-white differences". *Journal of Political Economy*, Vol. 104, N° 5, págs. 869-695.
- Neufeld, E.; Farrar, E.; y Miles, M. B. 1983. *A review of effective schools research: the message for secondary schools*. Informe presentado a la National Commission on Excellence in Education.
- Newman, J.; Rawlings, L.; y Gertler, P. 1994. "Using randomized control designs in evaluating social sector programs in developing countries". *World Bank Research Observer*, Vol. 9, N° 2, págs. 181-201.
- Niane, B. 2004. *Innovation and reform to improve basic education quality in Senegal to achieve EFA goals*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*.
- Nirantar. 1997. "Innovating for change: women's education for empowerment. An analysis of the Mahila Samakhya Program in Banda District (India)" en W. Mauch y U. Papen (compiladores), *Making a difference: innovations in adult education*. París/Francfort, Instituto de la UNESCO para la Educación/Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional, Peter Lang, GmbH, págs. 33-47.
- Nkamba, M.; y Kanyika, J. 1998. *The quality of education: some policy suggestions based on a survey of schools, Zambia*. París, Ministerio de Educación de Zambia/Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEPE) de la UNESCO (Informe sobre investigación de políticas del SACMEQ, N° 5).
- Nordström, K. 2004. *Quality education for persons with disabilities*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*.
- Nyerere, J. 1968. *Freedom and socialism*. Antología de escritos y discursos, 1965-1967. Dar es-Salaam, Oxford University Press.
- Nzomo, J.; Kariuki, M.; y Guantai, L. 2001. *The quality of education: some policy suggestions based on a survey of schools, Kenya*. París, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Kenya/Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEPE) de la UNESCO (Informe sobre investigación de políticas del SACMEQ, N° 6).
- OCDE. 1996. *Instructional Time in the Classroom*. Centro para la Investigación e Innovación Educativas (CERI), Panorama de la educación, Indicación de la OECD. París, OCDE.
- 1998. *Education at a Glance: OECD Indicators 1998*. París, OCDE.
 - 2001. *Education Policy Analysis*. París, OCDE.
 - 2003a. "Philanthropic Foundations and Development Co-Operation". Separata del *DAC Journal*, Vol. 4, N° 3 (www.oecd.org/dataoecd/23/4/22272860.pdf);
 - 2003b. *Attracting, developing and retaining effective teachers*. Documento de referencia para los Países Bajos. París, OCDE, párrs. 85-89.
 - 2003c. *Panorama de la educación: Indicadores de la OECD 2003*. Editorial Santillana, México D.F.
 - 2004a. *Innovation in the Knowledge Economy: Implications for Education and Learning*. París, OCDE.
 - 2004b. *Knowledge Management; New Challenges for Educational Research. A Review of National Educational Research and Development Systems in the Untied Kingdom and New Zealand*. París, OCDE.
 - 2004c. *Raising the quality of educational performance at school*. Síntesis de políticas. París, OCDE.
 - 2004d. *Reviews of National Policies for Education: Chile*. París, OCDE.
 - 2004e. *The Quality of the Teaching Workforce*. Síntesis de políticas. París, OCDE.

- OCDE-CAD. 2000. *DAC Statistical Reporting Directives*. París, OCDE-CAD. (www.oecd.org/dataoecd/44/45/1894833.pdf);
- . 2002. *Development Cooperation in Difficult Partnerships*. Nota de la Secretaría del CAD, 16 de mayo. DCD/DAC (2002) 11/REV1. París, OCDE-CAD.
- . 2003. *Progress in Alignment and Harmonisation at a Country Level*. París, OCDE-CAD. (Grupo de trabajo del CAD sobre la eficacia de la ayuda y las prácticas de los donantes, Documento de trabajo N° 4).
- . 2004a. *International Development Statistics*. París, OCDE-CAD (www.oecd.org/dataoecd/50/17/5037721.htm).
- . 2004b. *ODA Statistics for 2003 and ODA Outlook*. DCD/DAC (2004/22). París, OCDE.
- . 2004c. *OECD-DAC Survey on Progress in Harmonisation and Alignment: Explanatory Note on the Questionnaire*. París, OCDE-CAD (www.oecd.org/dataoecd/29/41/31661156.doc).
- OCDE/Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU). 2003. *Aptitudes básicas para el mundo de mañana: otros resultados del proyecto PISA 2000*. París/Montreal, OCDE/IEU de la UNESCO.
- Odden, A.; y Busch, C. 1998. *Financing schools for high performance: strategies for improving the use of educational resources*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Oficina de Estadística de Uganda y ORC Macro. 2002. *DHS EdData Survey 2001: Education Data for Decision-Making*. Calverton (Maryland, EE.UU.), ORC Macro.
- Oficina Central de Estadística de Zambia y ORC Macro. 2003. *DHS EdData Survey 2002: Education Data for Decision-Making*. Calverton (Maryland, EE.UU.), ORC Macro.
- Ohanian, S. 1999. *One size fits few: The folly of educational standards*. Portsmouth, N. H. Heinemann.
- OIT. 2000. *La educación permanente en el siglo XXI: nuevas funciones para el personal de educación - Informe para el debate de la reunión paritaria sobre la educación permanente en el siglo XXI: nuevas funciones para el personal de educación (JMEP/2000)*. Ginebra, Organización Internacional del Trabajo.
- . 2002. *Un futuro sin trabajo infantil - Informe global con arreglo al seguimiento de la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo 2002*. Ginebra, Organización Internacional del Trabajo.
- . 2004. *La acción del IPEC contra el trabajo infantil 2002-2003. Avances y prioridades futuras*. Programa InFocus sobre el Trabajo Infantil (IPEC). Ginebra, Organización Internacional del Trabajo.
- Okech, A.; Carr-Hill, R.; Katahoire, A. R.; Kakooza, T.; Ndidde, A. N.; y Oxenham, J. 2001. *Adult literacy programs in Uganda*. Washington, D. C., Banco Mundial (Serie sobre el desarrollo humano de la región África).
- Okyere, B.; Mensah, A.; Kugbey, H.; y Harris, A. 1997. *What happens to the textbooks?*. Silver Spring (Maryland, EE.UU.), American Institutes for Research, para el proyecto USAID relativo a la mejora de la calidad de la educación (www.air.org/pubs/international/textbooks.pdf).
- Oliver, R. 1999. "Fertility and women's schooling in Ghana" en P. Glewwe [compilador], *The economics of school quality investments in developing countries*. St. Martin's, Macmillan, págs. 327-344.
- Olweus, D. 2001. "Bullying at school: tackling the problem". *OECD Observer*, abril.
- OMS. 1997. *Promoting health through schools: a summary and recommendations of WHO's expert committee on comprehensive school health education and promotion*. Ginebra, Organización Mundial de la Salud [Serie de informes técnicos de la OMS, N° 870].
- . 1998. *Violence prevention: an important element of a health-promoting school*. Ginebra, Organización Mundial de la Salud [Serie informativa de la OMS sobre la salud escolar, Documento 3].
- O'Neill, J. 1990. "The role of human capital in earnings differences between black and white men". *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 4, N° 4, págs. 25-46.
- ONUSIDA/UNICEF. 2003. *Children Orphaned by AIDS in sub-Saharan Africa*. [documento de información ONUSIDA/UNICEF].
- Orazem, P. F.; y Gunnarsson, V. 2003. *Child labour, school attendance and academic performance: a review*. Documento de trabajo. Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil. Ginebra, OIT.
- Orivel, F. 2004. *Evaluation of EC support to the Education sector in ACP countries (May 2002)*. Comunicación presentada al Coloquio Internacional "De la evaluación a la política y la práctica: ayuda y educación". La Haya, 22-23 de marzo.
- Oxenham, J. 2004. *The Quality of Programs and Policies regarding Literacy and Skills Development*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*.
- . En prensa. *Review of World Bank and World Experiences in Supporting Non-Formal Education with Literacy for Adults (NFEA)*. Washington, D. C., Banco Mundial, Red de Desarrollo Humano, Departamento de Educación.

- Oxenham, J.; Diallo, A. H.; Katahoire, A. R.; Petkova-Mwangi, A.; y Sall, O. 2002. *Skills and Literacy Training for Better Livelihoods: A Review of Approaches and Experiences*. Washington, D. C., Banco Mundial (Serie sobre el desarrollo humano de la región África).
- Panchaud, C.; Pii, J.; Poncet, M.; y Oficina de la UNESCO en Bangkok. 2004. *Quality analysis of a set of curricula and related material on education for HIV and AIDS prevention in school settings*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*.
- Parker, B. 2003. "Roles and responsibilities, institutional landscapes and curriculum mindscapes: a partial view of teacher education policy in South Africa, 1990-2000" en K. M. Lewin, M. Samuel e Y. Sayed (compiladores), *Changing patterns of teacher education in South Africa: policy, practice and prospects*. Sandown, Heinemann Press, págs. 16-44.
- Parsons, T. 1985. "La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana" en A. Grass (compilador), *Sociología de la educación. Textos fundamentales*, Narcea, Madrid".
- Patrinos, H.; y Vélez, E. 1996. *Costs and Benefits of Bilingual Education in Guatemala: A Partial Analysis*. Washington, D. C., Banco Mundial (Documento de trabajo sobre capital humano, N° 74).
- Peiris, K. 2004. *And that Made all the difference: Developments in improving the quality of education in Sri Lanka*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*.
- Peisner-Feinberg, E. S. 2004. "Child care and its impact on children 2-5 years of age" en R. E. Tremblay, R. G. Barr y R. Peters (compiladores), *Encyclopedia on early childhood development*. Montréal, Centro de Excelencia para el Desarrollo de la Primera Infancia [Disponible en: www.excellence-earlychildhood.ca].
- Pettifor, A. E.; Rees, H. V.; Steffenson, A.; Hlongwa-Madikizela, L.; MacPhail, C.; Vermaak K.; y Kleinschmidt, I. 2004. *HIV and sexual behaviour among young South Africans: a national survey of 15-24-year-olds*. Johannesburg, Unidad de investigación sobre salud genésica, Universidad de Witwatersrand.
- Piaget, J. 1974. *El estructuralismo*. Barcelona, Oikos-Tau S. A. Ediciones.
- . 1975. *Introducción a la epistemología genética*. Buenos Aires, Paidós.
- Piaget, J.; e Inhelder, B. 1971. *La psicología del niño*, Madrid, Morata.
- Pigozzi, M. J. 2004. *Quality Education and HIV/AIDS*. París, UNESCO.
- PNUD. 2003. *Development Effectiveness Report 2003: Partnership for Results*. Nueva York, PNUD.
- Pollitt, E. 1990. *Malnutrition and Infection in the classroom*. París, UNESCO.
- Postlethwaite T. N. 2004. *What do international assessment studies tell us about the quality of school systems?*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*.
- Pritchett, L. 2003. "Servicios de educación básica" en Banco Mundial, *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2004: Hacer que los servicios funcionen para los pobres*. Washington, D. C., Banco Mundial, Capítulo 7.
- . 2004. *Towards a New Consensus for Addressing the Global Challenge of the Lack of Education*. Copenhague, Documento sobre problemática presentado al Consenso de Copenhague.
- PROBE (Equipo del). 1999. *Public Report on Basic Education in India (PROBE)*. Nueva Delhi, Oxford University Press.
- Projet Ploughshares. 2003. "Countries hosting armed conflicts in 2002" en *Armed Conflicts Report 2003*. (www.ploughshares.ca/content/ACR/acr.html).
- Purkey, S. C.; y Smith, M. S. 1983. "Effective schools: a review." *The Elementary School Journal*, Vol. 83, N° 4, págs. 427-452.
- Putnam, R. D.; y Feldstein, L. M. 2003. *Better together, restoring the American community*. Nueva York, Simon & Schuster.
- Rabinow, P. (compilador). 1984. *The Foucault Reader*. Londres, Penguin.
- Radebe, T. 1998. "Classroom libraries: South Africa" en D. Rosenberg (compilador), *Getting books to school pupils in Africa*. Londres, Departamento para el Desarrollo Internacional (DFID), págs. 37-79.
- Raine, A.; Mellingen, K.; Liu, J.; y Venables, P. 2003. "Effects on environmental enrichment at ages 3-5 years on schizotypal personality and antisocial behavior at ages 17 and 23 years". *The American Journal of Psychiatry*, Vol. 160, págs. 1.627-1.635.
- Ralph, J. H.; y Fennessey, J. 1983. "Science or reform: some questions about the effective schools model". *Phi Delta Kappan*, Vol. 64, N° 10, págs. 689-695.
- Ramey, C. T.; y Ramey, S. L. 1998. "Early intervention and early experience". *American Journal of Psychology*, Vol. 53, págs. 109-120.
- Ratteree, B. 2004. *Teachers, their Unions and the Education for All Campaign*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*, comunicado por intermedio de la OIT, Ginebra.

- Ravela, P. 2002. *¿Cómo presentan sus resultados los sistemas nacionales de evaluación educativa en América Latina?*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. (www.preal.cl)
- Red de Investigaciones sobre Educación en África Occidental y Central (ERNWACA). 2003. *Emerging trends in research on the quality of education; a synthesis of educational research reviews from 1992-2002 in eleven countries of West and Central Africa*. Estudio de casos preparado para la Reunión Bienal sobre la Calidad de la Asociación pro Desarrollo de la Educación en África (ADEA) (Grand-Baie, Mauricio, 3-6 de diciembre de 2003).
- Reezigt, G. J. 1993. *Effecten van differentiatie op de basisschool* [Efectos del agrupamiento en la escuela primaria]. Groninga, Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden, Universidad de Groninga.
- Resnick, L. B. 1987. *Education and Learning to Think*. Washington, D. C., National Academic Press.
- Reynolds, D.; Hopkins, D.; y Stoll, L. 1993. "Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: towards a synergy". *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 4, N° 1, págs. 37-58.
- Richler, D. 2004. *Quality Education for Persons with Disabilities*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*.
- Riddell, A. 2002. *Sector-wide Approaches in Education: issues for donor agencies arising from case studies of Zambia and Mozambique*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEPE) de la UNESCO.
- . 2004. *UNESCO and Sector Wide Approaches in Education* (documento mimeografiado).
- Ritzen, J. 1999. *Looking for Eagles; A Short Guide to Bird Watching in an Educational Context*. Washington, D. C., Banco Mundial.
- Rivkin, S. G. 1995. "Black/white differences in schooling and employment". *Journal of Human Resources*, Vol. 30, N° 4, págs. 826-852.
- Rivkin, S. G.; Hanushek, E. A.; y Kain, J. F. 2002. *Teachers, Schools and Academic Achievement*. Dallas, Universidad de Texas-Dallas, Proyecto Escolar de Texas.
- Rosenberg, D. (compilador) 1998. *Getting Books to School Pupils in Africa*. Londres, Departamento para el Desarrollo Internacional (DFID).
- Rosenshine, B. V. 1983. "Teaching functions in instructional programs". *Elementary School Journal*, Vol. 3, págs. 335-351.
- Rosenshine, B. V.; y Furst, N. 1973. "The use of direct observation to study teaching" en R. M. Travers (compilador), *Handbook of Research on Teaching*. 2ª edición. Chicago, Rand McNally.
- Rosenshine, B. V.; y Stevens, R. 1986. "Teaching functions" en M. C. Wittrock (compilador), *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York, Macmillan, págs. 376-391.
- Rosenzweig, M. 1995. "Why are there returns to schooling?". *American Economic Review*, Vol. 76, N° 3, págs. 470-482.
- Rosso, J. M. D.; y Marek, T. 1996. *Class action: improving school performance in the developing world through better health and nutrition*. Washington, D. C., Banco Mundial.
- Rousseau, J. J. 2000. *Emilio o la Educación*. Traducción de Ricardo Viñas. www.elaleph.com
- Russell, B. 1973. *Historia de la Filosofía Occidental*. Traducción de Juan Martín Ruiz-Werner y Juan García-Puente. Madrid, Aguilar.
- Rutter, M. 1983. "School effects on pupil progress: research findings and policy implications". *Child Development*, Vol. 54, N° 1, págs. 1-29.
- Rutter, M.; Giller, H.; y Hagell, A. 1998. *Antisocial Behaviour by Young People*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Sack, R.; Cross, M.; y Moulton, J. 2003. *Evaluation of Finnish education sector development cooperation*. Helsinki, Ministerio de Relaciones Exteriores de Finlandia, Departamento de Política del Desarrollo (<http://global.finland.fi/evaluations/education.pdf>).
- Sallis, E. J. 1996. *Total Quality Management in Education*. 2ª edición. Londres, Kogan Page.
- Salzano, C. 2002. *Making book coordination work*. París, Grupo de trabajo sobre el libro y el material didáctico/Asociación pro Desarrollo de la Educación en África (ADEA)/UNESCO (Perspectivas del desarrollo del libro en África, N° 13).
- Sammons, P.; Hillman, J.; y Mortimore, P. 1995. *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. Londres, Oficina para Normas de Educación.
- Samoff, J. 1993. "The reconstruction of schooling in Africa". *Comparative Education Review*, Vol. 37, N° 2, págs. 181-222.

- . 2003. "Sector-based development co-operation: evolving strategies, persisting problems — a place for dialogue" en J. Olsson y L. Wohlgemuth (compiladores), *Dialogue in pursuit of development*. Estocolmo, Almqvist & Wiksell International, págs. 286-301 (Grupo de expertos en cuestiones de desarrollo, Estudio 2003/2).
- Sampa, F. K. 2003. *Étude de cas nationale. Zambie — Programme de lecture dans l'enseignement primaire (PRP): améliorer l'accès y la qualité de l'éducation dans les écoles*. Documento de discusión para la Reunión Bial sobre la Calidad de la ADEA (Grand-Baie, Mauricio, 3-6 de diciembre de 2003). París, Asociación pro Desarrollo de la Educación en África (ADEA).
- Save the Children. 2004. Boletín de salud y nutrición escolares, abril (www.savethechildren.org/publications/SHN_newsletter_April_2004.pdf)
- Sayed, Y. 2001. *Continuing Professional Development and Education Policy: Characteristics, Conditions and Change*. Intervención en nombre del Ministerio de Educación de Sudáfrica en la Conferencia nacional sobre políticas de formación de docentes, 20-21 de octubre de 2001.
- . 2002. "Changing forms of teacher education in South Africa: a case study of policy change". *International Journal of Educational Development*, Vol. 22, N° 3/4, págs. 381-395.
- Sayed, Y; Akyeampong, K.; y Ampiah, J. G. 2000. "Partnership and participation in whole school development in Ghana". *Education through Partnership*, Vol. 4, N° 2, págs. 40-45.
- Sayed, Y.; Heystek, J.; y Smit, B. 2002. *Further Diploma in Education (Educational Management) by Distance Education at the University of Pretoria, South Africa*. Brighton, Centro para la Educación Internacional, Universidad de Sussex (Documento de discusión del Proyecto MUSTER, N° 33).
- Scheerens, J. 1992. *Effective Schooling, Research, Theory and Practice*. Londres, Cassell.
- . 2004. *Review of School and Instructional Effectiveness Research*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*.
- Schleicher, A.; Siniscalco, M.; y Postlethwaite, T. N. 1995. *The Conditions of Primary Schools: A Pilot Study in the Least Developed Countries*. Informe para la UNESCO y el UNICEF.
- Schliesinger, J. 2000. *Ethnic Groups of Thailand: Non-Tai-Speaking Peoples*. Bangkok, White Lotus.
- . 2003. *Ethnic Groups of Laos*. Vols. 1-4. Bangkok, White Lotus.
- Schluter, A; Then, V; y Walkenhorse, P. 2001. *Foundations in Europe: Society, Management and Law*. Londres, London Directory of Social Change/Charities Aid Foundation (CAF).
- Schultz, T. P. 1996. "Accounting for public expenditures on education: an international panel study" en T. P. Schultz (compilador), *Research in Population Economics*. Greenwich (Conneticut, EE.UU.), JAI Press, pág. 8.
- Secretaría del Foro de las Islas del Pacífico. 2001. *Forum basic education action plan-2001*. Auckland, 15 de mayo.
- Servicio de Educación de Ghana. 1999. *Whole school development: training programme for head teachers and other stakeholders*. Accra, División de Formación de Docentes, Servicio de Educación de Ghana.
- . 2004. *WSD (whole school development) status report*. Accra, Ministerio de Educación. Silanda, A. 2000. Why are there so few books in the schools? ADEA Newsletter, Vol. 12, N° 3.
- Sinclair, M. 2001. *Education in emergencies en Learning for a future: refugee education in developing countries*. Ginebra, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR).
- . 2002. *Planning education in and after emergencies*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la UNESCO (Principios de planificación de la educación, N° 73).
- Singh, N. K. 2003. *Aid management: India country report*. Documento presentado en el 5º Foro Mundial sobre Reinención del Gobierno "Innovación y calidad en el gobierno del Siglo XXI". México D. F., 3-7 de noviembre.
- Siniscalco, M. T. 2004. *Teachers' Salaries*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*.
- Skinner, B. F. 1968. *The Technology of Teaching*. Englewood Cliffs (Nueva Jersey, EE.UU.)/Londres, Prentice-Hall.
- Slavin, R. E. 1987. *Cooperative learning: student teams*. 2ª edición. Washington, D. C., National Education Association Professional Library.
- . 1996. *Success for All*. Lisse (Países Bajos), Swets & Zeitlinger.
- . 1998. "Sands, bricks, and seeds: school change strategies and readiness for reform" en A. Hargreaves, A. Liebermann, M. Fullan y D. Hopkins (compiladores), *International Handbook of Educational Change*, Dordrecht/Boston/Londres, Kluwer.
- Smalley, W. A. 1994. *Linguistic Diversity and National Unity: Language Ecology in Thailand*. Chicago, University of Chicago Press.

- Smith, G.; Kippax, S.; y Aggleton, P. 2000. *HIV and sexual health education in primary and secondary schools: findings from selected Asia-Pacific countries*. Sydney, Centro Nacional de Investigaciones Sociales sobre el VIH.
- Somerset, A., 1996. "Examinations and educational quality" en A. Little y A. Wolf (compiladores), *Assessment in transition: learning, monitoring and selection in international perspective*. Oxford/Tarrytown/Tokyo, Elsevier Science Ltd, págs. 263-284.
- Sow, M. A.; Brunswic, E.; y Valérien, J. 2001. "Case study E: Guinea" en T. Read, C. Denning y V. Bontoux (compiladores), *Upgrading book distribution in Africa*. Londres, Grupo de Trabajo de la ADEA sobre Libros y Materiales Pedagógicos, Departamento para el Desarrollo Internacional (DFID), págs. 127-136.
- Span Consultants. 2003. *Common indicators in education for development co-operation*. Informe final preparado para la Comisión Europea. Utrecht, Span Consultants.
- Spiro, R. J.; Feltowich, P. J.; Jacobson, M. J.; y Caulson, R. L. 1992. "Cognitive flexibility, constructivism and hypertext: random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains" en T. M. Duffy y D. H. Jonassen (compiladores), *Constructivism and the technology of instruction: a conversation*. Hillsdale (Nueva Jersey), Lawrence Erlbaum Associates.
- Spring, J. 1972. *Education and the rise of the corporate state*. Boston, Beacon Press.
- Stallings, J. 1985. "Effective elementary classroom practices" en M. J. Kyle (compilador), *Reaching for excellence. An effective schools sourcebook*. Washington, D. C., Oficina de Publicaciones del Gobierno de los Estados Unidos.
- Stallings, J.; y Mohlman, G. 1981. *School policy, leadership style, teacher change and student behavior in eight schools*. Informe final para el Instituto Nacional de Educación de los Estados Unidos de América, Washington, D. C.
- Steele, M. 2003. "Teacher education policy: a provincial portrait from KZN. Dead men walking" en K. M. Lewin, M. Samuel y Y. Sayed. (compiladores), *Changing patterns of teacher education in South Africa: policy, practice and prospects*. Sandown, Heinemann Press, págs. 107-117.
- Storeng, M. 2001. *Giving learners a chance: learner-centredness in the reform of Namibian teaching*. Tesis doctoral (inérita). Estocolmo, Instituto de Educación Internacional.
- Sweeney, J. 1982. "Research synthesis on effective school leadership". *Educational Leadership*, Vol. 39, págs. 346-352.
- Tabulawa, R. 1997. *Teachers' perspectives on classroom practice in Botswana: implications for pedagogical change*. Comunicación presentada en la 3ª Conferencia Bial Nacional de Formación de Docentes. Gaborone, 25-29 de agosto.
- Takala, T. 2004. *Contribution of the sector-wide approach to improvement of quality of basic education in Mozambique*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005.
- Tan, J. P.; Lane, J.; y Lassibille, G. 1999. "Outcomes in Philippine elementary schools: an evaluation of four experiments". *World Bank Economic Review*, Vol. 13, N° 3, págs. 493-508.
- Taylor, P. 2004. "How can participatory processes of curriculum development impact on the quality of teaching and learning in developing countries?" Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005. Brighton, Instituto de Estudios sobre el Desarrollo.
- Taylor, P.; y Fransman, J. 2004. *Learning and Teaching participation: exploring the role of higher learning institutions as agents of development and social change*. Brighton, Instituto de Estudios sobre el Desarrollo [Documento de trabajo, N° 219].
- Teddle, C.; y Reynolds, D. 2000. *The international handbook of school effectiveness research*. Londres/Nueva York, Falmer Press.
- Tesorería de Su Majestad Británica. 2003. *International finance facility*. Londres, Tesorería de Su Majestad Británica.
- . 2004. *Stability, security and opportunity for all: investing for Britain's long-term future. 2004 spending review: new public spending plans 2005-2008*. Julio.
- Theunynck, S. 2003. *School construction in developing countries: what do we know?* Washington, D. C., Banco Mundial.
- Thomas, D. 1999. "Fertility, education and resources in South Africa" en C. Bledsoe, y otros (compiladores), *Critical perspectives on schooling and fertility in the developing world*. Washington, D. C., National Academy Press.
- Tobias, S. 1991. "An eclectic examination of some issues in the constructivist-ISP controversy". *Educational Technology*, Vol. 31, N° 9, págs. 41-43.
- Todd, P. E.; y Wolpin, K. I. 2003. "On the specification and estimation of the production function for cognitive achievement". *Economic Journal*, Vol. 113, N° 485, págs. 3-33.

- Torres, R. M. 2003. *Lifelong learning: a new momentum and a new opportunity for adult basic learning and education (ABLE) in the South*. Estocolmo, Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- Touré, S. 1984. Prefacio en Salimata (compilador), *Mathématiques dans l'environnement socio-culturel Africain*. Doumbia, Instituto de Investigaciones Matemáticas de Abidjan.
- Tsuruta, Y. 2003. *On-going changes to higher education in Japan and some key issues*. Comunicación presentada al seminario "Responder al cambio y las reformas en las instituciones de educación superior", Fundación anglojaponesa Daiwa, 26 de noviembre.
- Tutu, D. 2000. *No future without forgiveness*. Ciudad El Cabo, Image Books.
- Tyler, R. W. 1973. *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Editorial Troquel.
- UNESCO. 1996. *La educación encierra un tesoro*. Informe preparado por la Comisión Internacional de la UNESCO sobre la Educación para el Siglo XXI. París, UNESCO.
- . 1997. *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*. París, UNESCO.
- . 2000a. *Marco de Acción de Dakar - Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Texto aprobado en el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000. París, UNESCO.
- . 2000b. *Programa y Presupuesto Aprobados para 2000-2001 (30C/5)*. París, UNESCO.
- . 2002a. *Informe Mundial de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2002. Educación para Todos. ¿Va el mundo por el buen camino?* París, UNESCO (www.unesco.org/education/efa/monitoring/monitoring_2002.shtml).
- . 2002b. *Programa y Presupuesto Aprobados para 2002-2003 (31C/5)*. París, UNESCO.
- . 2003a. *Resumen del Informe Mundial de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4. Educación para Todos. Hacia la igualdad entre los sexos*. París, UNESCO (http://www.unesco.org/education/gmr_download/es_summary.pdf).
- . 2003b. *Education in a multilingual world*. Documento de posición de la UNESCO. París, UNESCO.
- . 2003c. *Educational reform in Egypt 1996-2003: achievements and challenges in the new century*. Documento preparado por S. Spaulding, M. Ahmed y G. Gholam para el Ministerio de Educación de Egipto.
- . 2004a. *Report 2003: Third High-Level Group Meeting on Education for All*. París, UNESCO (www.unesco.org/education/efa/global_co/policy_group/hlg_2003_report.pdf).
- . 2004b. *Decisiones adoptadas por el Consejo Ejecutivo en su 169ª reunión, París, 14-28 de abril de 2004. (169 EX/Decisiones)*. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134685e.pdf>).
- . 2004c. *Report of the Fourth Meeting of the Working Group on Education for All*. París, UNESCO (<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131853e.pdf>).
- . 2004d. *EFA Flagship Initiatives: multi-partner collaborative mechanisms in support of EFA goals*. París, UNESCO.
- . 2004e. Informe del Director General sobre el examen estratégico de la función de la UNESCO en la educación para todos (EPT) después de Dakar. París, 20 de agosto. Documento presentado en la 170ª reunión del Consejo Ejecutivo de la UNESCO (170 EX/8) (<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001360/136095e.pdf>).
- UNESCO-Beirut. 2004a. *Comparative analysis of education for all national plans in the Arab states*. Conferencia de la región de los Estados Árabes sobre Educación para Todos – "Planes nacionales de EPT ¿Cuáles han de ser las próximas acciones?". Beirut, 20-23 de enero.
- . 2004b. *Future orientations adopted by the drafting committee*. Conferencia de la región de los Estados Árabes sobre Educación para Todos – "Planes nacionales de EPT ¿Cuáles han de ser las próximas acciones?". Beirut, 20-23 de enero.
- UNESCO-BREDA. 2003. *Synthesis of the progress made in Africa in the planning and achievement of education for all*. Documento de referencia para la 8ª Conferencia de Ministro de Educación de los Estados Miembros de África (MINEDAF VIII). Dar es-Salaam, 2-6 de diciembre de 2002.
- UNESCO-IIPE. 2004. *Promoting Skills Development*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la UNESCO.
- UNESCO-PNUD. 1976. *Experimental world literacy programme: critical evaluation*. París, UNESCO.
- UNESCO-Santiago. 2003. *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) – Modelo de Acompañamiento (apoyo, monitoreo y evaluación) del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) – Declaración de la Habana*. Santiago, OREALC/UNESCO.
- . 2004. *Informe Regional de Monitoreo 2003. Educación para Todos en América Latina: un objetivo a nuestro alcance*. Santiago, OREALC/UNESCO.

- UNICEF. 1999a. *Trabajo doméstico infantil (Innocenti Digest, N° 5)*. Florencia, UNICEF.
- . 1999b. *Education for all?* Florencia. Centro de Investigación Innocenti del UNICEF.
- . 1999c. *Estado Mundial de la Infancia 1999*. Nueva York, UNICEF.
- . 2000. *Defining quality in education*. Nueva York, UNICEF.
- Usher, R.; y Edwards, R. 1994. *Postmodernism and education*. Nueva York, Routledge.
- Väljörvi, J.; Linnakylä, P.; Kupari, P.; Reinikainen, P.; y Arffman, I. 2002. *The Finnish success in PISA-and some reasons behind it*. Jyväskylä, Instituto de Investigaciones sobre la Educación, Universidad de Jyväskylä.
- Van Graan, M.; Pokuti, H.; Leczel, D.; Liman, M.; y Swarts, P. 2003. *Practising critical reflection in teacher education: case study of three Namibian teacher development programmes*. Documento de trabajo preparado para la Reunión Bienal sobre la Calidad de la Asociación pro Desarrollo de la ADEA (Grand-Baie, Mauricio, 3-6 de diciembre de 2003). París, Asociación pro Desarrollo de la Educación en África (ADEA).
- Van Laarhoven, P.; y de Vries, A. M. 1987. "Effecten van de interklassikale groepeeringsvorm in het voortgezet onderwijs: resultaten van een literatuurstudie" [Efectos del agrupamiento heterogéneo en las escuelas secundarias: resultados de los estudios literarios] en J. Scheerens y W. G. R. Stoel (compiladores), *Effectiviteit van onderwijsorganisaties* [Eficacia de los sistemas educativos]. Lisse (Países Bajos), Swets & Zeitlinger.
- Vawda, A.; y Patrinos, H. 1998. "Cost of producing educational materials in local languages" en W. Kuper (compilador), *Mother-Tongue Languages in Africa: A Reader*. 2ª edición. Eschborn, GTZ.
- Vedder, P. H. 1985. *Cooperative learning. A study on processes and effects of cooperation between primary school children*. La Haya, SVO.
- Vegas, E.; y De Laat, J. 2003. *Do differences in teacher contracts affect student performance? Evidence from Togo*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*.
- Vermeersch, C. 2002. *School Meals, Educational Achievement and School Competition: Evidence from a Randomized Experiment*. Cambridge (Massachusetts, EE.UU.), Universidad de Harvard, [Documento de trabajo].
- Vijverberg, W. P. M. 1999. "The impact of schooling and cognitive skills on income from non-farm self-employment" en P. Gelwwe (compilador), *The economics of school quality investments in developing countries: An empirical study of Ghana*. Nueva York, St. Martin's Press y Universidad de Oxford.
- Vince-Whitman, C.; Aldinger, C.; Levinger, B.; y Birdthistle, I. 2001. *School Health and Nutrition*. Evaluación de la Educación para Todos en el Año 2000. Estudio temático. París, UNESCO.
- Voigts, F. 1998. *The Quality of Education: Some Policy Suggestions Based on a Survey of Schools, Namibia*. París, Ministerio de Educación Básica y Culture de Namibia/Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la UNESCO (Informe sobre investigación de políticas del SACMEQ, N° 2).
- Volan, S. 2003. *Educational Reform and Change in The South: a matter of restructuring as well as reculturing-experiences from Zambia*. Tesis de doctorado (inérita). Southampton, Universidad de Southampton.
- VSO. 2002. *What makes teachers tick? A policy research report on teachers' motivation in developing countries*. Londres, Voluntary Service Overseas (VSO).
- Vygotsky, L. S. 1962. *Pensamiento y lenguaje*. México, Editorial Paidós.
- . 1979. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Editorial Crítica.
- Wade, R. 1990. *Governing the Market: Economic Theory and the Role of Government in East Asian Industrialization*. Princeton, Princeton University Press.
- Walberg, H. 1991. "Improving school science in advanced and developing countries". *Review of Educational Research*, Vol. 61, N° 1, págs. 25-69.
- Walter, S. L. En prensa. *Literacy, Education and Language*. Dallas, SIL International.
- Wang, M. C.; Haertel, G. D.; y Walberg, H. J. 1993. "Toward a knowledge base for school learning". *Review of Educational Research*, Vol. 63, N° 3, págs. 249-294.
- . 1994. "Qu'est-ce qui aide l'élève à apprendre?" *Vie pédagogique*, N° 90, págs. 45-49.
- Weeda, W. C. 1986. "Effectiviteitsonderzoek van scholen" en J. C. van der Wolf y J. J. Hox (compiladores), *Kwaliteit van het onderwijs in het geding*. Lisse (Países Bajos), Swets & Zeitlinger (Publicaciones del Centro Pedagógico de Ámsterdam, N° 2).
- Weikart, D. P.; Montie, J.; Xiang, Z. 2004. *Preschool Experience and Age 7 Child Outcomes: Findings from 10 Countries*. Ypsilanti (Michigan, EE.UU.), High/Scope [www.highscope.org/Research/iea.htm].
- Weikart, D. P.; Olmsted, P.; y Montie, J. (compiladores). 2003. *IEA Preprimary Project, Phase 2: A World of Experience. Observations in 15 countries*. Ypsilanti (Michigan, EE.UU.), High/Scope.

- Werner, E. E.; y Smith, R. 1982. *Vulnerable but Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*. Nueva York, McGraw-Hill.
- Weva, K. 2003a. *Adaptation of school curriculum to local context*. Documento de trabajo preparado para la Reunión Bienal sobre la Calidad de la ADEA (Grand-Baie, Mauricio, 3-6 de diciembre de 2003). París, Asociación pro Desarrollo de la Educación en África (ADEA).
- . 2003b. *Le rôle y la formation des directeurs d'écoles en Afrique*. Documento de trabajo preparado para la reunión de la ADEA en el marco del estudio "Challenge of Learning". París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEPE) de la UNESCO.
- White, H. 2004. *Using household survey data to measure educational performance: the case of Ghana*. Evaluación de impacto del Departamento de Evaluación de Operaciones del Banco Mundial. Washington, D. C., Banco Mundial (documento mimeografiado).
- Williams, E. 1998. *Investigating Bilingual Literacy: Evidence from Malawi and Zambia*. Londres, Departamento para el Desarrollo Internacional (DFID) (Documento de educación del DFID, N° 24).
- Williams, R. C.; Harold, B.; Robertson, J.; y Southworth, G. 1997. "Sweeping decentralization of educational decision-making authority: lessons from England and New Zealand". *Phi Delta Kappan*, Vol. 78, N° 8, págs. 626-631.
- Willms, J. D. 2003. *Ten Hypotheses about Socioeconomic Gradients and Community Differences in Children's Developmental Outcomes*. Ottawa, Human Resources Development Canada, Sector de Investigación Aplicada.
- Willms, J. D.; y Somers, M. A. 2001. *Schooling outcomes in Latin America*. Informe preparado para la UNESCO.
- Wilson, D. 2004. *A Human Rights Contribution to Defining Quality Education*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005.
- Wisenthal, M. 1983. *Historical Statistics of Canada: Section W: Education*. Ottawa, Statistics Canada (www.statcan.ca/english/freepub/11-516-XIE/sectionw/sectionw.htm).
- Woessmann, L. 2000. *Schooling Resources, Education Institutions, and Student Performance: The International Evidence*. Kiel, Instituto de Economía Internacional (Documento de trabajo, N° 983).
- Wormnæs, S. 2004. *Quality of Education for Persons with Disabilities*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005.
- Wright, S. P.; Horn, S. P.; y Sanders, W. L. 1997. "Teacher and classroom context". *Personnel Evaluation in Education*, Vol. 11, págs. 57-70.
- Young, M. E. (compilador). 2002. *From Early Child Development to Human Development*. Washington, D. C., Banco Mundial.
- Young, M. F. D. 1971. *Knowledge and Control*. Londres, Collins-Macmillan.
- Zaslavsky, C. 1973. *Africa counts: number and pattern in African culture*. Boston, Prindle, Weber & Schmidt.
- Zeitlin, M.; Ghassemi, H.; y Mansour, M. 1990. *Positive Deviance in Child Nutrition with Emphasis on Psychological and Behavioural Aspects and Implications for Development*. Tokio, Universidad de las Naciones Unidas.

Acrónimos y abreviaturas

ADEA	Asociación pro Desarrollo de la Educación en África
AEPI	Atención y educación de la primera infancia
AIF	Asociación Internacional de Fomento
ALL	Encuesta sobre la alfabetización y las competencias para la vida activa de los adultos
AOD	Asistencia Oficial para el Desarrollo
AusAID	Organismo Australiano para el Desarrollo Internacional
BESSIP	Programa de Inversiones en el Subsector de la Educación Básica – Zambia
BIRF	Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (Banco Mundial)
BRAC	Comité para el Progreso Rural en Bangladesh
CAD	Comité de Asistencia para el Desarrollo de la OCDE
CDF	Marco de Desarrollo Global
CE	Comisión Europea
CERI	Centro para la Investigación e Innovación Educativas – OCDE
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
CONFEMEN	Conferencia de Ministros de Educación de los Países de Habla Francesa
CRS	Sistema de Notificación por parte de los Países Acreedores (OCDE-CAD)
DELPE	Documento de Estrategia de Lucha contra la Pobreza
DFID	Departamento para el Desarrollo Internacional – Reino Unido
DHS	Encuestas de Demografía y Salud
EIA	Encuesta Internacional sobre Alfabetización de Adultos
EMIS	Sistema de Administración e Información para la Educación – Uganda
EPT	Educación para Todos
EPU	Enseñanza Primaria Universal
ERNESA	Red de Investigaciones sobre Educación en África Oriental y Austral
ERNWACA	Red de Investigaciones sobre Educación en África Occidental y Central
ESDP	Programa de Desarrollo del Sector de la Educación – Etiopía
ESIP	Plan de Inversión Estratégica para la Educación – Uganda

- ESSP Plan Estratégico del Sector de la Educación – Mozambique
- EVS Esperanza de vida escolar
- FMI Fondo Monetario Internacional
- FRESH Iniciativa “Concentrar los recursos para una salud escolar eficiente”
- FUNDEF Fondo para el Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Elemental y la Valorización del Magisterio – Brasil
- H/M Hombres/Mujeres
- IDE Índice de Desarrollo de la Educación para Todos
- IEA Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar
- IEG Índice de la EPT relativo al Género
- IEU Instituto de Estadística de la UNESCO
- IFA Iniciativa de Financiación Acelerada
- IFF Mecanismo internacional de financiación
- IIPE Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO
- INEE Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia
- IPD Índice de proliferación de los donantes
- IPS Índice de Paridad entre los Sexos
- IRC International Rescue Committee
- IUE Instituto de la UNESCO para la Educación
- LAMP Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización (LAMP)
- LCE Lenguas de comunicación extendidas
- LLECE Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
- MCA Cuenta para afrontar las cuestiones del Milenio
- M/H Mujeres/Hombres
- MICS Encuestas por conglomerados a base de indicadores múltiples
- MIITEP Programa de Formación de Docentes en el Servicio – Malawi
- MINEDAF Conferencia de Ministros de Educación de los Estados Miembros de África
- MLA Proyecto de Seguimiento de los Resultados del Aprendizaje
- MUSTER Proyecto Multinacional de Investigación sobre Formación de Docentes
- NAPE Evaluación Nacional de los Progresos en la Educación – Uganda
- NRC Comité Nacional de la Lectura – Zambia
- NU Naciones Unidas
- N/V Niñas/Varones
- OCDE Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos

- ODM Objetivos de Desarrollo para el Milenio
- OIE Oficina Internacional de Educación de la UNESCO
- OIT Organización Internacional del Trabajo
- OMS Organización Mundial de la Salud
- ONG Organización no gubernamental
- ONUSIDA Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA
- OOPS Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente
- OREALC Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe
- PAD Proporción alumnos/docente
- PASEC Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de los Países de la CONFEMEN
- PETI Programa de Erradicación del Trabajo Infantil – Brasil
- PIB Producto interior bruto
- PIRLS Estudio sobre el Progreso Internacional de la Competencia en Lectura
- PISA Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes
- 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
- PRELAC Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe
- PRIDE Iniciativa Regional del Pacífico para Servicios de Educación Básica
- PRISM Programa de Gestión de las Escuelas Primarias – Kenya
- PRP Programa de Lectura en Primaria – Zambia
- REFLECT Alfabetización freiriana reformulada a través de técnicas de potenciación comunitaria
- SACMEQ Consorcio de África Meridional para la Supervisión de la Calidad de la Educación
- SADC Comunidad para el Desarrollo del África Meridional
- SIMCE Sistema de Medición de la Calidad de la Educación – Chile
- SNERS Sistema Nacional de Evaluación de los Rendimientos Escolares
- SSE Situación socioeconómica
- TBE Tasa bruta de escolarización
- TBI Tasa bruta de ingreso
- TIC Tecnologías de la información y la comunicación

- TIMSS Tercera Encuesta Internacional sobre Matemáticas y Ciencia
- TNE Tasa neta de escolarización
- TNI Tasa neta de ingreso
- UE Unión Europea
- UNEB Oficina Nacional de Exámenes – Uganda
- UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- UNGEI Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas
- V/N Varones/Niñas
- VIH/SIDA Virus de inmunodeficiencia humana / Síndrome de inmunodeficiencia adquirida
- WEI Indicadores Mundiales de Educación

Educación para Todos

EL IMPERATIVO DE LA CALIDAD

La calidad es un elemento medular de la educación que no sólo tiene repercusiones en lo que aprenden los alumnos, sino también en su manera de aprender y en los beneficios que obtienen de la instrucción que reciben. La búsqueda de medios para lograr que los alumnos obtengan resultados escolares decorosos y adquieran valores y competencias que les permitan desempeñar un papel positivo en sus sociedades, es una cuestión de plena actualidad en las políticas de educación de la inmensa mayoría de los países. Los gobiernos que en estos momentos se están esforzando por desarrollar la educación básica tienen que enfrentarse con el siguiente desafío: lograr que los alumnos permanezcan en la escuela el tiempo suficiente para terminar sus estudios y pertrecharse con los conocimientos necesarios para afrontar un mundo en rápida mutación. Las evaluaciones realizadas ponen de manifiesto que esto no se está logrando en muchos países. En este Informe se examinan las conclusiones de los trabajos de investigación sobre los múltiples factores que determinan la calidad de la educación, y se exponen cuáles son las políticas fundamentales para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente en los países de bajos ingresos. El Informe también efectúa un seguimiento de la ayuda internacional a la educación y de los progresos realizados hacia la consecución de los seis objetivos de la Educación para Todos, que más de 160 países se comprometieron a alcanzar en el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado el año 2000 en Dakar.

Foto de la portada

Un niño de la escuela de Tintihigrene (Malí),
donde hay 65 alumnos por maestro.

© CRISPIN HUGHES / PANOS / EDITINGSERVER.COM

ISBN 92-3-303976-5

