Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo

2015

Educación para todos

LA EDUCACIÓN PARA TODOS, 2000-2015:

LOGROS Y DESAFÍOS

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

LA EDUCACIÓN PARA TODOS, 2000-2015:

LOGROS Y DESAFÍOS

LA EDUCACIÓN PARA TODOS, 2000-2015:

LOGROS Y DESAFÍOS

Ediciones
UNESCO

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

El Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo es una publicación independiente, cuya elaboración ha sido encargada por la UNESCO en nombre de la comunidad internacional. Es fruto de un trabajo de colaboración en el que han participado los miembros del equipo del Informe y un gran número de personas, organismos, instituciones y gobiernos.

Las denominaciones utilizadas en esta publicación y la presentación del material que figura en ella no suponen la expresión de opinión alguna por parte de la UNESCO sobre la condición jurídica de países, territorios, ciudades o zonas, ni sobre sus autoridades, ni tampoco sobre la delimitación de sus fronteras o límites.

El equipo del Informe es el responsable de la elección y presentación de los hechos expuestos en el presente Informe, así como de las opiniones expresadas en el mismo, que por no ser forzosamente las de la UNESCO no pueden comprometer la responsabilidad de la Organización. El director del Informe asume la responsabilidad de todas las ideas y opiniones expresadas en él.

© UNESCO, 2015
Todos los derechos reservados
Primera edición
Publicado en 2015 por la Organización
de las Naciones Unidas para la Educación,
la Ciencia y la Cultura
7, Place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia

Composición: UNESCO
Diseño gráfico: FHI 360
Maqueta: FHI 360

ISBN 978-9-233-00017-9

Fotografías de la portada
(de izquierda a derecha):
Karel Prinsloo/ARETE
UNESCO/MeyMeng
UNICEF/NYHQ2004-0991/Pirozzi
UNESCO/Nguyen Thanh Tuan
UNICEF/NYHQ2005-1176/LeMoyne
UNESCO/Magali Corouge
Benavot
Eva-Lotta Jannson
BRAC/ShehzadNoorani
UNICEF/NYHQ2005-1194/LeMoyne
Karel Prinsloo/ARETE
UNESCO/Magali Corouge
Tutu Mani Chakma
Benavot
UNESCO/Amina Sayeed

Prólogo

En 2000, en el *Foro Mundial sobre la Educación* que se celebró en Dakar (Senegal), 164 gobiernos concertaron el *Marco de Acción de Dakar - Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, poniendo en marcha un ambicioso programa orientado a la consecución de seis vastos objetivos educativos para 2015. En respuesta a ello, la UNESCO empezó a elaborar los *informes de seguimiento de la EPT en el mundo* para supervisar los avances, señalar las deficiencias persistentes y formular recomendaciones con miras a la agenda mundial para el desarrollo sostenible después de 2015.

Se ha avanzado mucho en todo el mundo desde entonces, pero todavía no se ha alcanzado la meta. A pesar de los esfuerzos de los gobiernos, la sociedad civil y la comunidad internacional, la Educación para Todos no se ha hecho realidad en todo el mundo.

Entre los resultados positivos está la disminución del número de niños y adolescentes sin escolarizar en casi la mitad desde 2000. Se estima que se habrá escolarizado a 34 millones de niños más gracias a la aceleración de los avances desde Dakar. Los mayores avances se lograron en la paridad entre los sexos, sobre todo en la enseñanza primaria, aunque sigue habiendo disparidades de género en casi la tercera parte de los países con datos. Los gobiernos también han intensificado las labores de medición de los resultados del aprendizaje mediante evaluaciones nacionales e internacionales, que utilizan para conseguir que todos los niños reciban la calidad educativa que se les prometió.

Y, sin embargo, a pesar de este progreso, 15 años de seguimiento muestran unos resultados discretos.

En el mundo todavía hay 58 millones de niños sin escolarizar y otros 100 millones que no terminan la enseñanza primaria. La desigualdad en la educación ha aumentado, y los más pobres y desfavorecidos cargan con las peores consecuencias. La probabilidad de no ir a la escuela es cuatro veces mayor entre los niños más pobres del mundo que entre los más ricos, y cinco veces mayor la de no terminar la enseñanza primaria. Los conflictos siguen siendo enormes barreras para la educación, y la ya elevada proporción de niños sin escolarizar que vive en zonas de conflicto va en aumento. Globalmente, la mala calidad de aprendizaje en la enseñanza primaria hace que todavía haya millones de niños que dejan la escuela sin haber adquirido las competencias básicas.

Además, la educación sigue estando insuficientemente financiada. Muchos gobiernos han incrementado el gasto educativo, pero pocos han dado prioridad a la educación en los presupuestos nacionales y la mayoría le asigna menos del 20% recomendado para subsanar los déficits de financiación. Algo similar ocurre con los donantes que, tras impulsar en un principio los presupuestos de ayuda, han reducido desde 2010 su apoyo a la educación y no han dado la suficiente prioridad a los países más necesitados.

En el presente Informe se aprovecha toda esta experiencia para formular recomendaciones precisas sobre la posición de la educación en la futura agenda mundial de desarrollo sostenible. Hay lecciones evidentes. Las nuevas metas educativas han de ser concretas, pertinentes y cuantificables. Debe darse prioridad a los grupos marginados y desfavorecidos, a los que es más difícil llegar y cuyos miembros siguen sin disfrutar del derecho a la educación. Debe ponerse mayor empeño en la financiación en todos los ámbitos. Aunque sean los gobiernos los que sufraguen el grueso del gasto en educación, la comunidad internacional ha de redoblar esfuerzos para mantener e incrementar las ayudas, sobre todo en los países de ingresos bajos y medianos bajos, donde las necesidades son mayores. La futura agenda requerirá también unas labores de seguimiento aún mayores, incluidos el acopio, el análisis y la difusión de datos, para lograr que todos los interesados rindan cuentas.

De 2000 a 2015, los *informes de seguimiento de la EPT en el mundo* desempeñaron una función esencial de apoyo a los países, pues les aportaron evaluaciones y análisis consistentes que facilitaron la formulación de políticas, además de constituir una poderosa herramienta de promoción de la educación para los gobiernos y la sociedad civil. Así seguirá ocurriendo cuando se pase a aplicar los nuevos objetivos de desarrollo sostenible. Después de 2015, los informes seguirán ofreciendo un panorama fidedigno independiente del estado de la educación en el mundo con el que podrán formularse recomendaciones útiles para todos los países y asociados.

Se han logrado muchas cosas desde 2000, pero tenemos que conseguir muchas más para poner la educación de calidad y el aprendizaje a lo largo de toda la vida al alcance de todos. Y es que, sencillamente, no hay inversión más efectiva o duradera en los derechos y la dignidad humanos, en la inclusión social y en el desarrollo sostenible. La experiencia adquirida desde 2000 muestra lo que puede hacerse; hay que partir de ahí para llegar más lejos.

Irina Bokova
Director General de la UNESCO

Agradecimientos

La elaboración de este Informe no habría sido posible sin las contribuciones de numerosas personas. El equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* quisiera expresar su reconocimiento por su apoyo y agradecerles el tiempo y los esfuerzos que le dedicaron.

El consejo consultivo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* prestó un apoyo inestimable. Deseamos hacer llegar nuestro agradecimiento a sus pasados presidentes (Anil Bordia e Ingemar Gustafsson, así como Marcela Gajardo y Amina J. Mohammed) y a su presidente actual, el profesor Jeffrey Sachs. Deseamos también dar un agradecimiento especial a los patrocinadores, sin cuyo apoyo financiero la elaboración del Informe no sería posible

Quisiéramos también agradecer la contribución de la UNESCO, tanto en la Sede como fuera de ella, y de sus institutos. Estamos muy agradecidos con numerosas personas, divisiones y unidades de la Organización, en particular en el Sector de Educación y en el de Relaciones Exteriores, por haber facilitado nuestra labor cotidiana. Como siempre, el Instituto de Estadística de la UNESCO desempeñó un papel esencial y quisiéramos dar las gracias al que fue su director, Hendrik van der Pol, y al personal entusiasta que trabajó con él: Redouane Assad, Sheena Bell, Manuel Cardoso, Ghania Djafri, Daniel Ejov, Katja Frostell, Amélie Gagnon, Friedrich Huebler, Alison Kennedy, Weixin Lu, Albert Motivans, Patrick Montjourides, Amy Otchet, Maya Prince, Pascale Ratovondrahona, Ioulia Sementchouk, Konstantin Soushko-Bortsov y Wendy Xiaodan Weng.

Damos nuestro más sincero agradecimiento a Pauline Rose, directora de la anterior edición del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*, que participó en la concepción inicial de la presente edición.

En la fase inicial de elaboración del presente Informe también contamos con la ayuda de un grupo de expertos integrado por Christopher Colclough, Suzanne Grant-Lewis y Michael Ward, a los que enviamos un cordial agradecimiento.

El equipo del Informe quisiera también dar las gracias a los investigadores que prepararon una ingente cantidad de documentos de información y otras contribuciones que alimentaron el análisis del Informe: Sulleiman Adediran, Hülya Kosar Altinyelken, Massimo Amadio, Daniela Araujo, Catherine Arnold, Rukmini Banerji, Bilal Barakat, Kathy Bartlett, Lesley Bartlett, Rae Blumberg, Daniela Bramwell, Michael Bruneforth, Aneela Channa, Amita Chudgar, Lisa Corrie, Richard Desjardins, Caroline Dyer, Peter Easton, Lorna Elliott, Moira Faul, Kathryn Fleming, Sandra Garcia, Vicente Garcia-Moreno, Peter Grimes, Ulrike Hanemann, Frank Hardman, Lingxin Hao, Sandra García-Jaramillo, Sarah Kabay, Vishnu Karki, Ana Lucia Kassouf, Manjeet Kaur, Faryal Khan, Nabil Khattab, Anne Kielland, Kalpana Kumar, Simon Lange, Nancy Law, Thomas Luschei, Matthew Martin, Suzanne McAllister, Carlos Milani, Riyana Miranti, Ruth Naylor, Susy Ndaruhutse, Susan Nicolai, Tserennadmid Nyamkhuu, Steve Packer, Jenny Parkes, Emma Pearson, Nishith Prakash, Gareth Price, Stephanie Psaki, Nirmala Rao, James Reilly, Clinton Robinson, Sahar Saeed, Aytuğ ğağmaz, Sheldon Shaeffer, Shailendra Sharma, Iveta Silova, Nidhi Singal, Marieke Stevens, Jin Sun, Deependra Thapa, Tim Unwin, Denise Vaillant, Christine Van Keuren, Emily Vargas-Barón, Ramya Vivekanandan, Babette Wils, Hiro Yoshikawa and Xiao Yu.

Nuestro agradecimiento va también a varias instituciones: la Fundación Aga Khan, Bundesinstitut für Bildungsforschung (BIFIE), Chatham House, CfBT Education Trust, Development Finance International, la Fundación Fafo, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, el Consejo de Población, la Fundación Pratham Education, RTI International, el Instituto de Educación del UCL, Comprender el Trabajo Infantil, el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida y las oficinas de la UNESCO en Beirut y Santiago. Damos también las gracias a los estudiantes de la London School of Economics que prepararon un documento para el Informe en el marco de su proyecto Capstone.

Un grupo de expertos independientes revisó también los capítulos del Informe e hizo propuestas al respecto. Damos las gracias por sus contribuciones a David Archer, Pia Britto, Roy Carr-Hill, Jeung Yun Choi, Jaap Dronkers, Parfait M. Eloundou-Enyegue, Khadijah Fancy, Kathleen Fincham, Deepa Grover, Philippa Lei, Leslie Limage, Joan Lombardi, Simon McGrath, Joshua Muskin, Chloe O'Gara, Susan Parker, Benjamin Piper, Abbie Raikes, Sobhi Tawil, Aleesha Taylor, Elaine Unterhalter y Yanhong Zhang. Nuestro especial agradecimiento a Nicholas Burnett, Angela Little y Amy Stambach por revisar los borradores de todo el informe. Damos también las gracias a Ronald Inglehart, William Thorn y Alexandra Valerio por su asesoramiento técnico sobre la utilización de datos de la Encuesta Mundial sobre Valores, el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) y STEP, respectivamente.

Damos las gracias especialmente a cuantos trabajaron incansablemente para contribuir a la producción del Informe: Rebecca Brite, Erin Crum, FHI 360, Shannon Dyson, imprenta Faber, María Eugenia González, Melissa Johnston, Marie Moncet, Cara Read, Melanie Tingstrom y Jan Worrall. De la edición del Informe se encargó Andy Quan y damos también las gracias a Andrew Johnston por redactar el resumen. Gracias a Sylvaine Baeyens, a quien debemos el diseño gráfico original y la maqueta del Informe. Muchos colegas dentro y fuera de la UNESCO participaron en la traducción y la producción del Informe y quisiéramos darles las gracias a todos.

Varias personas contribuyeron de manera crucial a las labores de comunicación y divulgación del Informe, entre ellos Ashley Baldwin, Rachel Bhatia, Glen Hertelendy y Felix Zimmermann. Nuestro agradecimiento va también a Hans y Ola Rosling, Oliver Swift, Laura Yates y Room 3. Para las citas de docentes y alumnos que figuran en este documento, el equipo del Informe contó con el apoyo de la Internacional de la Educación y VSO.

Por último, quisiéramos dar las gracias a los pasantes que prestaron apoyo al equipo en varios ámbitos de su labor: Selah Agaba, Jiayue Fan, Ratha Khuon y Sugata Sumida en las labores de investigación, y Ashley Monter y Victoria Krapivina en las de comunicación.

El equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2015

Director: Aaron Benavot

Manos Antoninis, Madeleine Barry, Nicole Bella, Nihan Köseleci Blanchy, Emeline Brylinski, Erin Chemery, Marcos Delprato, Joanna Härmä, Cornelia Hauke, Catherine Jere, Andrew Johnston, Priyadarshani Joshi, Helen Longlands, Leila Loupis, Giorgia Magni, Alasdair McWilliam, Anissa Mechtar, Claudine Mukizwa, David Post, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Martina Simeti, Emily Subden y Asma Zubairi.

Miembros del equipo anterior:

Queremos dar las gracias a antiguos directores y miembros del equipo del Informe por sus valiosas contribuciones a estos informes desde 2002. Nuestro agradecimiento va pues a Nicholas Burnett, Christopher Colclough, Pauline Rose y Kevin Watkins, directores de ediciones anteriores, y a los antiguos miembros del equipo: Carlos Aggio, Kwame Akyeampong, Samer Al-Samarrai, Marc Philippe Boua Liebnitz, Mariela Buonomo, Lene Buchert, Fadila Caillaud, Stuart Cameron, Vittoria Cavicchioni, Mariana Cifuentes-Montoya, Alison Clayson, Hans Cosson-Eide, Roser Cusso, Valérie Djioze, Simon Ellis, Ana Font-Giner, Jude Fransman, Catherine Ginisty, Cynthia Guttman, Anna Haas, Elizabeth Heen, Julia Heiss, Keith Hinchliffe, Diederick de Jongh, Alison Kennedy, Léna Krichewsky, François Leclercq, Elise Legault, Agneta Lind, Anaïs Loizillon, Patrick Montjourides, Karen Moore, Albert Motivans, Hilaire Mputu, Michelle J. Neuman, Delphine Nsengimana, Banday Nzomini, Steve Packer, Ulrika Peppler Barry, Michelle Phillips, Liliane Phuong, Pascale Pinceau, Paula Razquin, Isabelle Reullon, Riho Sakurai, Marisol Sanjines, Yusuf Sayed, Sophie Schlondorff, Céline Steer, Ramya Subrahmanian, Ikuko Suzuki, Jan Van Ravens, Suhad Varin, Peter Wallet y Edna Yahil.

El *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* es una publicación anual independiente facilitada y apoyada por la UNESCO.

Para más información, pónganse en contacto con:
Equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo
c/o UNESCO, 7, place de Fontenoy
75352 París 07 SP (Francia)
Correo electrónico: efareport@unesco.org
Teléfono: +33 1 45 68 07 41
www.efareport.unesco.org
efareport.wordpress.com

Ediciones anteriores del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo

2013/4	Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos
2012	Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación
2011	Una crisis encubierta: conflictos armados y educación
2010	Llegar a los marginados
2009	Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza
2008	Educación para todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?
2007	Bases sólidas – Atención y educación de la primera infancia
2006	Educación para todos – La alfabetización, un factor vital
2005	Educación para todos – El imperativo de la calidad
2003/4	Educación para todos – Hacia la igualdad entre los sexos
2002	Educación para todos – ¿Va el mundo por el buen camino?

Toda errata u omisión que se constaten una vez impreso el Informe se corregirán en la versión en línea: www.efareport.unesco.org.

Índice

Prólogo i
Agradecimientos iii
Lista de gráficos, cuadros y recuadros viii
Resumen 1
Panorama 5

Parte 1: Seguimiento de los avances hacia la consecución de los objetivos de la EPT 55

Capítulo 1 Objetivo 1: Atención y educación de la primera infancia 57
Se han hecho algunos progresos en la supervivencia y la nutrición, pero la atención sigue siendo de mala calidad 58
Numerosos países se encaminan hacia la adopción de un enfoque multisectorial de los servicios a la primera infancia 67
Los sistemas de enseñanza preescolar y los niveles de escolarización se han ampliado rápidamente en algunos países 70
Conclusiones 87

Capítulo 2 Objetivo 2: Enseñanza primaria universal 89
Seguimiento de los avances 91
Se ha progresado mucho en la eliminación de los derechos de matrícula 100
Algunos métodos funcionaron potenciando la demanda 104
Al actuar sobre la oferta se contribuyó a aumentar el acceso a la enseñanza primaria 108
Llegar a los marginados es esencial para universalizar la enseñanza primaria 112
La educación en emergencias complejas es un problema cambiante 121
Conclusiones 125

Capítulo 3 Objetivo 3: Competencias de jóvenes y adultos 127
Definición de las competencias 129
Competencias básicas: ha aumentado la participación en la enseñanza secundaria 130
Persiste la desigualdad en el primer ciclo de la enseñanza secundaria 134
Competencias transferibles: competencias y valores importantes para el progreso social 141
Se necesitan alternativas educativas para los jóvenes y los adultos que ya no asistan a la escuela 144
Competencias técnicas y profesionales: los enfoques están cambiando 147
Educación permanente y de adultos: cuatro casos contrastantes 149
En muchos países se están empezando a utilizar mediciones directas de las competencias "duras" y "blandas" 152
Conclusiones 154

Capítulo 4 Objetivo 4: Alfabetización de los adultos 157
La mayoría de los países están todavía lejos de haber cumplido el objetivo 4 160
Las encuestas internacionales y nacionales facilitan la evaluación directa de la alfabetización 162
La comparación por cohortes muestra que casi no se han producido avances reales en la alfabetización de adultos desde 2000 166
Explicación de los pocos avances logrados en la alfabetización de los adultos 168
Conclusiones 175

Capítulo 5 Objetivo 5: Paridad e igualdad de género 177
Progresos hacia la paridad de género 180
Promoción de un entorno propicio 189
Aumento de la demanda y apoyo a los derechos a la educación 192
Ampliar y mejorar la infraestructura escolar 197
También se necesitan políticas para mejorar la participación de los varones 199
Entornos escolares y de aula equitativos 201
Apoyar la igualdad en los resultados del aprendizaje 210
Conclusión 215

Capítulo 6 Objetivo 6: Calidad de la educación 217
Es posible mejorar simultáneamente el acceso al aprendizaje y la equidad de este 219
Deberían seguirse de cerca los resultados del aprendizaje 221
Es imprescindible invertir en los docentes 227
El éxito de la enseñanza y el aprendizaje está vinculado a la disponibilidad de los recursos 235
Los procesos didácticos son importantes para el aprendizaje 239
La descentralización de la gobernanza de la educación 247
Las repercusiones de la enseñanza privada en la calidad de la educación 250
Conclusión 251

Capítulo 7 Proyecciones, el Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (IDE) y países con datos incompletos o inexistentes 253
¿Qué probabilidades hay de que los países alcancen los objetivos de la EPT? 255
El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (IDE) 264
Países con datos incompletos o inexistentes 271
Conclusiones 275

Capítulo 8 Financiación 277
Evolución de los compromisos financieros nacionales en favor de la EPT desde la celebración del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar (2000) 279
Asistencia internacional para el desarrollo 302
Otras fuentes de financiación internacional 321
Instrumentos de diagnóstico necesarios para evaluar la financiación de la educación 323
Conclusiones 324

Parte 2: Después de 2015 327

Capítulo 9 Objetivo y metas para la educación después de 2015: situación y perspectivas 329
Introducción 329
Panorama de los acontecimientos previstos a partir de 2015 329
¿Qué deficiencias se observan en las metas educativas propuestas? 332
Enseñanzas para la puesta en práctica de la nueva agenda 339
Conclusión 350

Anexos
Evaluaciones nacionales del aprendizaje, por país y región 354
Cuadros estadísticos 370
Cuadros relativos a la ayuda internacional 447
Glosario 458
Siglas 462
Bibliografía 465

Lista de gráficos, cuadros y recuadros

Gráficos

Gráfico 0.1: El elevado nivel de desnutrición infantil sigue siendo inaceptable ... 9

Gráfico 0.2: Está previsto que las tasas de matriculación en la enseñanza preescolar hayan aumentado tres cuartos durante el periodo de Dakar ... 9

Gráfico 0.3: El ritmo de crecimiento de las tasas netas de escolarización en primaria se aceleró en los primeros años del decenio de 2000 pero se desaceleró después de 2007 ... 11

Gráfico 0.4: En 2015 todavía habrá decenas de millones de niños sin escolarizar ... 12

Gráfico 0.5: La mitad de los niños y niñas sin escolarizar en el África Subsahariana y en Asia Meridional y Occidental, y la mitad de las niñas sin escolarizar en los Estados Árabes, no irán nunca a la escuela ... 12

Gráfico 0.6: Sigue mejorando el acceso a la escuela ... 13

Gráfico 0.7: Los avances en la finalización de la enseñanza primaria se aceleraron en los países de ingresos bajos después de 1999 ... 14

Gráfico 0.8: Las diferencias en la finalización de la enseñanza primaria siguen siendo muy amplias ... 14

Gráfico 0.9: La proporción de adolescentes escolarizados subió 12 puntos porcentuales durante el periodo de Dakar ... 17

Gráfico 0.10: El número de adolescentes sin escolarizar se redujo en todas las regiones excepto en el África Subsahariana ... 17

Gráfico 0.11: Solo dos de cada tres adolescentes terminan el primer ciclo de la enseñanza secundaria en los países de ingresos bajos y medianos ... 18

Gráfico 0.12: El mundo ha seguido muy lejos de cumplir las metas de alfabetización ... 19

Gráfico 0.13: Aunque las regiones estén logrando la paridad en la educación primaria, persiste una gran disparidad en los ciclos primero y segundo de secundaria ... 22

Gráfico 0.14: El promedios de los avances oculta las disparidades que se mantienen en muchos países ... 23

Gráfico 0.15: Los países hacen más hincapié en las evaluaciones del aprendizaje desde 2000 ... 24

Gráfico 0.16: Persisten grandes diferencias entre las regiones en la relación alumnos/docente ... 25

Gráfico 0.17: El África Subsahariana se enfrenta a retos demográficos mayores que otras regiones ... 28

Gráfico 0.18: En la actualidad, más de la mitad de la población mundial vive en zonas urbanas ... 29

Gráfico 0.19: Los ingresos y los gastos de los gobiernos de los países en desarrollo han aumentado desde 2000 ... 29

Gráfico 0.20: Aunque haya aumentado el volumen absoluto de la ayuda, el porcentaje dedicado a la educación se ha reducido ... 31

Gráfico 0.21: Se esperaba que los mecanismos, las iniciativas y las campañas a escala mundial impulsaran las actividades en favor de la EPT a escala nacional ... 34

Gráfico 1.1: Numerosos países tienen escasas probabilidades de alcanzar el ODM consistente en reducir la tasa de mortalidad ... 58

Gráfico 1.2: Los índices de presencia de una persona cualificada durante el parto han aumentado en la mayoría de los países ... 62

Gráfico 1.3: La inmunización de los niños va en aumento, pero persisten las desigualdades de riqueza ... 62

Gráfico 1.4: La nutrición ha mejorado en la mayoría de los países ... 63

Gráfico 1.5: En todos los países menos unos cuantos, la tasa bruta de escolarización en la enseñanza preescolar aumentó entre 1999 y 2012 ... 73

Gráfico 1.6: Los niños tienen más probabilidades de permanecer más tiempo en la enseñanza preescolar ... 73

Gráfico 1.7: Las desigualdades aumentan con frecuencia cuando un mayor número de niños asisten a programas de aprendizaje temprano ... 74

Gráfico 1.8: Los niños más pobres son los que tienen menos probabilidades de asistir a programas de aprendizaje temprano ... 74

Gráfico 1.9: Los servicios educativos privados están disminuyendo en algunos contextos y aumentando en otros ... 78

Gráfico 1.10: Algunos países han aumentado considerablemente su proporción de docentes capacitados en la enseñanza preescolar ... 84

Gráfico 2.1: Se han logrado importantes avances en la universalización de la enseñanza primaria ... 93

Gráfico 2.2: Menos niños inician la enseñanza primaria a edad tardía ... 94
Gráfico 2.3: Las posibilidades de escolarización han aumentado en la mayoría de los países ... 96
Gráfico 2.4: La finalización de los estudios primarios ha mejorado mucho en la mayoría de los países ... 96
Gráfico 2.5: Los avances en la relación entre el aumento de la escolarización y la permanencia hasta el quinto grado varían según los países ... 99
Gráfico 2.6: El porcentaje de repetidores disminuyó en la mayoría de los países ... 100
Gráfico 2.7: La proporción de niños que van a escuelas privadas ha aumentado en muchos países ... 110
Gráfico 2.8: Las tasas de finalización de estudios de los niños de los hogares más pobres han progresado menos que las de los niños de hogares algo más ricos ... 112
Gráfico 2.9: En lo tocante a la finalización de estudios primarios por miembros de grupos étnicos desfavorecidos, Guatemala obtuvo mejores resultados que Nigeria ... 113
Gráfico 2.10: Hoy día hay menos niños exclusivamente dedicados al trabajo, pero muchos siguen trabajando y yendo a la escuela ... 115
Gráfico 3.1. Ha aumentado el número de graduados de la enseñanza primaria que ingresaron al primer ciclo de la secundaria ... 131
Gráfico 3.2: Después de Dakar los países ampliaron la matriculación en los dos ciclos de la enseñanza secundaria ... 132
Gráfico 3.3: En muchos países la desigualdad económica sigue generando diferencias en las tasas de transición a la enseñanza secundaria ... 134
Gráfico 3.4: Persisten las diferencias entre la escolarización en el primer ciclo de la enseñanza secundaria en las zonas rurales y en las urbanas ... 135
Gráfico 3.5: Muchos adolescentes siguen trabajando durante los estudios o trabajan en lugar de estudiar ... 136
Gráfico 3.6: Los estudiantes que tienen trabajo remunerado y estudian obtienen peores resultados que los que no trabajan ... 136
Gráfico 3.7: En el África Subsahariana ha aumentado el conocimiento sobre el VIH y el sida entre los jóvenes, especialmente en las mujeres ... 142
Gráfico 3.8: Los valores públicos relativos a la educación de las mujeres han evolucionado desde el Foro de Dakar, pero no en la misma dirección ... 143
Gráfico 3.9: Después del Foro de Dakar la matrícula en escuelas secundarias de enseñanza técnica y vocacional aumentó en algunos países, pero en otros se redujo ... 146
Gráfico 3.10: En la mayoría de los países las personas que acaban la escuela secundaria tienen más probabilidades de beneficiarse de oportunidades de educación de adultos que las que no tienen ese nivel de instrucción ... 149
Gráfico 3.11: Existe una diferencia en los niveles de competencia de los adultos que en la secundaria recibieron formación profesional y de los que recibieron educación general; en algunos países esa diferencia se amplió en el caso de los jóvenes ... 152
Gráfico 3.12: En los sueldos no solo influyen los años de escolarización sino también la dotación de competencias blandas y competencias técnicas ... 154
Gráfico 4.1: Demasiados países no van a cumplir el objetivo de reducir a la mitad su tasa de analfabetismo en 2015 con respecto al año 2000 ... 160
Gráfico 4.2: Está previsto que muchos países realicen avances importantes en términos de paridad de género en las tasas de alfabetización de los adultos en 2015 ... 161
Gráfico 4.3: Proyección para 2015 de las tasas de alfabetización, teniendo en cuenta que las evaluaciones por terceros dan unos resultados inferiores que los de las encuestas basadas en declaraciones de los encuestados ... 162
Gráfico 4.4: Las competencias de lectura y escritura varían considerablemente entre países en función del tipo de puesto de trabajo ... 164
Gráfico 4.5: El nivel de comprensión lectora es mayor entre los adultos que ocupan puestos de trabajo que requieren leer más ... 165
Gráfico 4.6: En el Paraguay, los adultos de las zonas rurales presentan un nivel más bajo de comprensión lectora, pero no de uso de números ... 165
Gráfico 4.7: En los países en desarrollo, las competencias de lectura y escritura de los adultos solo han mejorado en raras ocasiones ... 167
Gráfico 5.1: La disparidad de género en la matrícula de primaria se ha reducido, pero sigue habiendo grandes diferencias en varios países ... 181
Gráfico 5.2: Se ha avanzado en la reducción de la disparidad de género grave, pero las niñas siguen tropezando con dificultades para ingresar en la escuela primaria en varios países ... 182

Gráfico 5.3: En la mayoría de los países con niños sin escolarizar, las niñas más pobres siguen siendo las que con más probabilidad nunca habrán asistido a la escuela ... 183
Gráfico 5.4: Las niñas tienen menos probabilidades de matricularse en la escuela, pero es más probable que los varones la abandonen tempranamente ... 184
Gráfico 5.5: Si bien se han hecho progresos, la disparidad de género en cuanto al logro de la enseñanza primaria es mayor entre los niños más pobres ... 185
Gráfico 5.6: Las disparidades de género en la enseñanza secundaria se han acortado, pero siguen siendo grandes en algunas regiones ... 186
Gráfico 5.7: Las disparidades de género se perpetúan y se amplían en el primer ciclo de la enseñanza secundaria ... 188
Gráfico 5.8: Desde 1999, la parte correspondiente a las mujeres en la fuerza docente de primaria ha aumentado, y las maestras constituyen una proporción considerable de los nuevos educadores en varios países ... 202
Gráfico 5.9: Si bien las disparidades de género en el aprendizaje se están reduciendo, los varones tienen un mejor desempeño que las niñas en matemáticas, mientras que estas superan cada vez más a aquellos en lectura, por un margen más amplio ... 211
Gráfico 5.10: En el Pakistán, la desventaja de las niñas en los resultados del aprendizaje está subestimada si se considera solo a los niños que asisten a la escuela ... 212
Gráfico 6.1: Ghana redujo la desigualdad entre las regiones al tiempo que mejoraba los resultados del aprendizaje ... 220
Gráfico 6.2: La participación en las evaluaciones nacionales del aprendizaje ha aumentado notablemente ... 221
Gráfico 6.3: En el Pakistán, las disparidades en el aprendizaje están vinculadas a la geografía ... 223
Gráfico 6.4: En Nicaragua, muchas escuelas no enseñan aritmética elemental a los alumnos en sus primeros años ... 224
Gráfico 6.5: Algunos países de América Latina redujeron las disparidades entre las zonas urbanas y rurales en capacidad de lectura entre 2006 y 2013 ... 224
Gráfico 6.6: Las diferencias en el aprendizaje entre los alumnos más ricos y los más pobres se redujeron en la mayor parte de los países participantes en el PISA ... 225
Gráfico 6.7: Aunque el número de alumnos por docente disminuye, sigue siendo alto en algunos países ... 227
Gráfico 6.8: En el África Subsahariana hay muchos más alumnos por docente que en otras regiones ... 229
Gráfico 6.9: Los docentes formados siguen siendo escasos en muchos países ... 230
Gráfico 6.10: En el decenio 2000 aumentó el número de docentes comunitarios e interinos ... 232
Gráfico 6.11: El tiempo escolar oficial anual ha disminuido en todo el mundo desde Dakar ... 237
Gráfico 6.12: El tiempo escolar varía más en los primeros grados que en los grados superiores ... 238
Gráfico 7.1: Objetivo 1 – A pesar de algunos avances importantes desde 1999, en 2015, la participación en la enseñanza preescolar continúa estando muy limitada en cerca de una quinta parte de los países ... 255
Gráfico 7.2: Objetivo 2 – Aunque alrededor de la mitad de los países sobre los que se dispone de datos sigue estando a cierta distancia o alejado del objetivo en 2015, ha habido un movimiento claro en favor de la escolarización primaria universal desde 1999 ... 257
Gráfico 7.3: Objetivo 2 – La universalización del acceso a la enseñanza primaria y de la terminación de este nivel de la educación siguen siendo objetivos de difícil consecución, y se prevé que solo un 13% de los países sobre los que se dispone de datos alcance el objetivo fijado antes de que finalice 2015 ... 259
Gráfico 7.4: Objetivo 5 – Aunque es probable que más de dos tercios de los países sobre los que se dispone de datos logren la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria antes de que finalice 2015, menos de la mitad lo logrará en la enseñanza secundaria ... 261
Gráfico 7.5: Objetivo 5 – Si bien no se ha logrado la paridad entre los sexos, los progresos son alentadores ... 263
Gráfico 7.6: La mayoría de los países que estaban más alejados de los objetivos de la EPT realizó progresos importantes desde 1999 ... 270
Gráfico 8.1: La mayoría de los países ha aumentado su gasto en educación como proporción del ingreso nacional desde 1999 ... 283
Gráfico 8.2: Los progresos en el aumento del gasto real en enseñanza primaria por alumno fueron desiguales ... 283
Gráfico 8.3: Solo unos pocos países gastaron al menos una quinta parte de su presupuesto en la educación ... 285
Gráfico 8.4: En 37 países aumentó el gasto en enseñanza preescolar como proporción del PNB, pero esa proporción continúa siendo pequeña ... 287
Gráfico 8.5: Los salarios representan la mayor parte de la financiación de los presupuestos de educación, especialmente en los de enseñanza primaria ... 289

Gráfico 8.6: En algunos países, la desviación entre los presupuestos y el gasto llega a ser de cerca de un 10% o más ... 294
Gráfico 8.7: Algunos países del África Subsahariana malgastan una parte importante de sus recursos en la repetición de grado y el abandono escolar ... 296
Gráfico 8.8: La distribución de los beneficios del gasto público en educación para los más pobres ha empeorado en el Congo y ha mejorado en Nepal ... 300
Gráfico 8.9: Los hogares efectúan una aportación considerable al gasto total en educación, especialmente en los países más pobres ... 300
Gráfico 8.10: Siete de los 15 donantes principales de ayuda a la educación reasignaron parte de la ayuda a la enseñanza postsecundaria en detrimento de la educación básica ... 305
Gráfico 8.11: La ayuda a los objetivos de la EPT distintos de la enseñanza primaria no ha aumentado ... 305
Gráfico 8.12: La proporción de la ayuda a la educación básica destinada a la AEPI y las competencias básicas para la vida es mínima ... 306
Gráfico 8.13: El África Subsahariana registró la segunda tasa más lenta de crecimiento de los desembolsos en concepto de ayuda a la educación básica ... 307
Gráfico 8.14: La ayuda por niño en edad escolar varía mucho de un país de bajos ingresos a otro ... 308
Gráfico 8.15: Para la mayoría de los países, la importancia de la ayuda a la educación ha disminuido ... 310
Gráfico 8.16: La Alianza Mundial para la Educación ha seleccionado mejor los países con mayores necesidades a lo largo del último decenio ... 314
Gráfico 8.17: La proporción de la ayuda al sector de la educación que llega a los países beneficiarios es inferior que en otros sectores ... 316
Gráfico 8.18: La financiación humanitaria de la educación se incrementó ostensiblemente en 2010 ... 318
Gráfico 8.19: La ayuda humanitaria es una modalidad fundamental de financiación para muchos países afectados por conflictos, pero en ella se destina una proporción insuficiente a la educación ... 320
Gráfico 9.1: El déficit anual medio de financiación para lograr elementos fundamentales de la agenda posterior a 2015 en los países de ingresos bajos y medios bajos asciende a 22.000 millones de dólares EE.UU. ... 345
Gráfico 9.2: La ayuda a la educación se estancará en los países de ingresos bajos ... 346

Cuadros

Cuadro 0.1: Principales indicadores relativos al objetivo 1 ... 8
Cuadro 0.2: Principales indicadores relativos al objetivo 2 ... 11
Cuadro 0.3: Principales indicadores relativos al objetivo 3 ... 16
Cuadro 0.4: Principales indicadores relativos al objetivo 4 ... 19
Cuadro 0.5: Principales indicadores relativos al objetivo 5 ... 21
Cuadro 0.6: Principales indicadores relativos al objetivo 6 ... 24
Cuadro 1.1: Los 40 países donde existe una enseñanza preescolar obligatoria ... 76
Cuadro 1.2: Participación en la enseñanza preescolar en los distintos sitios de estudio y opciones de escolarización disponibles ... 80
Cuadro 3.1: Evolución de las políticas nacionales de China en materia de migración y de educación de los niños migrantes ... 140
Cuadro 4.1: Distribución de la población adulta por nivel de competencias de lectura y escritura en Bangladesh 166
Cuadro 4.2: Campañas nacionales de alfabetización desde Dakar ... 169
Cuadro 7.1: Objetivo 1 – Probabilidades de que los países alcancen una tasa bruta de escolarización (TBE) en la enseñanza preescolar de por lo menos un 80% antes de que finalice 2015 ... 256
Cuadro 7.2: Objetivo 2 – Probabilidades de que los países alcancen la educación primaria universal antes de que finalice 2015 ... 257
Cuadro 7.3: El índice de desarrollo de la EPT (IDE) y sus componentes (2012) ... 265
Cuadro 8.1: Gasto público en educación, por región y nivel de ingreso (1999 y 2012) ... 280
Cuadro 8.2: Índices compuestos anuales de aumento del gasto público real en educación y del crecimiento económico (1999 a 2012) ... 281
Cuadro 8.3: Desembolsos totales en concepto de ayuda a la educación y a la educación básica, por región y grupo de ingresos (2002 a 2012) ... 303
Cuadro 9.1: Metas en materia de resultados educativos y objetivos intermedios que apoyan su consecución ... 343
Cuadro 9.2: Costos proyectados para 2030 ... 344

Recuadros

Recuadro 0.1: Los objetivos y las estrategias de la EPT definidos en Dakar 6
Recuadro 0.2: La capacidad de los actores internacionales de influir en las políticas educativas a escala nacional37
Recuadro 0.3: Metas y objetivos de la Iniciativa Vía Rápida y de la Alianza Mundial para la Educación 39
Recuadro 1.1: El apoyo a la crianza de los hijos para propiciar su desarrollo psicosocial resulta más beneficioso que una mejor nutrición 64
Recuadro 1.2: Los países han seguido distintos caminos para aumentar la demanda de AEPI y su acceso a ella .. 65
Recuadro 1.3: Programa de guarderías impulsado por el Gobierno del Perú: son necesarios una formación y un apoyo mayores y mejores 67
Recuadro 1.4: Colombia llega a muchos de sus niños de menos de 5 años de edad más vulnerables 68
Recuadro 1.5: Un enfoque multisectorial puede hacer frente a las discapacidades tempranamente y ayudar a los niños y a sus familias 69
Recuadro 1.6: Los servicios educativos privados de bajo costo dominan en algunas regiones del África Subsahariana 80
Recuadro 1.7: Los niños y los establecimientos escolares deberían estar preparados los unos para los otros 82
Recuadro 1.8: La cultura determina la evaluación de la educación de los indígenas en México 83
Recuadro 1.9: China adopta una metodología planificada para el perfeccionamiento de los docentes de la enseñanza preescolar 86
Recuadro 2.1: Escuelas privadas en las barriadas suburbanas 118
Recuadro 2.2: Problemas de definición de "educación inclusiva" 119
Recuadro 2.3: Cómo se interpreta "educación inclusiva" en Viet Nam 121
Recuadro 2.4: Educación en una situación dramática de desplazamiento: República Árabe Siria 122
Recuadro 3.1: Enfoques contrastantes de la migración Sur-Sur en el Ecuador y en la República Dominicana 138
Recuadro 3.2: Migración de zonas rurales a urbanas: el desafío de la escolarización y la respuesta normativa de China 140
Recuadro 3.3: Efectos de las competencias "blandas", la educación formal y las competencias técnicas en los ingresos en Colombia, Ghana y Sri Lanka 154
Recuadro 4.1: Se necesitan definiciones coherentes de la alfabetización para establecer comparaciones a nivel mundial 160
Recuadro 4.2 Pocas veces se analiza la eficacia de las campañas y los programas de alfabetización de adultos 171
Recuadro 5.1: Distintas partes interesadas apoyan una campaña para promover la educación de las niñas en Turquía 193
Recuadro 5.2: Lucha contra el matrimonio infantil en Etiopía 195
Recuadro 5.3: En el Camerún se necesita un mayor esfuerzo para aplicar la política sobre la capacitación integradora de la perspectiva de género 205
Recuadro 5.4: Mejora de los resultados en lectura de los varones en el Reino Unido 213
Recuadro 6.1: PISA para el desarrollo 226
Recuadro 6.2: El aumento de las clases particulares y sus implicaciones para los encargados de la elaboración de políticas 234
Recuadro 7.1: Etiopía ha realizado avances importantes 272
Recuadro 7.2: Haití ha realizado progresos importantes 273
Recuadro 8.1: Reducción de la corrupción en el sector de los manuales escolares de Filipinas 293
Recuadro 8.2: Los bonos de impacto en el desarrollo en el sector de la educación 323
Recuadro 9.1: Objetivos propuestos por el Grupo de Trabajo Abierto sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible 330
Recuadro 9.2: Metas propuestas para el ODS relacionado con la educación 331
Recuadro 9.3: Análisis de los costos de la consecución de los ODS 343

Resumen del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2015

En el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se ha llevado a cabo, con una periodicidad casi anual, el seguimiento de los progresos realizados hacia el logro de los objetivos de la EPT y de los dos Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) relacionados con la educación. En el Informe de 2015 se presenta una evaluación completa de los progresos realizados desde 2000 hasta la fecha fijada para el logro de los objetivos establecidos en el Marco de Dakar. En el informe se evalúa si el mundo ha logrado dichos objetivos y si las partes interesadas han cumplido sus compromisos. Se explican los factores que posiblemente han influido en el ritmo de progreso. Por último, se determinan enseñanzas clave para configurar la agenda mundial de la educación posterior a 2015.

En 2012 hubo dos tercios más de niños matriculados en la escuela primaria que en 1999

Evaluación de los progresos realizados hacia el logro de la EPT

Objetivo 1 – Atención y educación de la primera infancia

Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos

- A pesar de que las tasas de mortalidad infantil se redujeron en casi un 50%, 6,3 millones de niños menores de cinco años murieron en 2013 por causas en su mayor parte prevenibles.
- Se han hecho progresos considerables en la mejora de la nutrición infantil. Sin embargo, a nivel mundial uno de cada cuatro niños sigue teniendo una estatura menor a la normal para su edad, lo cual indica una deficiencia crónica de nutrientes esenciales.
- En 2012 había en el mundo 184 millones de niños matriculados en la educación preescolar, lo cual representa un incremento de casi dos tercios desde 1999.

Objetivo 2 – Enseñanza primaria universal

Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen

- Se estima que en 2015 la tasa neta de matriculación en la enseñanza primaria, que en 1999 era del 84%, llegará al 93%.
- Entre 1999 y 2012, en 17 países, de los cuales 11 en el África Subsahariana, las tasas netas de matrícula registraron un aumento considerable, de al menos 20 puntos porcentuales.
- Si bien es evidente que ha habido cierto incremento en las tasas de matriculación, en 2012 casi 58 millones de niños no estaban escolarizados, y la tendencia a la reducción se ha estancado.

Para 2015, uno de cada seis niños de países de ingresos bajos y medios no habrá finalizado la enseñanza primaria

- A pesar de los progresos realizados en cuanto al acceso a este nivel educativo, el abandono escolar sigue siendo un problema: se prevé que en 32 países, la mayoría del África Subsahariana, al menos el 20% de los niños matriculados abandonarán la escuela antes del último grado.

- En 2015, cuando concluya el plazo para cumplir los objetivos, uno de cada seis niños de los países de ingresos bajos y medios – casi 100 millones – no habrá terminado la escuela primaria.

Objetivo 3 – Competencias de jóvenes y adultos

Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa

- Como resultado del incremento de las tasas de transición y de retención, la tasa bruta de matrícula en el primer ciclo de la enseñanza secundaria aumentó del 71% en 1999 al 85% en 2012. La participación en ese nivel educativo ha aumentado rápidamente desde 1999. En el Afganistán, China, el Ecuador, Malí y Marruecos la tasa bruta de matrícula en dicho ciclo de enseñanza se incrementó al menos en 25 puntos porcentuales.

- Sigue habiendo desigualdad en la transición de la enseñanza primaria a la secundaria. Por ejemplo, en Filipinas apenas el 69% de los graduados de la enseñanza primaria procedentes de las familias más pobres ingresa al primer ciclo de secundaria, mientras que entre los que pertenecen a las familias más ricas el porcentaje correspondiente es el 94%.

- Desde 1999, en la mayoría de los 94 países de ingresos bajos y medios sobre los que se dispone de información, la legislación garantiza la gratuidad del primer ciclo de la enseñanza secundaria. De esos países, 66 la han establecido mediante garantías constitucionales y los 28 restantes mediante otras disposiciones jurídicas. En 2015 solo unos pocos países siguen cobrando tasas escolares en el primer ciclo de la secundaria, entre ellos Botswana, Guinea, Papua Nueva Guinea, la República Unida de Tanzanía y Sudáfrica.

Fotografía: BRAC/Shehzad Noorani

Objetivo 4 – Alfabetización de los adultos

Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente

- Alrededor de 781 millones de adultos son analfabetos. La tasa de analfabetismo registró una leve reducción, del 18% en 2000 a un14% estimado para 2015, lo cual indica que la meta de Dakar de reducir a la mitad el analfabetismo no se ha logrado.

- Solo 17 de los 73 países que en 2000 tenían tasas de alfabetización inferiores al 95% habrán reducido a la mitad las tasas de analfabetismo para 2015.

- Se han hecho progresos hacia la consecución de la paridad de género en relación con la alfabetización, pero ese logro no es suficiente. En los 43 países en los que en 2000 menos de 90 mujeres por cada 100 hombres sabían leer y escribir se hicieron progresos hacia la paridad, pero en ninguno de ellos se habrá alcanzado esa meta para 2015.

Casi dos tercios de los países habrán alcanzado en 2015 la paridad de género en la enseñanza primaria

Objetivo 5 – Igualdad de género

Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento

- Se prevé que en el 69% de los países sobre los que se dispone de datos la paridad entre los géneros en la enseñanza primaria se habrá alcanzado para 2015. En el caso de la enseñanza secundaria los progresos son más lentos, ya que, según las proyecciones, solo en poco más del 48% de los países se cumplirá este objetivo para 2015.

- Se han hecho progresos para subsanar las graves disparidades entre los géneros. Entre 1999 y 2012, el número de países con menos de 90 niñas matriculadas en la enseñanza primaria por cada 100 varones se redujo de 33 a 16.

- Entre los niños no escolarizados las niñas tienen más probabilidades que los varones de no asistir nunca a la escuela (48% y 37%, respectivamente), mientras que estos tienen más probabilidades de abandonar los estudios (26% y 20%, respectivamente). Una vez matriculadas, las niñas tienen más probabilidades de llegar a los grados superiores.

- En el África Subsahariana las niñas más pobres siguen siendo las que tienen más probabilidades de no asistir nunca a la escuela primaria. En Guinea y el Níger en 2010 más del 70% de las niñas más pobres nunca habían asistido a la escuela primaria, frente a menos del 20% entre los varones más ricos.

Objetivo 6 – Calidad de la educación

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

- Las proporciones alumnos/docente en la enseñanza primaria se redujeron en el 83% de los 146 países sobre los que se dispone de datos; sin embargo, en un tercio de los países sobre los que se dispone de datos menos del 75% de los docentes de ese nivel de enseñanza reciben una capacitación que satisfaga las normas nacionales.

- En el primer ciclo de la enseñanza secundaria, en 87 de los 105 países sobre los que se dispone de datos la proporción alumnos/docente es inferior a 30:1.

- En 1990, se realizaron 12 evaluaciones del aprendizaje acordes con las normas nacionales, pero para 2013 el número de evaluaciones había aumentado a 101.

La Educación para Todos desde 2000: ¿cabe hablar de éxito?

La Convención sobre los Derechos del Niño, de 1989, y la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (EPT), Jomtien (Tailandia), de 1990, reafirmaron que la educación es un derecho humano y consagraron un nuevo marco de cooperación internacional. Sin embargo, la realidad no ha respondido a las expectativas. Los avances logrados en el decenio de 1990 en la esfera de la educación se han considerado insuficientes, en particular en los países más alejados del cumplimiento de algunas metas educativas fundamentales.

La comunidad internacional se reunió en Dakar (Senegal) en abril de 2000 para establecer un programa de progreso en la esfera de la educación hasta 2015. En el Foro Mundial sobre la Educación, los gobiernos de 164 países, junto con representantes de grupos regionales, organizaciones internacionales, organismos donantes y organizaciones no gubernamentales (ONG) y de la sociedad civil, adoptaron un Marco de Acción (el "Marco de Dakar") para la consecución de los compromisos de la EPT. El Marco de Dakar estaba compuesto por dos elementos principales: 6 objetivos, con sus metas asociadas, que habían de conseguirse antes de 2015 [1], y 12 estrategias de colaboración de todos los interesados (**Recuadro 0.1**).

Desde 2002, el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* ha reflejado prácticamente año a año los avances logrados en la consecución de los objetivos de la EPT y de los dos Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) relacionados con la educación. El presente Informe es particularmente importante puesto que recoge una evaluación completa de los avances logrados desde Dakar, dentro del plazo fijado para el cumplimiento de dichos objetivos. El Informe tiene tres fines. En primer lugar, hacer balance del cumplimiento a escala mundial de los objetivos de la EPT y de si los interesados han respetado sus compromisos con la aplicación del programa. En segundo lugar, explicar los posibles factores determinantes del ritmo de los avances logrados y si puede establecerse una relación directa entre las estrategias de ejecución y la consecución de los objetivos, o no existe esa relación. Por último, *aprender*, y en particular identificar los mensajes más importantes que pueden conformar un programa mundial para la educación después de 2015.

Este Informe tiene por fin hacer balance, explicar y aprender

En el presente capítulo se plantean estos fines de tres maneras. Primero, se valora si el mundo está encaminado a lograr el cumplimiento de los objetivos definidos explícitamente en los documentos de la EPT. Dado que no todos los objetivos contenían unas metas claras y mensurables, en este capítulo se examinan selectivamente los avances logrados por medio de indicadores que reflejan los elementos relevantes de los objetivos. A la fuerza, este ejercicio implica hacer proyecciones, puesto que los datos más recientes se remiten a 2012 o antes. En un análisis complementario se evalúa la velocidad a la que el mundo avanza hacia el cumplimiento de determinados objetivos, comparando la información referente al periodo transcurrido desde Dakar y la referente al decenio anterior. En general, hay ejemplos de avances importantes, incluso aunque no se hayan cumplido los objetivos en sí mismos. En este capítulo se pone el acento en la dimensión mundial; los avances logrados a escala nacional se debaten con más detalle en los capítulos siguientes dedicados a cada objetivo en particular.

1. Una de las metas principales del objetivo de la igualdad de género, la de la paridad en la enseñanza primaria y secundaria, debía lograrse antes de 2005.

Recuadro 0.1: Los objetivos y las estrategias de la EPT definidos en Dakar

Objetivos

1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
2. Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
3. Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.
4. Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
5. Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.
6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas.

Fotografía: Poulomi Basu

Estrategias

1. Conseguir un sólido compromiso político, nacional e internacional, con la Educación para Todos, formular planes nacionales de acción y aumentar considerablemente la inversión en educación básica.
2. Fomentar las políticas de la EPT en el marco de un sector sostenible y bien integrado, claramente vinculado con la eliminación de la pobreza y las estrategias de desarrollo.
3. Garantizar el compromiso y la participación de la sociedad civil en la formulación, aplicación y supervisión de las estrategias para el fomento de la educación.
4. Establecer sistemas receptivos, participativos y responsables de buen gobierno y gestión de la educación.
5. Atender las necesidades de los sistemas de educación afectados por un conflicto, calamidades naturales e inestabilidad y poner en práctica los programas educativos de modo que propicien el mutuo entendimiento, la paz y la tolerancia, y contribuyan a prevenir la violencia y los conflictos.
6. Aplicar estrategias integradas con miras a la igualdad entre los sexos en la educación, con reconocimiento de la necesidad de modificar actitudes, valores y prácticas.
7. Poner rápidamente en práctica programas y actividades educativas para luchar contra la pandemia del VIH y el sida.
8. Crear un entorno educativo seguro, sano, integrado y dotado de recursos distribuidos de modo equitativo, a fin de favorecer un excelente aprendizaje y niveles bien definidos de rendimiento para todos.
9. Mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes.
10. Aprovechar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para contribuir al logro de los objetivos de la Educación para Todos.
11. Supervisar sistemáticamente los avances realizados para alcanzar los objetivos de la Educación para Todos, así como sus estrategias, en el plano nacional, regional e internacional.
12. Aprovechar los mecanismos existentes para acelerar el avance hacia la Educación para Todos.

Segundo, en este capítulo se investigan los posibles motores de cambios relacionados con la consecución de los objetivos de la EPT. Los sistemas educativos pueden evolucionar, o estancarse, incluso en ausencia de compromisos internacionales. Hay motivos para creer que la evolución de los acontecimientos en los últimos años ha sido por lo general más favorable al desarrollo educativo que en el decenio de 1990, lo que puede ayudar a explicar algunos de los avances registrados.

Tercero, en este capítulo se indaga si la ejecución del programa de la EPT basado en el Marco de Dakar ha contribuido a los avances logrados en el mundo. Se detallan los canales y procesos a escala mundial que los participantes en el Foro Mundial sobre la Educación consideraron que ayudarían a movilizar esfuerzos a escala nacional y se informa sobre la aplicación del programa. A continuación, se evalúa si estos procesos y medidas eran necesarios y suficientes para lograr los resultados educativos esperados. La conclusión es que algunas de las cosas más importantes que se han hecho quizá hayan contribuido al progreso general tanto a escala mundial como a escala regional, pero que se ha hecho mucho menos de lo prometido en las esferas de la coordinación y la financiación, que son fundamentales.

Evaluación de los progresos realizados hacia el logro de la EPT

Los objetivos de la EPT plantean un conjunto ambicioso de retos para la educación a escala mundial. Desde 2002, los informes de seguimiento de la EPT en el mundo se han centrado en metas indicativas del progreso logrado en el cumplimiento de cada objetivo. En la medida en que se acerca el plazo de 2015, cabe hacerse las siguientes consideraciones, que tienen una importancia fundamental:

- Aunque se hayan logrado algunos avances en el acceso universal a la educación en comparación con 1999, cuando había 204 millones de niños y adolescentes sin escolarizar con edades de cursar la enseñanza primaria y el primer ciclo de la secundaria (el 19% de la población), en 2012 todavía había 121 millones sin escolarizar (el 12% de la población).

- El segundo ODM y el objetivo 2 de la EPT prevén que todos los niños terminen un ciclo completo de enseñanza primaria. Sin embargo, en los países de ingresos bajos y medianos, uno de cada seis niños no habrá terminado la enseñanza primaria en 2015. Además, uno de cada tres adolescentes no habrá terminado el primer ciclo de la enseñanza secundaria.

- Aunque estuviese previsto que antes de 2015 se lograse de promedio a escala mundial la paridad de género en la enseñanza primaria y secundaria, 3 de cada 10 países a nivel de primaria y 5 de cada 10 países a nivel de secundaria no lograrán este objetivo.

- La tasa de analfabetismo de adultos se habrá reducido solo un 23% desde 2000, no el 50% que estaba previsto, y la mayor parte de la reducción se debe al tránsito a la edad adulta de grandes cohortes de jóvenes con un mayor nivel educativo. Al menos 750 millones de adultos, de los que unos dos tercios serán mujeres, no tendrán siquiera unas competencias básicas de lectura y escritura en 2015.

En 2012 había 121 millones de niños y adolescentes sin escolarizar

Determinados avances en algunos indicadores del desarrollo educativo se han acelerado desde 2000 y hay más niños que van a la escuela y terminan su educación. Por ejemplo, se espera que en los países de ingresos bajos y medianos hayan terminado la enseñanza primaria en 2015 unos 20 millones más de niños que si se hubiesen mantenido las tasas de progreso anteriores a 2000.

Sin embargo, en el Informe se constata también que el desarrollo educativo sigue siendo desigual. Los niños con desventaja van todavía por detrás de sus compañeros. Por ejemplo, en 2010 la probabilidad de que los niños del quintil de hogares más pobres de los países de ingresos bajos y medianos no asistiesen a la escuela primaria era cinco veces superior a la de los niños del quintil más rico, una relación que se ha incrementado ligeramente desde 2000.

¿Se han cumplido los objetivos de la EPT?

Objetivo 1: Se ha avanzado con rapidez en la atención y educación de la primera infancia, pero desde unos niveles bajos y muy desiguales

Cuadro 0.1: Principales indicadores relativos al objetivo 1

	Atención			Educación					
	Tasa de mortalidad de niños menores de 5 años		Retrasos moderados o graves del crecimiento (niños menores de 5 años)	Matriculación total		Tasa bruta de escolarización		Índice de paridad de género en la tasa bruta de escolarización	
	2000 (1.000 nacidos vivos)	2013 (1.000 nacidos vivos)	2013 (%)	2012 (miles)	Variación porcentual desde 1999	1999 (%)	2012 (%)	1999 (niñas/niños)	2012 (niñas/niños)
Mundo	**76**	**46**	**25**	**183 604**	**64**	**33**	**54**	**0,97**	**1,00**
Países de ingresos bajos	135	76	37	12 381	107	11	19	0,99	0,97
Países de ingresos medios-bajos	93	59	35	70 748	131	23	50	0,94	1,01
Países de ingresos medios-altos	39	20	8	63 569	40	40	69	0,99	1,01
Países de ingresos altos	10	6	...	36 907	22	72	86	0,98	0,99
África Subsahariana	158	93	38	14 114	149	11	20	0,96	1,00
Estados Árabes	54	34	20	4 309	83	15	25	0,79	0,98
Asia Central	64	35	16	1 886	48	19	33	0,95	1,00
Asia Oriental y el Pacífico	39	18	11	53 344	45	38	68	0,98	0,90
Asia Meridional y Occidental	92	55	34	53 517	148	22	55	0,94	1,02
América Latina y el Caribe	32	18	11	21 396	34	54	74	1,01	1,00
América del Norte y Europa Occidental	7	5	3	22 866	20	76	89	0,98	0,98
Europa Central y Oriental	26	12	8	12 172	29	51	74	0,96	0,98

Fuentes: Cuadro estadístico 3B (impreso) del Anexo; base de datos del IEU; IGME (2014); UNICEF y otros (2014).

En 2013 hubo 161 millones de niños menores de cinco años que sufrieron retrasos moderados o graves del crecimiento

La manera de abordarse la atención y educación de la primera infancia en el Marco de Dakar tiene sus raíces en el enfoque basado en derechos adoptado en la Convención sobre los Derechos del Niño. Desde 2000, se ha hecho cada vez más hincapié en la primera infancia, tanto en los países pobres como en los países ricos, a sabiendas de lo fundamentales que son sus consecuencias en el futuro bienestar de la persona, razón por la que se dedican nuevos estudios a la importancia de los 1.000 primeros días después del nacimiento (véase el Capítulo 1).

En el Marco de Dakar no se establecían metas específicas que se hubieran de cumplir antes de 2015 en relación con la atención y educación de la primera infancia. A falta de ellas, en los informes se analizaban algunos indicadores determinados que se consideraban más próximos a los conceptos fundamentales relacionados con el objetivo 1, lo que incluía la supervivencia, la salud y la nutrición, y el acceso a las posibilidades de aprendizaje.

Con respecto a la supervivencia, se ha avanzado en el cumplimiento del objetivo relacionado con el cuarto ODM de reducir en dos tercios la tasa de mortalidad de niños menores de 5 años entre 1990 y 2015. En 2013, 53 países de los 192 sobre los que se disponía de la información pertinente habían logrado esa meta. Entre 1990 y 2000, la tasa de mortalidad infantil a escala mundial se había reducido de 90 a 76 muertes por 1.000 nacidos vivos y en 2013 se había situado en 46 casos. Sin embargo, no parece probable que se pueda cumplir la meta de reducir la tasa a 30 muertes por 1.000 nacidos vivos fijada para 2015.

Se espera que Asia Oriental y el Pacífico y América Latina y el Caribe la puedan cumplir, pero no el África Subsahariana puesto que, a pesar de la aceleración de los avances después de 2000, se espera que su tasa de mortalidad infantil sea superior a la media. Aún así, el número total de niños que fallecen antes del quinto aniversario se ha reducido a la mitad, de 12,7 millones en 1990 a 6,3 millones en 2013 (IGME, 2014).

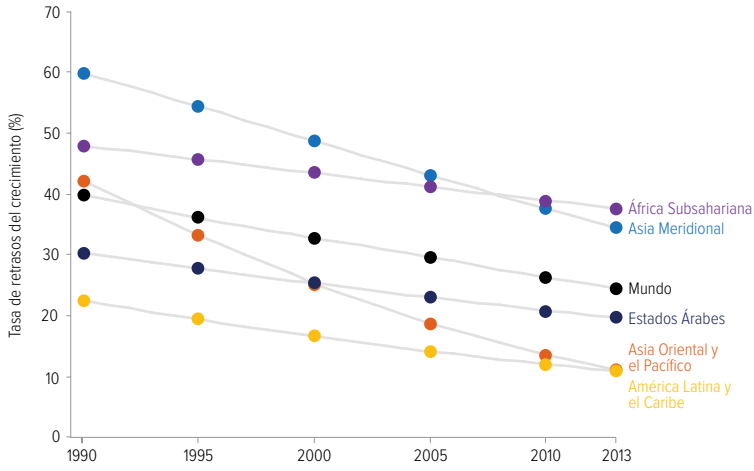
Con respecto a la nutrición, se ha avanzado en el cumplimiento de la meta relacionada con el primer ODM, relativo a la pobreza y el hambre, de reducir a la mitad entre 1990 y 2015 la tasa de niños de peso inferior al normal: esta tasa

se redujo del 25% en 1990 al 15% en 2013, pero no se va a cumplir la meta fijada (UNICEF y otros, 2014).

La tasa de retrasos moderados o graves del crecimiento, que son los que se producen cuando los niños tienen un peso inferior al de su edad, es un indicador sólido de los efectos acumulativos de la desnutrición infantil, así como de la mala salud en el útero y durante los dos primeros años de vida. No se estableció ninguna meta específica a nivel mundial. Aunque la tasa de retrasos del crecimiento se redujo del 40% en 1990 al 24,5% en 2013, el desarrollo cognitivo y físico de unos 161 millones de niños menores de 5 años sigue en peligro (UNICEF y otros, 2014). Como en el caso de la mortalidad infantil, el África Subsahariana ha tenido un ritmo de progreso mucho más lento, puesto que su tasa de retrasos del crecimiento se redujo solo del 48% al 38%. En cambio, en Asia Meridional y Occidental y en Asia Oriental y el Pacífico la tasa de retrasos del crecimiento se redujo más de 25 puntos porcentuales (**Gráfico 0.1**).

Desde 2000, los servicios de educación de la primera infancia se han ampliado considerablemente. A escala mundial, la matriculación en la enseñanza preescolar ha aumentado unos dos tercios y en el África Subsahariana y Asia Meridional y Occidental el incremento ha sido casi de dos veces y media. La tasa bruta de matriculación en la enseñanza preescolar a escala mundial ha aumentado del 27% en 1990 al 33% en 1999 y al 54% en 2012, y si sigue creciendo al ritmo de 1999-2012, será del 58% en 2015 (**Gráfico 0.2**).

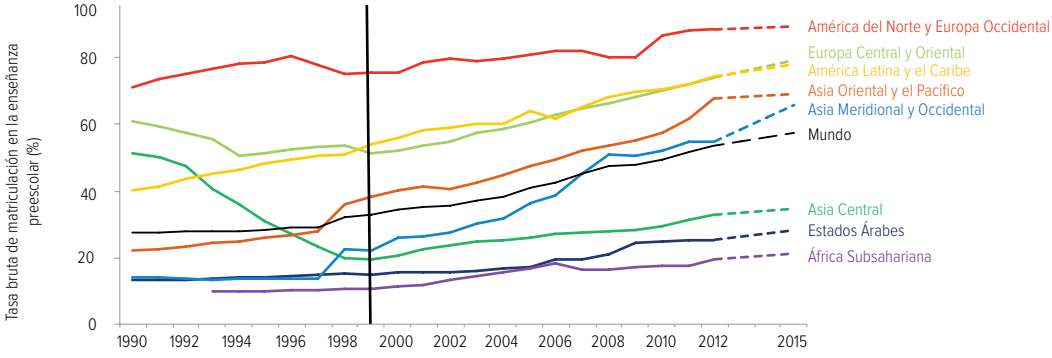
Gráfico 0.1: El elevado nivel de desnutrición infantil sigue siendo inaceptable
Tasa de retrasos moderados o graves del crecimiento, en el mundo y en determinadas regiones, 1990-2013



Fuente: Cálculos del equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* (2015), sobre la base de datos conjuntos sobre desnutrición infantil del UNICEF, la OMS y el Banco Mundial, y la correspondiente hoja de cálculo para estimar los promedios regionales.

Sin embargo, las diferencias entre regiones son grandes. Mientras que en 2012 la tasa de América Latina y el Caribe era del 74% y la de América del Norte y Europa Occidental del 89%, la del África Subsahariana era solo del 20% y la de los Estados Árabes del 25%. Los países en transición recuperaron una tendencia positiva después de 1999, tras una reducción de los servicios de enseñanza preescolar en el decenio de 1990. No obstante, aunque los niveles de escolarización en Europa Central y Oriental fueron superiores a los del decenio de 1990, se mantuvieron muy por debajo de ese nivel en Asia Central.

Gráfico 0.2: Está previsto que las tasas de matriculación en la enseñanza preescolar hayan aumentado tres cuartos durante el periodo de Dakar
Tasa bruta de matriculación en la enseñanza preescolar, en el mundo y por regiones, 1990-2012 y 2015 (proyección)



Fuente: Base de datos del IEU; Bruneforth (2015).

Muchos países tienen todavía que ampliar la oferta pública de enseñanza preescolar

Los países que transmiten información sobre las características individuales de los niños que asisten a la enseñanza preescolar son demasiado escasos para hacer una estimación de la desigualdad a escala mundial (véase el Capítulo 1), pero las diferencias en la tasa de matriculación en la enseñanza preescolar han seguido manifestándose, no solo comparando los países entre sí, sino también internamente, en particular entre las zonas urbanas y las zonas rurales. Una razón fundamental para explicar esta desigualdad es que muchos países tienen todavía que ampliar la oferta pública de enseñanza preescolar. La consecuencia de ello es que muchas familias aún tienen que pagar por la enseñanza preescolar. El porcentaje de escolarización en instituciones privadas ha subido del 28% en 1999 al 31% en 2012, lo que representa un porcentaje más alto y un mayor incremento que en la enseñanza primaria y secundaria. Los resultados de las encuestas por hogares sugieren que en muchos países donde el sector está poco regulado se puede estar subestimando la auténtica dimensión de la enseñanza privada.

En el Capítulo 1 se debate el uso creciente de enfoques multisectoriales y coordinados para la atención y educación de la primera infancia, y también se examina la calidad de la prestación de los servicios, con un acento especial en las consecuencias de la falta de preparación, formación y reconocimiento social de los educadores.

Fotografía: Olivier Culmann/Tendance Floue

Objetivo 2: No se va a lograr la enseñanza primaria universal en 2015

Cuadro 0.2: Principales indicadores relativos al objetivo 2

	Escolarización total en primaria		Tasa neta ajustada de escolarización en primaria		Niños sin escolarizar			Tasa de supervivencia escolar hasta el último grado de primaria	
	2012 (miles)	Variación porcentual desde 1999	1999 (%)	2012 (%)	2012 (miles)	Variación porcentual desde 1999	Niñas (%)	1999 (%)	2011 (%)
Mundo	**705 103**	**8**	**84**	**91**	**57 788**	**-45**	**53**	**75**	**75**
Países de ingresos bajos	130 721	75	60	83	20 746	-46	55	56	57
Países de ingresos medios-bajos	291 582	21	80	90	26 333	-48	52	69	70
Países de ingresos medios-altos	203 032	-19	94	95	7 888	-42	53	85	88
Países de ingresos altos	79 768	-6	96	96	2 821	-9	45	93	95
África Subsahariana	144 075	75	59	79	29 639	-30	56	58	58
Estados Árabes	42 761	22	80	89	4 467	-43	58	82	83
Asia Central	5 479	-20	95	95	295	-22	52	97	98
Asia Oriental y el Pacífico	184 382	-18	95	96	6 923	-42	47	85	92
Asia Meridional y Occidental	192 650	24	78	94	9 814	-73	48	64	64
América Latina y el Caribe	64 696	-8	93	94	3 763	-6	47	77	77
América del Norte y Europa Occidental	51 349	-3	98	96	2 060	108	47	92	94
Europa Central y Oriental	19 712	-21	93	96	827	-53	48	96	95

Fuentes: Cuadros estadísticos 5 y 6 del Anexo; base de datos del IEU.

El logro de una enseñanza primaria universal ha sido considerado el indicador de la EPT más importante, a pesar de que solo represente una parte de las expectativas de progreso de la educación en el mundo. Esto se debe, al menos en parte, al papel predominante que ha desempeñado el segundo ODM. Por desgracia, todavía falta mucho para el cumplimiento de esta meta. A pesar de que se haya producido un incremento mundial de la tasa neta ajustada de escolarización en primaria, que ha pasado del 84% en 1999 al 91% en 2007, el indicador se ha estancado desde entonces. En el mejor de los casos, si se mantienen los niveles de progreso anteriores, en 2015 será del 93% (**Gráfico 0.3**).

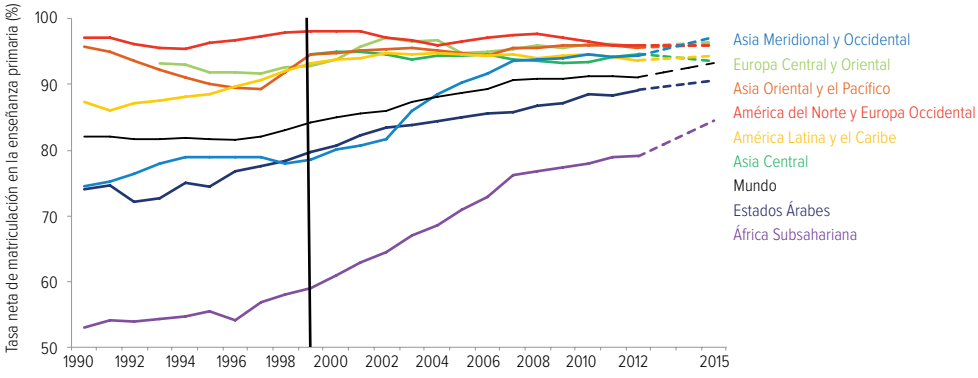
Si se comparan regiones, los mayores incrementos absolutos de la tasa neta ajustada de escolarización en primaria se produjeron en el África Subsahariana (del 59% en 1999 al 79% en 2012) y en Asia Meridional y Occidental (del 78% al 94%). Únicamente en América del Norte y Europa Occidental la tasa se redujo (del 98% al 96%), debido a que en los Estados Unidos el número de niños que se educaron en casa se duplicó entre 1999 y 2007 (Davis y Baumann, 2013).

En 2012, casi 58 millones de niños con edad de cursar la primaria no estaban escolarizados, cifra inferior a los 106 millones de 1999. Un

Un poco más de la mitad de todos los niños sin escolarizar viven en el África Subsahariana

Gráfico 0.3: El ritmo de crecimiento de las tasas netas de escolarización en primaria se aceleró en los primeros años del decenio de 2000 pero se desaceleró después de 2007

Tasa neta ajustada de escolarización en primaria, en el mundo y por regiones, 1990-2012 y 2015 (proyección)

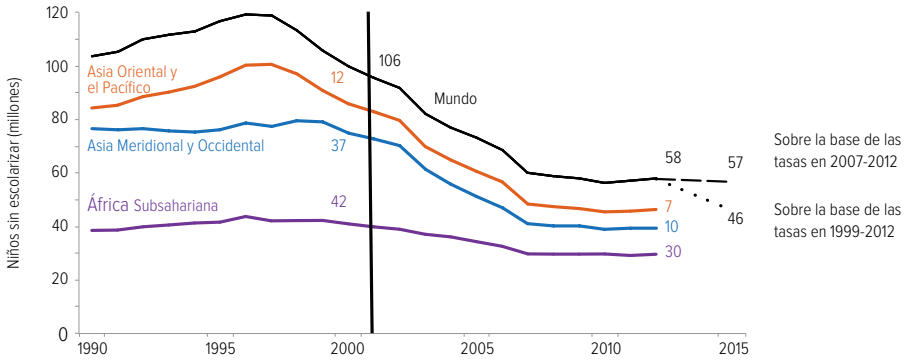


Fuentes: Base de datos del IEU; Bruneforth (2015).

poco más de la mitad de estos niños vive en el África Subsahariana, lo que representa un considerable aumento en comparación con 1999, cuando la región representaba el 40% del total. En comparación, en Asia Meridional y Occidental, donde en 1999 vivía el 35% de los niños sin escolarizar del mundo, en 2012 eran un 17% del total (**Gráfico 0.4**).

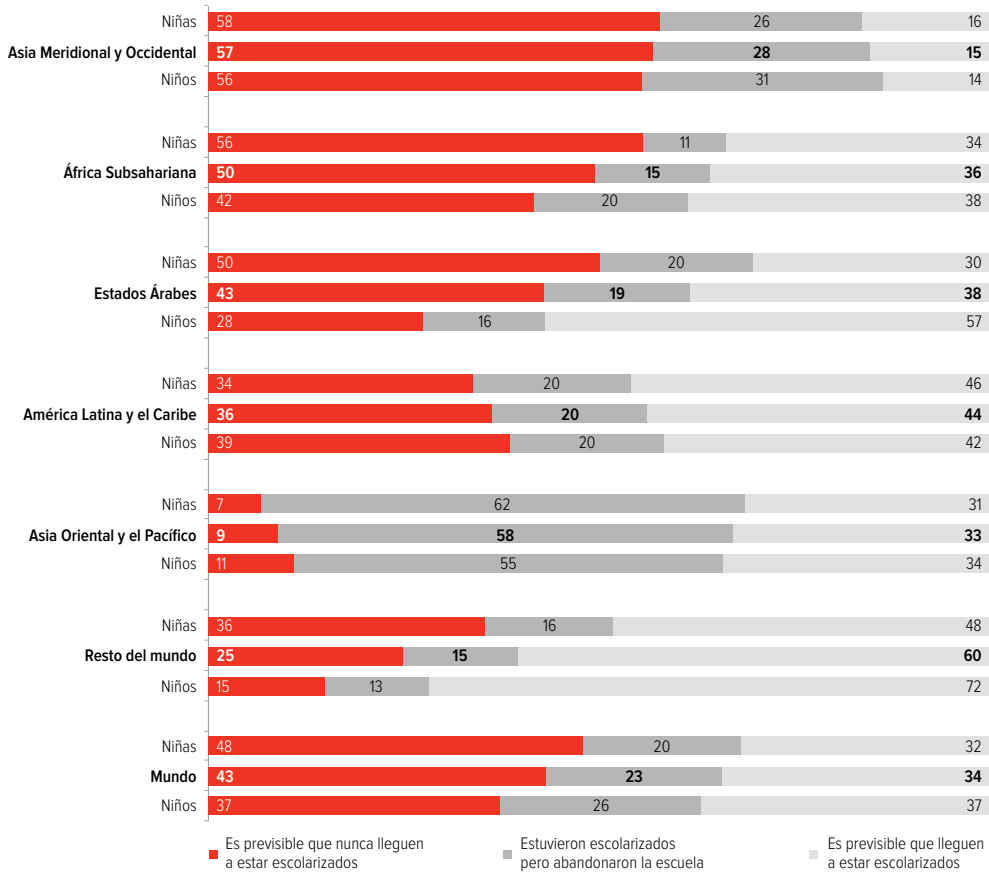
Si se mantiene la evolución más reciente, en 2015 todavía habrá unos 57 millones de niños sin escolarizar

Gráfico 0.4: En 2015 todavía habrá decenas de millones de niños sin escolarizar
Niños con edad de cursar la primaria no escolarizados, en el mundo y en determinadas regiones, 1990-2012 y 2015 (proyección)



Fuentes: Base de datos del IEU; Bruneforth (2015).

Gráfico 0.5: La mitad de los niños y niñas sin escolarizar en el África Subsahariana y en Asia Meridional y Occidental, y la mitad de las niñas sin escolarizar en los Estados Árabes, no irán nunca a la escuela
Distribución de los niños y niñas sin escolarizar según su relación con la escuela, en el mundo y en determinadas regiones, 2012



Fuente: Base de datos del IEU.

Las proyecciones para 2015 del número de niños sin escolarizar dependen del periodo de referencia que se utilice. Si se basan en la evolución de los últimos cinco años, en 2015 todavía habrá 57 millones de niños sin escolarizar, pero si se extiende el periodo de referencia para abarcar el rápido mejoramiento de los primeros años posteriores a Dakar, y se presupone que ese ritmo de progreso se reanuda en lo que queda de periodo, se deduce una proyección más optimista en la que el número de niños sin escolarizar se reduce a 46 millones. En ambos casos, el objetivo no se habrá cumplido.

Existen tres categorías de niños sin escolarizar: los que todavía pueden ser escolarizados; los que nunca lo serán; y los que estuvieron escolarizados pero abandonaron la escuela. Las estimaciones para 2012 indicaban que unos 25 millones (el 43%) de niños sin escolarizar, nunca irán a la escuela; la tasa es del 50% en el África Subsahariana y del 57% en Asia Meridional y Occidental. También hay una considerable disparidad entre los sexos, ya que las niñas tienen más probabilidad de no ir nunca a la escuela (48% del total, frente al 37% de los niños) y los niños tienen más probabilidad de abandonar la escuela (**Gráfico 0.5**).

El problema de los niños sin escolarizar se centra cada vez más en países afectados por conflictos, en los que la proporción aumentó del 30% en 1999 al 36% en 2012. Esta tendencia es particularmente pronunciada en los Estados Árabes (la proporción aumentó del 63% al 87%) y en Asia Meridional y Occidental (del 21% al 42%). En cambio, no se han producido cambios en el África Subsahariana, donde la proporción sigue estando próxima al 35%.

Un análisis de las encuestas por hogares muestra que existen diferencias importantes entre los niños sin escolarizar. De los 63 países observados durante el periodo 2008-2012, donde había un promedio del 14% de niños sin escolarizar, la tasa era del 22% en el caso de los niños del quintil de hogares más pobres y del 6% en el de los más ricos. Asimismo, el promedio de la tasa de niños sin escolarizar era del 16% en las zonas rurales, frente al 8% en las zonas urbanas (IEU y UNICEF, 2015).

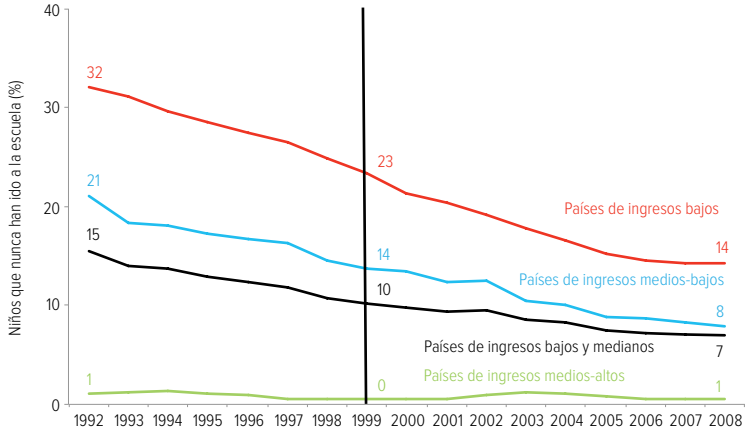
En el Capítulo 2 se examinan los obstáculos a los que se enfrentan diferentes grupos de niños marginados y las medidas que los gobiernos están adoptando para intentar responder a sus necesidades. Entre esos grupos cabe mencionar los niños que pertenecen a minorías étnicas y lingüísticas o a comunidades nómadas, niños con discapacidad, niños que viven en barrios marginales y niños que trabajan.

El objetivo 2 del Marco de Dakar pretende asegurar que todos los niños "tengan acceso" a una enseñanza primaria y "la terminen". Resulta por tanto útil examinar por separado los porcentajes de niños que nunca han ido a la escuela y los de quienes logran terminar la enseñanza primaria.

El análisis de las encuestas por hogares realizado por el equipo del Informe confirma notables mejorías en el acceso a la escuela en países de ingresos bajos y medianos. El porcentaje medio de niños que nunca habían ido a la escuela en los países de ingresos bajos y medianos se redujo del 10% en 1999 al 7% en 2008. En los países de ingresos bajos, el porcentaje se redujo del 32% en 1992 al 23% en 1999 y al 14% en 2008 (**Gráfico 0.6**). Uno de cada cuatro niños del quintil

En los países de ingresos bajos y medianos uno de cada seis niños no terminará la enseñanza primaria en 2015

Gráfico 0.6: Sigue mejorando el acceso a la escuela
Porcentaje de niños que nunca han ido a la escuela, en países de ingresos bajos y medianos, 1992-2008



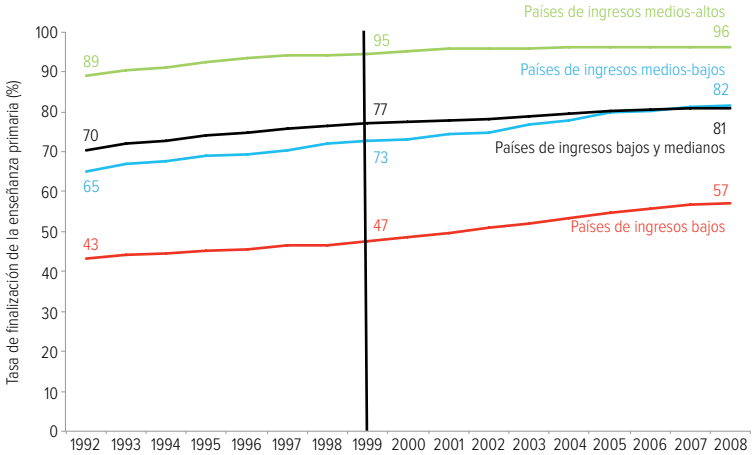
Nota: El grupo de edad difiere entre países en función de la edad oficial de entrada en la enseñanza primaria, pero a grandes rasgos se corresponde con niños de 9 a 11 años. El análisis se basa en 72 países, que representan el 86% de la población de los países de ingresos bajos y medianos. Para más información, véase la nota técnica en el sitio web del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
Fuente: Cálculos del equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* (2015) sobre la base de las encuestas de demografía y salud, las encuestas a base de indicadores múltiples y otras encuestas por hogares a escala nacional.

de hogares más pobres de los países de ingresos bajos no había ido a la escuela en 2008; la falta de acceso de los niños con mayor desventaja es todavía demasiado elevada.

El porcentaje de niños de cada cohorte que llegan al último grado de la enseñanza primaria sigue aumentando, pero los datos administrativos de los países de ingresos bajos y medianos sugieren

Gráfico 0.7: Los avances en la finalización de la enseñanza primaria se aceleraron en los países de ingresos bajos después de 1999

Tasa de finalización de la enseñanza primaria, en países de ingresos bajos y medianos, 1992-2008

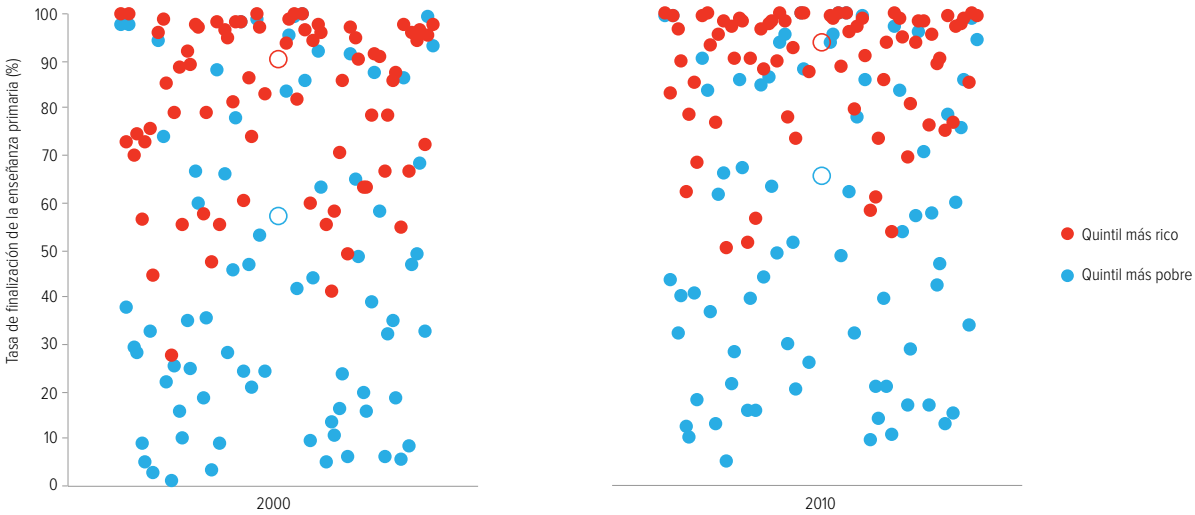


Nota: El grupo de edad difiere entre países en función de la edad oficial de entrada en la enseñanza primaria, pero a grandes rasgos se corresponde con niños de 14 a 16 años. El análisis se basa en 72 países, que representan el 86% de la población de los países de ingresos bajos y medianos. Para más información, véase la nota técnica en el sitio web del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.

Fuente: Cálculos del equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* (2015) sobre la base de las encuestas de demografía y salud, las encuestas a base de indicadores múltiples y otras encuestas por hogares a escala nacional.

Gráfico 0.8: Las diferencias en la finalización de la enseñanza primaria siguen siendo muy amplias

Tasa de finalización de la enseñanza primaria, quintil más pobre y quintil más rico, en países de ingresos bajos y medianos, en torno a 2000 y 2010



Nota: Cada punto corresponde a un país. Los círculos corresponden a los promedios ponderados. Para más información, véase la nota técnica en el sitio web del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.

Fuente: Cálculos del equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* (2015) sobre la base de las encuestas de demografía y salud, las encuestas a base de indicadores múltiples y otras encuestas por hogares a escala nacional.

que, entre los niños que empezaron la escuela, el porcentaje de los que llegaron al último grado no ha variado mucho. Por ejemplo, entre 1999 y 2011 ha permanecido constante en el África Subsahariana, en el 58%, y en Asia Meridional y Occidental, en el 64%.

Sin embargo, el análisis de las encuestas por hogares realizado por el equipo del Informe muestra que cuantos más niños entran en la escuela mayor es el porcentaje de los que terminan la enseñanza primaria en países de ingresos bajos y medianos, que pasó del 77% en 1999 al 81% en 2008 (**Gráfico 0.7**). Está previsto que este sea del 84% en 2015. Sin embargo, esto significa que, cuando se cumpla el plazo de 2015, uno de cada seis niños de estos países, o casi 100 millones, no habrán terminado la enseñanza primaria y más de uno de cada tres en los países de ingresos bajos nunca lo harán, a pesar de la aceleración de la tasa de finalización de primaria después de 1999.

Los niños más desfavorecidos siguen siendo los que distan más de cursar la enseñanza primaria hasta el último grado. El análisis de las encuestas por hogares realizado por el equipo del Informe en países de ingresos bajos y medianos sugiere que hay distintos factores que hacen que la desigualdad en la finalización de la enseñanza primaria siga siendo elevada, en particular, la riqueza de los hogares. La probabilidad de que niños del quintil de hogares más pobres no terminen la enseñanza primaria en 2010 es más de cinco veces superior que la probabilidad correspondiente de los niños del quintil más rico, una relación que se ha agrandado ligeramente en comparación con 2000 (**Gráfico 0.8**).

En el Capítulo 2 se debaten las políticas aplicadas por los países desde 2000 para incrementar la oferta escolar y la demanda de educación, reduciendo costes por medio de medidas como transferencias de dinero y programas de alimentación escolar.

Los niños más desfavorecidos siguen siendo los que distan más de cursar la enseñanza primaria hasta el último grado

Fotografía: Eva-Lotta Jansson

Objetivo 3: Más adolescentes reciben enseñanza secundaria pero la medición de la adquisición de competencias por jóvenes y adultos sigue siendo limitada

Cuadro 0.3: Principales indicadores relativos al objetivo 3

	Escolarización total en secundaria		Tasa bruta de escolarización en el primer ciclo de secundaria		Tasa bruta de escolarización en el segundo ciclo de secundaria		Porcentaje de la escolarización en secundaria que representa la formación técnica y profesional		Adolescentes con edad de cursar el primer ciclo de secundaria sin escolarizar		
	2012 (miles)	Variación porcentual desde 1999	1999 (%)	2012 (%)	1999 (%)	2012 (%)	1999 (%)	2012 (%)	2012 (miles)	Variación porcentual desde 1999	Niñas (%)
Mundo	**551 686**	**27**	**71**	**85**	**45**	**62**	**11**	**10**	**62 893**	**-36**	**50**
Países de ingresos bajos	51 659	92	36	55	22	32	5	5	18 471	-14	52
Países de ingresos medios-bajos	209 109	55	61	79	32	52	5	5	35 903	-29	50
Países de ingresos medios-altos	195 230	16	83	101	49	76	13	16	6 877	-70	48
Países de ingresos altos	95 688	-8	99	102	96	99	16	14	1 642	-58	47
África Subsahariana	48 628	125	29	50	20	32	7	6	21 098	-1	54
Estados Árabes	31 329	40	75	89	45	58	14	9	2 949	...	58
Asia Central	10 056	9	86	96	82	104	7	13	403	...	55
Asia Oriental y el Pacífico	157 771	20	75	97	43	73	15	17	7 409	-71	46
Asia Meridional y Occidental	152 002	58	60	81	32	51	1	...	26 474	-30	48
América Latina y el Caribe	60 466	14	95	98	63	76	10	10	2 821	-23	48
América del Norte y Europa Occidental	61 158	1	101	103	97	98	14	13	888	-31	50
Europa Central y Oriental	30 276	-26	92	97	82	89	18	22	850	-76	49

Fuentes: Cuadro estadístico 7 (impreso) y Cuadro estadístico 8 (sitio web) del Anexo; base de datos del IEU.

El tercer objetivo de la EPT es "velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa". Se han producido grandes cambios en la manera de entender las competencias y algunos países han empezado a medirlas directamente. Sin embargo, estos cambios se producen demasiado tarde y no permiten obtener datos contrastados sobre la situación mundial en términos de adquisición de competencias, por no hablar de la evolución a escala mundial.

Asia Oriental y el Pacífico representan más de la mitad de la reducción del número de adolescentes sin escolarizar

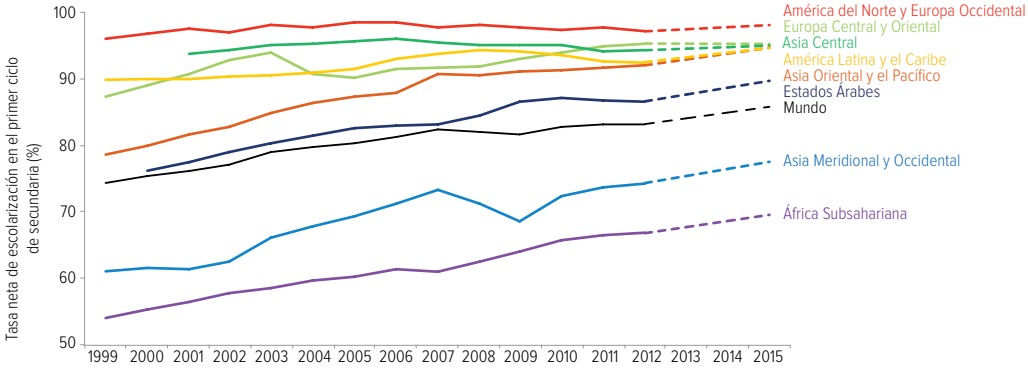
El Informe ha estado centrado principalmente en los avances en la enseñanza secundaria como un indicador sustitutivo de las competencias fundamentales que se necesitan para el trabajo y la vida. La escolarización en secundaria aumentó un 27% en todo el mundo. La tasa bruta de escolarización subió en el primer ciclo de la enseñanza secundaria, del 71% en 1999 al 85% en 2012, y en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, del 45% al 62%.

Existen grandes diferencias entre regiones: mientras que la tasa bruta de escolarización en el primer ciclo de secundaria era en 2012 superior al 95% en la mayoría de las regiones, en los Estados Árabes era del 89%, en Asia Meridional y Occidental del 81% y en el África Subsahariana del 50%. La desigualdad se agrava en el segundo ciclo de secundaria, ya que la tasa bruta de escolarización fue de casi el 100% en América del Norte y Europa Occidental y en Asia Central, pero del 32% en el África Subsahariana.

La tasa bruta de escolarización es una forma de medir la participación que se basa en el hecho de estar escolarizado con independencia de la edad, mientras que otra forma de medir es centrarse en el grupo de edad. La tasa neta total de escolarización en el primer ciclo de secundaria, que muestra el porcentaje de la población con edad de cursar este ciclo que estaba escolarizada en secundaria o que todavía estaba cursando la primaria, pasó del 74% en 1999 al 83% en 2012. Está previsto que llegue al 86% en 2015 (**Gráfico 0.9**).

La tasa neta total de escolarización en el primer ciclo de secundaria sirve de base para calcular el número de adolescentes sin escolarizar. El incremento de la tasa se traduce en una reducción del número de adolescentes con edad de cursar el primer ciclo de la enseñanza secundaria sin escolarizar, que pasó de 99 millones en 1999 a 63 millones en 2012. El mejoramiento en Asia Oriental y el Pacífico representa más de la mitad de la reducción total. En la actualidad, cerca de un 42% de los adolescentes sin escolarizar viven

Gráfico 0.9: La proporción de adolescentes escolarizados subió 12 puntos porcentuales durante el periodo de Dakar
Tasa neta total de escolarización en el primer ciclo de secundaria, en el mundo y por regiones, 1999-2012 y 2015 (proyección)



Fuentes: Base de datos del IEU; Bruneforth (2015).

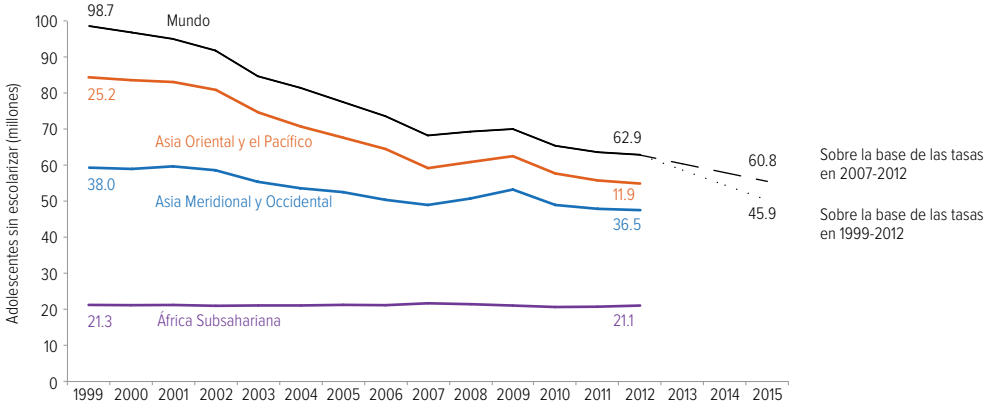
en Asia Meridional y Occidental. El número de adolescentes sin escolarizar en el África Subsahariana permaneció constante en 21 millones a lo largo de este periodo como consecuencia del incremento de la población, a pesar de que hubo un descenso de la tasa de adolescentes sin escolarizar, del 46% al 33% (**Gráfico 0.10**).

Como ocurre con la enseñanza primaria, las proyecciones del número de adolescentes sin escolarizar en 2015 dependen del periodo de referencia que se tome. Entre 2007 y 2012, la tasa neta total de escolarización en el primer ciclo de secundaria permaneció estancada en torno al 82%. Si se toman como referencia esos cinco años, en 2015 todavía habrá 61 millones de adolescentes sin escolarizar. Si el periodo de referencia se amplía para abarcar el rápido mejoramiento de los primeros años después de Dakar, y se supone que esos avances se reanudan en el resto del periodo, la población sin escolarizar se reduciría a 56 millones en 2015 (Gráfico 0.10).

Las mediciones de la participación no indican el porcentaje de quienes terminan el primer ciclo de secundaria. El análisis de las encuestas por hogares realizado por el equipo del Informe muestra que la tasa de finalización del primer ciclo de secundaria subió del 25% en 1999 al 31% en 2008 en los países de ingresos bajos, del 52% al 64% en los países de ingresos medios-bajos y del 81% al 85% en los países de ingresos

En 2015 todavía habrá 61 millones de adolescentes sin escolarizar

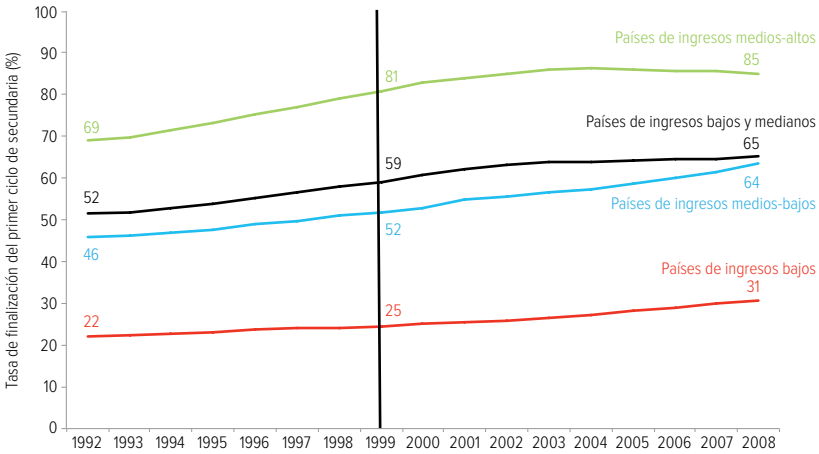
Gráfico 0.10: El número de adolescentes sin escolarizar se redujo en todas las regiones excepto en el África Subsahariana
Adolescentes con edad de cursar el primer ciclo de secundaria sin escolarizar, en el mundo y en determinadas regiones, 1999-2012 y 2015 (proyección)



Fuentes: Base de datos del IEU; Bruneforth (2015).

Gráfico 0.11: Solo dos de cada tres adolescentes terminan el primer ciclo de la enseñanza secundaria en los países de ingresos bajos y medianos

Tasa de finalización del primer ciclo de secundaria, en países de ingresos bajos y medianos, 1992-2008



Nota: El grupo de edad difiere entre países en función de la edad oficial de entrada en el último grado del primer ciclo de secundaria, pero a grandes rasgos se corresponde con adolescentes de 17 a 19 años. El análisis se basa en 72 países, que representan el 86% de la población de los países de ingresos bajos y medianos. Para más información, véase la nota técnica en el sitio web del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo.*

Fuente: Cálculos del equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* (2015) sobre la base de las encuestas de demografía y salud, las encuestas a base de indicadores múltiples y otras encuestas por hogares a escala nacional.

El problema de la desigualdad se manifiesta también en las posibilidades de aprendizaje en el futuro

medios-altos (**Gráfico 0.11**). En general, está previsto que una de cada tres personas de los países de ingresos bajos y medianos no haya terminado el primer ciclo de secundaria en 2015. En los países de ingresos bajos, tres de cada cinco personas no lo habrán hecho.

En el Capítulo 3 se examina con más detalle la desigualdad a la que se enfrentan determinados grupos, como los adolescentes y migrantes que trabajan, y se documenta el alcance relativamente limitado de los programas alternativos, informales o de otro tipo, que ofrecen una segunda oportunidad para finalizar los estudios. Además se señala que el problema de la desigualdad se manifiesta también en las posibilidades de aprendizaje en el futuro: los adultos que han cursado la enseñanza secundaria tienen más posibilidades de beneficiarse de los programas de educación de adultos que los que no lo han hecho.

Fotografía: Darryl Evans/Agence VU

Objetivo 4: Los avances en la alfabetización de adultos fueron inferiores a los fijados en el objetivo

Cuadro 0.4: Principales indicadores relativos al objetivo 4

	Analfabetismo de adultos				Tasas de alfabetización de adultos				Tasas de alfabetización de jóvenes			
	Total		Mujeres		Total		Índice de paridad de género		Total		Índice de paridad de género	
	2005-2012 (miles)	Variación porcentual con respecto a 1995-2004	1995-2004 (%)	2005-2012 (%)	1995-2004 (%)	2005-2012 (%)	1995-2004 (mujeres/ hombres)	2005-2012 (mujeres/ hombres)	1995-2004 (%)	2005-2012 (%)	1995-2004 (mujeres/ hombres)	2005-2012 (mujeres/ hombres)
Mundo	**780 682**	**-1**	**64**	**64**	**82**	**84**	**0,89**	**0,91**	**87**	**89**	**0,93**	**0,94**
Países de ingresos bajos	188 339	14	60	60	58	61	0,75	0,79	68	72	0,85	0,90
Países de ingresos medios-bajos	465 197	5	64	64	68	71	0,76	0,78	79	83	0,85	0,88
Países de ingresos medios-altos	114 731	-29	68	67	90	94	0,92	0,96	97	99	0,99	1,00
Países de ingresos altos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
África Subsahariana	186 902	19	62	61	57	59	0,71	0,75	68	69	0,82	0,84
Estados Árabes	51 774	-11	65	66	67	78	0,73	0,81	83	90	0,87	0,93
Asia Central	262	-46	72	64	99	100	0,99	1,00	100	100	1,00	1,00
Asia Oriental y el Pacífico	88 067	-31	70	70	92	95	0,93	0,96	98	99	0,99	1,00
Asia Meridional y Occidental	409 909	5	63	64	59	63	0,66	0,70	74	80	0,81	0,86
América Latina y el Caribe	33 030	-14	55	55	90	92	0,98	0,99	96	98	1,01	1,00
América del Norte y Europa Occidental	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europa Central y Oriental	4 288	-50	80	78	97	99	0,97	0,99	99	100	0,99	1,00

Fuentes: Cuadro estadístico 2 del Anexo; base de datos del IEU.

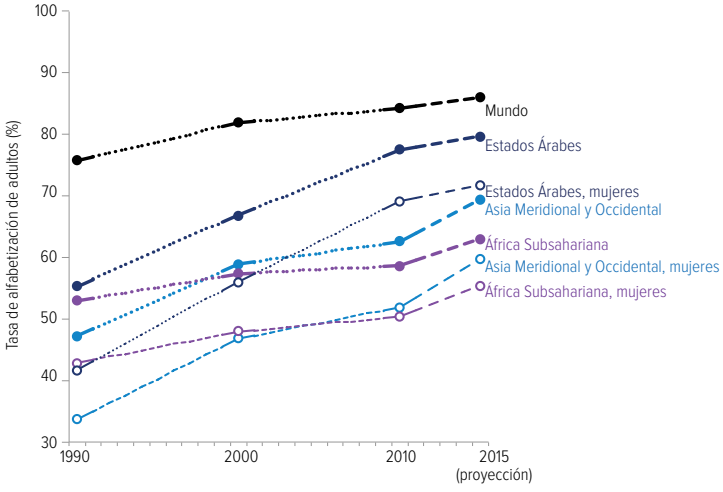
El objetivo 4 consistía en reducir a la mitad entre 2000 y 2015 la tasa de analfabetismo de adultos. Aunque la tasa se haya reducido del 24% al 18% entre 1990 y 2000, el ritmo de reducción se fue desacelerando posteriormente. De acuerdo con las estimaciones más recientes, la tasa de analfabetismo de adultos se ha reducido al 16% y está previsto que sea del 14% en 2015. Por tanto, la reducción proyectada de la tasa de analfabetismo de adultos sería del 23% entre 2000 y 2015, muy lejos del objetivo (**Gráfico 0.12a**).

Un motivo importante para explicar este hecho es el incremento del porcentaje de la población que vive en el África Subsahariana, la región con la tasa de analfabetismo más elevada (41%) y donde los avances son más lentos (una reducción del 13% entre 2000 y 2015). Sin embargo, resulta complicado evaluar los avances de la región debido a los cambios en las fuentes de datos sobre alfabetización en muchos países. En los países donde no se podía obtener datos censales recientes sobre la alfabetización basados en declaraciones de los encuestados, el IEU utilizó

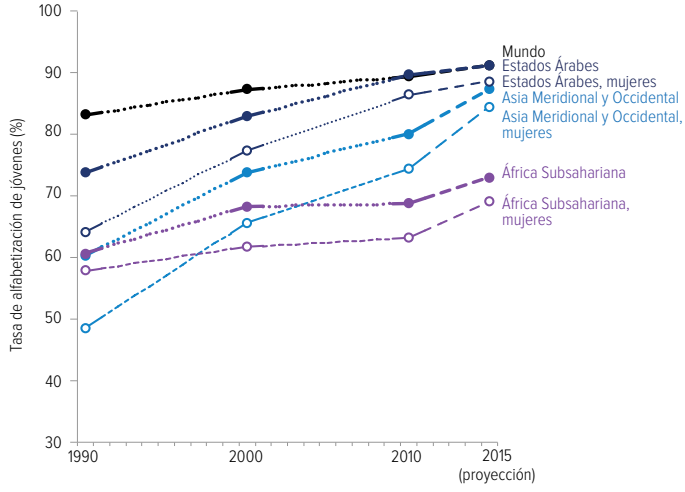
En Asia Meridional y Occidental habrá en 2015 76 mujeres alfabetizadas por cada 100 hombres alfabetizados

Gráfico 0.12: El mundo ha seguido muy lejos de cumplir las metas de alfabetización

a. Tasa de alfabetización de adultos, en el mundo y en determinadas regiones, 1990, 2000, 2010 y 2015 (proyección)



b. Tasa de alfabetización de jóvenes, en el mundo y en determinadas regiones, 1990, 2000, 2010 y 2015 (proyección)



Nota: Los datos de alfabetización no se recogen anualmente. Por tanto, los datos regionales y mundiales se refieren a decenios censales. En los gráficos, 1990 se refiere al decenio censal 1985-1994; 2000 a los datos del decenio censal 1995-2004; y 2010 a los datos más recientes del periodo 2005-2012.
Fuente: Base de datos del IEU.

encuestas por hogares que incluían evaluaciones de la alfabetización realizadas por terceros, que arrojaban estimaciones más bajas del número de adultos del África Subsahariana que podían leer. Por tanto, las estimaciones de la alfabetización de adultos en el África Subsahariana durante el último periodo pueden ser más precisas pero no son estrictamente comparables con las estimaciones de 2000 o de otras regiones.

La tasa mundial de alfabetización de jóvenes se mantiene en el 89%

Entre 2000 y 2015, está previsto que la tasa de analfabetismo de adultos se reduzca un 26% en Asia Meridional y Occidental, un 36% en América Latina y el Caribe y un 39% en los Estados Árabes. Por tanto, la reducción será inferior a la meta. Sin embargo, esta se va a cumplir en Europa Central y Oriental (-52%), Asia Oriental y el Pacífico (-52%) y Asia Central (-65%).

Los avances fueron desiguales en las regiones donde las mujeres estaban más retrasadas. Durante el decenio de 2000 hubo avances más rápidos en los Estados Árabes, donde la tasa de alfabetización de mujeres adultas subió del 56% en 2000 al 69% en 2010, mientras que el índice de paridad de género mejoró de 73 a 81 mujeres por cada 100 hombres alfabetizados. Sin embargo, se prevé que este progreso se habrá desacelerado en 2015. En cambio, en Asia Meridional y Occidental la tasa de alfabetización de mujeres adultas subió del 47% en 2000 al 52% en 2010 y está previsto que llegue al 60% en 2015, cuando el índice de paridad de género previsto sea de 76 mujeres alfabetizadas por cada 100 hombres alfabetizados. Asia Meridional y Occidental seguirá siendo la región con la mayor desigualdad de género, incluso si la tasa de alfabetización de mujeres adultas sea mayor que la del África Subsahariana (Gráfico 0.12a). En general, el 64% de los adultos analfabetos en 2015 serán mujeres, un porcentaje que no habrá variado desde 2000.

Está previsto que se reduzca el número de adultos analfabetos un 4% entre 2000 y 2015, de 787 a 751 millones (sin embargo, téngase en cuenta la advertencia sobre las comparaciones antes señalada). Está previsto que Asia Central y Europa Central y Oriental sean las únicas regiones en las que se haya reducido a la mitad en 2015 la población de adultos analfabetos. La evolución demográfica dará como resultado que la población de adultos analfabetos probablemente se mantenga constante en Asia Meridional y Occidental en 388 millones entre 2000 y 2015 (o el 52% del total) y que aumente en el África Subsahariana un 26%, hasta 197 millones (lo que hará que el porcentaje sobre el total de la población analfabeta aumente del 20% al 26%).

Las competencias de lectura y escritura se desarrollan mejor durante la infancia si se disfruta de una educación de buena calidad y se mantienen gracias a su práctica continua en entornos laborales o comunitarios alfabetizados y gracias a la educación de adultos y continua. Un examen para este Informe de 30 países en desarrollo muestra que, desde 2000, difícilmente alguno ha sido capaz de crear marcos generales de educación de adultos que ofrezcan auténticas posibilidades de alfabetización. Además, el análisis muestra que la tasa de alfabetización de una cohorte concreta de adultos no mejora, o incluso empeora porque las competencias de lectura y escritura se pierden con la falta de uso (véase el Capítulo 4).

Para avanzar hacia la alfabetización universal de adultos es necesario que mejoren las tasas de alfabetización de jóvenes. La tasa mundial de alfabetización de jóvenes más actualizada se mantiene en el 89%, cinco puntos porcentuales más que la tasa de alfabetización de adultos. Las mayores diferencias positivas se dan en Asia Meridional y Occidental (18 puntos porcentuales) y en los Estados Árabes (12 puntos porcentuales).

En Asia Meridional y Occidental está previsto que, en 2015, la tasa de alfabetización de jóvenes esté solo 4 puntos porcentuales por debajo del promedio mundial, frente a los 9 puntos de 2010 y los 23 de 1990. En el caso de las mujeres jóvenes, está previsto que la tasa de alfabetización juvenil esté solo 5 puntos porcentuales por debajo del promedio mundial en 2015, frente a las diferencias de 12 puntos en 2010 y de 30 en 1990 (**Gráfico 0.12b**).

En el Capítulo 4 se examinan los acontecimientos que pueden haber contribuido a la reducción más rápida de las tasas de analfabetismo, como el interés renovado por los programas de alfabetización, incluidos los que promueven el uso de la lengua materna. Asimismo, han aparecido mayores posibilidades de hacer uso de las competencias de lectura y escritura. Sin embargo, estos factores parecen haber tenido hasta la fecha solo un impacto marginal en el mejoramiento de las competencias de lectura y escritura de la población adulta.

Objetivo 5: A pesar de los rápidos avances, muchos países no han logrado la paridad de género y persisten las barreras a la igualdad

Cuadro 0.5: Principales indicadores relativos al objetivo 5

	Educación primaria		Educación secundaria		Educación primaria y secundaria			
	Paridad de género lograda en 2011		Índice de paridad de género en		1999		2012	
	1999	2012	1999	2012	Países con paridad en ambos niveles	Países con información al respecto	Países con paridad en ambos niveles	Países con información al respecto
Mundo	**0,92**	**0,97**	**0,91**	**0,97**	**36**	**165**	**46**	**152**
Países de ingresos bajos	0,86	0,95	0,82	0,89	2	27	1	24
Países de ingresos medios-bajos	0,86	0,98	0,80	0,94	7	37	5	38
Países de ingresos medios-altos	0,98	0,96	0,97	1,02	9	48	12	41
Países de ingresos altos	1,00	1,00	1,01	0,99	18	53	28	49
África Subsahariana	0,85	0,92	0,82	0,84	1	35	0	31
Estados Árabes	0,87	0,93	0,87	0,95	3	18	2	14
Asia Central	1,00	0,99	1,00	0,98	4	7	3	6
Asia Oriental y el Pacífico	0,99	0,99	0,94	1,01	5	26	7	18
Asia Meridional y Occidental	0,83	1,00	0,75	0,93	0	6	0	8
América Latina y el Caribe	0,96	0,97	1,07	1,07	4	33	3	32
América del Norte y Europa Occidental	1,01	0,99	1,02	0,99	8	23	18	24
Europa Central y Oriental	0,97	1,00	0,96	0,97	11	17	13	19

Fuentes: Cuadros estadísticos 5 y 7 del Anexo.

Entre los objetivos de la EPT, los mayores avances se han logrado en relación con la paridad de género. El tercer ODM, que incluía la paridad en la educación como una de sus metas, ha contribuido a ello. Sin embargo, no está tan claro cuánto se ha avanzado hacia la igualdad real.

En la educación primaria, en 1999 había en el mundo una considerable disparidad, con 92 niñas escolarizadas por cada 100 niños. En 2012, el promedio mundial subió a 97, un poco por encima del umbral que define la paridad. Asia Meridional y Occidental logró los mayores avances, consiguiendo la paridad a partir de las peores cifras de partida: 83 niñas escolarizadas por cada 100 niños. El África Subsahariana y los Estados Árabes han reducido a la mitad el nivel de disparidad pero siguen siendo las regiones más alejadas del cumplimiento del objetivo, con 92 y 93 niñas, respectivamente, por cada 100 niños (**Gráfico 0.13a**). De los 16 países con menos de 90 niñas por cada 100 niños escolarizados, 13 eran del África Subsahariana.

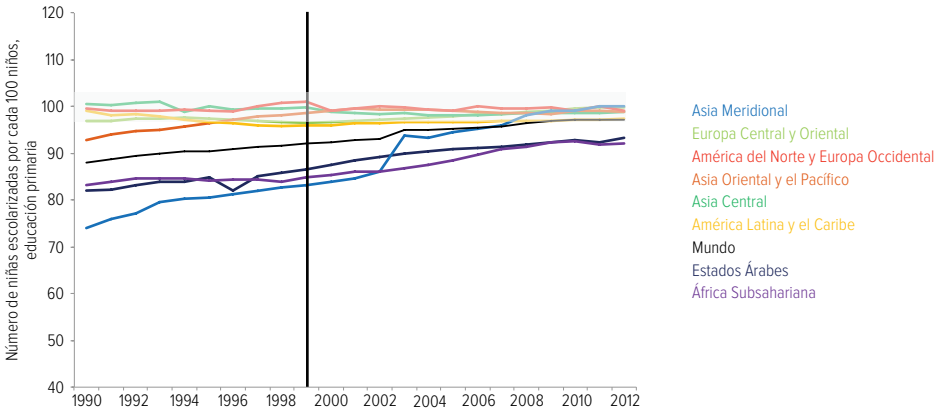
La educación secundaria ha evolucionado de forma muy similar. A escala mundial, la disparidad en 1999 era de 91 niñas escolarizadas por cada 100 niños. En 2012, el promedio mundial había subido a casi 97 niñas, justo por debajo del umbral de paridad. Asia Meridional y Occidental logró de nuevo los mayores avances, de 75 niñas por cada 100 niños, el punto de partida más bajo, a 93, con rápidos avances tanto en el primer como en el segundo ciclo de secundaria (**Gráficos 0.13b y 0.13c**). Los Estados Árabes lograron también avances ya que el número de niñas escolarizadas por cada 100 niños subió de 87 en 1999 a 95 en 2012. El África Subsahariana fue la región que quedó más atrasada y que logró menos avances en términos de paridad, pasando de 82 a 84 niñas por cada 100 niños. Asia Oriental y el Pacífico lograron la paridad y América Latina y el Caribe fue la única región cuya disparidad se manifestó en detrimento de los chicos: 93 niños escolarizados por cada 100 niñas.

Estos promedios esconden una considerable diversidad. El porcentaje de países que lograron la paridad tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria pasó del 21% en 1999 al 30% en 2012. De los 155 países con datos disponibles sobre la educación primaria en los tres años de referencia, el 52% ya había logrado la paridad en 1999. En 2005, cuando vencía el plazo original para lograr la meta, la proporción solo había subido al 57% y en 2012 todavía era solo del 65%. En la actualidad, las grandes disparidades, con menos de 80 niñas por cada 100 niños escolarizados, o menos de 80 niños por cada 100 niñas escolarizadas, están reduciéndose en todos los niveles de la educación. Por ejemplo, en el segundo ciclo de secundaria, la proporción

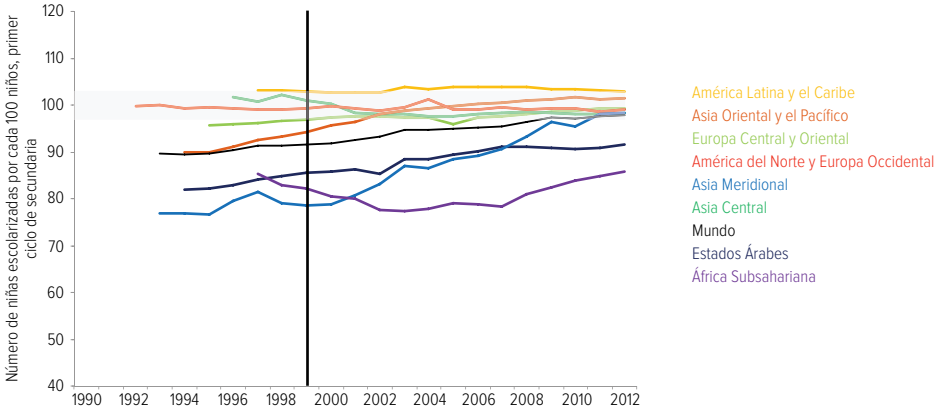
Entre los objetivos de la EPT, los mayores avances se han logrado en la paridad de género

Gráfico 0.13: Aunque las regiones estén logrando la paridad en la educación primaria, persiste una gran disparidad en los ciclos primero y segundo de secundaria
Índice de paridad de género, por regiones, 1990-2012

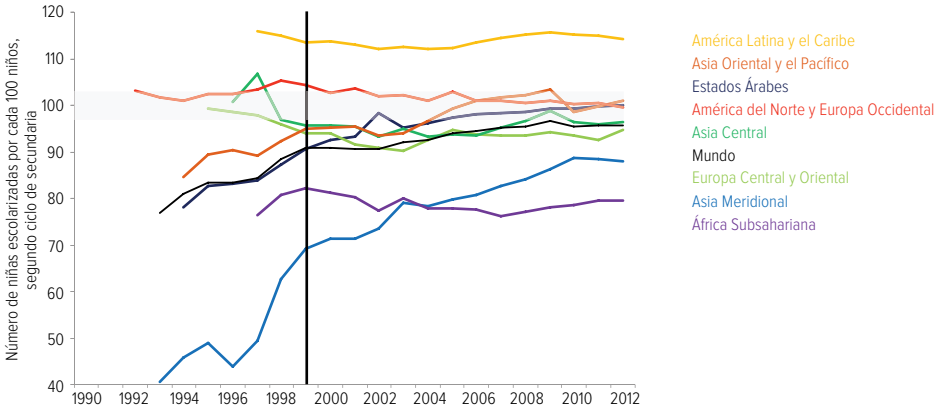
a. Educación primaria



b. Primer ciclo de secundaria



c. Segundo ciclo de secundaria

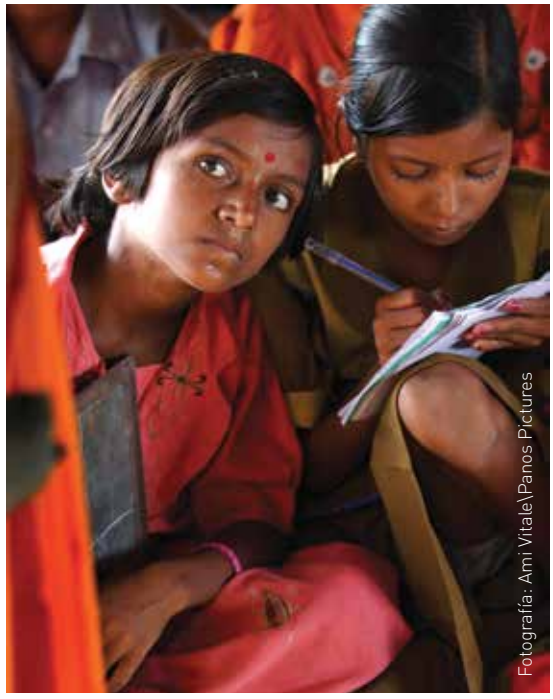


Fuente: Base de datos del IEU.

de países con grandes diferencias en detrimento de las niñas se redujo del 19% en 1999 al 11% en 2012, mientras que la de los que tienen grandes diferencias en detrimento de los chicos se redujo del 9% al 4% (**Gráfico 0.14**).

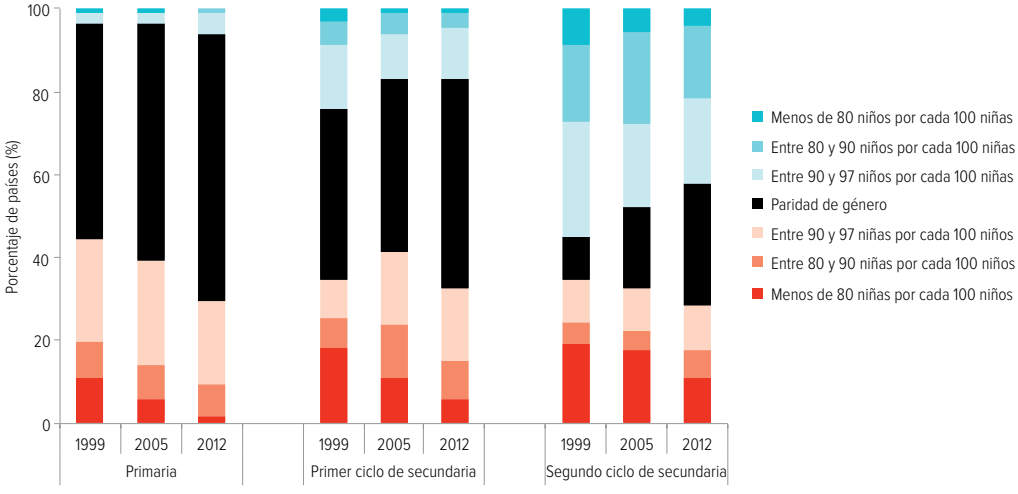
Medir los avances en la paridad es necesario pero no suficiente para estimar la igualdad de género. Para una evaluación de este tipo se requiere un análisis sistemático de la capacidad de los países para eliminar las normas sociales discriminatorias (por ejemplo, mediante leyes), erradicar los prejuicios de género en determinados productos, como los libros de texto, mejorar los procesos educativos y suprimir los entornos de aprendizaje inseguros. En el Capítulo 5 se recogen las pruebas disponibles para determinar si las escuelas y las comunidades han logrado cumplir el objetivo de la igualdad de género.

Si se utiliza la diferencia de género en los resultados del aprendizaje como forma de medir los avances hacia la igualdad de género, algunos hechos contrastados sugieren que la posición relativa de las niñas ha ido mejorando. La diferencia que las separaba de los chicos en matemáticas y ciencias se ha reducido, aunque esta apreciación debe tomarse con cautela pues la información más sólida a lo largo del tiempo procede de los países más ricos. Por otro lado, ha aumentado la diferencia en lengua a favor de las niñas (véase el Capítulo 5).


Fotografía: Ami Vitale\Panos Pictures

En los Estados Árabes, el número de niñas escolarizadas por cada 100 niños subió de 87 en 1999 a 95 en 2012

Gráfico 0.14: El promedios de los avances oculta las disparidades que se mantienen en muchos países
Porcentaje de países por nivel del índice de paridad de género en la enseñanza primaria y los ciclos primero y segundo de secundaria, 1999, 2005 y 2012



Nota: Solo se incluyen los países con información sobre los tres años de referencia.
Fuente: Base de datos del IEU.

Objetivo 6: Cada vez se presta más atención a las cuestiones relacionadas con la calidad de la enseñanza

Cuadro 0.6: Principales indicadores relativos al objetivo 6

	Educación preescolar				Educación primaria				Educación secundaria			
	Personal docente		Relación alumnos/docente		Personal docente		Relación alumnos/docente		Personal docente		Relación alumnos/docente	
	2012 (miles)	Variación porcentual desde 1999	1999	2012	2012 (miles)	Variación desde 1999 (%)	1999	2012	2012 (miles)	Variación porcentual desde 1999	1999	2012
Mundo	**8 900**	**62**	**20**	**21**	**29 091**	**17**	**26**	**24**	**32 296**	**32**	**18**	**17**
Países de ingresos bajos	367	64	27	26	3 134	80	43	42	1 953	101	28	26
Países de ingresos medios-bajos	...	...	25	...	9 865	28	31	30	9 455	65	23	22
Países de ingresos medios-altos	3 097	57	23	21	10 596	3	24	19	12 974	33	17	15
Países de ingresos altos	2 826	38	15	13	5 495	7	16	15	7 913	-1	13	12
África Subsahariana	507	122	28	28	3 433	75	42	42	1 912	130	26	25
Estados Árabes	215	83	20	20	2 267	49	23	19	...	...	16	m
Asia Central	174	36	10	11	340	4	21	16	838	6	12	12
Asia Oriental y el Pacífico	2 418	72	26	22	9 635	4	24	19	10 029	31	17	16
Asia Meridional y Occidental	...	...	32	m	5 470	26	36	35	6 017	100	32	25
América Latina y el Caribe	1 193	59	21	18	3 099	14	26	21	3 863	36	19	16
América del Norte y Europa Occidental	1 698	60	18	13	3 667	7	15	14	4 781	6	14	13
Europa Central y Oriental	1 158	3	8	11	1 179	-14	18	17	2 741	-22	12	11

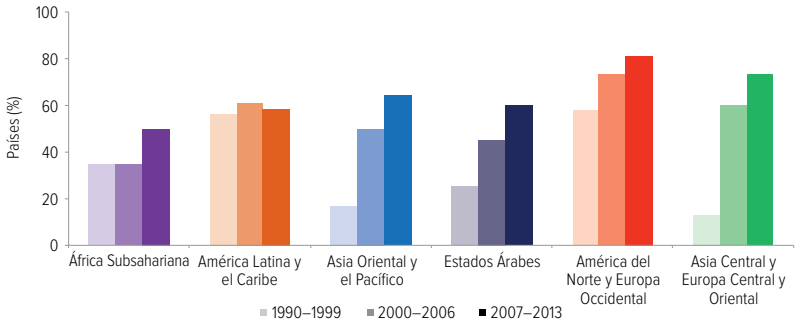
Fuente: Cuadro estadístico 8 del Anexo.

Antes de Dakar, el 34% de los países realizaba al menos una evaluación nacional del aprendizaje; desde entonces, el porcentaje subió al 69%

La cuestión de la educación de buena calidad se plantea de forma transversal en los otros cinco objetivos del Marco de Dakar. En este se manifiesta preocupación por las pruebas que afloran de que existe un porcentaje considerable de niños que "adquiere únicamente parte de los conocimientos y competencias que se supone deben asimilar" y de que "[c]on frecuencia no se ha definido claramente lo que deben aprender o bien no se ha enseñado en la debida forma ni evaluado con precisión" (UNESCO, 2000).

Gráfico 0.15: Los países hacen más hincapié en las evaluaciones del aprendizaje desde 2000

Porcentaje de países que realizaron al menos una evaluación nacional del aprendizaje, por regiones, 1990-1999, 2000-2006 y 2006-2012

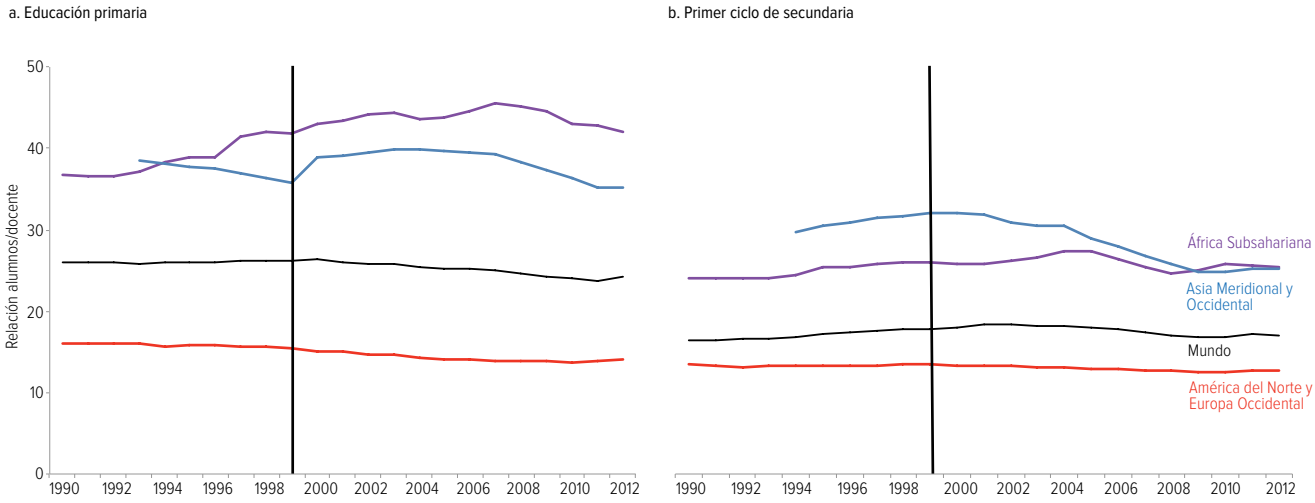


Fuente: Cálculos del equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* (2014) sobre la base de los datos del Anexo sobre las evaluaciones nacionales del aprendizaje.

En 2000, la labor de supervisar la calidad solo se entendía en términos de medición de insumos. En la actualidad, los resultados del aprendizaje se consideran fundamentales para examinar si se ha mejorado la calidad, aunque no deben ser el único criterio. Cada vez más se dispone de información sobre los resultados. Desde 2000, el interés de los países por mejorar su comprensión de los resultados del sistema educativo ha crecido rápidamente. En el decenio anterior a Dakar, el 34% de los países realizaba al menos una evaluación nacional del aprendizaje; entre 2000 y 2013 el porcentaje subió al 69%. En los Estados Árabes, Asia Central, Europa Central y Oriental y Asia Oriental y el Pacífico se pudo observar un mejoramiento especialmente rápido (**Gráfico 0.15**), una tendencia que indica el compromiso activo de los países con el imperativo de la calidad del programa de la EPT (Benavot y Köseleci, 2015).

Sin embargo, la utilización cada vez más frecuente de evaluaciones del aprendizaje no se ha traducido todavía en una información lo suficientemente completa. Aunque en el Informe de 2013/2014 se señalase que unos 250 millones de niños con edad de cursar la enseñanza primaria no habían adquirido los niveles mínimos de aprendizaje en lectura y matemáticas, no se ha llegado todavía a una fase a escala mundial en la que pueda hacerse

Gráfico 0.16: Persisten grandes diferencias entre las regiones en la relación alumnos/docente
Relación alumnos/docente, en el mundo y en determinadas regiones, 1990-2012



Fuente: Base de datos del IEU.

un seguimiento de los resultados del aprendizaje a lo largo del tiempo y en un número lo suficientemente amplio de países.

Entre las encuestas internacionales y regionales sobre los logros del aprendizaje desde 2000, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE es el que tiene mayor cobertura de países y a lo largo del tiempo, lo que permite un examen sistemático de la evolución de las tendencias. De los 38 países en los que podía compararse la puntuación media en lectura en 2000-2009, en 13 mejoró y en 4 empeoró. A su vez, en 14 países se redujo el porcentaje que estaba por debajo del umbral mínimo de competencia mientras que, en 7, este aumentó (OCDE, 2010). De los 64 países en los que podía compararse la puntuación media en matemáticas en 2003-2012, los resultados fueron "similares en términos generales", aunque en conjunto más países registraron un mejoramiento antes que un deterioro (OCDE, 2013b).

Las evaluaciones solo dan cuenta de los resultados del aprendizaje de niños que estaban escolarizados y, por tanto, sobrevaloran el nivel general de aprendizaje. Una excepción interesante son las evaluaciones realizadas por la propia ciudadanía, como las que se hicieron en Asia Meridional y en África Oriental, en las que también se evaluaba el nivel de los niños sin escolarizar. Este tipo de evaluaciones, aunque se centren en un conjunto limitado de resultados, se han popularizado porque permiten a las comunidades locales pedir a los gobiernos cuentas de su actuación. Evaluaciones de este tipo se están llevando a cabo en otros países.

En el Marco de Dakar se hace especial hincapié en los docentes y en la eliminación de insuficiencias en la oferta de estos. En la educación primaria, en 2012 hacían falta 1,4 millones de docentes más para lograr la educación primaria universal en 2015 y asegurar al mismo tiempo que todos los niños con edad de cursar este nivel fuesen a clases con no más de 40 alumnos por docente (UNESCO, 2014b). La relación alumnos/docente a escala mundial solo se ha reducido un poco, de 26:1 en 1999 a 24:1 en 2012. En el África Subsahariana subió de 42:1 en 1999 a 45:1 en 2008, antes de volver a bajar a 42:1 en 2012, todavía muy por encima de los niveles adecuados para los alumnos con desventaja (**Gráfico 0.16a**).

En la educación secundaria, la relación alumnos/docente a escala mundial se redujo de 18:1 en 1999 a 17:1 en 2012. El mayor descenso se produjo en Asia Meridional y Occidental, de 32:1 a 25:1, lo que sugiere que en esta región se dio más prioridad a la inversión en docentes de secundaria que de primaria, nivel en el que la relación se mantuvo estancada en 35:1 (**Gráfico 0.16b**).

Se necesitan 1,4 millones de docentes más para lograr la educación primaria universal en 2015

En el África Subsahariana, la tasa neta de escolarización en la educación primaria hubiese sido muy inferior si se hubiesen mantenido las tendencias previas a Dakar

Estas cifras no indican la distribución de docentes dentro de los países y no dicen nada sobre la calidad de estos y su formación profesional. A falta de un consenso mundial sobre la definición de docentes formados, los indicadores disponibles se remiten a las definiciones nacionales. En la educación primaria, resulta posible comparar la evolución de 50 países donde el promedio de docentes con formación mejoró del 77% al 90%, lo que indica que se han producido algunos avances.

En el Marco de Dakar se identifica una serie de factores que contribuyen a que la educación sea de calidad, desde las condiciones de las instalaciones hasta la participación en la gestión escolar y desde los planes de estudio hasta la lengua en que se imparte la enseñanza. Aunque no se disponga de datos sistemáticos sobre la evolución a escala mundial de muchos de estos factores a lo largo del tiempo, en el Capítulo 6 se examina la información disponible para extraer los mensajes derivados del debate sobre la calidad de la educación en los últimos 15 años.

¿Se ha avanzado más rápido después de Dakar?

Aunque no se hayan cumplido los objetivos en cuanto tales, para valorar de forma justa los avances logrados es necesario hacerse otro tipo de consideración: examinar el ritmo de progreso y si este se aceleró después de Dakar en comparación con el periodo inmediatamente anterior. Con ello se podrá determinar si el progreso en el cumplimiento de los objetivos de la EPT ganó impulso después de 2000.

En términos de ritmo de progreso, el análisis de la mejoría de algunos indicadores durante el periodo 1990-1999 en comparación con el periodo 1999-2012 pone de manifiesto algunos avances (Bruneforth, 2015). El progreso de la tasa bruta de escolarización en la educación primaria se aceleró. De los 90 países sobre los que había datos disponibles, 63 habían ganado al menos dos años en el incremento de la tasa de escolarización frente al incremento que se hubiese producido de haberse mantenido el ritmo registrado en el decenio de 1990, y 21 países estaban retrasados al menos dos años. Si la tasa de escolarización hubiese crecido al mismo ritmo que en el decenio de 1990, en 2015 la tasa mundial de escolarización en la enseñanza preescolar hubiera sido del 40%; en cambio, lo previsto es que sea del 58%. En Asia Meridional y Occidental, según el periodo de referencia que se utilice, está previsto que la tasa bruta de escolarización en la enseñanza preescolar sea del 61% o del 66%; si se hubiese mantenido la tendencia anterior a Dakar, la tasa hubiese sido del 32%.

Demostrar los avances en el logro de una educación primaria universal es menos fácil. De los 52 países sobre los que se disponía de datos relativos a la tasa neta de escolarización en la enseñanza primaria, en 26 esta tasa se aceleró y en 24 se desaceleró en comparación con el ritmo de mejoría que se registraba en el decenio de 1990. La desaceleración se observó principalmente en países que estaban más cerca de lograr la meta y la aceleración en países lejos de lograrla. Si la tasa de escolarización hubiese crecido al mismo ritmo que en el decenio de 1990, la tasa neta de escolarización en la enseñanza primaria a escala mundial hubiese llegado al 82% en 2015; en lugar de ello, puede que llegue al 91%. La región donde se superó con mayor diferencia la proyección de las tendencias anteriores fue el África Subsahariana donde, según el periodo de referencia que se utilice, la tasa neta de escolarización en la enseñanza primaria está previsto que sea del 80% o del 84%; la tendencia previa a Dakar la hubiese dejado en el 67%.

Los datos de 70 países sobre la tasa de continuación de los estudios hasta el último grado de la enseñanza primaria sugieren que algunos avances en términos de escolarización se lograron a costa de una progresión más lenta. Solo en 23 países se aceleró la tasa de continuación de los estudios; en 37 se desaceleró. La tasa de continuación de los estudios a escala mundial está previsto que sea, como mucho, del 76% en 2015, mientras que la evolución durante el decenio de 1990 hubiese supuesto que se situara en el 80%. En Asia Meridional y Occidental, la tasa de continuación de los estudios está previsto que sea del 64% en 2015; si se hubiese mantenido la tendencia previa a Dakar hubiese sido del 77%.

Parece que el avance hacia el logro de la paridad de género se ha acelerado en la educación primaria, aunque la paridad a escala mundial se hubiese logrado de todos modos con las

tendencias previas a Dakar. Cabe destacar, en particular, la aceleración de los avances en los Estados Árabes y en el África Subsahariana.

El mundo estará más cerca del cumplimiento de los objetivos que si se hubiesen mantenido las tendencias anteriores

Estudios anteriores muestran que la expansión de los sistemas educativos sigue una dinámica propia (Meyer y otros, 1977; Meyer y otros, 1992). Una vez que los niños de un país empiezan a escolarizarse y a terminar sus estudios, la escolarización empieza a extenderse más entre la población. Este proceso de difusión se produce a un ritmo relativamente similar en todos los países. En un estudio realizado a principios del periodo de Dakar se sostenía que, a partir del año en que en un país se lograba escolarizar a la mitad de los niños y tomando como base el promedio del ritmo al que se expanden los sistemas educativos en el mundo, "podemos adelantar a grandes rasgos el 90% de la variación de la tasa neta de escolarización en la enseñanza primaria en todos los países durante todo el periodo posterior a la guerra" (Clemens, 2004).

Apoyándose en esta idea, nuevos estudios realizados para el presente Informe asumen que algunos de los avances registrados en la esfera de la educación en el periodo posterior a Dakar eran previsibles (Lange, 2015). En el análisis se utilizaron datos por hogares de 97 países de ingresos bajos y medianos relativos a dos indicadores, el porcentaje de niños que nunca han estado escolarizados y el de niños que terminan la enseñanza primaria, para poner a prueba la idea de que el avance hacia la EPT era mayor del que hubiera podido preverse. El avance en ambos indicadores parecía haber superado las tendencias anteriores, aunque será imposible estimar toda la repercusión del periodo de Dakar mientras todas las cohortes de niños afectadas por los cambios registrados a partir de 2000 no hayan pasado por el sistema educativo.

El avance en el porcentaje de niños que nunca han estado escolarizados puede estimarse con más fiabilidad, ya que desde 2000 se han observado más cohortes de niños. La evolución de los acontecimientos desde Dakar ha hecho que aumente dos puntos porcentuales la proporción de niños que han tenido acceso a la escolarización por primera vez en países de ingresos bajos y medianos. En términos generales, se estima que en 2015, en comparación con lo que hubiese sucedido si se hubiese mantenido la tendencia anterior, habrán tenido acceso a la escolarización por primera vez 34 millones más de niños nacidos antes de 2010.

Está previsto que, en 2015, haya un incremento de menos de dos puntos porcentuales, del 81% al 83%, en la proporción de niños que hayan terminado el ciclo de la educación primaria. En general, se estima que habrán terminado la enseñanza primaria 20 millones más de niños nacidos antes de 2005, en comparación con lo previsto por las proyecciones basadas en las tendencias previas a Dakar.

Quizá fuera exagerada la declaración del Marco de Dakar de que el logro de la EPT en 2015 era un objetivo "realista que se puede alcanzar", incluso si se limita al logro de una meta menos ambiciosa, como la educación primaria universal. Aún así, aunque no se haya logrado cumplir el objetivo en sí mismo a escala mundial, se han logrado avances modestos, que permiten una comparación favorable con los datos anteriores.

Habrán terminado la enseñanza primaria 20 millones más de niños que si se hubiesen mantenido las tendencias anteriores

Explicación de los avances hacia la EPT: un contexto internacional favorable

El mundo se ha quedado muy lejos del cumplimiento de todos los objetivos de la EPT establecidos en Dakar y persisten grandes desigualdades. Aun así, está previsto que algunas de las metas principales estén más cerca de cumplirse en 2015 que si se hubiesen mantenido las tendencias anteriores a 2000. En esta sección se examinan los aspectos generales del contexto internacional que hayan podido influir en los avances hacia el logro de la EPT. Se concluye que el crecimiento económico sostenido de los países de ingresos bajos y medianos creó un entorno favorable que permitió que alguno de ellos destinara más recursos a la educación y superara los continuos problemas que plantean la demografía

o los conflictos en algunos de los países más pobres del mundo.

La urbanización se ha acelerado en todo el mundo desde 2000

La demografía sigue siendo un obstáculo en el África Subsahariana

Los parámetros demográficos pueden tener una gran repercusión en la capacidad de los países de lograr las metas de la educación. Tanto el tamaño relativo de la población en edad escolar como su dispersión geográfica determinan el coste de lograr una escolarización universal.

Durante los últimos años, el África Subsahariana ha tenido una evolución demográfica diferente a la del resto del mundo. En términos absolutos, si se compara con 1990, la cohorte de niños con edades de 5 a 14 años del África Subsahariana había subido un 28% en 2000 y un 65% en 2010. Por el contrario, en Asia Oriental y el Pacífico está cohorte era un 13% más pequeña en 2010 que en 1990 (**Gráfico 0.17a**).

En términos relativos, en el África Subsahariana la proporción de esta cohorte sobre el conjunto de la población siguió no solo siendo la mayor (27%) sino que también se ha mantenido constante entre 1990 y 2010. Por el contrario, la proporción de la cohorte se redujo del 27% al 21% en los Estados Árabes y del 25% al 21% en Asia Meridional y Occidental, lo que sugiere que todas las regiones han tenido una menor presión para ofrecer servicios educativos a su población juvenil (**Gráfico 0.17b**).

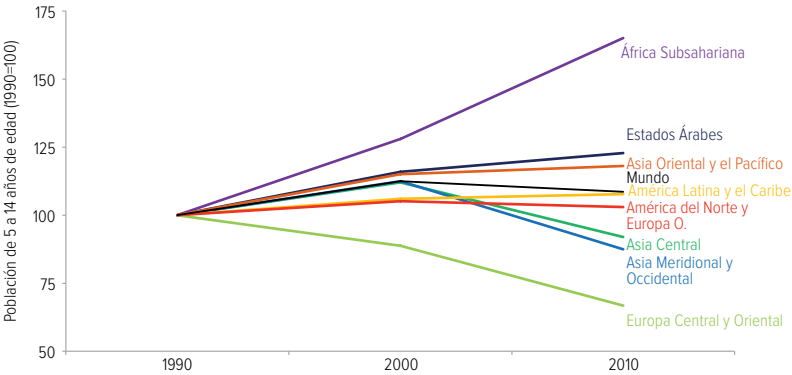
La tasa total de fecundidad se redujo en todo el mundo de 3 niños en 1990-1995 a 2,5 niños en 2005-2010. En el África Subsahariana, a pesar del descenso más rápido durante ese mismo período, de 6,2 a 5,4 niños, la fecundidad sigue siendo elevada (PNUD, 2014a). Como consecuencia, la región también ha tenido la mayor tasa de dependencia infantil, con 73 niños menores de 15 años por cada 100 personas en edad de trabajar en 2015, lo que se acerca al doble del promedio mundial (UNICEF, 2014a; PNUD, 2014a). Cabe esperar que el menor tamaño de las familias tenga por consecuencia que estas hagan más hincapié en la educación (Moav, 2005).

El aumento de la esperanza de vida se relaciona también con los mayores niveles de finalización de los estudios (Cervellati y Sunde, 2013; Cohen y Leker, 2014; Jayachandran y Lleras-Muney, 2009). La esperanza de vida al nacer en los países menos adelantados subió dos años entre 1990 y 2000, y 3,3 años entre 2000 y 2010 (PNUD, 2014a). Esta aceleración, que se debe a los avances logrados en el control de la epidemia del SIDA y a la reducción ulterior de la mortalidad infantil y materna, es probable que haya incrementado la demanda de educación.

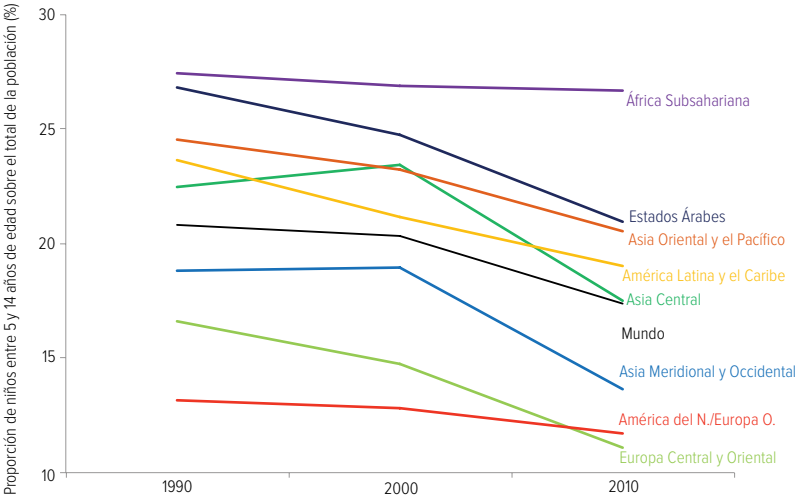
La urbanización se ha acelerado en todo el mundo desde 2000. El porcentaje de personas que viven en zonas urbanas sobre el conjunto de la población ha subido del 43% en 1990 al 47%

Gráfico 0.17: El África Subsahariana se enfrenta a retos demográficos mayores que otras regiones
Población de 5 a 14 años de edad, por regiones, 1990, 2000 y 2010

a. En relación con 1990



b. En relación con la población total (%)



Fuente: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo sobre la base del PNUD (2014a).

en 2000 y al 52% en 2010, lo que se ha debido en gran medida a la rápida transformación de Asia Oriental y el Pacífico, donde la urbanización masiva de China supone un inmenso desafío para el sistema educativo (véase el Capítulo 3) (**Gráfico 0.18**).

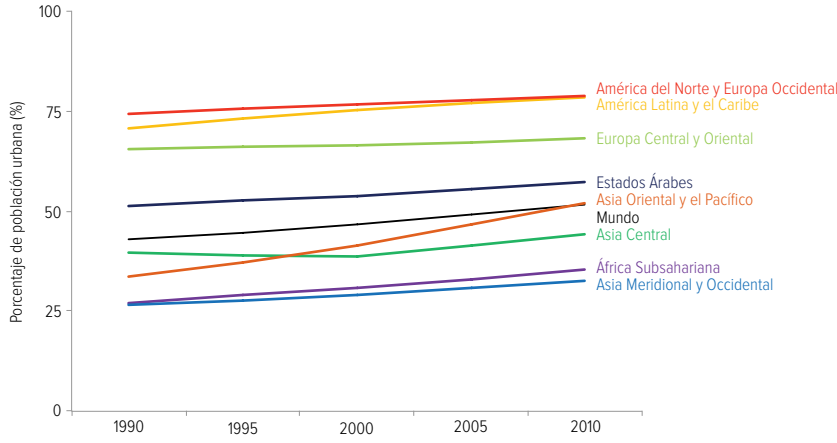
La oferta educativa en las zonas urbanas suele ser menos costosa y más eficaz, y por tanto más fácil de ampliar. A pesar de los problemas de capacidad que plantea responder adecuadamente a la corriente de migrantes de las zonas rurales a las ciudades, que a menudo se trasladan a asentamientos marginales irregulares, la migración interna facilita el acceso a los servicios públicos. Un análisis del equipo del Informe muestra que incluso si las tasas de finalización de la enseñanza primaria se hubiesen mantenido constantes en las zonas rurales y en las zonas urbanas del África Subsahariana, el aumento del porcentaje de personas que viven en zonas urbanas en las que el nivel de finalización de los estudios es elevado habría bastado para subir el promedio unos 1,5 puntos porcentuales entre 2000 y 2010.

En los países en desarrollo ha aumentado la movilización de recursos fiscales

Puede que el crecimiento económico sea un factor poderoso del fomento de la educación, pero solo si los gobiernos pueden y quieren movilizar recursos y destinarlos a la educación.

Los países en desarrollo han recuperado un crecimiento sostenido y han obtenido mejores resultados que las economías avanzadas en los últimos 15 años (**Gráfico 0.19a**) (FMI, 2014). Mientras que Asia registraba un crecimiento al menos desde el decenio de 1980 y sus tasas de crecimiento real per capita llegaban a niveles elevados en el decenio de 2000, los decenios de 1980 y 1990 fueron desastrosos para otras regiones. Los Estados Árabes y América Latina y el Caribe registraron unas tasas negativas de crecimiento real per capita en el decenio de 1980 (-0,4% y -0,8%, respectivamente) y un crecimiento muy lento en el decenio de 1990. En el África Subsahariana, donde hubo un periodo prolongado de programas de ajuste estructural, la economía regional se redujo el 1,0% en el decenio de 1980 y el 0,5% en el de 1990. Pero las tres regiones recuperaron un crecimiento aproximado del 2,5% después de 2000 (Sundaram y otros, 2011).

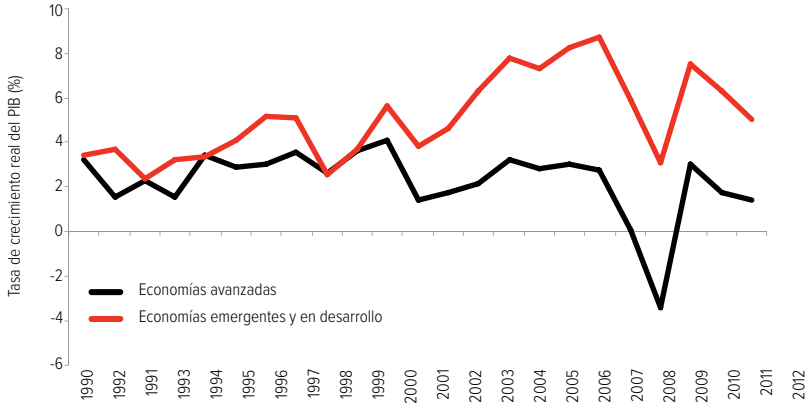
Gráfico 0.18: En la actualidad, más de la mitad de la población mundial vive en zonas urbanas
Porcentaje de la población que reside en zonas urbanas, en determinadas regiones, 1990-2010



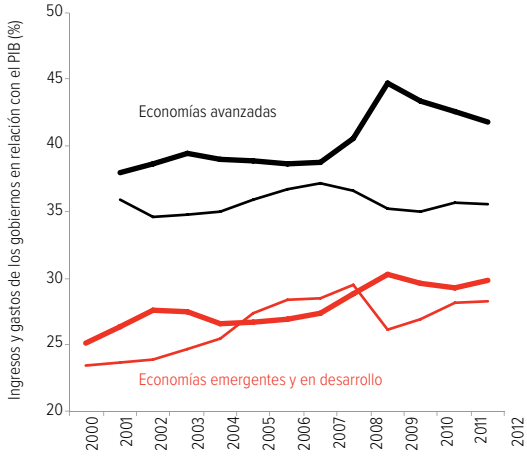
Fuente: Cálculos del equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* sobre la base del PNUD (2014b).

Gráfico 0.19: Los ingresos y los gastos de los gobiernos de los países en desarrollo han aumentado desde 2000

a. Tasa de crecimiento real del PIB, en economías avanzadas y en economías emergentes y en desarrollo, 1990-2012



b. Ingresos y gastos de los gobiernos en relación con el PIB, en economías avanzadas y en economías emergentes y en desarrollo, 2000-2012



Nota: La clasificación de los países por grupos, en "avanzados" y "emergentes y en desarrollo", es utilizada por el FMI y se corresponde a grandes rasgos con la clasificación de "ingresos altos" e "ingresos bajos y medianos" que se utiliza en el Informe.
Fuente: FMI (2014).

Los países de ingresos bajos y medianos incrementaron los ingresos fiscales en relación con el PIB, del 23% en 2000 al 28% en 2012, lo que vino acompañado de un aumento proporcional del gasto fiscal en relación con el PIB, del 25% al 30% (**Gráfico 0.19b**). Es posible que este incremento ayude a explicar en gran medida el aumento del gasto en educación de los países en desarrollo en términos de PIB, puesto que la educación no recibió durante este periodo un mayor porcentaje del presupuesto (véase el Capítulo 8).

Se han reducido las tasas de pobreza extrema pero se mantienen algunos obstáculos a la educación

Puede que el crecimiento económico sea un factor poderoso del fomento de la educación, pero siempre que sea lo suficientemente equitativo para reducir la pobreza e incrementar la demanda de educación de las familias. En muchos países, el promedio de prosperidad ha subido gracias a la creciente demanda mundial de recursos, energía y productos. Sin embargo, estas posibilidades de creación de riqueza no se extienden al conjunto de la población y los pobres pueden quedar al margen si faltan políticas redistributivas, o estas no se aplican.

En América Latina, el 19% de la población recibió transferencias de dinero en efectivo en 2010

A escala mundial, el porcentaje de personas que viven en los países en desarrollo con menos de 1,25 dólares de los EE.UU. al día se redujo del 47% en 1990 al 22% en 2010. No obstante, el crecimiento económico no ha generado el mismo nivel de reducción de la pobreza en todas partes. Mientras que en Asia Oriental y el Pacífico, el porcentaje de personas que viven en la pobreza extrema se redujo del 45% en 1990 al 14% en 2010, en el África Subsahariana la reducción fue mucho más modesta, del 56% al 48%. En 2015 todavía habrá mil millones de personas en situación de pobreza extrema en el mundo. Una de cada ocho personas seguirá padeciendo hambre crónica (Banco Mundial, 2014a).

Sin embargo, las infraestructuras de suministro de agua y electricidad han mejorado en todo el mundo, lo que quizá tenga un efecto directo sobre las posibilidades de educación de los más pobres. Por ejemplo, los niños pueden verse forzados a dedicar menos tiempo a recoger agua o madera. La cobertura del suministro de agua potable en los países menos adelantados ha aumentado gradualmente del 50% en 1990 al 67% en 2012 (UNICEF y OMS, 2014). El Índice de Desarrollo Energético muestra una considerable mejoría del acceso a la electricidad entre 2002 y 2010 en Asia Oriental y el Pacífico y en América Latina y el Caribe, aunque muy inferior en el África Subsahariana (Agencia Internacional de la Energía, 2012).

La mejoría a escala mundial de las condiciones generales de vida también ha tenido un impacto sobre las vidas de los niños en otros aspectos que también afectan a su educación. El número de niños de 5 a 17 años de edad que realizan trabajos infantiles se ha reducido un tercio, de 246 millones en 2000 a 168 millones en 2012, mientras que el número de niños de esas edades que realizan trabajos peligrosos se ha reducido a la mitad, de 171 a 85 millones (OIT, 2013). No obstante, este sigue siendo un problema importante e inadmisible.

Los gobiernos han hecho cada vez más hincapié en unas políticas de protección social que ayuden a las familias vulnerables a superar las dificultades económicas que impiden que manden a los hijos a la escuela. A escala mundial, el gasto público en protección social y cuidado de la salud en relación con el PIB subió del 5,8% en 1990 al 6,5% en 2000 y al 8,6% en 2010 (OIT, 2014). Desde 2000, los países de ingresos medianos han ampliado sus sistemas de protección social. En América Latina, las políticas de transferencia de dinero en efectivo han ampliado su cobertura del 5,7% de la población en 2000 al 19,3% en 2010 (CEPAL, 2010). Sin embargo, los países de ingresos bajos que han logrado introducir con éxito programas similares son menos, en la medida en que los gobiernos tienen que hacer frente a una multitud de desafíos, entre los que se incluye la pobreza generalizada y la poca capacidad para aplicar políticas complejas (Andrews y otros, 2012) (véase el Capítulo 2).

Persiste la discriminación de género

Los intentos de aumentar el acceso de las niñas a la escuela se verán frustrados si las instituciones, normas y prácticas sociales siguen siendo discriminatorias. Este era el planteamiento de las iniciativas de incorporación de la perspectiva de género, basadas en la

Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979) y en la cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en Beijing (1995), a saber, "hacer que las preocupaciones y experiencias de las mujeres, así como de los hombres, sean un elemento integrante de la elaboración, la aplicación, la supervisión y la evaluación de las políticas y los programas" para lograr la igualdad de género (Naciones Unidas, 1997).

A escala mundial, la tasa de participación de la mujer en la fuerza de trabajo, un posible indicador de su empoderamiento, permaneció constante entre 1990 y 2010, en torno al 52%. Sin embargo, esta cifra esconde grandes diferencias regionales. La participación aumentó en los Estados Árabes del Norte de África y particularmente en América Latina y el Caribe. Por el contrario, disminuyó en Asia Central y en Asia Oriental (Elborgh-Woytek y otros, 2013; UNSD, 2010). Un examen de 64 estudios mostró que las diferencias salariales entre hombres y mujeres persistían, aunque variasen mucho de unas regiones a otras. Las mujeres ganaban un 10% menos que los hombres en Asia Oriental pero un 48% menos en Asia Meridional (Ñopo y otros, 2011). Aunque las diferencias se relacionen en parte con el hecho de que haya más mujeres que trabajan en ocupaciones peor pagadas, en gran parte se deben a la discriminación (OCDE, 2012b).

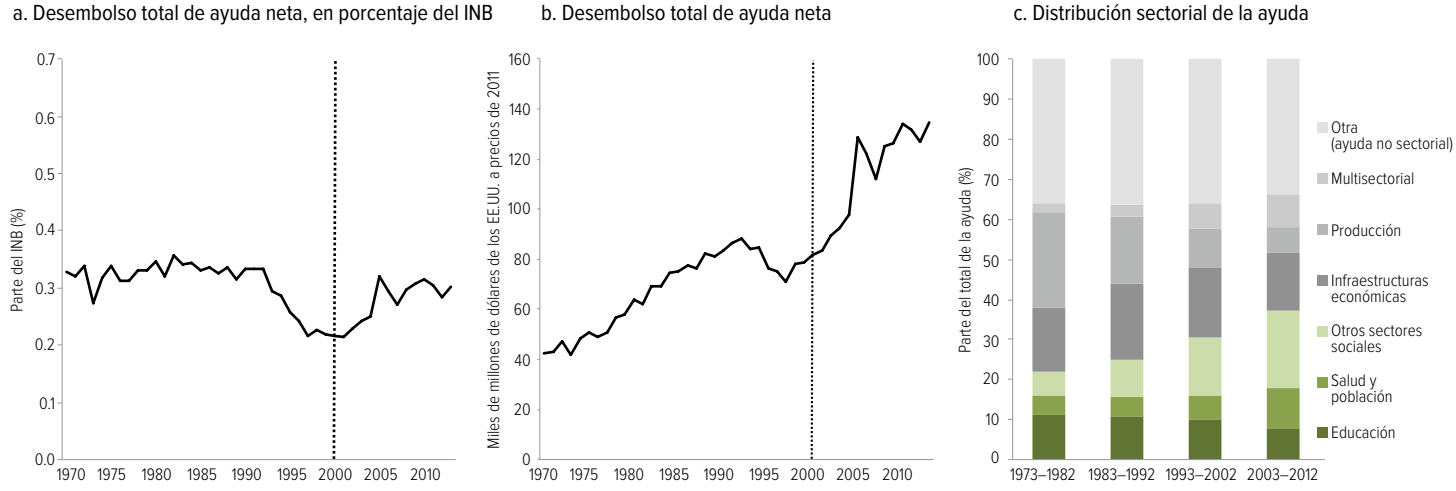
Otro indicador del progreso es la representación de las mujeres en la política: sigue siendo muy baja, aunque se hayan producido algunos avances importantes. El porcentaje de escaños parlamentarios ocupados por mujeres subió del 14% en 2000 al 22% en 2014, con una variación que va desde el 3% en el Pacífico hasta el 26% en América Latina y el Caribe. Sin embargo, el porcentaje de mujeres en puestos ministeriales fue del 17% en 2014 y las mujeres tienen incluso menos posibilidades de ser jefes del gobierno, del parlamento o del Estado (Naciones Unidas, 2014). La poca presencia de mujeres en la vida económica y política de un país constituye un mensaje equivocado con respecto a las oportunidades que abre la educación a las niñas.

Algunos de los avances logrados con respecto a las niñas y las mujeres se han medido. El Índice de Instituciones Sociales y Género de la OCDE, lanzado en 2009, mide las instituciones y prácticas sociales discriminatorias, desde la desigualdad de derechos hereditarios a las restricciones de acceso al espacio público. Se han detectado signos de mejoría (OCDE, 2013a). Sin embargo, el elevado número de matrimonios precoces y de casos de violencia doméstica sigue siendo inaceptable (véase el Capítulo 5).

La ayuda aumentó en términos absolutos pero no relativos

En el decenio de 1990 se hicieron diversos esfuerzos por situar el desarrollo en el puesto de cabeza de la agenda internacional, entre los que cabe mencionar importantes conferencias internacionales patrocinadas por las Naciones

Gráfico 0.20: Aunque haya aumentado el volumen absoluto de la ayuda, el porcentaje dedicado a la educación se ha reducido



Fuente: OCDE (2014).

Aunque el porcentaje general de ayuda a los sectores sociales aumentase en el decenio de 2000, el porcentaje destinado a la educación siguió reduciéndose

Unidas en esferas tan dispares como la educación, el medio ambiente y la población, una campaña para promover el alivio de la deuda o la presión de organizaciones como la OCDE para que se establezcan unos objetivos de desarrollo viables (Hulme, 2009). Estos procesos culminaron en 2000 con la Cumbre del Milenio y la Declaración del Milenio, que establecía el compromiso mundial de afrontar los retos fundamentales del desarrollo dentro de un marco común, lo que dio lugar en septiembre de 2001 a la declaración de los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio.

El octavo ODM, relativo al establecimiento de una alianza mundial para el desarrollo se centraba en la ayuda y la deuda. Mejorar la ayuda y aliviar la deuda puede tener un efecto directo sobre la educación. En 2001, las corrientes de ayuda se habían reducido hasta el 0,22% del ingreso nacional bruto (INB) de los Estados Miembros del Comité de Ayuda al Desarrollo de la OCDE, cuando en 1992 representaban el 0,33%. La Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo, celebrada en Monterrey en 2002, dio como resultado el compromiso de aumentar la ayuda, que ha vuelto a subir al 0,30% del INB en 2013, pero que sigue todavía muy por debajo de la meta que se han fijado algunos países de llegar al 0,70% (**Gráfico 0.20a**). En términos reales absolutos, el volumen total de la ayuda casi se duplicó, desde la cifra más baja de 71.000 millones de dólares de los EE.UU. en 1997 a 135.000 millones en 2013 (**Gráfico 0.20b**).

Entre 2001-2002 y 2011-2012, el porcentaje de la ayuda total destinado a los países menos adelantados y de ingresos bajos aumentó del 40% al 51% (OCDE, 2014). Sin embargo, aunque el porcentaje general de la ayuda a los sectores sociales aumentase en el decenio de 2000, el porcentaje destinado a la educación siguió reduciéndose (**Gráfico 0.20c**).

En cuanto a la reducción de la deuda, las instituciones financieras internacionales ya habían lanzado en 1996 la Iniciativa para la reducción de la deuda de los países pobres muy endeudados (PPME), cuya finalidad era reducir a niveles sostenibles la deuda externa de 39 países. A ella siguió en 2005 la Iniciativa para el Alivio de la Deuda Multilateral (IADM), que ha permitido a los 36 países que se "graduaron" con éxito en el proceso de la Iniciativa para los PPME tener acceso a una reducción del 100% de la deuda admisible en manos del FMI, el Banco Mundial y el Fondo Africano para el Desarrollo. En conjunto, los países participantes han visto reducidos los desembolsos futuros ocasionados por la deuda en 57.300 millones de dólares de los EE.UU. (en valor actual neto de finales de 2012) (Naciones Unidas, 2014).

La reducción del endeudamiento gracias a la Iniciativa para los PPME y la IADM, junto con una mejor gestión de la deuda y un aumento del comercio, ha llevado a que la relación entre servicio de la deuda y exportaciones de los países en desarrollo se redujese del 12% en 2000 al 3% en 2012 (Naciones Unidas, 2014). El gasto en educación y salud aumentó en los países pobres muy endeudados (Prizzon y Mustapha, 2014). Sin embargo, estos hechos no pueden disociarse claramente de la influencia de otros factores, como el aumento de la movilización nacional de recursos para la educación.

Explicación de los avances hacia la EPT: evaluación del papel que desempeña el movimiento en favor de la EPT a escala mundial

Teniendo presentes estos importantes acontecimientos demográficos, económicos y sociales, cabe hacerse otras preguntas relevantes: ¿De qué manera los compromisos asumidos en Dakar han ayudado a lograr el cumplimiento de los objetivos de la EPT? ¿Han logrado cumplir sus compromisos los asociados de la EPT? En la medida en que lo hayan logrado, ¿hasta qué punto ello ha contribuido a avanzar hacia la EPT después de 2000? La presente sección se centra en las medidas que han adoptado los asociados de la EPT a escala mundial. Como no se dispone de una documentación amplia al respecto, no se puede hacer una evaluación sólida, por lo que en la sección se hace un balance inicial que pueda utilizarse como base para la reflexión. En los capítulos siguientes se puede encontrar un análisis de las medidas adoptadas a escala nacional en relación con cada objetivo específico.

Los hechos sugieren que los compromisos mundiales plasmados en el Marco de Dakar solo se han cumplido en parte. Puede que el alcance previsto de las intervenciones excediese la capacidad de las organizaciones asociadas a la EPT de inducir de forma considerable cambios a escala nacional. Sin embargo, algunos de los mecanismos previstos han funcionado correctamente, mejorando la situación de la educación desde 2000, lo que supone una fuente de optimismo con respecto a un marco mundial para la educación posterior a 2015.

En el Foro Mundial sobre la Educación se renovó el compromiso con la EPT

Para entender los objetivos y las estrategias de Dakar resulta necesario referirse a los antecedentes. La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien en 1990, marcó el inicio de una nueva era de cooperación internacional en la esfera de la educación. La constatación de que las tasas de escolarización estaban estancadas en muchos lugares del mundo, la convicción de que el desarrollo humano debía ser el centro de todo desarrollo y el optimismo generado por el final de la Guerra Fría llevaron a una ambiciosa solicitud de apoyo a la EPT. La "visión ampliada" a que se hacía referencia en la Declaración Mundial de Jomtien sobre Educación para Todos resumía de forma sucinta las preocupaciones políticas sobre cuestiones como la equidad, el aprendizaje y la enseñanza no reglada, que hoy siguen vivas (Comisión Interinstitucional, 1990; Unterhalter, 2014).

Sin embargo, los avances siguieron muy lentos durante el decenio de 1990. Los factores que habían llevado al estancamiento, especialmente los relacionados con las políticas de ajuste estructural en los países más pobres, seguían influyendo todavía (Hallak, 1991). Importantísimos indicadores, como la participación en la enseñanza preescolar y en la educación primaria, apenas mejoraban, como ya se indicó en la primera parte del presente capítulo. La Reunión de Mediados del Decenio, celebrada en Amman en 1996, puso de manifiesto que no solo faltaban avances sino que también era insuficiente el seguimiento de las principales acciones acordadas (Little y Miller, 2000).

A finales del decenio de 1990, había un sentimiento generalizado de que era urgente volver a encauzar la agenda de la EPT, como indicaban dos conjuntos de hechos en particular. En primer lugar, el Foro Consultivo Internacional, organismo interinstitucional encargado de la supervisión, la promoción y la búsqueda de asociados a la EPT, inició un proceso ambicioso de evaluaciones nacionales de la EPT al final del decenio, con el apoyo de su secretaría en París. Al participar 180 países en el proceso, pudo obtenerse información sólida y actualizada a escala mundial, que recordaba que la EPT era un programa universal; el proceso también permitió generar capacidad en muchos países que no habían hecho un ejercicio parecido anteriormente. Los resultados de la evaluación se combinaron y dieron lugar a una síntesis a escala mundial y a un documento estadístico (Skilbeck, 2000; IEU, 2000).

En segundo lugar, la frustración por el ritmo lento de los avances aumentó la presión externa sobre la comunidad internacional para que actuase. Las organizaciones de la sociedad civil levantaron la voz y presionaron con fuerza para ser oídas a través de un mecanismo ya existente, la Consulta Colectiva de las ONG sobre la Alfabetización y la EPT, pero también, sobre todo, a través de nuevos canales. En concreto, algunas ONG internacionales lanzaron campañas para pedir a los donantes que incrementasen la ayuda. Finalmente, ActionAid, Oxfam International y Education International se sumaron a la Marcha Mundial contra el Trabajo Infantil para crear la Campaña Mundial por la Educación en octubre de 1999, con la finalidad de "movilizar una opinión pública que presione a los gobiernos para que cumplan sus compromisos de ofrecer una educación gratuita y de calidad a todas las personas, en particular las mujeres" (Culey y otros, 2007).

Como resultado, en abril de 2000 se celebró en Dakar el Foro Mundial sobre la Educación, con una idea más clara de la situación de la educación y suscitando un mayor grado de atención. El Marco de Acción de Dakar no solo reafirma los objetivos y la visión de la EPT sino que también avanza un paso y define mejor las funciones y los mecanismos en diferentes niveles (Torres, 2001).

Los compromisos plasmados en el Marco de Dakar solo se han cumplido en parte

¿Qué procesos se pusieron en marcha a escala mundial en Dakar para lograr el cambio?

La teoría de la influencia en las políticas nacionales de EPT

Los ODM diluyeron el mensaje de la EPT y circunscribieron su ámbito

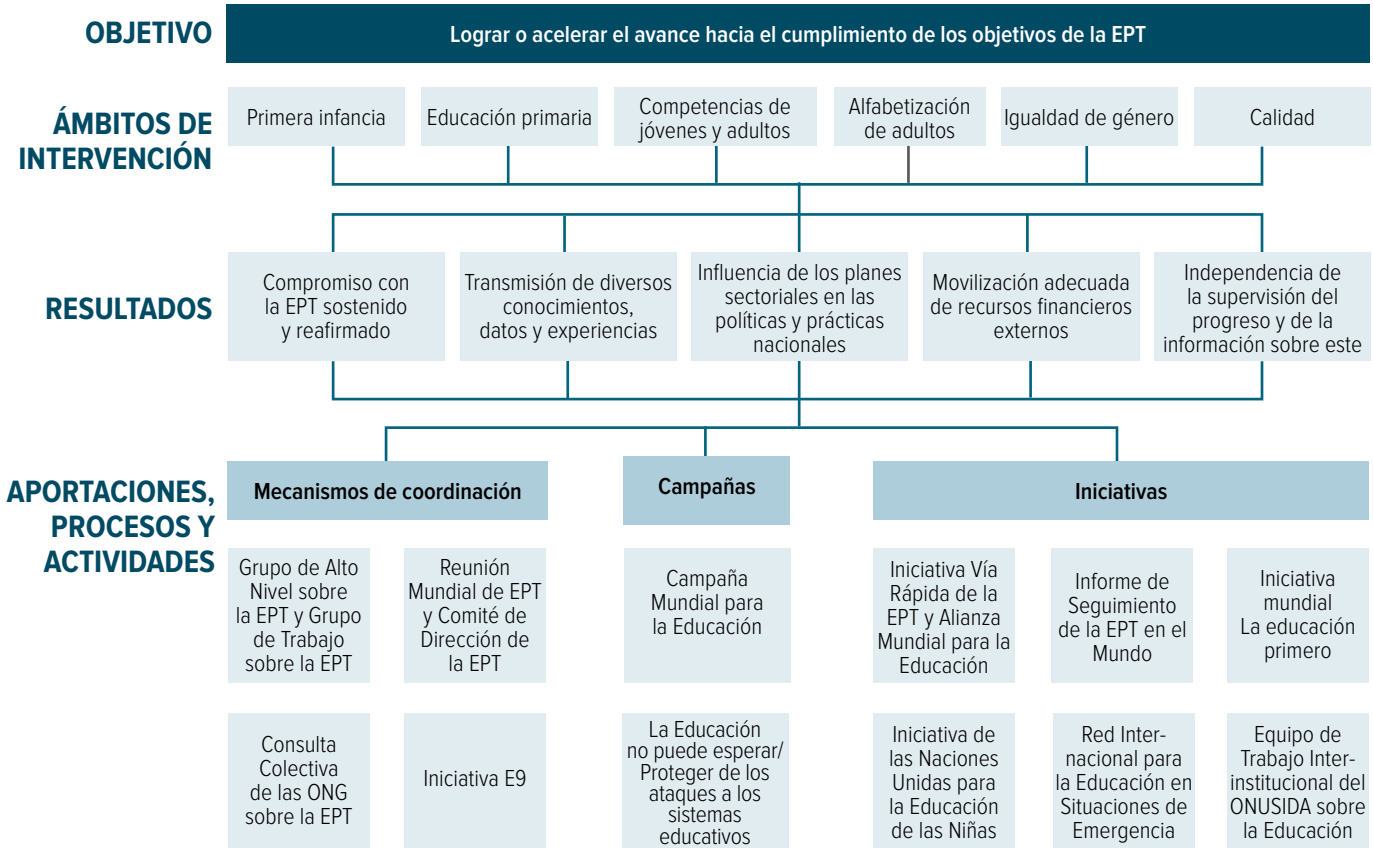
El Marco de Dakar tenía la finalidad de procurar un cambio positivo en la educación a escala mundial a través de diversos mecanismos y procesos, y establecía que: "Esos mecanismos [nacionales, regionales e internacionales] deben desempeñar, en distintos grados, funciones de defensa e ilustración de la Educación para Todos, así como de movilización de recursos, de seguimiento y de creación y aprovechamiento compartido de conocimientos en relación con ella".

En el marco se establecían unos principios, pero también se dejaban sin explicitar muchas de sus hipótesis. Para valorar ahora las posibilidades de que el Marco de Dakar cumpla su cometido, resulta necesario exponer más claramente qué relaciones permitían traducir una conferencia mundial en un cambio de paradigma.

En el Marco de Dakar se declaraba que "la médula de la Educación para Todos es la actividad realizada en el plano nacional", y se apelaba sin embargo a la actividad de los donantes, en la medida en que "[m]uchos países han proporcionado la prueba de lo que se puede realizar con estrategias nacionales sólidas que se apoyan en una cooperación eficaz para el desarrollo. En el marco de esas estrategias, se pueden y se deben acelerar los progresos merced a una intensificación de la ayuda internacional".

Por tanto, los asociados se comprometían a reforzar con este propósito "los dispositivos

Gráfico 0.21: Se esperaba que los mecanismos, las iniciativas y las campañas a escala mundial impulsaran las actividades en favor de la EPT a escala nacional
Marco lógico de los efectos esperados de la configuración mundial de la EPT



Nota: La lista de aportaciones, procesos y actividades es indicativa y no exhaustiva.
Fuente: Adaptación a partir de Faul y Packer (2015).

internacionales y regionales de rendición de cuentas para dar transparencia a los compromisos contraídos" y velar "por que el Marco de Acción de Dakar figure en los programas de todas las organizaciones internacionales y regionales, de todos los parlamentos nacionales y de todos los foros dedicados a la adopción de decisiones en el plano local".

En esta sección se cartografían y clasifican las actividades propuestas en el Marco, se analizan los argumentos y las hipótesis que las justifican y se describe cómo se espera que el movimiento en favor de la EPT genere un cambio. Se proponían tres tipos de intervención a escala mundial para respaldar a los países (**Gráfico 0.21**):

- Mecanismos de coordinación, algunos de los cuales ya existían. Otros se esbozaron por primera vez en el Marco de Dakar y fueron posteriormente modificados.
- Campañas dedicadas a aspectos particulares de la EPT, como la alfabetización de adultos, o a retos particulares, como los conflictos.
- Iniciativas, algunas de las cuales se especificaban en el Marco de Dakar. Otras se lanzaron posteriormente, basándose en su autoridad.

Estas intervenciones se superponían entre sí e interactuaban unas con otras, pero contaban con unos marcos de gestión y de organización propios. Se esperaba que estas intervenciones, de ejecutarse con éxito, rindieran resultados a corto y medio plazo, lo que a su vez ayudaría a acelerar el cumplimiento de los objetivos de la EPT.

El primer resultado que se esperaba de estas intervenciones era que ayudaran a **reafirmar y respaldar el compromiso político con la EPT**. Aunque el Marco de Dakar no fuese legalmente vinculante, podía conferir legitimidad internacional a los esfuerzos por lograr el cumplimiento de los objetivos, lo que daría suficiente apoyo a los interesados a escala nacional para impulsar las reformas necesarias y convencer a los gobiernos reacios. Las campañas mantendrían la EPT en la cabecera de la agenda de la sociedad civil. Las iniciativas relativas a la EPT en general o a temas específicos brindarían conocimientos especiales y experiencia para mantener la dinámica respecto de los retos principales.

Sin embargo, el impulso principal procedería de la existencia de mecanismos eficaces de coordinación de la EPT, en concreto, los que implicaban a las cinco organizaciones que habían acordado la EPT: la UNESCO, el UNICEF, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Banco Mundial. Estos mecanismos asegurarían una supervisión frecuente y también la rendición de cuentas: los países serían conscientes de ser observados y de que sus actuaciones corrían el riesgo de ser consideradas inadecuadas, lo que suscitaría interrogantes tanto a escala nacional como en el extranjero.

Las intervenciones se basaban en tres hipótesis implícitas. Primero, que no competirían con otros programas. En la práctica, sin embargo, es posible que los ODM, que se habían convertido en el discurso dominante en la esfera del desarrollo, diluyeran el mensaje de la EPT y circunscribieran su ámbito. Segundo, que las organizaciones que habían acordado la EPT colaborarían de manera eficaz tanto a escala central como a escala nacional. En la práctica, no fue así. La voluntad política de hacerlo era escasa, los recursos disponibles para la coordinación eran limitados y las organizaciones tenían otras prioridades sobre la mesa. Tercero, que las organizaciones que habían acordado la EPT serían las más autorizadas para opinar sobre la educación a escala internacional. Sin embargo, con el paso del tiempo, nuevas voces, como la de la OCDE, apelarían cada vez más a los países cuando el programa de la EPT perecía tener menos repercusión (Bolívar, 2011; Sellar y Lingard, 2013).

El segundo resultado que se esperaba era que los mecanismos, las campañas y las iniciativas de la EPT **ayudaran a que se compartieran y utilizaran diversos tipos de conocimientos, pruebas y experiencias**. Como había demostrado la evaluación de la EPT realizada en 2000, podía aprenderse mucho de los intercambios entre asociados de la EPT y de la puesta en común de buenas prácticas. Las intervenciones del Marco de Dakar podían

Las ONG empezarían a ser vistas como asociados fundamentales, en particular para llegar a los marginados, y como fuente de innovación y de conocimientos

facilitar ese aprendizaje y servir al mismo tiempo de plataforma para la expresión de otros puntos de vista, en concreto, los de quienes se encontraban sobre el terreno o estaban situados al margen del sistema. Las ONG empezarían a ser vistas como asociados fundamentales, en particular para llegar a los marginados, y como fuente de innovación y de conocimientos.

La hipótesis implícita en este caso era que la formulación de políticas era una labor técnica que se basaba en datos contrastados. Aunque haya ganado adeptos a lo largo del periodo la idea de que la política se base en datos contrastados y la gestión en la obtención de resultados, también se tiene cada vez mayor conciencia de la función que desempeña la política (Grindle, 2004). La falta de actividad por parte de los gobiernos nacionales no solo refleja una falta de información. En la práctica, incluso los países que se han comprometido con el logro de los objetivos de la EPT necesitarán apoyo político para generar la capacidad nacional necesaria para solicitar, asimilar, interpretar y aplicar las soluciones halladas por terceros.

Desde 2000, la configuración mundial de la EPT ha tenido mayor capacidad de influir en las políticas nacionales de EPT

El tercer resultado esperado era que las diversas intervenciones **influyeran y reforzaran las políticas y las prácticas nacionales con respecto a la EPT**. Se pidió a todos los países que desarrollaran planes de actuación que dieran "sustancia y forma a las metas y estrategias" expuestas en el Marco, con el fin de conciliar las prioridades a escala mundial y nacional de manera eficaz y oportuna. La comunidad internacional se comprometía a apoyar la preparación de planes para "los países que tropiecen con serios problemas, por ejemplo crisis complejas o catástrofes naturales" y, de manera fundamental, a "actuar de forma coherente, coordinada y consecuente" para apoyar dichos planes.

Una hipótesis implícita era que los países podían establecer sin fricciones un plan de actuación en relación con la EPT. En la práctica, muchos países contaban ya con sus propios mecanismos y ciclos de planificación a escala nacional, y con interesados a esa escala a los cuales consultar. Los países diferían mucho respecto a cómo utilizar planes de acción para el fomento de la educación. En algunos casos, es posible que la insistencia en un plan específico generado al margen del proceso de planificación y de elaboración de los presupuestos nacionales haya sido contraproducente.

El cuarto resultado esperado era que **se movilizaran efectivamente recursos financieros para la EPT**. Los firmantes del Marco de Dakar creían que los esfuerzos de los países en desarrollo para incrementar sus ingresos fiscales y dar prioridad en sus presupuestos a la educación primaria no bastarían para lograr la EPT. En el Marco de Dakar se estimaba que el apoyo económico adicional que se necesitaría anualmente para lograr la EPT sería de unos 8.000 millones de dólares de los EE.UU.

La hipótesis implícita era que muchos países gastaban menos de lo que hubiera sido necesario para asegurar el acceso universal a la educación y la oferta de una educación de buena calidad, y que haría falta ayuda internacional para cubrir esa diferencia. En la práctica, no se tuvo en cuenta la capacidad del sistema financiero y del sistema educativo de esos países de absorber un aumento rápido de las corrientes de ayuda exterior. Tampoco se tuvo en cuenta la capacidad de los países de gastar de manera eficaz. Además, se suponía que, en un periodo de sólida coordinación de los donantes y de solicitudes de reducción de la deuda, ningún acontecimiento adverso podría repercutir en los desembolsos de ayuda; que la petición a los donantes de triplicar esencialmente la ayuda a la educación básica era ambiciosa pero realizable. Sin embargo, la crisis financiera de los países donantes que se produjo más tarde frustró estas previsiones.

El quinto resultado esperado era la creación de un **mecanismo independiente de supervisión e información de los avances logrados hacia el cumplimiento de los objetivos de la EPT**. Una información periódica y frecuente indicaría qué países y asociados no cumplían sus compromisos y mejoraría la responsabilidad. Los resultados de las actividades de supervisión influirían en las políticas.

Sin embargo, las declaraciones no son vinculantes jurídicamente y los gobiernos a menudo deciden no asumir los objetivos mundiales como objetivos nacionales. Los procesos nacionales pueden considerarse más importantes y puede limitarse el grado de influencia externa (**Recuadro 0.2**). Incluso aunque los países acepten unos objetivos mundiales,

Recuadro 0.2: La capacidad de los actores internacionales de influir en las políticas educativas a escala nacional

El Marco de Dakar presupone que una acción mundial puede influir directamente en los sistemas nacionales, aunque los factores externos sean solo una influencia y probablemente no la más importante. Hay diferentes puntos de vista: ¿Existe un sistema mundial de gobernanza de la educación con agentes estatales y no estatales poderosos, o bien la participación de los países en los mecanismos mundiales influye poco en la configuración de las políticas nacionales?

Incluso en los países de la Unión Europea, donde existe un proceso de diálogo político estructurado que adopta la forma de "método abierto de coordinación" voluntario, las políticas educativas siguen siendo una cuestión estrictamente nacional, que los tratados dejan a la discreción de los Estados Miembros. La excepción es la formación técnica y profesional y la "dimensión europea", donde las directivas regionales prevalecen sobre las normas nacionales. Aunque, en general, los países puedan ser influidos por otros agentes, resulta complicado determinar si dicha influencia se impone implícitamente o se adopta de forma voluntaria. Cuando los mecanismos de coordinación son laxos, como los de la EPT, resulta aún más difícil determinar cuáles son los sutiles canales a través de los que las políticas nacionales se ajustan a las normas propuestas a escala mundial.

Sin embargo, la globalización ha aumentado en los últimos años la capacidad de las actuaciones a escala mundial y regional de influir en los procesos educativos nacionales. En los países más ricos, la OCDE ha ido desempeñando un papel cada vez más importante en la formulación de los planes de estudio nacionales gracias a los exámenes por homólogos y la transmisión de las lecciones adquiridas, y esta influencia se ha incrementado desde la introducción del PISA. En los países más pobres, la recepción de un préstamo de un banco de desarrollo para el sector de la educación conlleva la aceptación de unas condiciones, como la limitación de los salarios de los docentes, que reducen el grado de independencia en la formulación de políticas. Además, a medida que el volumen de los programas de ayuda aumentaba y las organizaciones de ayuda se coordinaban entre sí y fortalecían su posición en las negociaciones, es posible que los países hayan adoptado políticas que reflejen las preferencias de los donantes, a pesar del principio de soberanía nacional.

En general, parece que desde 2000 la configuración mundial de la EPT ha tenido mayor capacidad de influir en las políticas nacionales de EPT, lo que refuerza una de las hipótesis básicas del Marco de Dakar.

Fuentes: Dale (1999); Little (2011); Rinne y Ozga (2011); Stone (2008).

la supervisión solo puede contribuir a acelerar el progreso si existe un mecanismo oficial de rendición de cuentas que indique qué países tienen un rendimiento menor de lo previsto. Tal mecanismo no existe. Además, un mecanismo de supervisión que tenga una orientación a escala mundial (como el presente Informe) no ofrece necesariamente a los países un asesoramiento claro y convincente sobre la mejor vía de reforma de las políticas educativas.

La práctica de la influencia en las políticas nacionales de EPT: las estrategias de Dakar

Para determinar si las intervenciones propuestas fueron suficientes resulta necesario valorar si fueron aplicadas como estaba previsto.

En esta sección se evalúa el rendimiento colectivo de los asociados de la EPT a escala mundial con respecto a las doce estrategias del Marco de Dakar (Recuadro 0.1) y en relación con los 5 resultados esperados, descritos supra. En los capítulos dedicados a cada objetivo se examina con más detenimiento cómo los países aplicaron las estrategias.

Estrategia 1: Inversión significativa en educación básica

Los países de ingresos bajos y medianos han destinado desde 1999 un mayor porcentaje del PIB a la educación

Dos hechos caracterizan los avances en la financiación de la educación básica, en particular en los países que estaban más lejos del cumplimiento de los objetivos de la EPT y que más necesitaban ayuda. Primero, que los países de ingresos bajos y medianos han destinado desde 1999 un mayor porcentaje del PIB a la educación, aunque en gran medida ello se debiese más a la mayor disponibilidad de recursos nacionales que a que se hubiese atribuido a la educación una mayor prioridad en los presupuestos (véase el Capítulo 8).

Segundo, aunque la ayuda a la educación se haya más que duplicado en términos reales, no todos los donantes han hecho el mismo esfuerzo. En el Marco de Dakar se pedía a los organismos financieros que asignaran "una parte mayor de sus recursos a la educación primaria y otras formas de la educación básica". Aunque desde 2000 se incrementasen las consignaciones para ayuda de los países de ingresos altos, estas no llegaron a los niveles del decenio de 1980. Por otro lado, el porcentaje de las carteras de ayuda

total destinado a la educación y la educación básica se redujo ligeramente, y el porcentaje que representaba la ayuda en el gasto en educación de los países de ingresos bajos se redujo, ya que sus economías crecieron a un ritmo relativamente más rápido (véase el Capítulo 8).

Las preguntas importantes son si las intervenciones de la EPT a escala mundial han llevado a que aumentara el gasto público en educación y la ayuda en los diversos niveles educativos a escala nacional, y si los mecanismos de la EPT han afectado a otros objetivos relacionados con la ayuda que se proclamaron en Dakar, como el de "hacer compromisos más predecibles y a más largo plazo", "dar prueba de una mayor transparencia y responsabilidad" y "que haya una presentación periódica de informes en el plano regional e internacional".

Aunque las contribuciones reales de los donantes particulares deban considerarse un factor importante para evaluar el éxito de esta estrategia, aquí se pone el acento en la participación en la Iniciativa Vía Rápida de Educación para Todos (IVR-EPT) , que posteriormente pasó a denominarse Alianza Mundial para la Educación, como prueba del compromiso de estos. En el Marco de Dakar se planteó un mecanismo de este tipo y su creación reflejó las aspiraciones de la comunidad internacional de apoyar de manera coherente a los países que se hubiesen comprometido con el cumplimiento de los objetivos de la EPT.

La cuestión principal sigue siendo si la Alianza Mundial para la Educación ha tenido un efecto catalítico sobre la financiación de la educación

La creación de la IVR es un ejemplo de cómo surgen iniciativas independientes al margen de la coordinación oficial a escala mundial del Grupo de Alto Nivel sobre la Educación para Todos. Los primeros intentos de lanzar una iniciativa mundial fracasaron. La frustración llevó a los Países Bajos y a otros donantes bilaterales a pedir al Banco Mundial que desempeñase un papel más importante, lo que se tradujo en 2002 en un plan de acción y en 2004 en un documento marco. Una característica fundamental de la iniciativa era que inicialmente no funcionaba como un fondo sino que dejaba a los donantes la responsabilidad de dar su apoyo a los planes para el sector educativo que hubiesen sido aprobados.

Las operaciones en el marco de la IVR durante el decenio de 2000 fueron muy criticadas: por su dependencia operativa del Banco Mundial; porque se hacía solo hincapié en la educación primaria, en detrimento de los otros objetivos de la EPT; y porque se excluía a algunos países que la necesitaban mucho por ser frágiles o estar afectados por conflictos o por no ser capaces de elaborar un plan sólido (Cambridge Education y otros, 2010). En consonancia con las conclusiones de una evaluación a mitad de periodo, la IVR se transformó en la Alianza Mundial para la Educación, para crear una alianza más sólida y equilibrada entre las organizaciones, y mejorar la capacidad del fondo de responder a las necesidades de los países. Así se indicó mediante una reformulación de sus objetivos y metas (**Recuadro 0.3**), una teoría del cambio que debía producirse e importantes reformas de sus procedimientos de gobierno y operativos. Poco a poco, la Alianza Mundial para la Educación ha ido desempeñando un papel más importante. Según los cálculos del equipo del Informe, en los 39 países que recibieron donaciones para la aplicación del programa en 2004-2012, la parte correspondiente a la Alianza Mundial para la Educación en la ayuda total destinada a la educación primaria aumentó del 4% en 2004-2006 al 16% en 2010-2012. Los donantes han respondido a dos solicitudes de reposición del Fondo de la Alianza Mundial para la Educación, aunque los resultados fueron inferiores a los ambiciosos objetivos planteados.

La cuestión principal sigue siendo si la Alianza Mundial para la Educación ha tenido un efecto catalítico sobre los compromisos que los países de ingresos bajos asumieron con respecto a la financiación de la educación. Existen pocas pruebas de ello. Durante el primer periodo de la IVR, la capacidad de influir en los procesos de los países fue muy limitada. Después de 2010, esta capacidad aumentó gracias al reforzamiento de la secretaría de la Alianza Mundial para la Educación. Sin embargo, los procesos de supervisión y de elaboración de informes no han generado todavía información suficiente que permita vincular el funcionamiento de la Alianza Mundial para la Educación y un mayor gasto de los gobiernos.

La demanda de resultados a corto plazo y de pruebas de un avance rápido ha sido la causa, al menos en parte, de dos falacias que han determinado la forma que han adoptado los informes de la Alianza Mundial para la Educación. La primera, que la Iniciativa

Vía Rápida de la Alianza Mundial para la Educación ha intentado atribuir el progreso a los resultados, por ejemplo, en las tasas de escolarización, y a sus desembolsos, aunque la cadena de acontecimientos que llevó de lo uno a lo otro fuese mucho más compleja, en especial si se tiene en cuenta que la Alianza Mundial para la Educación ha sido a menudo un socio menor. La segunda, que la Alianza Mundial para la Educación pretendió que los gobiernos habían "aumentado" sus promesas de contribución a la ronda de reposición de 2014 sobre la base de pruebas muy débiles. Para medir realmente el éxito, la Alianza Mundial para la Educación debe ser mucho más meticulosa a la hora de documentar los pasos dados para obtener mayores compromisos de los donantes y los gobiernos para financiar la educación. El último informe de vigilancia da a entender que se está empezando a encontrar respuesta a ambos motivos de preocupación (GPE, 2014).

Recuadro 0.3: Metas y objetivos de la Iniciativa Vía Rápida y de la Alianza Mundial para la Educación

Marco de la IVR, 2004

Objetivos

La IVR tiene por finalidad acelerar el logro de una educación primaria universal mediante la promoción de:

- Una ayuda más eficaz a la educación primaria, por medio de acciones de los asociados para el desarrollo para potenciar la coordinación, la complementariedad y la armonización de las aportaciones de ayuda, y reducir los costes de transacción para los países beneficiarios de la IVR;
- Un incremento sostenido de la ayuda a la educación primaria si los países demuestran su capacidad de utilizarla eficazmente;
- Unas políticas adecuadas para el sector de la educación, mediante el examen sistemático y el establecimiento de parámetros indicativos del funcionamiento de las políticas educativas de los países beneficiarios y de sus resultados;
- Una financiación interna de la educación adecuada y sostenible, dentro del marco de una estrategia nacional de reducción de la pobreza, un plan de gastos a medio plazo u otras disposiciones, según proceda;
- Una mayor información sobre los resultados del sector, mediante la elaboración de informes anuales sobre la evolución de las políticas y los principales resultados del sector en comparación con un conjunto de indicadores apropiados en los países participantes, y la comunicación transparente de los resultados.

A escala mundial, la IVR también tiene por finalidad promover:

- El aprendizaje mutuo sobre lo que contribuye a mejorar los resultados de la educación primaria y avanzar hacia el cumplimiento de los objetivos de la EPT.

Plan Estratégico 2012-2015 de la Alianza Mundial para la Educación

Objetivos

- Todos los niños tienen acceso a un espacio seguro y debidamente equipado para recibir una educación con un docente calificado;
- Todos los niños dominan las competencias básicas de lectura, escritura y matemáticas en los primeros grados;
- Los sistemas nacionales tienen la capacidad y la integridad de ofrecer, apoyar y evaluar la calidad de la educación para todos;
- Los recursos se centran en los niños más marginados y los que viven en Estados frágiles y afectados por un conflicto.

Metas

- Los Estados frágiles y afectados por un conflicto son capaces de desarrollar y aplicar planes educativos;
- Todas las niñas de los países respaldados por la Alianza Mundial para la Educación terminan con éxito la enseñanza primaria y van a la escuela secundaria en un entorno de aprendizaje seguro y solidario;
- Aumento masivo del número de niños que aprenden y que demuestran tener un dominio de las competencias básicas de lectura, escritura y matemáticas en el tercer grado;
- La eficacia de los docentes mejora gracias a la formación y a las estrategias de contratación y para retenerlos en el desempeño de sus funciones , y reciben apoyo para que ofrezcan una educación de buena calidad;
- Aumenta el volumen, la eficacia y la distribución equitativa de la financiación y el apoyo externos e internos a la educación en los países respaldados por la Alianza Mundial para la Educación.

Fuentes: EFA-FTI (2004); GPE (2012c).

La creación de la Iniciativa Vía Rápida de la Alianza Mundial para la Educación, aunque se centrase casi exclusivamente en el segundo objetivo de la EPT, fue una innovación acorde con el propósito del Marco de Dakar de movilizar recursos financieros de diversas fuentes. Este hecho cabe atribuirlo a la actuación de los asociados de la EPT a escala mundial y considerarlo un éxito.

Estrategia 2: Políticas de EPT bien integradas en marcos sectoriales vinculados con la eliminación de la pobreza

En general, el programa de la EPT ha tenido mejor acogida en países de ingresos bajos que en países de ingresos medianos

En el Marco de Dakar se especifica que los planes nacionales de EPT son el principal instrumento para convertir los compromisos en actos y se indica que estos planes deben estar preparados en 2002. Los asociados de la EPT a escala mundial y regional tenían una doble función en este proceso.

En primer lugar, la comunidad internacional ofreció un marco para la preparación de una estrategia general de desarrollo, los documentos de estrategia de lucha contra la pobreza (DELP), que eran complementarios de los planes nacionales de educación. A finales del decenio de 1990, cuando los esfuerzos por reducir la deuda empezaron a suscitar más interés, el Banco Mundial y el FMI pidieron a los países que confirmasen su compromiso con la reducción de la pobreza y aumentasen el gasto en el sector social basándose en los DELP. Este proceso generó un gran interés en toda la comunidad interesada por el desarrollo y a principios del decenio de 2000 unió a los interesados a escala nacional e internacional.

Los estudios de aquella época eran favorables a la idea de que la educación se adaptase a este marco, aunque el proceso de los DELP y el plan de acción de la EPT a menudo fuesen paralelos (Caillods y Hallak, 2004). Sin embargo, hacia finales del decenio el interés se fue apagando, una vez que el examen de los DELP por el personal conjunto dejó de ser un requisito para obtener préstamos en condiciones de favor del Banco Mundial y el FMI. En ningún estudio se ha intentado evaluar cómo la iniciativa de los DELP repercutió en la credibilidad de los planes educativos.

En segundo lugar, se pidió a los asociados de la EPT que prestasen asistencia a los países que no tenían suficiente capacidad para preparar planes de acción de la EPT. Varias organizaciones respondieron a esta petición ofreciendo apoyo a los gobiernos nacionales, lo que incluyó esfuerzos por preparar planes para la Alianza Mundial para la Educación (GPE/UNESCO-IIE, 2012). La UNESCO lideró los esfuerzos para la creación de capacidad por medio del Instituto Internacional para el Planeamiento de la Educación, del Programa de Desarrollo de Capacidad para la EPT y de herramientas como modelos de simulación y manuales de planificación basada en los resultados (UNESCO, 2005, 2006c). Recientemente, una iniciativa de varias organizaciones dio como resultado la producción de un análisis actualizado del sector educativo, con directrices metodológicas, basado en la experiencia de más de 20 años de trabajo en los informes de situación de los países (UNESCO-IIPE y otros, 2014).

En una primera evaluación del apoyo de la UNESCO a la planificación nacional se concluyó que el apoyo técnico era de buena calidad. Sin embargo, se planteaba la cuestión de si debían fijarse objetivos para la ayuda y si era necesario ir más allá de la formación del personal y pasar a apoyar la creación de capacidad organizativa a largo plazo (UNESCO, 2006b). En una evaluación posterior del apoyo a las políticas y la planificación del sector en su conjunto se concluyó que las iniciativas a escala nacional habían reforzado las instituciones y traído "importantes cambios y reformas políticas a escala nacional", pero que los proyectos solían ser muy pequeños para lograr cambios a gran escala (UNESCO, 2009).

Una cuestión más amplia es si el acento puesto en el Marco de Dakar en los planes nacionales ayudó a focalizarlos más en la EPT y a mejorar su calidad. Para el presente Informe se realizó una comparación de dos oleadas de planes nacionales (en torno a 2000 y después de 2000) de 30 países de ingresos bajos y medianos, centrándose en sus objetivos y sus mecanismos de supervisión y financiación, para determinar si la formulación de los planes había mejorado con el paso del tiempo (UNESCO-IIPE, 2015).

Los objetivos de la educación primaria universal y de calidad estaban presentes en ambas oleadas. En general, la segunda generación de planes incluía objetivos que estaban en mayor sintonía con la agenda de la EPT. Sin embargo, había

diferencias entre objetivos y entre grupos de países por ingresos. Las referencias al objetivo de la alfabetización de los adultos no aumentaban. Las referencias al objetivo de la paridad de género y la igualdad aumentaban con el paso del tiempo, pero la cuestión del género todavía no estaba incluida en un tercio de los planes de la segunda oleada. En general, la agenda de la EPT tenía mejor acogida en los países de ingresos bajos que en los países de ingresos medianos, aunque las referencias a los objetivos de la EPT aumentaban en ambos grupos durante ese periodo.

Claramente aumentaba la utilización de marcos de supervisión. De una oleada a otra, el porcentaje de planes nacionales que incluían un marco de supervisión aumentaba del 23% al 73%, registrándose un mayor incremento en los países de ingresos bajos y medios-bajos. Antes de Dakar, tres cuartos de todos los planes o bien tenían un marco de supervisión irrelevante (con menos de la mitad de los objetivos cubiertos por indicadores) o bien no tenían ninguno. Después de Dakar, solo un cuarto de los planes estaba en esa situación. En dos tercios de los países, el marco y los objetivos estaban en plena consonancia. Antes de Dakar, solo uno de cada tres planes incluía indicadores de los resultados del aprendizaje pero, después, los incluían tres de cada cuatro.

Es importante llevar un control de la desigualdad. Los planes que diferenciaban los indicadores por sexo se hicieron más numerosos, aunque no incluyeran sistemáticamente objetivos diferenciados. Sin embargo, muy pocos planes diferenciaban datos en función de otras características individuales, como la situación socioeconómica, la pertenencia étnica o el lugar de residencia.

Por último, con respecto a los marcos de financiación, más de dos tercios de los planes incluían un marco de costes en el periodo posterior a Dakar. Sin embargo, estos planes eran principalmente de países de ingresos bajos y medios-bajos, que suelen necesitar asistencia externa. Solo uno de cada siete países de ingresos medios-altos había establecido un marco de costes para su plan más reciente. El número de países con una programación de la financiación aumentó durante este periodo, como también mejoró la calidad de los marcos de costes, aunque sea ligeramente.

En general, hay muestras de que la calidad de los planes nacionales de educación mejoró durante el periodo, pero esta valoración se limita a los aspectos técnicos de los planes y no a su ejecución. Planes que sobre el papel parecen adecuados es posible que hayan sido redactados con fuerte apoyo de las organizaciones donantes pero que tengan poca relación con los procesos políticos de los países y las realidades de los sistemas educativos.

Estrategia 3: Compromiso de la sociedad civil con las estrategias para el fomento de la educación

En el Marco de Dakar se fomenta la participación activa de la sociedad civil en la formulación, la aplicación y la supervisión de las estrategias nacionales de desarrollo y los planes nacionales de EPT. Con ello se reconocía la falta de apertura del proceso de la EPT antes de Dakar, pero también la función de la sociedad civil en el mantenimiento de la EPT en el puesto de cabeza de la agenda mundial del desarrollo.

Un logro importante después de 2000 ha sido la mayor actividad de la sociedad civil

Los asociados de la EPT pueden promover el compromiso de la sociedad civil de dos maneras. Primero, las organizaciones internacionales y las autoridades gubernamentales pueden incluir a la sociedad civil en los procesos de formulación de las políticas. Cabe citar dos ejemplos de representación oficial de la sociedad civil. La UNESCO ha utilizado la Consulta Colectiva de las ONG como su mecanismo principal de diálogo y para establecer alianzas, así como para ayudar a organizar la selección de representantes de la sociedad civil en los órganos de coordinación de la EPT. En la Alianza Mundial para la Educación, 3 de los 19 asientos de su junta directiva están reservados a organizaciones de la sociedad civil.

Segundo, el apoyo mundial puede ayudar a que la sociedad civil forme y mantenga coaliciones nacionales para la educación. Coaliciones de este tipo han surgido en unos 100 países, aunque el impulso a menudo vino de ONG internacionales, con financiación de donantes. Esto ha planteado la cuestión de si los donantes determinan indebidamente la agenda de las coaliciones y si ello genera condiciones de dependencia. Además, se planteaban preguntas más delicadas con respecto a la función que desempeñan algunas coaliciones en la determinación de qué organizaciones reciben financiación (CEF, 2007, 2013). Las coaliciones

con frecuencia funcionan mejor en los países donde no dependen de la ayuda.

Para evitar los problemas que plantean los incentivos, se han utilizado como alternativa mecanismos adecuados a escala nacional. La Alianza Mundial para la Educación financió el Fondo de la Sociedad Civil por la Educación, creado por la Campaña Mundial para la Educación y operativo entre 2009 y 2012. Este Fondo reforzó en 45 países la capacidad de la sociedad civil para desarrollar programas con destino al sector de la educación, llevar a cabo actividades de asesoramiento y vigilar los avances de los gobiernos y los donantes en el cumplimiento de los objetivos de la EPT. Tras una evaluación, se concluyó que sus actividades habían ayudado a las coaliciones a ser reconocidas políticamente, pero que habían tenido menos eficacia en la creación de capacidades para la investigación y la gestión del conocimiento (GPE, 2012b). En 2013 se inició una segunda fase en 54 países en la que se intentaba dar respuesta a esas críticas.

La cuestión principal era si los gobiernos iban a reservar a la sociedad civil un puesto en la mesa y una voz en los procesos. Las coaliciones nacionales por la educación en 35 de los 42 países financiados por la Alianza Mundial para la Educación comunicaron que colaboraban con el gobierno y el grupo de coordinación de donantes (Campaña Mundial para la Educación, 2014). Sin embargo, el papel de la sociedad civil en la política o en la labor de supervisión ha seguido limitado en algunos aspectos. Los gobiernos han excluido en ocasiones a importantes organizaciones de la sociedad civil. No se ha oficializado el papel de la sociedad civil en posiciones de clara influencia, como en los comités parlamentarios permanentes sobre la educación (Mundy y otros, 2010). En algunos casos, se ha considerado que la las ONG eran la sociedad civil y no se ha incluido lo suficiente a algunos sujetos principales de la educación, como los sindicatos de docentes y las asociaciones de padres.

Para obtener resultados a largo plazo se requiere continuidad, perseverancia y unos recursos que superan el horizonte de planificación de los organismos de desarrollo

En general, el aumento de la actividad de la sociedad civil ha sido sin duda una de las principales características del paisaje educativo después de 2000. Los asociados internacionales de la EPT han mostrado la clara voluntad de lograr el cumplimiento del compromiso básico de Dakar. Sin embargo, este apoyo solo ha tenido un éxito relativo en la creación de coaliciones nacionales en favor de la educación fuertes y capaces de lograr cambios importantes. Algunos observadores sostienen que la situación política de muchos países, en los que las decisiones se adoptan en función de los apoyos políticos que se conciten o por lealtades a identidades étnicas o de otro tipo, hizo imposible ese resultado (Devarajan y otros, 2011).

Estrategia 4: Sistemas responsables de buen gobierno y gestión de la educación

El apoyo a la sociedad civil ha sido un medio para lograr el cumplimiento del objetivo más general del Marco de Dakar de llegar a "un mejor gobierno de los sistemas de educación por cuanto se refiere a eficiencia, responsabilidad, transparencia y flexibilidad, de modo que puedan responder de modo más efectivo a las necesidades diferentes y constantemente cambiantes de los alumnos". Los asociados de la EPT a escala mundial han intentado activamente promover el compromiso local y la prestación adecuada de los servicios, y animar a los países a realizar una amplia reforma del sector público.

La participación local, el empoderamiento y la descentralización se han considerado estrategias fundamentales para mejorar la responsabilidad. El Banco Mundial ha desempeñado en particular un papel activo en la defensa de la descentralización, concretamente en su Informe sobre el desarrollo mundial de 2004, en el que esta se reivindicaba como una vía de responsabilidad (Banco Mundial, 2004). La labor realizada en el marco de la iniciativa Enfoque sistémico para lograr mejores resultados en la educación (SABER), del Banco Mundial, tenía por finalidad aclarar el papel de las diferencias de autonomía escolar entre países como factor explicativo del rendimiento de los alumnos. Con objeto de poner de manifiesto en qué condiciones funciona este tipo de intervenciones se ha experimentado con políticas de oferta de información para empoderar a los ciudadanos (Bruns y otros, 2011).

Numerosos asociados de la EPT han invertido en programas de creación de capacidad como complemento de la descentralización y para ayudar a los funcionarios locales del sector de la educación, los directores de las escuelas o las organizaciones comunitarias a beneficiarse de

su nueva autoridad. La gobernanza democrática es un pilar fundamental de la labor del PNUD, una de las organizaciones que acordaron la EPT, aunque no se ponga explícitamente el acento en la educación.

Sin embargo, los resultados palpables han tardado en llegar y para obtener resultados a largo plazo se requiere continuidad, perseverancia y unos recursos que superan el horizonte de planificación de los organismos de desarrollo (OCDE, 2004). Además, el nivel de conocimientos y experiencia que estos organismos necesitan para hacer el seguimiento de reformas de este tipo es considerable (Comisión Europea, 2012). Por tanto, la sostenibilidad de estas intervenciones es dudosa (PNUD, 2010).

En general, promover la participación local en la educación y exigir a las escuelas que respondan a las necesidades de los alumnos, los padres y las comunidades a las que atienden siguen siendo retos difíciles, en particular en el caso de los hogares pobres que disponen de un tiempo limitado para tales menesteres. Sigue abierta la cuestión de si se consiguen mejor estos resultados por medio de la descentralización. Se ha constatado que la descentralización y la autonomía escolar o bien no tienen repercusión alguna sobre el rendimiento tanto de los alumnos como del sistema en los países más pobres y con menos capacidad, o bien que esta repercusión es negativa (Chaudhary y otros, 2012; Gallego, 2010; Hanushek y otros, 2013). Los experimentos también han puesto en duda la "actual confianza en la participación como una panacea para los problemas que supone la prestación de servicios", ya sea porque los ciudadanos tienen poca capacidad para responder a la información, ya sea porque el equilibrio de poder en la educación no permite la participación de la sociedad civil (Banerjee y otros, 2010) (véase el Capítulo 6).

Estrategia 5: Satisfacer las necesidades de los sistemas educativos afectados por un conflicto y por la inestabilidad

El propósito de esta estrategia es crear capacidad de gobierno para evaluar las necesidades educativas en situaciones de conflicto, restablecer las posibilidades de aprendizaje en entornos seguros y respetuosos, y reconstruir sistemas educativos dañados. En el Informe de 2011 se documentaban numerosas acciones realizadas desde 2000 para cumplir este objetivo a escala mundial.

En primer lugar, se vigilaban más atentamente las violaciones de los derechos humanos en situaciones de conflicto. El Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas creó en 2007 un mecanismo de vigilancia y presentación de informes con el objetivo de documentar y comunicar abusos de los derechos del niño, incluidos ataques a las escuelas. El Consejo autorizó a la Secretaría General en 2009 a publicar los nombres de quienes hubiesen reclutado niños soldados. Sin embargo, todavía siguen comunicándose de forma insuficiente las violaciones de los derechos, los mecanismos de ejecución de la ley siguen siendo débiles y las cuestiones específicas del ámbito educativo, como la violencia sexual, no están contempladas adecuadamente.

En segundo lugar, la ayuda humanitaria se utilizaba más para prestar apoyo a los sistemas educativos en zonas de conflicto y tras desastres naturales que en crisis humanitarias prolongadas. En 2005 se creó el Comité Permanente entre Organismos (IASC) para la educación en situaciones de emergencia como parte de una reforma más amplia de la ayuda humanitaria.

Liderado conjuntamente por el UNICEF y la alianza Save the Children, el grupo integrado de educación a escala mundial presta apoyo a las operaciones del sector en los países, genera capacidad de respuesta y aplica normas para conseguir que se facilite educación de manera eficaz y equilibrada durante las crisis. El grupo sectorial ha ayudado a mejorar la visibilidad de la educación y ha logrado que forme parte, en algunos casos, de la respuesta humanitaria en sentido más amplio (Steets y otros, 2010). Sin embargo, el aumento de la ayuda humanitaria a la educación ha sido limitado (véase el Capítulo 8). Los intentos de salvar la distancia entre la ayuda humanitaria y la asistencia para el desarrollo a largo plazo con destino a la educación han sido hasta ahora infructuosos.

Se ha prestado mucha más atención al reto de impartir educación en situaciones de emergencia

En tercer lugar, las actividades de difusión ayudaban a preservar en la agenda educativa el puesto que ocupaban los conflictos y las situaciones de emergencia (véase el Capítulo 2). La Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia es una de las

iniciativas más importantes, cuya creación se remonta a Dakar. A pesar de que sus acuerdos son de carácter informal, desempeña una importante función de coordinación, en concreto mediante sus Normas Mínimas para la Educación en Situaciones de Emergencia. En 2010 se creó la Coalición mundial para proteger de los ataques a los sistemas educativos, para poner de manifiesto la incidencia y la repercusión de los ataques y luchar contra la impunidad. Su informe mundial, que seguía a otros informes anteriores publicados por la UNESCO, puso de manifiesto los quebrantamientos del respeto y la protección de las escuelas como santuarios y zonas de paz, lo que era un compromiso de Dakar (GCPEA, 2014; UNESCO, 2010b).

En general, es posible que el avance parezca escaso en comparación con los propósitos ambiciosos de la estrategia. Sin embargo, desde 2000 se ha prestado mucha más atención al reto de impartir educación en situaciones de emergencia y ello ha ayudado a generar conocimientos sobre cómo responder con rapidez y eficacia, mérito que cabe atribuir a los asociados que cumplen los compromisos de Dakar.

Estrategia 6: Estrategias integradas para la igualdad de género

El mecanismo mundial más visible en relación con la igualdad de género ha sido la Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI), una alianza de múltiples interesados creada en Dakar en 2000. Entre sus actividades se incluye la difusión de mensajes de sensibilización sobre la importancia de la educación de las niñas y para influir en las políticas y planes del sector de la educación; la identificación y difusión de buenas prácticas; y el desarrollo institucional del enfoque basado en la creación de alianzas a escala mundial, regional y nacional.

Aunque no se haya ganado todavía la batalla contra el VIH y el sida, se ha evitado lo peor

En una evaluación del UNGEI se reconoció especialmente su contribución al diálogo político y la promoción de políticas a escala mundial, pero menos a escala regional. A escala nacional, la UNGEI ha sido reconocida como un actor valioso y fuerte cuando existen alianzas nacionales sólidas. La UNGEI, a la vez que reconoce lo complicado que resulta convertir las prioridades acordadas a escala mundial en actividades a escala nacional, ha reforzado los vínculos con la Alianza Mundial para la Educación. En la evaluación también se alababa la función de coordinación y de definición de prioridades entre sus miembros que desempeña la UNGEI. Sin embargo, cabe hacer más para mejorar la capacidad de las alianzas nacionales mediante el fortalecimiento de la formación dentro del país y el fomento de la relación entre las alianzas para compartir experiencias (UNGEI, 2012).

Otras muchas iniciativas defienden también la igualdad de género en la educación, desde el Equipo de Tareas de las Naciones Unidas sobre las adolescentes, presidido conjuntamente por el Fondo de Población de las Naciones Unidas y el UNICEF y dedicado a actividades de difusión, hasta enfoques más orientados a la acción, como el proyecto Girls' Education Challenge, financiado por el Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido. En el presente Informe se ofrecen numerosos ejemplos de interacción entre intervenciones a escala mundial y procesos nacionales (véase el Capítulo 5). Una posible conclusión es que las acciones de los asociados de la EPT a escala mundial han ayudado a mantener la igualdad de género en un lugar suficientemente alto de la agenda como para contribuir a que avance el cumplimiento de este objetivo.

Estrategia 7: Actividades para luchar contra el VIH y el sida

Cuando se celebró el encuentro de Dakar, la epidemia del sida estaba amenazando los cimientos mismos de los sistemas educativos de África Meridional y Oriental. El riesgo de que la situación de emergencia se contagiase a otras partes del mundo, con consecuencias desastrosas, parecía elevado. La masiva movilización mundial logró en poco tiempo unos resultados notables, entre ellos, un descenso de la tasa de contagio y la disponibilidad de nuevos tratamientos más eficaces, y el acceso a estos. En 2015, aunque no se haya ganado todavía la batalla, se ha evitado lo peor.

Aunque el sector de la salud tomase la iniciativa y recibiese el grueso de la financiación, el papel de la educación se consideró fundamental. A escala mundial hubo iniciativas educativas que respondieron a este desafío con un fuerte

sentido de la urgencia, poniendo el acento en dos actividades mencionadas en el Marco de Dakar: la formación de docentes y los planes de estudio, y la integración del VIH y el sida en las políticas.

En 2002, se creó el Equipo de Trabajo Interinstitucional (ETI) del ONUSIDA sobre la Educación con el fin de mejorar la respuesta del sector. Convocado por la UNESCO, ha promovido y respaldado buenas prácticas y fomentado la sintonía y armonización de los diversos organismos. El ETI también ha mejorado la base de datos contrastados, sobre todo mediante encuestas mundiales realizadas en 2004 y 2011/2012, y ha preparado instrumentos técnicos para orientar la incorporación de esta cuestión en la educación a escala nacional (UNESCO, 2006a, 2013a).

En marzo de 2004, el Comité de Organizaciones Copatrocinadoras de ONUSIDA lanzó la Iniciativa Mundial sobre Educación y VIH & SIDA (EDUSIDA), liderada también por la UNESCO, con el fin de utilizar la educación para impedir la propagación del VIH y proteger las funciones básicas del sistema educativo contra los peores efectos de la epidemia. Esta Iniciativa ha movilizado alianzas a escala nacional, ayudado a crear capacidad y proporcionado apoyo técnico, en concreto mediante la explicación de los cinco componentes esenciales de la respuesta del sector de la educación al VIH y el sida (UNESCO, 2008).

Estos mecanismos han ayudado a que la respuesta educativa mundial al VIH y el sida evolucione. Después de un enfoque exclusivamente científico del VIH, la atención ha pasado a una educación sexual integral, lo que incluye competencias no cognitivas y, en último extremo, a cuestiones estructurales vinculadas con la sexualidad y el género (UNESCO, 2014a). Muchos países han tomado medidas para adoptar este enfoque más amplio, mérito que debería atribuirse a los esfuerzos mundiales después de Dakar.

Sin embargo, la aplicación sigue siendo un problema. El bajo nivel de conocimiento del VIH sigue siendo inaceptable (véase el Capítulo 3) y todavía se plantean problemas con respecto a los planes de estudio, la formación docente y la metodología didáctica para impartir unos contenidos adecuados. Sin una educación sobre el VIH en el nivel de la enseñanza primaria, incluidos alumnos de mayor edad que la correspondiente a este nivel, una parte de fundamental importancia de la población escaparía a ella, porque muchos niños entran en la enseñanza primaria más tarde o abandonan la escuela antes de matricularse en la enseñanza secundaria.

Estrategia 8: Entornos educativos seguros, sanos, inclusivos y dotados de recursos distribuidos de modo equitativo

En el Marco de Dakar se hace hincapié en cómo la calidad del entorno del aprendizaje puede contribuir a lograr el cumplimiento de los objetivos de igualdad de género y de calidad de la enseñanza. Los factores que contribuyen a hacer que un establecimiento escolar sea favorable al aprendizaje son múltiples. Las iniciativas mundiales descritas anteriormente demuestran la variedad de enfoques que se han adoptado (Nederveen, 2010).

El planteamiento de las Escuelas Amigas de la Infancia es un enfoque básico defendido por el UNICEF. Se basa en tres principios: la educación centrada en el niño, la participación democrática y la inclusión. Este planteamiento se ha aplicado desde 1999 en casi 100 países, aunque su integración efectiva en los planes educativos nacionales varía considerablemente. Tras una evaluación se concluyó que la iniciativa proporcionaba a los responsables de las políticas nacionales un marco útil para mejorar la educación y potencialmente podía iniciar un proceso de transformación de las escuelas. Sin embargo, en el estudio se ponía expresamente en duda su sostenibilidad si los gobiernos o los sistemas no estaban dispuestos a respaldarla (UNICEF, 2009).

En Dakar se lanzó el programa Centrar los recursos en una salud escolar eficaz (FRESH) con el fin de defender un enfoque holístico para mejorar la salud y la nutrición. Se trata de una iniciativa interinstitucional sobre la salud escolar que incluye cuatro componentes: políticas escolares relacionadas con la salud, suministro de agua potable e instalaciones higiénicas, educación para la salud basada en competencias prácticas y servicios de salud y nutrición en las escuelas. En el marco de la iniciativa se emitió una nota orientativa sobre la supervisión y la evaluación de los programas de salud escolar (UNESCO, 2013b). Sin embargo,

el programa FRESH ha servido más para coordinar las actividades de los asociados que para mejorar directamente la aprobación de las políticas nacionales relevantes.

También en la esfera de la salud y la nutrición en la escuela, el Programa Mundial de Alimentos coordina una iniciativa de alimentación escolar con productos locales (HGSF), lanzada en 2003 e inspirada por el Equipo de Tareas de las Naciones Unidas sobre el Hambre. La Unión Africana ha recomendado a sus miembros este enfoque. Al menos 20 países de la región aplican programas conexos, algunos apoyados parcialmente por asociados para el desarrollo y otros totalmente a cargo de los gobiernos. La iniciativa explica muchas pruebas recientes de la repercusión de la alimentación escolar, concretamente el informe "El estado de la alimentación escolar a escala mundial" (PMA, 2013) (véase el Capítulo 2).

Los factores que contribuyen a hacer que un establecimiento escolar sea favorable al aprendizaje son múltiples

El hecho de que esta estrategia abarque un conjunto tan dispar de temas, desde la pedagogía hasta la protección social y las infraestructuras, significa que le falta concreción. El alcance era demasiado amplio para poder evaluar las iniciativas. Además, el conocimiento de aspectos esenciales de las condiciones de las escuelas, como la higiene y la seguridad no han mejorado en absoluto desde 2000. Sin embargo, está claro que la labor a escala mundial ha contribuido poco a ayudar a los países a crear unos entornos del aprendizaje saludables.

Estrategia 9: Condición social, ánimo y competencia profesional de los docentes

En el Marco de Dakar se identifican algunos enfoques para apoyar a los docentes, entre los cuales cabe mencionar una retribución adecuada, estrategias para fomentar la continuidad en el desempeño de sus funciones, acceso a formación y desarrollo profesional, y participación en la toma de decisiones, junto con la sugerencia de que los docentes, a cambio, sean responsables ante sus alumnos y las comunidades.

En 2008 se creó el Equipo Internacional de Trabajo sobre Docentes para la EPT con el fin de coordinar los esfuerzos internacionales para suplir la falta de docentes, centrándose en la difusión de información, el diálogo político y la investigación. Dentro de su mandato solo se incluye un subconjunto de los temas que se consideran elementos fundamentales de una estrategia de EPT relativos a los docentes: una política adecuada; capacidad, en particular con respecto a los datos; y financiación. En una evaluación se sugirió que el Equipo de Trabajo era importante pero que sus objetivos debían ceñirse más a las necesidades de los países (Townsend, 2012). Desde entonces, el Equipo de Trabajo ha realizado estudios por países siguiendo la orientación metodológica de la Iniciativa para la Formación de Docentes en el África Subsahariana (UNESCO, 2010a). Sin embargo, estas actividades tienen un alcance limitado.

El Comité Mixto OIT-UNESCO de Expertos sobre la aplicación de las Recomendaciones relativas al personal docente, aunque no sea producto de la EPT, es el único órgano internacional que tiene el mandato de vigilar la situación de los docentes, y también informa sobre cuestiones relacionadas con la EPT. El Comité se reúne cada tres años para vigilar la aplicación de las recomendaciones y examinar los informes presentados por los gobiernos, las organizaciones nacionales que representan a los docentes, las organizaciones intergubernamentales y las ONG. Transmite sus conclusiones al Órgano Rector de la OIT y a la Junta Directiva de la UNESCO, que las transmiten a los Estados miembros para que tomen las medidas apropiadas. En 2012, el Comité concluyó que la docencia se estaba desprofesionalizando y animó a los Estados Miembros a definir con precisión la condición social del docente y su dignidad profesional, en particular con respecto a otras profesiones (OIT, 2012). Sin embargo, el Comité no es un mecanismo potente para el cambio. Desde 2000, no se han producido avances en la vigilancia de la situación de los docentes. Las pocas iniciativas importantes no han sido producto de los asociados de la EPT (véase el Capítulo 6).

Estrategia 10: Aprovechar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación

En el Marco de Dakar se hace hincapié en las posibilidades de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para hacer efectiva la EPT. Se esperaba que el coste de las TIC se redujese y en el marco se sugería

que dichas tecnologías se podrían utilizar para mejorar el acceso a la educación de las comunidades en desventaja, para apoyar el desarrollo profesional de los docentes y para favorecer la comunicación entre las aulas y los contextos culturales. Al mismo tiempo, se advertía del riesgo de que las TIC aumentaran la disparidad y se decía que dichas tecnologías debían ponerse al servicio de las estrategias educativas, no al revés.

Aunque sigan utilizándose tecnologías más antiguas para el fomento de la educación, el propósito del Marco de Dakar de utilizar las TIC modernas se ha negado por el lento desarrollo de la infraestructura en los países más pobres y la rápida difusión de la tecnología. A falta de un marco importante de coordinación de las TIC en relación con la educación, el acontecimiento más cercano ha sido la serie de simposios mundiales sobre las TIC en la educación, que se celebran anualmente en la República de Corea y que desde 2007 organiza el Banco Mundial en asociación con la UNESCO (Banco Mundial, 2014b).

Estas dos organizaciones han colaborado también en otras esferas, desde la formulación de indicadores, como parte de la labor del Grupo de trabajo internacional sobre estadísticas relativas a las TIC en la educación, hasta la preparación de paquetes de herramientas políticas. El Banco Mundial ha desarrollado una guía de políticas sobre las TIC en la educación por medio de la iniciativa Enfoque sistémico para lograr mejores resultados en la educación (SABER), a la vez que ha abordado cuestiones de índole política en entradas de su blog, que tiene un considerable seguimiento (Trucano, 2013). La UNESCO y otros asociados han publicado estudios regionales en profundidad sobre la utilización de las TIC en la educación, como parte de su Alianza para la Medición de las TIC para el desarrollo (Banco Mundial, 2014c).

Sin embargo, como los intentos de coordinación a escala mundial han sido relativamente escasos, resulta difícil evaluar la repercusión que hayan podido tener a escala nacional. En la práctica, los enunciados políticos frecuentemente no se han traducido en medidas prácticas. Los ejemplos positivos proceden con frecuencia de contextos con recursos abundantes y no se pueden imitar en entornos más pobres. Se han planteado muchas cuestiones sobre la pertinencia y eficacia de la aplicación de las TIC en la educación (véase el Capítulo 6). De forma más general, algunos estudiosos defienden que para aprovechar las TIC se necesita un cambio en el paradigma de cómo debe impartirse la educación (Daniel, 2010).

Estrategia 11: Supervisar sistemáticamente los avances

En el Marco de Dakar se pedía mejorar los distintos niveles de supervisión. En primer lugar, se pedían unas estadísticas educativas sólidas y fiables. La labor del IEU ha sido muy útil, como se reconocía en una evaluación en la que se recordaba que había superado las expectativas de la mayoría de los interesados en que se recuperaría la confianza de los Estados Miembros y de la comunidad internacional en el valor de la función estadística de la UNESCO, y el apoyo a esta función, y en que se recuperaría también la credibilidad de unas estadísticas educativas comparables internacionalmente (UNESCO, 2007). Sin embargo, siguen manifestándose dos preocupaciones: la oportunidad, problema que también se plantea en otros sectores; y las continuas lagunas que se producen en varias series de indicadores por falta de datos (véase el Capítulo 7, sobre datos que faltan).

Para aprovechar las TIC se necesita un cambio en el paradigma de cómo debe impartirse la educación

En segundo lugar, en el marco se pedían estadísticas educativas desglosadas. Desde 2000 se ha producido un aumento considerable de los datos procedentes de las encuestas por hogares, fruto en concreto de las encuestas de demografía y salud y de las encuestas a base de indicadores múltiples, que han permitido supervisar la desigualdad en diversas dimensiones. El equipo del Informe ha utilizado estos datos para crear en 2010 su Base de Datos Mundial sobre la Desigualdad en la Educación. La labor de la Red Internacional de Encuestas de Hogares ha tenido mucho que ver con el aumento de encuestas disponibles (Oxford Policy Management, 2013). Sin embargo, persisten dos problemas: la lentitud con la que se hacen disponibles los conjuntos de datos y la falta de coordinación entre los programas de encuestas a escala nacional y a escala internacional para fijar unas normas y un conjunto uniforme de preguntas básicas relativas a la educación (EPDC, 2009). Además, a escala nacional, estos datos no han sido suficientemente utilizados, como se deduce de la escasa utilización de información desglosada en los planes nacionales de educación.

En tercer lugar, en el Marco de Dakar se pedía mejorar la información sobre las asignaciones presupuestarias nacionales e internacionales a la educación básica. En lo que respecta a las finanzas nacionales, las series de datos sobre gasto público en educación siguen siendo incompletas y poco detalladas. Además, a diferencia del sector de la salud, casi no se ha avanzado en la labor de ofrecer un cuadro completo del reparto entre los gobiernos y los hogares de la financiación de la educación. En lo que respecta a las finanzas internacionales, se ha registrado, bajo la dirección del Comité de Ayuda al Desarrollo de la OCDE, un progreso importante y continuo en la forma en que los donantes comunican lo que gastan. No obstante, los problemas de clasificación siguen dificultando el análisis de las tendencias a largo plazo (véase el Capítulo 8).

La rendición de cuentas ha sido una dimensión desatendida en el Marco de Dakar

En el Marco de Dakar se instaba también a que hubiese un informe de seguimiento que permitiese a "la comunidad mundial evaluar el logro de las metas fijadas en Dakar". En la reunión de 2001 del Grupo de Alto Nivel se tomó la decisión final de iniciar la edición independiente del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. De acuerdo con las últimas evaluaciones, el Informe se valora generalmente de forma positiva por su gran calidad y por basarse en investigaciones y análisis sólidos, por lo que se ha consolidado como un recurso importante para el sector de la educación (EfC, 2014).

En general, ha habido una clara mejoría desde 2000 en la manera en que se supervisan y comunican los avances realizados en el cumplimiento de los objetivos de la EPT. Sin embargo, en muchos sentidos el sector de la educación está muy por detrás del sector de la salud en términos de calidad de la información. Un ejemplo notorio es la falta de información sobre un indicador clave, el porcentaje de niños que han adquirido las competencias básicas de aprendizaje, uno de los indicadores originales de la EPT. La alfabetización, otros de los principales elementos, ha sido medida de manera imperfecta, a pesar de algunos avances (véase el Capítulo 4).

Los avances a escala mundial se reflejan en los avances a escala nacional. En la actualidad, los países comunican sus datos administrativos con mayor frecuencia. Algunas iniciativas internacionales, como los informes nacionales sobre el estado del sistema educativo que realizan conjuntamente el Banco Mundial y la UNESCO, han ayudado a crear capacidad. La financiación externa ha respaldado el surgimiento de evaluaciones llevadas a cabo por la ciudadanía, que tienen un notable impacto, y las iniciativas nacionales de la sociedad civil han dado como resultado que se realicen informes de vigilancia de la EPT en la educación. Sin embargo, los países han avanzado menos en la realización de exámenes generales de sus propios sectores educativos.

Estrategia 12: Aprovechar los mecanismos existentes

La última estrategia recuerda que las actividades "se basarán en las organizaciones, redes e iniciativas existentes, de ser necesario ampliadas". Ya se ha comentado la función de las cinco organizaciones promotoras de la EPT en los correspondientes apartados de las estrategias, prestándose especial atención a la función de coordinación. Además, cada organización ha desempeñado un papel específico a través de sus actividades programáticas, que se evalúan de forma independiente, al menos desde la perspectiva de los objetivos propios de esas organizaciones, si no desde la de la EPT (UNICEF, 2014b; Banco Mundial, 2006).

Una cuestión importante es establecer hasta qué punto alguno de los "mecanismos existentes" bastaría para tener en cuenta a la comunidad internacional. Los mecanismos mundiales de coordinación de la EPT, que se mencionan expresamente en esta estrategia y que se examinan en la sección siguiente, claramente no pueden asumir esa función. Con respecto al derecho a la educación, una dimensión fundamental de la EPT y que está también consagrado en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en 1998 se creó un puesto de relator especial para responder a la información sobre denuncias de violaciones y para implicar a los gobiernos en el diálogo. Los relatores especiales se considera que han contribuido al entendimiento e incluso a la aplicación

de los derechos, pero dependen mucho de la cooperación de los gobiernos (Golay y otros, 2011).

En 2006, la Asamblea General de las Naciones Unidas creó un mecanismo nuevo, el Informe Periódico Universal, que es un proceso de revisión a cargo de los propios países, para examinar las actuaciones de los gobiernos en defensa de los derechos humanos, incluido el derecho a la educación gratuita. A pesar de sus limitaciones, se considera que el proceso tiene la función constructiva de incorporar los derechos humanos al buen gobierno (McMahon, 2012). Un mecanismo de este tipo se podría utilizar para examinar los avances hacia la EPT a partir de la información disponible. La rendición de cuentas ha sido una dimensión desatendida en el ciclo de la EPT, una manera de convertir la supervisión en acción, y sigue siendo una cuestión que habrá que resolver después de 2015.

La práctica de la influencia en las políticas nacionales de EPT: coordinación

Hasta aquí se ha analizado cómo han aplicado las estrategias de Dakar a escala mundial los asociados de la EPT, pero también se necesita una evaluación general de la coordinación de las organizaciones El balance lamentablemente no es positivo.

En el Marco de Dakar no se establecía un mecanismo claro de coordinación entre las cinco organizaciones promotoras de la EPT. De hecho, el Foro Consultivo Internacional, un mecanismo de coordinación anterior a Dakar, se suprimió a pesar de una recomendación de mantenerlo (Little y Miller, 2000). Varios de los principales participantes en el Foro de Dakar coincidieron en que los debates sobre el liderazgo del proceso de la EPT entorpecían el examen sustantivo de la mejor forma de ejecutar las políticas de EPT a escala nacional, desaprovechando así la posibilidad de hablar de estrategias de aplicación efectivas[2].

En el Marco de Dakar se especificó que "la UNESCO seguirá desempeñando el mandato que se le ha asignado para coordinar las actividades de los que cooperan en la Educación para Todos y mantener el dinamismo de su colaboración" y que, en consonancia con ello "convocará anualmente la reunión de un grupo restringido y flexible de alto nivel, que servirá para impulsar el compromiso contraído en el plano político y la movilización de recursos técnicos y financieros". Este Grupo de Alto Nivel se ha reunido anualmente entre 2001 y 2011, apoyado por un Grupo de Trabajo establecido como respuesta parcial al compromiso de crear "grupos de trabajo sobre cada uno de los seis objetivos".

La decisión adoptada en Dakar de atribuir toda la responsabilidad a la UNESCO modificó los arreglos referentes a la Comisión Interinstitucional que existía antes de 2000, en la que las organizaciones compartían facultades y responsabilidades. Se plantearon dudas sobre el liderazgo de la UNESCO de la iniciativa, ya que en ese momento se enfrentaba a dificultades de gobernanza y financieras. Otras organizaciones consideraban que podían liderar mejor el proceso o, al menos, hacerlo avanzar.

Mientras tanto, el número de miembros del Grupo de Alto Nivel, que se suponía que sería "restringido y flexible", aumentaba al incluirse a representantes de diversos organismos y órganos, con lo que se podía sostener que se diluía la capacidad del Grupo de defender de forma clara y convincente las reformas educativas. La necesidad de acomodarse a un grupo cada vez mayor y en continua evolución, junto con la manera en que se organizaban los encuentros, hicieron más difícil que produjera un diálogo sustantivo y se propusieran recomendaciones concretas. Las reuniones no desempeñaron una función estratégica de coordinación (Burnett, 2010) sobre cuestiones tales como la movilización de recursos.

Esta sensación de falta de eficacia llevó a la UNESCO a reformar en 2011 los arreglos de coordinación. Primero, se planteó promover un nuevo Foro de Alto Nivel de líderes mundiales y campeones de la educación, en el espíritu de Dakar, para aumentar el compromiso y la

2. En la sección "Lessons from Dakar" del World Education Blog se encuentra una visión retrospectiva del programa de la EPT y de su aplicación, con reflexiones de los principales participantes en el Foro Mundial sobre la Educación. Véase: https://efareport.wordpress.com/2014/08/18/ lessons-from-dakar.

movilización. Sin embargo, cuando se creó el Foro era demasiado restringido y demasiado tarde. El Foro prácticamente nunca se reunió.

En lugar de ello, otros órganos han asumido la función de liderar la promoción a alto nivel, entre los que cabe mencionar la Alianza Mundial para la Educación y la iniciativa del Secretario General de las Naciones Unidas La educación primero, lanzada en 2012 y que funciona con la idea de países campeones. En los últimos años, se han producido nuevos acontecimientos mundiales en la esfera de la educación, como la Cumbre Mundial para la Innovación en Educación, celebrada en Doha, y el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Londres, que han atraído a representantes políticos de alto nivel y suscitado un diálogo sustantivo de forma tal que el Grupo de Alto Nivel nunca hubiese logrado.

La sensación de falta de eficacia llevó a la UNESCO a reformar en 2011 los arreglos de coordinación

Segundo, al Grupo de Alto Nivel y al Grupo de Trabajo siguió la Reunión Mundial de EPT, de carácter anual, que se divide en dos partes, una de alto nivel y ministerial y otra para los funcionarios superiores y el personal técnico. Se han celebrado dos reuniones, en 2012 y en 2014. Resulta difícil valorar si se logró "hacer una evaluación importante de los avances" y "acordar acciones concretas de seguimiento"; con el plazo de 2015 a punto de vencer, el acento se puso en la agenda después de 2015.

Por último, en abril de 2012, se creó un órgano nuevo, el Comité de Dirección de la EPT, que sustituía al Comité Consultivo Internacional que solo se había reunido en 2007 y 2008 para proporcionar una orientación estratégica sobre "la supervisión, la investigación, la promoción a escala mundial, la puesta en común y la búsqueda de alianzas para cuestiones específicas, como la de la financiación" (UNESCO, 2011). Como ocurrió con la Reunión Mundial de EPT, después del interés inicial por acelerar los avances antes de 2015, la atención se pone ahora en la agenda después de 2015.

Con respecto a las demás organizaciones promotoras, la UNESCO ha intentado en tres ocasiones aclarar en planes de coordinación las funciones y responsabilidades: en 2001, con el Marco para el Entendimiento Mutuo, en 2002, con la Estrategia Internacional y en 2005/2006, con el Plan de Acción Mundial. Sin embargo, un estudioso calificó el último plan de "poco más que un inventario de lo que ya hace cada organización. Nos ofrece muy poca información sobre las medidas prácticas que permitirían a la UNESCO desempeñar realmente una función de liderazgo en el movimiento de la EPT" (Sutton, 2007). En última instancia, "la dinámica y la orientación de la UNESCO y de sus asociados de la EPT se ha modificado, el Plan no llevó a adoptar medidas específicas y los debates estratégicos que suscitó se perdieron en las nubes" (Robinson, 2014). En 2009, la UNESCO encargó una evaluación de su funcionamiento como responsable del liderazgo y la coordinación a escala mundial, uno de sus objetivos programáticos estratégicos. El examen determinó que faltaba en la organización "claridad sobre lo que quería decir coordinación y liderazgo a escala mundial" (UNESCO, 2009). Sería injusto no reconocer la dificultad de la tarea de coordinar y convencer a las organizaciones de que dediquen tiempo y esfuerzos a armonizar actividades que consideran infructuosas. Al mismo tiempo, también es cierto que, a medida que los demás promotores de la EPT ganaban influencia y obtenían mayores recursos para el fomento de la educación, se distanciaban gradualmente de la colaboración con la UNESCO.

En general, el mecanismo oficial de coordinación de la EPT, dirigido por la UNESCO, no consiguió responder al desafío de asegurar un compromiso político continuo y tuvo poco éxito en el logro de una implicación activa de las demás organizaciones promotoras y de los principales interesados. Muchos de los mecanismos, iniciativas y campañas de mayor éxito que se examinan en esta sección se produjeron a pesar de, y no gracias a, los intentos de coordinación a escala mundial. La UNESCO tiene todavía un importante poder de convocatoria: si convoca una conferencia, los Estados Miembros participan y, con frecuencia, al más alto nivel ministerial. Los Estados Miembros confían en la UNESCO para liderar y coordinar la agenda educativa internacional; de hecho, la UNESCO tiene entre sus principales objetivos el de ser un "intermediario sincero" (Burnett, 2010). No obstante, la atribución a la UNESCO del papel de ser el único coordinador de la EPT parece haber restado eficacia al desempeño de sus funciones y ha tenido un éxito relativo en el liderazgo de la coordinación a escala mundial. Se espera que la próxima evaluación del mecanismo mundial de coordinación de la EPT por el Servicio de

Supervisión Interna de la UNESCO aporte nuevas aclaraciones sobre este asunto.

Reunir pruebas

La aplicación de las 12 estrategias del Marco de Dakar fue examinada para determinar si los asociados de la EPT habían cumplido plenamente sus obligaciones a escala mundial. Este era un requisito previo para determinar si las estrategias bastaban para contribuir al logro de los cinco resultados principales que se esperaba obtener a medio plazo de un diseño eficaz de la configuración de la EPT.

Para determinar **si se ha reafirmado y mantenido el compromiso político con la EPT** a lo largo de este periodo, está claro que el movimiento de la EPT se vio perjudicado por el papel predominante de los ODM en la agenda de desarrollo. La consecuencia es que se hizo demasiado hincapié en la educación primaria universal, objetivo que afectaba sobre todo a los países más pobres, que eran los más alejados de su cumplimiento, y a los países más ricos, que estaban preparados para apoyar su cumplimiento. Esto hizo que la agenda de la EPT fuese menos atractiva para muchos países que ya habían logrado, o estaban muy cerca de hacerlo, la educación primaria universal. A medida que se desvanecía su interés, también lo hacía el atractivo universal de la agenda de la EPT.

En Dakar hubo un fuerte apoyo a que la UNESCO siguiera desempeñando la función que se le había encomendado de coordinar la EPT para mantener vivo el impulso colaborador de sus asociados. ¿Cómo lo ha hecho? Resulta más fácil describir esta función sobre el papel que interpretarla o llevarla a la práctica. La UNESCO ha intentado en tres ocasiones preparar un marco mundial, lo que exigió mucho tiempo y suscitó poco interés y apoyo político en las otras organizaciones promotoras de la EPT, las principales ONG internacionales y los organismos bilaterales para el desarrollo. Debido en gran medida a la falta de financiación, la UNESCO ha carecido también de fuerza para liderar los esfuerzos de coordinación del sector a escala nacional.

Estas limitaciones frenaron el compromiso político con la EPT, tanto dentro como fuera de la comunidad educativa internacional. El objetivo del Grupo de Alto Nivel de la EPT, que lleva un decenio reuniéndose anualmente, era profundizar el compromiso político, pero no está claro que haya tenido éxito. A pesar de los indicios de que en 2000 la UNESCO iba a tomar medidas atrevidas para comprometer a los líderes mundiales, terminó mostrándose prudente en su manera de enfocar el compromiso político a un alto nivel y puso el acento más en una mayor representación que en el cambio político. Como nunca tuvo fuerza política, el foro preferido por los agentes políticos mundiales en la esfera de la educación dejó de ser el Grupo de Alto Nivel. Por ejemplo, la Alianza Mundial para la Educación tiene posiblemente una influencia política mucho mayor en 2015, como demuestra la composición de su Junta. Por el contrario, la presunción de que las conferencias mundiales y regionales tendrían poder suficiente para hacer que los países y la comunidad internacional rindieran cuentas no ha resultado válida en la práctica.

La agenda de la EPT resultó menos atractiva para muchos países que ya habían logrado la educación primaria universal

Desde 2000, **se han transmitido y utilizado diversos tipos de conocimientos, pruebas y experiencias**. El debate se ha enriquecido gracias a la participación de actores no estatales en las estructuras oficiales de coordinación. Fundaciones y organizaciones de la sociedad civil han dado su apoyo a actividades de mucha repercusión, como el aprendizaje en las primeras etapas de la enseñanza o el control del gasto público en educación. En los últimos años ha crecido el interés por la investigación sobre el desarrollo del sistema educativo, la economía política de la educación y las relaciones transversales entre la educación básica y otros resultados del desarrollo. Las campañas e iniciativas relacionadas con la EPT han mejorado la transmisión de sus mensajes estratégicos, basados en la investigación.

Sin embargo, muchos hechos nuevos constatados, muchas iniciativas políticas y muchos avances en la investigación no se han relacionado siempre con las actividades de la EPT y con demasiada frecuencia provienen de fuera del sector de la educación. Resulta complicado determinar cómo los hechos constatados se traducen en cambios porque, aunque algunos de tales hechos nuevos hayan llegado a las reuniones de coordinación de la EPT, por ejemplo, a las reuniones del Grupo de Trabajo, no parece que hayan sido utilizados

por el Grupo de Alto Nivel para la formulación de políticas.

Desde 2000, no ha habido escasez de planes educativos. La Alianza Mundial para la Educación cita documentos de planificación de 59 países, la mayoría de los cuales han sido evaluados. Como sugiere el examen de los planes que se ha realizado para este Informe, es probable que los planes nacionales sean hoy más sólidos y razonables que antes. Sin embargo, no está tan claro que los nuevos conocimientos o las nuevas herramientas hayan ayudado a desarrollar la capacidad adecuada para adoptar políticas nacionales basadas en pruebas o que hayan **reforzado las políticas y prácticas nacionales en relación con la EPT**.

La ayuda para la educación, como la ayuda en general, sigue estando muy fragmentada

La evaluación de los enfoques adoptados para respaldar la planificación concluyó que en algunos países, al menos en un principio, se inició un proceso paralelo de planificación, con un plan nacional de EPT independiente y no integrado en la planificación y en los presupuestos nacionales generales (UNESCO, 2006b). Un problema parecido planteaba el enfoque de la Alianza Mundial para la Educación, ya que las opiniones y exigencias de los donantes podían socavar el sentimiento de apropiación nacional (Cambridge Education y otros, 2010).

Uno de los principales resultados esperados del proceso de Dakar era que unos planes creíbles ayudarían a **movilizar de manera efectiva recursos financieros para la EPT**. El incremento del gasto nacional en educación de los países de ingresos bajos resultaba esperanzador, pero la causa principal de ello era la mayor movilización de recursos nacionales. El incremento de la parte del presupuesto destinada a la educación era mucho menor, lo que ponía en duda la hipótesis de que se necesitaban mejores planes para aumentar la financiación.

La ayuda internacional aumentó considerablemente en términos absolutos, aunque su volumen fuera muy inferior al de la necesidad estimada, no se centrara suficientemente en los países y niveles educativos que más la necesitaban y se redujera porcentualmente en los presupuestos de los gobiernos beneficiarios en los años posteriores a Dakar.

En el Marco de Dakar se mencionaba expresamente no solo el volumen de la ayuda entregada sino también cómo mejorar su entrega. Sin embargo, la poca previsibilidad de la ayuda a medio plazo sigue siendo un problema. Los donantes no informan sistemáticamente a los gobiernos individuales de su ayuda futura (GPE, 2012a). Las organizaciones de ayuda no están diseñadas para ofrecer garantías fiables de la ayuda a medio y largo plazo y les resulta más fácil, en términos políticos y funcionales, dejar abiertas sus posibilidades (OCDE, 2012a).

En el Marco se reclamaba también una coordinación más eficaz de los donantes y enfoques válidos para todo el sector, en un momento en el que ambos conceptos se estaban popularizando, pero poco se ha hecho. En algunos países se han dado pasos para armonizar y coordinar el apoyo a la educación a través de nuevos mecanismos, entre ellos, la Alianza Mundial para la Educación. Sin embargo, la ayuda para la educación, como la ayuda en general, sigue estando muy fragmentada (Rose y otros, 2013). Al mismo tiempo, a mediados del periodo de Dakar, las organizaciones donantes empezaron a perder interés por los enfoques válidos para todo el sector, debido en parte a la presión por mostrar resultados a corto plazo y rendir cuentas de cada dólar gastado (véase el Capítulo 8).

Una tendencia positiva de los últimos 15 años ha sido la mayor transparencia de las actividades de supervisión y comunicación de las novedades educativas en todo el mundo. En retrospectiva, la decisión de introducir un **mecanismo independiente de supervisión y comunicación de los avances logrados en el cumplimiento de los objetivos de la EPT** puede que, a falta de otros mecanismos, haya tenido una importancia fundamental para que la EPT se haya mantenido en un lugar preferente de la agenda. Sin embargo, la transmisión de información solo ha podido mejorar gracias a la calidad mucho mejor de los datos y análisis, a lo que con frecuencia han contribuido los asociados de la EPT. La riqueza y la calidad de la información disponible en 2015 son mejores en todos los sentidos que las de la disponible en 2000, a la vez que nuevos canales de comunicación han abierto la posibilidad de generar un cambio.

Conclusiones

Los esfuerzos hechos desde 2000 por lograr que la educación avance en todo el mundo casi se han equiparado con que se garantice a todos los niños un lugar en la escuela. Como el objetivo de la EPT, y uno de los ODM, es lograr el acceso universal a la educación primaria y este objetivo es más válido para los países más pobres, otras naciones lo han considerado menos importante. La agenda no se ha considerado suficientemente amplia y universal, y los países la han asumido menos. Mientras tanto, el acento puesto en la escolarización universal en primaria supuso que se prestara menos atención a otras cuestiones capitales, como la de qué provecho sacan los niños de su experiencia en la escuela, qué consecuencias tiene no haber recibido una buena educación, la necesidad de la atención y educación de la primera infancia o el fracaso en la reducción importante del analfabetismo entre los adultos.

En general, ni siquiera se logró ese objetivo, por no hablar de los objetivos más ambiciosos de la EPT. Los avances logrados han sido menores de lo previsto e insuficientes para responder a las expectativas generadas. Con una agenda inacabada y con una desigualdad creciente en muchos casos, los más desaventajados siguen siendo los últimos en beneficiarse. Sin embargo, no se deben subestimar los avances logrados. Existen pruebas de que el mundo habrá progresado más en 2015 de lo que lo hubiese hecho si se hubiesen mantenido las tendencias del decenio de 1990. Por otra parte, la comunidad internacional ha dejado claramente atrás, de forma auténtica y real, el estancamiento de los dos decenios anteriores.

En este capítulo se sitúan los logros después de Dakar en un escenario más amplio. Se indica que algunas condiciones económicas, políticas y sociales importantes son más favorables que en los dos decenios anteriores a Dakar. Aunque no se pueda cuantificar el impacto de estos cambios, sin duda han ayudado a muchos países a centrarse en el desarrollo de todos los sectores, incluido el de la educación, y no solo en la EPT.

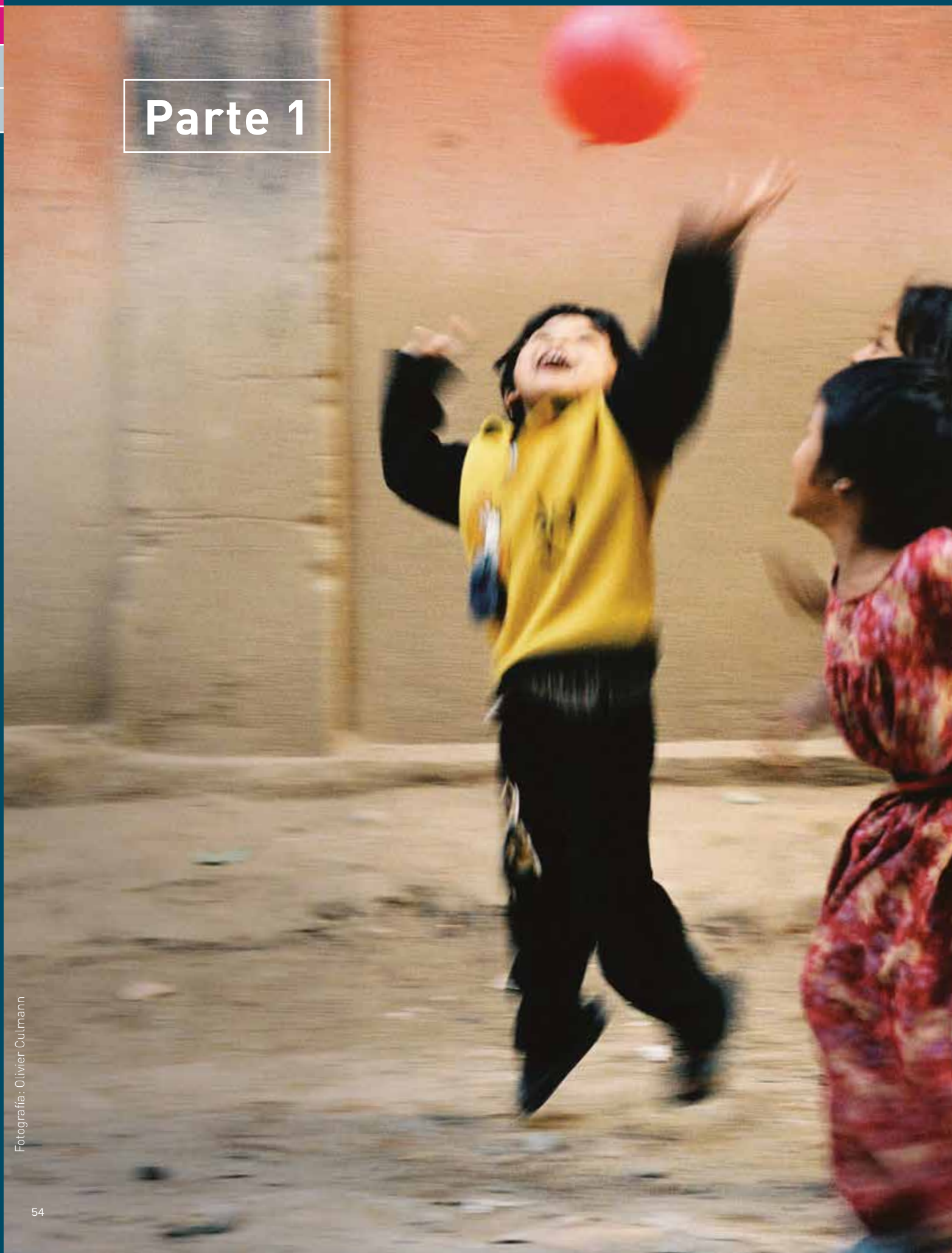
¿Ha sido eficaz la movilización mundial durante el periodo que siguió al Foro Mundial sobre la Educación? Los ámbitos en los que se ha avanzado se caracterizan por tener un fuerte acento técnico. Los mecanismos, iniciativas y campañas mundiales con una repercusión relativa han tenido una serie de objetivos claros y una capacidad estratégica y técnica específica, estaban financiados colectivamente y habían recibido el apoyo político y el respaldo de órganos influyentes. Son evaluados con regularidad y en la mayoría de los casos cuentan con una audiencia muy definida para su labor. Al mismo tiempo, la capacidad de influir desde fuera en las políticas y prácticas educativas nacionales puede que no sea tan fuerte como se esperaba en la declaración, pero es probable que haya aumentado a lo largo del periodo. También ha mejorado y se ha ampliado la supervisión de los avances en la educación desde Dakar.

Se han puesto de manifiesto puntos débiles en las intervenciones que requerían coordinación, compromiso político e influencia, que han mostrado tendencia a ser mecanismos poco exigentes, voluntarios y técnicamente válidos, pero políticamente débiles. El modelo de coordinación mundial, en particular dentro de las Naciones Unidas, ha sido sometido a un examen relativamente ligero. Indudablemente, la rendición de cuentas en cualquier movimiento a escala mundial resulta complicada, pero en este caso no la hubo y ni siquiera se intentó.

Para hacer una evaluación crítica de los avances logrados en el cumplimiento de los objetivos de la EPT, es necesario entender mejor cómo contribuyen los mecanismos mundiales al progreso hacia el logro de objetivos a largo plazo. De este modo, la comunidad internacional puede aprender a discernir si debe confiar en compromisos como los adoptados en Dakar. En última instancia, el movimiento de la EPT puede calificarse de éxito importante, aunque los asociados de la EPT quizá no hayan estado colectivamente a la altura de sus compromisos. Pero una lección que se ha repetido en los últimos 15 años es que, aunque las soluciones técnicas sean importantes, ganar influencia política y capacidad de atracción es todavía más importante, en particular para realizar reformas y adoptar medidas en la escala necesaria para lograr la EPT a escala nacional. Los debates actuales sobre la agenda después de 2015 puede que sean la oportunidad para ello.

Aunque las soluciones técnicas sean importantes, ganar influencia política y capacidad de atracción es todavía más importante

Parte 1



Fotografía: Olivier Culmann

CAPÍTULO 1

Objetivo 1: Atención y educación de la primera infancia

Aspectos más destacados

- A pesar de una disminución de las tasas de mortalidad infantil de casi un 50%, 6,3 millones de niños de menos de 5 años murieron en 2013 por causas que son en su mayoría evitables.
- Los progresos realizados en materia de nutrición de los niños han sido considerables. Sin embargo, a escala mundial, 1 de cada 4 niños de menos de 5 años de edad sigue siendo más pequeño de lo que le corresponde por su edad en 2013, lo cual denota una deficiencia crónica de los nutrientes esenciales.
- En 2012, había en todo el mundo casi 184 millones de niños matriculados en la enseñanza preescolar, lo que representa un incremento de casi dos tercios desde 1999.
- Los gobiernos se han comprometido a extender la enseñanza preescolar pero los establecimientos privados siguen acogiendo a más del 31% de todos los niños matriculados en la mitad de los países sobre los que se dispone de datos en todo el mundo.
- En 2014, 40 países habían instituido la enseñanza preescolar obligatoria. En varios países de América Latina, esto condujo a una mejora constante de la escolarización de los niños en edad de cursarla.
- La calidad de la atención para los niños muy pequeños sigue siendo un problema grave. Se deben atender las cuestiones relativas a los conocimientos, las competencias, la condición y la remuneración de los docentes de la enseñanza preescolar.

Atención y educación de la primera infancia 57

Se han hecho algunos progresos en la supervivencia y la nutrición, pero la atención sigue siendo de mala calidad 58

Numerosos países se encaminan hacia la adopción de un enfoque multisectorial de los servicios a la primera infancia 67

Los sistemas de enseñanza preescolar y los niveles de escolarización se han ampliado rápidamente en algunos países..... 70

Conclusiones 87

Los años de la primera infancia son cuando se asientan las bases para el resto de la vida. Estos ejercen una enorme influencia en la preparación de los niños para la escuela primaria y en la transición a la enseñanza secundaria. En este capítulo se examinan los progresos en la supervivencia, la nutrición y la atención, así como los niveles de escolarización en la enseñanza preescolar. Se exponen las ventajas de un desarrollo cognitivo temprano, la licencia por nacimiento de un hijo y los servicios de guardería. Se expresa la preocupación por la calidad de la atención y la enseñanza y por un acceso equitativo a los servicios de la AEPI. En este capítulo se alienta a los gobiernos a velar por que la AEPI reciba una financiación pública suficiente.

“Las grandes intervenciones encaminadas a mejorar la atención y educación de la primera infancia han sido la supresión de los derechos de matrícula; el apoyo a los alumnos necesitados; la producción y el suministro de materiales de enseñanza y aprendizaje; la creación de capacidades del personal docente; el suministro de uniformes y comidas escolares; la generalización de los parvularios y una colaboración más estrecha entre ministerios y entre las escuelas y las comunidades”.

Profesora Naana Jane Opoku-Agyemang,
Ministra de Educación de la República de Ghana

Objetivo 1 Atención y educación de la primera infancia

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

Las bases de todo aprendizaje se asientan durante los primeros años, cuando los elementos fundamentales de la vida son una buena salud y una nutrición adecuada, la seguridad y el apoyo al desarrollo emocional en un entorno familiar afectuoso, y una estimulación cognitiva temprana y constante mediante actividades lúdicas positivas y un aprendizaje temprano. Es para los niños un derecho humano básico recibir el apoyo que necesitan para su desarrollo. Adquirir correctamente esas bases reporta importantes beneficios futuros: un mejor aprendizaje en la escuela y mayores logros en la enseñanza superior, lo cual redunda en importantes provechos sociales y económicos para la sociedad. Además, la eficacia de la totalidad de los sistemas educativos puede acrecentarse mejorando la buena disposición de los niños para aprender, que resulta en menos repetición y deserción escolar.

La gran importancia de la primera infancia se reconoció en el Foro Mundial sobre la Educación de 2000 al formularse el objetivo 1 del Marco de Acción de Dakar: no solo la importancia de la atención y educación de la primera infancia (AEPI 1), sino también su influencia en cada uno de los demás objetivos. En consecuencia, el presente capítulo trata de los avances que se han hecho en el logro de este objetivo de la Educación para Todos (EPT) y de cómo los países facilitan la adquisición de los elementos fundamentales de unas bases sólidas para toda la vida. Se centra en los progresos realizados por los países en relación con los aspectos esenciales de la atención y la educación, en contraposición con las tendencias globales que se tratan en la introducción de este *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo.*

Se han hecho avances en el número de niños en todo el mundo que se benefician de servicios de AEPI en una serie de sectores. La enseñanza preescolar se está extendiendo 2 y su matrícula ha aumentado un 64% desde 1999 para alcanzar a casi 184 millones de niños en todo el mundo en 2012. Sin embargo, un gran número de niños siguen sin poder acceder a las experiencias de aprendizaje temprano y al apoyo a su desarrollo socioafectivo. Un hilo conductor de este capítulo es que los niños más pobres y vulnerables son quienes más beneficios pueden obtener de servicios de AEPI de buena calidad y que el logro de un acceso equitativo a ellos puede reducir las desigualdades en la sociedad (Engle y otros, 2011).

En la primera mitad del capítulo se examinan las cuestiones relativas a los niños muy pequeños, empezando por los principales indicadores sobre la salud, la nutrición y la calidad de la atención que se brinda a los niños, así como los progresos en la mejora de las tasas de supervivencia y la situación nutricional de los niños de menos de 5 años de edad. En las siguientes secciones se examina cómo se puede prestar apoyo al desarrollo cognitivo y socioafectivo de los niños pequeños en el hogar y fuera de él. A continuación, se señala la manera en que un enfoque multisectorial puede apoyar la impartición de la AEPI.

Adquirir correctamente las bases reporta importantes beneficios futuros

En la segunda mitad del capítulo se estudia la expansión desigual de la impartición de enseñanza preescolar y el aumento de la matrícula en este nivel. La falta de equidad en el acceso y la mala calidad de la impartición constituyen las principales preocupaciones. Se examina también el importante papel del sector privado que algunos gobiernos aprovechan para ampliar el acceso, mientras que otros recurren al pago de esos servicios por parte de los usuarios para financiar la enseñanza preescolar. La calidad es una grave preocupación, especialmente el papel de los docentes, pero también la pedagogía, los planes de estudio y la cultura.

1. La expresión "atención y educación de la primera infancia" (AEPI) proviene del Marco de Acción de Dakar. Como en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* de 2007, la AEPI se refiere a una amplia gama de servicios, entre ellos el apoyo a la salud, la nutrición y la higiene de los niños y a menudo de las madres o los cuidadores, así como al desarrollo cognitivo y socioafectivo. Comprende asimismo la escolarización preprimaria para los niños de la edad apropiada y otras formas de atención a los niños antes de la edad de cursar la enseñanza preescolar.

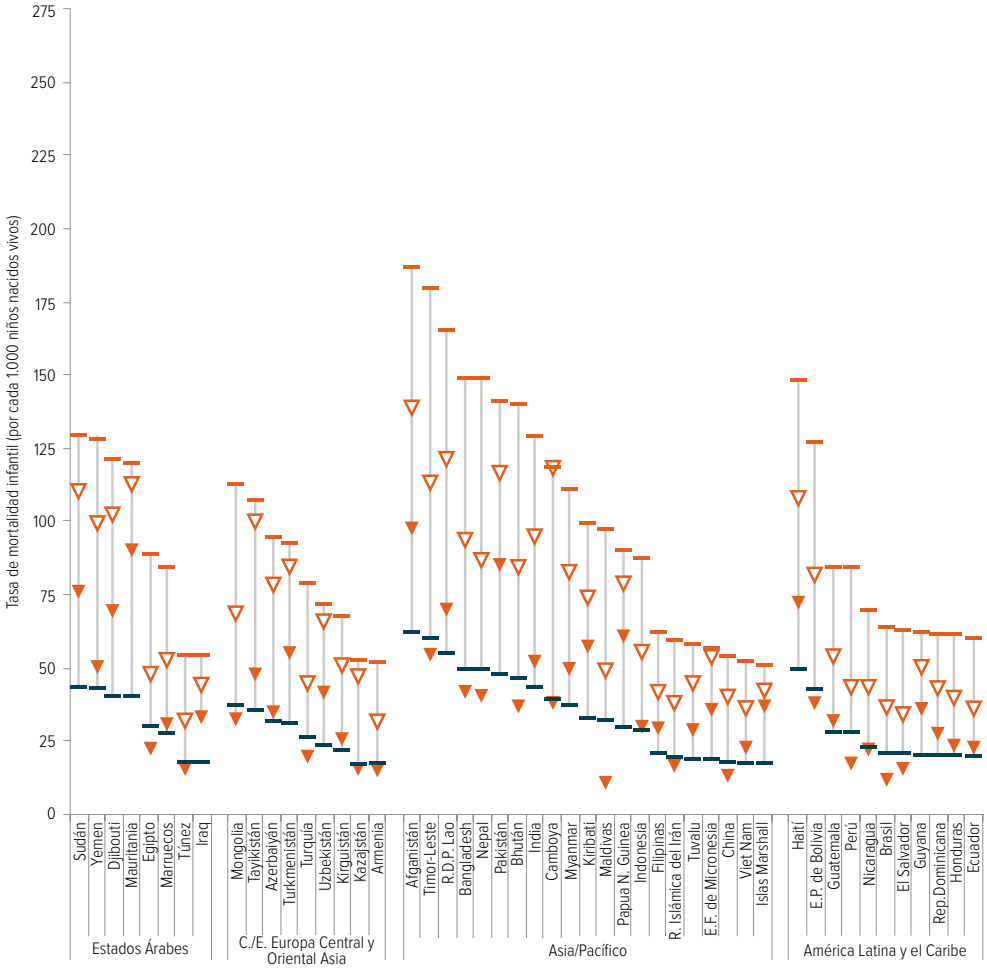
2. La enseñanza preescolar es el aprendizaje temprano formalizado inmediatamente anterior a la enseñanza primaria. Los establecimientos preescolares pueden estar vinculados a las escuelas primarias o estar completamente aparte. Cada país define el número de años que dura la enseñanza preescolar; puede variar entre uno y tres años y abarcar edades de entre 3 y 7 años.

Se han hecho algunos progresos en la supervivencia y la nutrición, pero la atención sigue siendo de mala calidad

El desarrollo del cerebro en los 1000 días posteriores a la concepción hace que este periodo entrañe un gran riesgo y brinde grandes oportunidades (Engle y otros, 2011; Engle y otros, 2013; Walker y otros, 2011). La desnutrición causada por una dieta pobre e invariable puede ocasionar retrasos en el desarrollo motor grueso y fino e incluso aumentar el riesgo de mortalidad (Britto y otros, 2013). Si bien la salud puede parecer la preocupación más apremiante en esta etapa de la vida, la educación tiene también un papel importante que desempeñar. Una buena nutrición no basta. Los niños que no reciben estímulos cognitivos permanecen subdesarrollados socioafectivamente, corren un mayor riesgo de sufrir de malnutrición y, en última instancia, de ver mermadas sus posibilidades de desenvolverse en la vida (Grantham-McGregor y otros, 2007). Es necesaria la cooperación entre los servicios de salud, educación y protección social para luchar contra los factores de riesgo, que se refuerzan mutuamente, asociados a una pobreza muy extendida.

La medición del desarrollo de los niños es un asunto complejo y laborioso, por lo que no se lleva a cabo todavía a gran escala. En el Marco

Gráfico 1.1: Numerosos países tienen escasas probabilidades de alcanzar el ODM consistente en reducir la tasa de mortalidad
En menores de 5 años, en 1990, 2000 y 2013

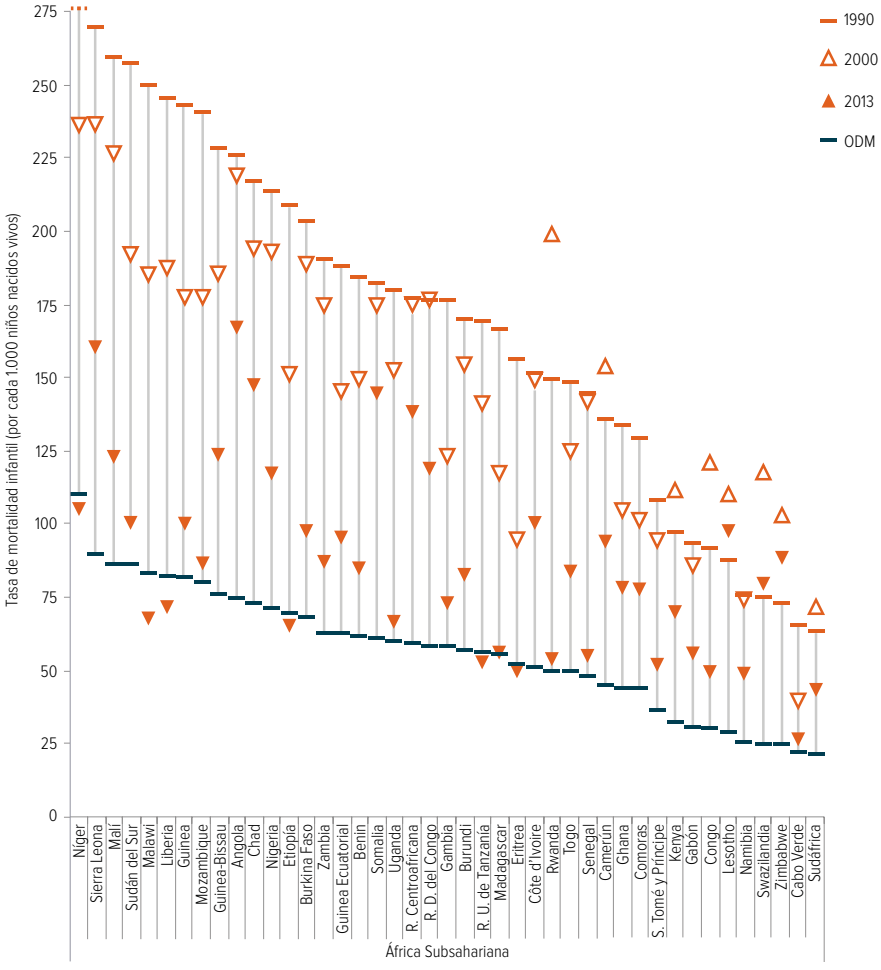


Nota: Los países que figuran en este gráfico son aquellos cuya tasa de mortalidad infantil es superior a 50 por cada 1.000 niños nacidos vivos en 1990.
Fuente: Grupo Interdisciplinario para la Estimación de la Mortalidad en la Niñez (2014).

de Acción de Dakar no se establecieron metas o indicadores claros al respecto, aunque se afirmó lo siguiente: "Todo niño debe ser criado en un ambiente seguro y atento para que pueda ser sano, despierto, seguro y capaz de aprender".

En 2013 había en el mundo 162 millones de niños malnutridos de menos de 5 años de edad. En el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* el enfoque relativo al seguimiento del objetivo 1 se ha ido desarrollando con el tiempo y se ha tenido que recurrir en numerosos ámbitos a indicadores de aproximación. Hasta la edición de 2006 la matrícula preprimaria se trataba como sinónimo de la AEPI, sin que se abordaran los aspectos de este objetivo relativos a la atención. En 2007, el tema central del Informe fue la AEPI, marcando así el inicio de los esfuerzos encaminados al seguimiento de la atención de la primera infancia. El *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* incluyó estadísticas sobre los niños de peso y crecimiento insuficientes, y sobre la proporción de niños inmunizados a la edad de 1 año. También se incluyó en el Informe la tasa de mortalidad en menores de 5 años, un indicador global del estado de la salud y la atención de los niños, y se hizo mención del cuarto Objetivo de Desarrollo del Milenio consistente en reducir en 2015 esa tasa en dos tercios con respecto a los niveles de 1990 (UNESCO, 2007). En 2009, se adoptó el seguimiento de ese ODM, práctica que prosiguió en todas las ediciones subsiguientes.

En la presente edición del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*, además de informar



sobre los progresos realizados en la AEPI en relación con el ODM relativo a la mortalidad infantil, se utilizan indicadores de salud y de atención como la proporción de nacimientos con asistentes capacitados, la proporción de niños inmunizados y la tasa de retraso del crecimiento. Cuando es posible, en este capítulo se recogen los progresos realizados desde 1999 en todos los indicadores y se examinan también las novedades o cuestiones sobre las cuales no se disponía de datos a gran escala en 1999. La tasa de retraso del crecimiento, esto es, una estatura insuficiente para la edad, es un indicador esencial de una falta de buena atención y de una salud, un bienestar y un desarrollo deficientes de la primera infancia. Es un factor de predicción sumamente fiable de resultados y conocimientos escolares insuficientes (Grantham-McGregor y otros, 2007). Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), es un indicador muy acertado de malnutrición infantil crónica (de Onis y Blössner, 1997) y, por ende, de una atención insuficiente de la primera infancia. Por esta razón, la tasa de retraso del crecimiento se utiliza en las ediciones del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* como un indicador de la nutrición infantil y de la atención a la primera infancia, a fin de mostrar la magnitud de los avances antes y después de 2000. La matrícula y la asistencia a los establecimientos de enseñanza preescolar se utilizan para el seguimiento del crecimiento en la educación de la primera infancia.

La mortalidad infantil ha disminuido

La mayoría de los países han logrado avances en la reducción de la mortalidad infantil

La mayoría de los países han logrado avances en la reducción de la mortalidad infantil, algunos de ellos a partir de niveles muy elevados. Sin embargo, la disminución de casi un 50% no basta para alcanzar el ODM fijado en 2000 de una reducción de los dos tercios con respecto a los niveles de 1990 (**Gráfico 1.1**) (Organización Mundial de la Salud, 2013). Los niños siguen muriendo -6,3 millones en 2013 (Grupo Interinstitucional para la Estimación de la Mortalidad en la Niñez, 2014)- de pulmonía, complicaciones de nacimientos prematuros, asfixia al nacer, diarrea, paludismo y otras causas, muchas de ellas evitables. Los niños corren mayores riesgos si nacen en condiciones de pobreza, en una zona rural o de una madre con escasa educación. Un 45% de todas las muertes están relacionadas con la malnutrición. Los niños del África Subsahariana son los más propensos a padecerla y tienen 15 veces más probabilidades de morir antes de cumplir cinco años que los niños de las regiones desarrolladas (Organización Mundial de la Salud, 2013).

Para hacer frente a la mortalidad infantil resulta decisiva la voluntad política de los gobiernos nacionales y las autoridades departamentales, así como la financiación. Algunos de los países que más se esfuerzan son algunos de los más pobres, además de estar en condiciones de fragilidad y de verse afectados por conflictos, como el Chad, la República Democrática del Congo, Malí, Sierra Leona y Somalia. Tres países han retrocedido desde 1990: Lesotho, Swazilandia y Zimbabwe, debido en gran parte al impacto de la pandemia de SIDA. Es alentador que muchos países hayan realizado avances considerables desde el Foro de Dakar como, por ejemplo, Malawi, Rwanda, el Senegal y la República Unida de Tanzanía. La mortalidad infantil está disminuyendo a un ritmo más rápido que en cualquier otro periodo de los últimos 20 años (Grupo Interinstitucional para la Estimación de la Mortalidad en la Niñez, 2014). Entre 2005 y 2012, la tasa anual de reducción de la mortalidad infantil fue más del triple que en 1990-1995 (Naciones Unidas, 2014).

El Níger ha hecho avances notables. Partiendo de un nivel sumamente alto en un contexto difícil de extrema pobreza y gran fecundidad, progresó más rápidamente que sus vecinos más ricos de África Occidental (Amouzou y otros, 2012). Este éxito se debió a la combinación de mosquiteros tratados con insecticida, una mejor nutrición, un aporte en vitamina A, la vacunación, el tratamiento antidiarreico mediante sueros de rehidratación oral y cinc, y a que las personas buscan atención médica para las fiebres, el paludismo y la pulmonía. El apoyo externo tuvo enormes repercusiones: la financiación procedente de la Alianza Mundial para el Fomento de la Vacunación y la Inmunización (GAVI), el fondo mundial y otros donantes resultó crucial para el logro de intervenciones eficaces (Amouzou y otros, 2012).

La presencia de una persona cualificada durante el parto reviste una importancia decisiva para la supervivencia y la salud de la madre y el niño, y se considera un indicador

fiable del estado del sistema de atención médica de un país. En numerosas zonas rurales de los países en desarrollo sigue siendo muy común que los parteros tradicionales sean la única ayuda disponible. En muchos países existe un grado alarmante de disparidad en el acceso a los servicios sanitarios entre las mujeres más pobres y las más ricas (**Gráfico 1.2**). No obstante, desde 2000 varios países, entre ellos Burkina Faso, Camboya, Nepal, el Perú y Rwanda, han realizado avances importantes al aumentar el número de partos con asistencia de una persona cualificada. En Rwanda el gobierno instituyó en 2008 una política consistente en impartir a los parteros tradicionales una nueva formación sobre la enfermería y la partería modernas (Twahirwa, 2010). En la mayoría de los países, salvo en Nigeria y Zimbabwe, se han realizado considerables progresos en el nivel de riqueza medio.

Inmunizar a los niños contra enfermedades comunes y evitables es importante para su salud general y, por lo tanto, también para su buena disposición para aprender y su subsiguiente escolarización. Los progresos en el logro de que todos los niños estén plenamente inmunizados no han sido suficientemente rápidos en la mayoría de los países que empezaron partiendo de un nivel bajo en 2000, como Etiopía, Guinea y Nigeria (**Gráfico 1.3**). Las disparidades entre los hogares más pobres y los más ricos siguen siendo enormes, situación particularmente notable en el Pakistán que, como Guinea y Filipinas, han registrado escasas mejoras en el porcentaje total de niños plenamente inmunizados. En comparación, Bangladesh, Burkina Faso y Camboya han logrado considerables avances. El programa nacional de inmunización de Camboya de 2006-2010 reunió al Ministerio de Salud, el departamento de planificación e información sanitaria y los departamentos de planificación y hacienda, así como la OMS, el PATH y el UNICEF, con el objetivo asignado de llegar a los grupos más marginados (Gobierno de Camboya, 2006). Sin embargo, las disparidades en el acceso a los servicios de inmunización siguen siendo el aspecto sobresaliente en numerosos contextos.

Las condiciones nutricionales de los niños han mejorado, pero no lo suficiente

La nutrición deficiente es un problema mundial cuyas raíces nacen de la pobreza. La nutrición no es solamente una cuestión de disponibilidad de alimentos, depende también del agua, el saneamiento y los servicios de atención médica a los que las familias pobres a menudo no tienen acceso (UNESCO, 2012). Como se señala en el Marco de Acción de Dakar: "Esos programas han de ser integrales, [...] y abarcar la salud, la nutrición y la higiene".

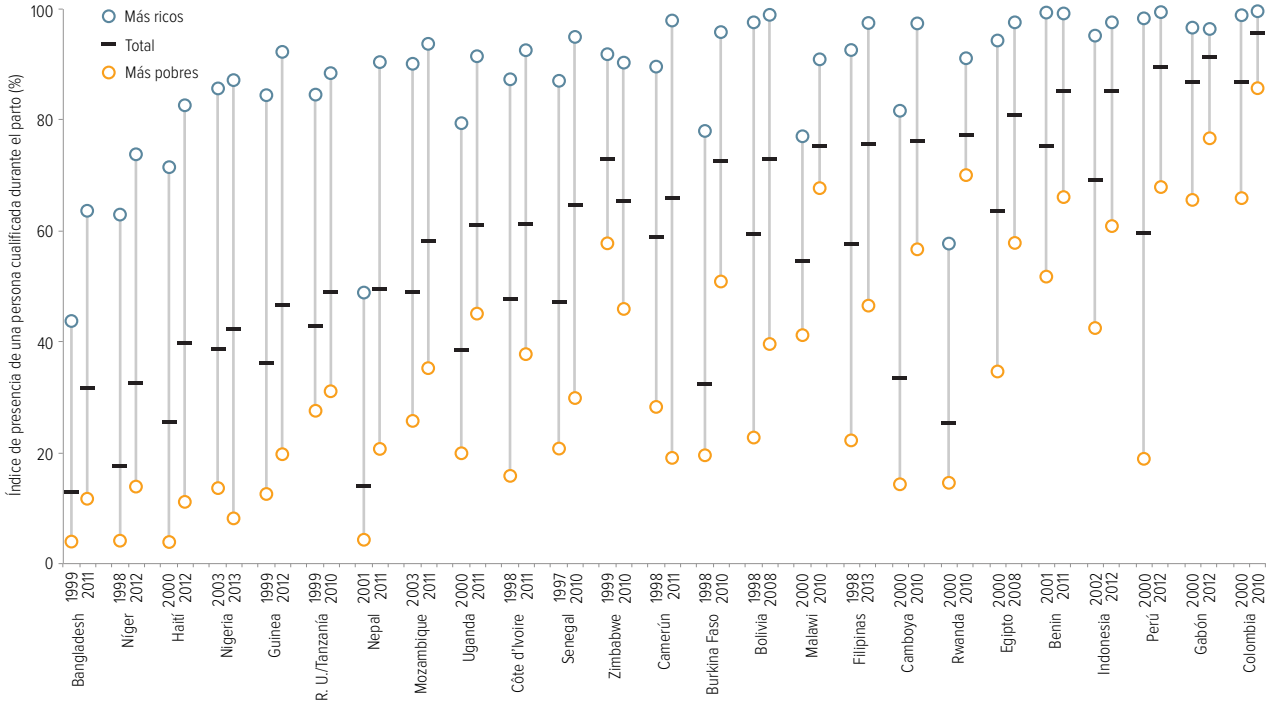
El bajo nivel de educación de la madre es también un factor en la nutrición deficiente, como indican las conclusiones de los estudios efectuados en Burkina Faso, Kenya, Malawi, la República Unida de Tanzanía y Zimbabwe (Abuya y otros, 2012; Maiga, 2012; Makoka, 2013). El proceso de retraso del crecimiento comienza en el útero o poco después del nacimiento y las posibilidades de una recuperación del crecimiento son limitadas. Los niños malnutridos cursan menos años de escolarización y aprenden menos en la escuela (Grantham-McGregor y otros, 2007). Las intervenciones coordinadas que combinan un apoyo nutricional, una alimentación activa y una estimulación, así como el aprendizaje temprano, pueden ayudar a contrarrestar los efectos de una dieta pobre. La estimulación y el aprendizaje pueden ser tan decisivos como una alimentación adecuada (Walker y otros, 2011; Yousafzai y otros, 2014).

La presencia de una persona cualificada durante el parto reviste una importancia decisiva para la supervivencia y la salud de la madre y el niño

En general, la mayoría de los países han progresado en la reducción del porcentaje de niños con retraso del crecimiento desde los años 1990 (**Gráfico 1.4**). Partiendo de muy distintos niveles de retraso del crecimiento, los países han realizado diferentes grados de avances. En el África Subsahariana es donde reinaba la situación inicial más difícil. Muchos de los países de la región, entre ellos Lesotho, Malí y el Níger, han logrado avances notables desde 2000, pero la región sigue siendo con mucho la que tiene la mayor proporción de niños malnutridos, que para 2020 se prevé que alcance el 45% del total mundial (de Onis y otros, 2012).

Gráfico 1.2: Los índices de presencia de una persona cualificada durante el parto han aumentado en la mayoría de los países

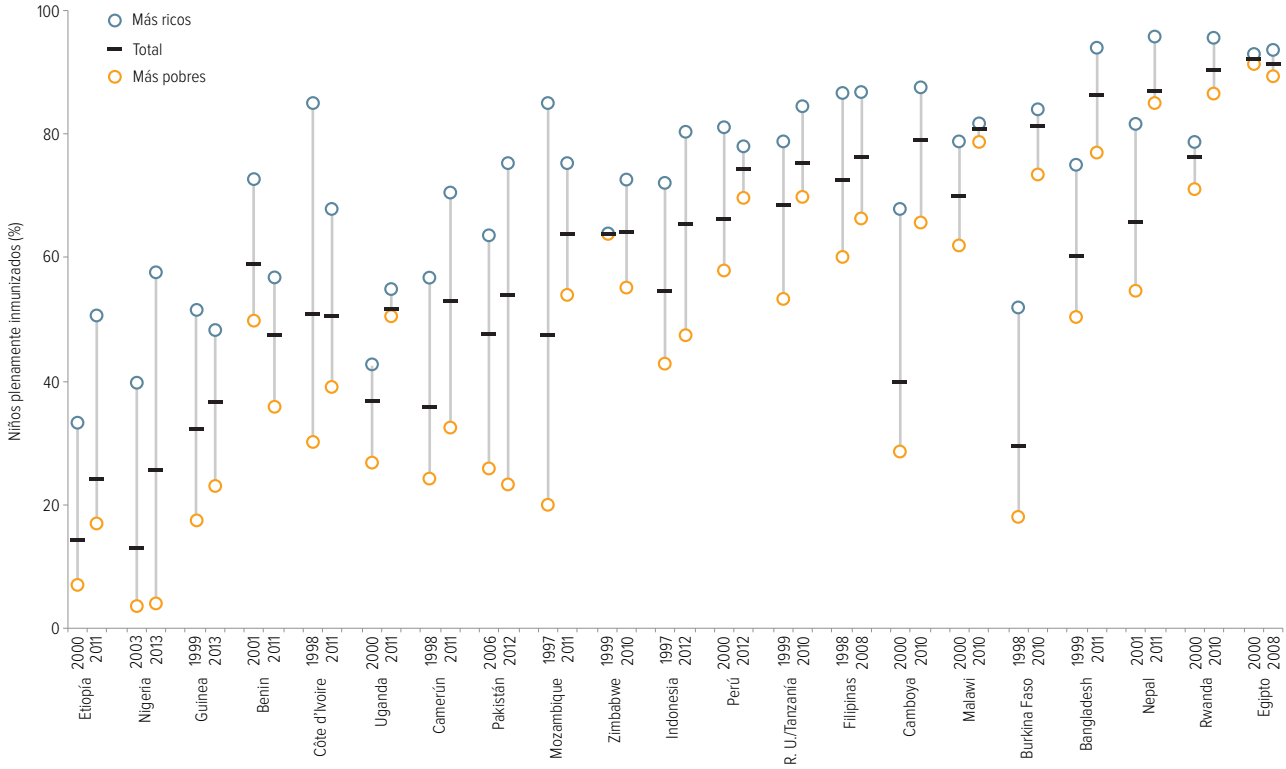
Índice de presencia de una persona cualificada durante el parto, por situación económica, circa 2000 y 2010



Fuente: STATcompiler (2014).

Gráfico 1.3: La inmunización de los niños va en aumento, pero persisten las desigualdades de riqueza

Porcentaje de niños plenamente inmunizados, por situación económica, circa 2000 y 2010



Fuente: STATcompiler (2014).

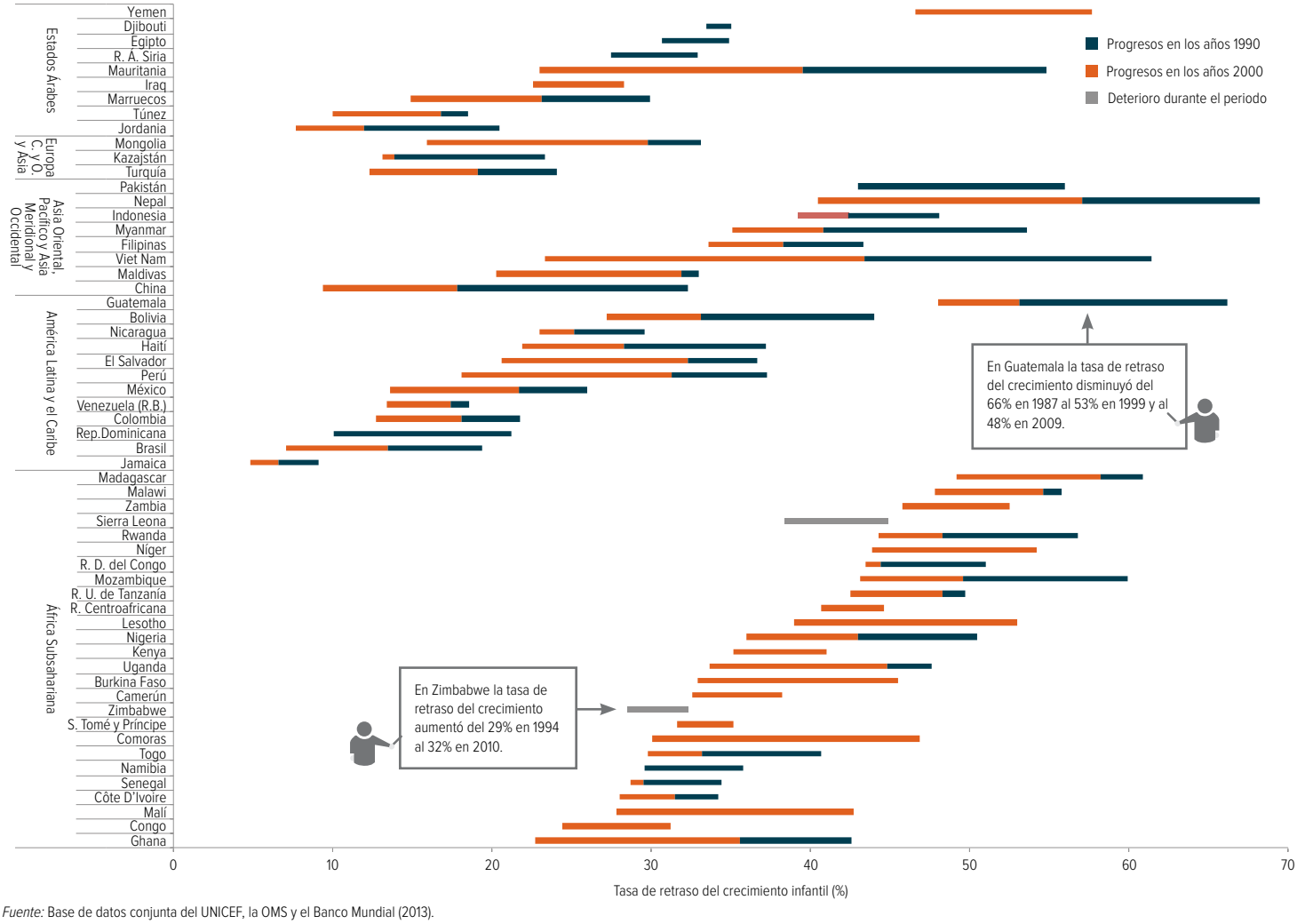
Viet Nam ha hecho enormes y constantes progresos desde 1990 mediante la generalización del aporte en vitamina A, la distribución de sal yodada, el control de enfermedades y la estrategia de reducción del retraso del crecimiento 2011-2020, aunque la malnutrición sigue siendo común (Instituto nacional de nutrición de Viet Nam, 2013). En Guatemala la firme voluntad política posibilitó la coordinación de varios ministerios y organismos (Organización Mundial de la Salud, 2014), lo que condujo a avances importantes, pero las comunidades indígenas siguen siendo las más afectadas por la malnutrición (Hoddinott y otros, 2013). En Sierra Leona y Zimbabwe el retraso del crecimiento ha empeorado y es necesario hacer esfuerzos urgentes.

Estimular el desarrollo cognitivo temprano de los niños es un elemento fundamental

La atención y educación de la primera infancia no consiste meramente en velar por la seguridad de los niños y alimentarlos: los niños de todo el mundo deberían recibir apoyo para que prosperen, no solo para que sobrevivan (Myers, 1992). Para alcanzar el objetivo de extender y mejorar la AEPI, en el Marco de Acción de Dakar se recomendaba la "educación de los padres y educadores en materia de atención infantil tomando como base las prácticas tradicionales". Sin embargo, ha habido pocas iniciativas bien preparadas para medir y fijar objetivos "en materia de atención infantil" que comprendan la estimulación cognitiva y afectiva. Así pues, es

Gráfico 1.4: La nutrición ha mejorado en la mayoría de los países

Tasa de retraso del crecimiento, en un grupo de países seleccionados, en 1986-1995, 1996-2005 y 2006-2012



Fuente: Base de datos conjunta del UNICEF, la OMS y el Banco Mundial (2013).

imposible esperar progresos desde 2000 en este aspecto del objetivo.

Los niños de todo el mundo deberían recibir apoyo para que prosperen, no solo para que sobrevivan

Lo que se sabe es que muchos padres menos instruidos carecen de los recursos y conocimientos necesarios para impulsar el desarrollo cognitivo temprano de sus hijos. Los niños muy pequeños necesitan que se establezca una interacción con sus cuidadores y que estos les hablen lo más posible para estimular su desarrollo verbal (Britto y otros, 2013). Necesitan también la estimulación mediante el juego y otras interacciones reactivas. Se podría prestar apoyo a los padres en distintos contextos en todo el mundo, en particular a los padres menos instruidos, a fin de que sus hijos reciban el estímulo necesario y se fomente su desarrollo socioafectivo.

La crianza de los hijos puede mejorarse mediante programas dentro o fuera del hogar, en grupos o de forma individual. Los programas de visitas al hogar prestan un apoyo individualizado y tienden a funcionar durante periodos que pueden ir desde dos semanas hasta tres años; consisten en mostrar a las madres actividades que corresponden a la edad de sus hijos y que fomentan la interacción madre-hijo utilizando objetos comunes que ya se encuentran en el hogar. Esos programas también se centran a menudo en la nutrición, la atención sanitaria y el desarrollo del niño, y tienden a surtir efectos positivos muy variados (**Recuadro 1.1**). Entre ellos, cabe mencionar una mejora de la conducta, una mejor proporción entre peso y estatura, mejores resultados en la escuela y un conciente intelectual más elevado, así como una mejor evaluación por parte de las madres de sus propias prácticas de crianza, un aumento de sus conocimientos sobre el desarrollo del niño y aun menores niveles de depresión materna.

En el Pakistán, el programa Lady Health Workers ha realizado visitas a los hogares desde 1994. En un estudio reciente se compararon los efectos de los dos tipos de intervenciones efectuadas por esos visitantes en los hogares: la educación sobre nutrición y suplementos nutricionales, por un lado, y, por otro, la estimulación psicosocial que supuso que los visitantes trabajaran con las madres individualmente o en grupos para alentarlas a participar en juegos activos con sus hijos. Grupos distintos recibieron una u otra intervención, en tanto que un tercer grupo recibió ambas. Un cuarto, el grupo de control, recibió el programa estándar de visitas a los hogares que comprende educación sobre salud, higiene y nutrición básica. Se observó que los efectos más importantes provenían de la estimulación psicosocial, con resultados significativamente más altos para el desarrollo de facultades cognitivas, lingüísticas y motoras a los 12 y 24 meses de edad. Los suplementos nutricionales por sí solos surtieron también efectos positivos en estos ámbitos, pero fueron menos perdurables. La conclusión del estudio fue que la realización de esas intervenciones por medio de las visitas a los hogares es una opción viable para llegar a más de 200 millones de niños en todo el mundo que no están desarrollando su potencial (Yousafzai y otros, 2014).

Recuadro 1.1: El apoyo a la crianza de los hijos para propiciar su desarrollo psicosocial resulta más beneficioso que una mejor nutrición

En Jamaica, la calidad mejorada de la crianza de los hijos ha redundado en enormes beneficios para ellos en los hogares participantes en el programa de visitas al hogar cuya finalidad es mejorar las interacciones entre madres e hijos. Durante un periodo de dos años, los trabajadores sanitarios de Kingston efectuaron visitas semanales a los hogares pobres en donde vivían niños de entre 9 y 24 meses de edad con retraso del crecimiento. El propósito era ayudar a las madres a activar el desarrollo psicosocial de sus hijos mediante actividades lúdica positivas. Veinte años después, esos niños convertidos en jóvenes adultos tenían ingresos superiores en un 25% a los del grupo de control, un nivel comparable al de las personas que no tuvieron retraso del crecimiento. Tenían también menos probabilidades de verse involucrados en actividades delictivas. No se observaron efectos positivos en los niños a quienes solamente se les dio un suplemento nutricional.

Estos resultados están respaldados por numerosos datos empíricos procedentes de muchos países que muestran que el efecto de la nutrición es importante, pero que la estimulación de los niños redunda constante y significativamente en provecho del desarrollo del niño. Los efectos positivos fueron mucho más importantes para los niños de Jamaica que para los niños que fueron objeto de intervenciones análogas en los Estados Unidos de América, lo que indica que esos métodos pueden ser más beneficiosos no solo para los pobres y marginados en general, sino especialmente para esos grupos que viven en los países más pobres, una doble victoria para los programas de desarrollo temprano del niño.

Fuentes: Gertler y otros (2014); Grantham-McGregor y otros (2014).

La licencia por nacimiento de un hijo y los servicios de guardería pueden ayudar a las familias a apoyar el desarrollo de los niños

La primera infancia se considera de modos muy distintos según los diferentes contextos culturales. En algunas culturas, se estima que los niños pequeños deben permanecer en casa (Shaeffer, 2015). En varios Estados Árabes, la atención a los niños se considera una responsabilidad familiar, en particular para los niños de hasta 3 años de edad (Faour, 2010). En tales contextos las familias, en particular las familias pobres, necesitan recibir apoyo para iniciar el proceso de desarrollo cognitivo y de aprendizaje temprano de sus hijos.

La atención brindada a los párvulos en la primera etapa de la vida se ve afectada en gran medida por opiniones culturales (y a menudo por consideraciones de género) relacionadas con la posibilidad de que los padres estén en casa para atender a sus hijos y establecer vínculos con ellos. La protección de la maternidad, en forma de licencia del trabajo con goce de sueldo durante los primeros meses de vida de un bebé, es esencial para la salud y el bienestar de la madre y el niño. Si bien casi todos los países tienen disposiciones jurídicas para tales licencias, persisten problemas para su aplicación: solo el 28% de la empleadas en todo el mundo tienen probabilidades de recibir prestaciones en efectivo por maternidad (OIT, 2014b).

La presencia y participación de los padres es sumamente importante para el desarrollo de los niños (O'Brien, 2009). Los padres que se toman el tiempo de estar con su familia inmediatamente después del nacimiento tienen más probabilidades de entablar una relación a largo plazo con sus niños pequeños (Huerta y otros, 2013). En 2013, la licencia por paternidad se concedía en 78 de 167 países y en 70 con goce de sueldo. La "licencia por paternidad" es un permiso de ausencia del trabajo a más largo plazo, que comienza después de la licencia por maternidad. En algunos contextos, las políticas alientan a los padres a compartir la licencia por paternidad con las madres; en otros, la licencia por paternidad forma parte del derecho a la baja parental. Sin embargo, los hombres pueden mostrarse reacios a disfrutar de esa licencia debido a que la paga es a menudo inferior o inexistente (OIT, 2014b).

A pesar de que son cada vez más frecuentes las licencias por maternidad y por paternidad, está aumentando el recurso a servicios de guardería fuera del hogar, en particular en contextos más desarrollados (OCDE, 2006; Yoshikawa y Kabay,

Recuadro 1.2: Los países han seguido distintos caminos para aumentar la demanda de AEPI y su acceso a ella

Si bien existe una fuerte demanda de servicios de AEPI por parte de algunos padres, ésta no es uniforme y los niños que corren más riesgo son a menudo los que menos probabilidades tienen de beneficiarse de ella. El costo que representan esos servicios para los padres plantea con frecuencia un problema a las comunidades pobres. Algunos países se esfuerzan por incrementar la demanda de AEPI. Reconociendo que los incentivos financieros pueden estimular la participación, en países como el Ecuador, Malasia, el Níger, Filipinas y Rwanda se han utilizado transferencias monetarias condicionadas a la participación en programas de desarrollo de la primera infancia.

La falta de notoriedad de los programas o su incapacidad para adaptarse a las necesidades de las familias inciden también en la participación en ellos. En Indonesia el gobierno ha enfrentado enérgicamente este problema creando establecimientos de AEPI en el 65% de las aldeas del país y dando publicidad a su existencia, y los nuevos planes prevén dotar a cada aldea de establecimientos de este tipo.

El plan nacional de educación de Tailandia (2002-2016) apunta a que todos los niños de hasta 5 años de edad participen en un programa de desarrollo que los prepare "en todos los aspectos" antes de que ingresen en el sistema de escolarización formal. Esta política se basa en el creciente interés por el desarrollo del niño que se manifestó ya en 1979 cuando se elaboró el primer plan de desarrollo del niño del país. Sin embargo, a pesar del plan y la estrategia a largo plazo en favor de la atención y el desarrollo de la primera infancia (2007-2016), destinado a los infantes de hasta 5 años de edad, pocos niños de 3 años o menos van a las guarderías infantiles.

La promoción de actividades colectivas para la infancia en contextos en que las culturas y lenguas tradicionales están amenazadas puede a un tiempo ser eficaz y gozar de aceptación. El modelo de "nido lingüístico" experimentado por primera vez en las comunidades maoríes de Nueva Zelandia, donde los niños pequeños se ven inmersos en su lengua ancestral con miembros mayores de su comunidad, se ha utilizado también en las comunidades indígenas de las Américas. Se puede aplicar un concepto análogo a otros tipos de comunidades étnicas o religiosas minoritarias como forma de mantener y aun de revitalizar la cultura.

Fuente: Shaeffer (2015).

La presencia y participación de los padres es sumamente importante para el desarrollo de los niños

2015). Los países aumentan su participación en los servicios de AEPI de distintas maneras (**Recuadro 1.2**). La disponibilidad de servicios de guardería organizados puede liberar a las mujeres y permitirles desempeñar un empleo remunerado para reforzar las perspectivas económicas de las familias, aumentar la igualdad de género y elevar la productividad nacional (OCDE, 2006). Puede también liberar a hermanos mayores para que prosigan su propia educación. No obstante, los servicios de guardería se limitan demasiado a menudo a mantener a los niños alimentados y seguros mientras sus padres están trabajando, en vez de brindarles una estimulación cognitiva y socioafectiva esencial (Shonkoff y Philips, 2000; Yoshikawa y Kabay, 2015).

La calidad de los servicios es importante aun para los niños muy pequeños

Definir y medir la calidad puede resultar difícil. Idealmente, debería reflejar los valores y perspectivas sobre el desarrollo de los niños pequeños, así como los índices de predicción científicamente establecidos del desarrollo de sus facultades cognitivas, lingüísticas y socioafectivas. No se dispone de datos internacionalmente comparables sobre la calidad de todos los tipos de atención brindada a los niños muy pequeños, por lo que no se puede registrar el avance en este ámbito desde 2000.

Existe un amplio consenso sobre determinados "ámbitos" de la calidad considerados importantes: espacio y mobiliario; hábitos de higiene corporal; escuchar y hablar; actividades e interacciones con los niños; estructura del programa; relaciones con los padres y el personal; y respuesta a las necesidades de perfeccionamiento profesional del personal (Frank Porter Graham Child Development Institute, sin fecha; Peralta, 2008). Las personas que cuidan a los niños revisten una importancia vital; ello comprende su formación y su capacidad para establecer relaciones afectuosas, receptivas y perdurables con los niños (Gialamas y otros, 2013; Mtahabwa y Rao, 2010). La utilización de la lengua materna, las posibilidades de aprender mediante interacciones lúdicas con los adultos y otros niños, el hecho de disponer de materiales didácticos apropiados y de un contexto en el que los niños pequeños tienen espacio para mantenerse físicamente activos son otras tantas condiciones importantes para una AEPI de buena calidad (Mathers y otros, 2014).

Una atención de mala calidad, ya sea en el hogar o en un establecimiento preescolar, lleva a resultados insuficientes en lengua, sociabilidad y capacidades cognitivas (Penn, 2010). La educación y la formación son necesarias para lograr una atención de buena calidad, pero ¿qué nivel de educación y formación debería considerarse esencial para las personas que atienden a niños pequeños? Las investigaciones procedentes de países de bajos ingresos son limitadas, por lo que resulta difícil sacar conclusiones en distintos contextos. No obstante, resulta evidente que para promover el desarrollo de los niños, los profesionales de la AEPI deben tener la capacidad de establecer relaciones con los niños y las familias y poseer conocimientos sólidos sobre cómo se desarrollan los niños pequeños.

Debido al carácter íntimo de las intervenciones, es esencial que los programas de visitas al hogar puedan forjar relaciones de confianza duraderas con las familias, por lo que es necesario impartir formación sobre las competencias y los conocimientos necesarios para ese trabajo (van Ravens, 2014). El programa Lady Health Workers del Pakistán ha mostrado cuán eficaces pueden ser esos visitantes, pero también han evidenciado que estos requieren una amplia formación para efectuar eficazmente las múltiples intervenciones simultáneas (Yousafzai y otros, 2014).

Los visitantes necesitan tener una práctica y una formación para trabajar con madres de todas las clases sociales, en particular en contextos como el de la India, donde ello puede resultar difícil. En una evaluación efectuada en la India se observó que los visitantes a los hogares necesitaban una amplia formación sobre la interpretación de roles para poder practicar los tipos de juegos y actividades que comparten con las madres durante las visitas. Necesitan también conocimientos a la vez teóricos y prácticos para convencer a las madres de que unos juegos sencillos, como entrechocar objetos o apilarlos, resultan útiles para el desarrollo de los niños (Fernández-Rao y otros, 2014).

Para la atención al niño en centros de cuidados, la formación y las cualificaciones del personal son discordantes entre países y dentro de ellos (Mathers y otros, 2014), lo que suele tener por resultado una prestación desigual de una atención de calidad (Centro para la educación y el desarrollo de la primera infancia, 2013; Karuppiah, 2014). Se reconoce que los profesionales de la AEPI apoyan más eficazmente el desarrollo del niño si han recibido al menos alguna educación y formación especializadas (Mathers y otros, 2014). En Australia tanto el personal como los directores de un centro de atención al niño estimaron que la calidad al respecto tenía que ver con dimensiones como el amor, el cuidado y la atención, así como con actividades concretas para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los infantes. El personal opinó que la formación debería ser sumamente práctica para aportar las competencias y los conocimientos necesarios para trabajar con niños pequeños (Brownlee y otros, 2009).

Se reconoce que los profesionales de la AEPI apoyan más eficazmente el desarrollo del niño si han recibido al menos alguna educación y formación especializadas

Recuadro 1.3: Programa de guarderías impulsado por el Gobierno del Perú: son necesarios una formación y un apoyo mayores y mejores

Desde 1993, el Programa Nacional Wawa Wasi del Gobierno del Perú ha suministrado guarderías de base comunitaria destinadas a niños de entre 6 meses y 4 años de edad en barrios pobres. Por una pequeña cuota, los padres pueden dejar a sus hijos en un entorno casero seguro donde una "madre cuidadora" atiende a no más de ocho infantes. El programa comprende un aprendizaje temprano, el desarrollo de la identidad social y cultural, comidas sanas y enseñanza sobre nutrición, higiene personal, formación de los padres sobre prácticas de crianza positivas y seguimiento gubernamental de la estatura, el peso y la situación de vacunación.

La cobertura se ha ampliado de las zonas urbanas a las zonas rurales, con una modalidad de suministro un tanto modificada, aunque las aldeas andinas remotas y otras comunidades pobres reciben menos ampliamente este servicio. La comunidad selecciona a las madres cuidadoras a las que se imparte una formación. Estas reciben apoyo de los coordinadores sobre el terreno, así como una formación ulterior que puede ser semanal o semestral.

En varias evaluaciones, empero, se consideró deficiente la puesta en práctica y se indicó que el personal necesitaba más formación. Los niveles de desempeño de algunas actividades eran bajos: el 46% de las madres cuidadoras no organizaban ni llevaban a cabo actividades de estimulación cognitiva, solo el 38% de los controles estipulados de la estatura y el peso se efectuaban y el 70% de los padres no informaron de que habían recibido formación sobre prácticas de crianza positivas. En algunos estudios se señaló que los niveles de malnutrición crónica, anemia y déficits en el desarrollo psicomotor eran los mismos que los observados en no participantes. La formación del personal no comprende suficientemente la estimulación cognitiva. Puesto que el personal no está suficientemente capacitado o formado para impartir un programa integral, muchos padres consideran que Wawa Wasi es un sistema seguro de guardería con alimentos nutritivos más que un programa de aprendizaje temprano.

Fuente: Cueto y otros (2009).

Recurrir a un personal insuficientemente capacitado puede llevar a resultados decepcionantes, como en el Perú (**Recuadro 1.3**). Por lo general, la baja remuneración y condición de los trabajadores de la primera infancia merma las posibilidades de contratar y retener a personal de alto nivel (Karuppiah, 2014). El alto índice de rotación del personal va en detrimento de las relaciones establecidas con los niños que tanta importancia revisten para su desarrollo (Gialamas y otros, 2013; Mathers y otros, 2014).

Numerosos países se encaminan hacia la adopción de un enfoque multisectorial de los servicios a la primera infancia

Al exhortar a los países a extender y mejorar globalmente la atención y educación de la primera infancia, en particular para los pobres y los marginados, en el Marco de Acción de Dakar se pide la formulación de políticas nacionales multisectoriales dotadas de recursos suficientes. Desde 2000 numerosos países han formulado tales políticas, así como los marcos jurídicos correspondientes (Neuman y Devercelli, 2012).

En los últimos años se ha prestado gran atención en los textos académicos a los servicios integrados destinados a la primera infancia. Sin embargo, esto no es lo mismo que

En el Marco de Acción de Dakar se pide la formulación de políticas nacionales multisectoriales dotadas de recursos suficientes

el enfoque multisectorial que se pidió en el Foro de Dakar. Ambos conceptos pueden referirse sea a un marco normativo de coordinación de las políticas entre sectores, sea a una política de unificación de todos los ministerios y organismos interesados (Vargas-Barón, 2005). Ahora bien, una política plenamente integrada supondría unos presupuestos integrados y una estrecha coordinación del suministro de los servicios en cada nivel de la administración pública. Esa coordinación y distribución en secuencia de las intervenciones entre sectores tiene por objeto crear una sinergia que surta efectos mayores que la suma de las partes no coordinadas (van Ravens, 2014). Los sectores pertinentes serían los encargados de la atención sanitaria, la nutrición, la educación, la atenuación de la pobreza y la protección social y del niño.

Los servicios podrían dirigirse a las mujeres embarazadas, a los niños desde antes del nacimiento hasta el inicio de la escuela primaria y a los cuidadores. Los programas podrían llevarse a cabo en los hogares, los centros de atención y educación de la primera infancia, las secciones preescolares de las escuelas primarias, los centros comunitarios, los centros de salud y los hospitales (Neuman y Devercelli, 2012).

Si bien un enfoque integrado parece ideal, no resulta práctico (van Ravens, 2014) y no existe prácticamente en la actualidad ninguna ejecución a gran escala de políticas estrechamente coordinadas (Black y Dewey, 2014). El alto nivel de capacidad gubernamental que se requiere para la planificación y cooperación entre departamentos y ministerios vuelve esas políticas demasiado ambiciosas en numerosos contextos (van Ravens, 2014). Ningún país desarrollado ha adoptado un enfoque plenamente integrado en favor de la AEPI. En cambio, los sectores individuales trabajan junto con los demás de manera coordinada, como en los Países Bajos. En Cuba se logró una tasa de participación del 94% para los niños de entre 3 y 5 años de edad y las mujeres embarazadas, en una amplia gama de servicios para la primera infancia (Cuadro estadístico 3B del Anexo), no integrados en un solo marco normativo sino puestos en práctica mediante una serie de leyes, decretos y ordenanzas por separado (Vargas-Barón, 2015).

Es probable que un enfoque multisectorial, con diversas combinaciones de servicios suministrados por distintos sectores, resulte más realista en la mayoría de los contextos. Entre los ejemplos de políticas destinadas a la primera infancia aplicadas por separado por

Recuadro 1.4: Colombia llega a muchos de sus niños de menos de 5 años de edad más vulnerables

Todos los niños de menos de 5 años de edad tienen que recibir enseñanza preescolar. La educación de la primera infancia es una prioridad importante.

– Marta Isabel Castaño, profesora de escuela primaria, Colombia.

Desde 1968 el Gobierno colombiano ha impulsado programas de atención al niño en los hogares y en centros de cuidados y ha creado establecimientos de enseñanza preescolar en apoyo a los niños vulnerables. En 2006 el Consejo Nacional de Política Económica y Social aprobó una "política pública nacional de la primera infancia". Se adoptaron medidas importantes en favor de la coordinación entre el Ministerio de la Protección Social y el Ministerio de Educación que desembocaron en el Plan Nacional de Desarrollo para 2010-2014 y en la política "Desde cero hasta siempre", así como en la creación de un sistema integral de desarrollo de la primera infancia dirigido en particular a los niños pobres y vulnerables.

Los objetivos en materia de políticas, codificados también en derecho en 2009, destacan una prioridad en favor de los niños de familias de bajos ingresos, empezando por la atención a las mujeres encintas. Se garantiza a los niños una nutrición adecuada, una enseñanza preescolar (comprendido un año obligatorio a los 5 años de edad) y una atención sanitaria integral. La puesta en práctica se inició dos años más tarde, con el apoyo de la financiación necesaria, una inversión inicial para llegar a los 2,1 millones de niños más vulnerables. El 6% del gasto en educación se dedicó a la "educación inicial" de los niños de hasta 4 años de edad. Se construyeron en las comunidades establecimientos nuevos y grandes dotados de personal procedente del trabajo social, la psicología y la docencia.

Los avances logrados para llegar a los niños de menos de 5 años de edad de familias de bajos ingresos han sido considerables: el 25% recibe servicios integrales de AEPI y el 42% va a guarderías. Sin embargo, la descentralización a la vez ofrece posibilidades y se topa con dificultades. Algunos gobernadores y alcaldes no prestan tanto apoyo a la política nacional como otros y la subcontratación de muchos aspectos del suministro de servicios a proveedores no estatales plantea un problema para el logro de normas de calidad uniformes.

Fuentes: Banco Mundial (2013a); Yoshikawa y Kabay (2015); Vargas-Barón (2015).

Recuadro 1.5: Un enfoque multisectorial puede hacer frente a las discapacidades tempranamente y ayudar a los niños y a sus familias

La discapacidad está estrechamente vinculada a la pobreza y la marginación. Los niños con discapacidades figuran entre las poblaciones más marginadas y excluidas. Un enfoque multisectorial es esencial para evaluar y hacer frente a las discapacidades en los niños. Tratar este asunto tempranamente ayuda a los niños y sus familias a mejorar sus posibilidades vitales.

Los niños con discapacidades constituyen una importante proporción de los niños marginados. Por ello, a fin de llegar a un amplio número de niños marginados, las políticas deben ir dirigidas eficazmente a los niños con discapacidades y los numerosos contextos en que viven. Cuanto más tempranamente se diagnostica la discapacidad, mejor será para los niños y sus familias. Los servicios dedicados a la primera infancia suministrados por múltiples sectores pueden ser cruciales para llegar a los niños a una edad temprana y de una forma integral. Los niños con discapacidades suelen permanecer en casa y no tienen acceso a las posibilidades de que disfrutan otros niños. Los programas de visitas al hogar pueden llegar a esos niños, cuando otros tipos de servicios no. Cumplen también la importante función de educar y apoyar a los padres, alentándolos a que entablen una interacción positiva con sus hijos y apoyen su desarrollo en su primer entorno de aprendizaje y atención, el hogar.

Los padres pueden carecer de los conocimientos necesarios para evaluar el desarrollo de sus hijos y necesitan la intervención de un profesional de la atención sanitaria o la educación. Algunos países de ingresos bajos y medios están abriendo camino a este respecto. En la India y China (entre otros países) se han elaborado instrumentos de evaluación de los niños, instrumentos que siguen evolucionando. Dichos instrumentos requieren la participación tanto de los padres como de los profesionales, en particular en contextos de escasas competencias en lectoescritura. Sin embargo, en numerosos países de bajos ingresos sigue faltando una amplia detección del desarrollo de los niños pequeños.

Una vez evaluada su discapacidad, los niños afectados necesitan apoyo para poder hacer lo que hacen los demás niños. Hoy día se reconoce ampliamente que separar a los niños con discapacidades de sus compañeros o familiares va en detrimento de su desarrollo y su potencial. En Europa Central y Oriental, donde desde hace tiempo existe la práctica de tratar en instituciones a los niños con discapacidades, los países se están apartando de esa tendencia. Cada vez que resulta posible, los niños que viven con discapacidades deben experimentar una vida familiar lo más normal posible y recibir enseñanza en escuelas inclusivas, con un apoyo añadido en cuanto a la asistencia sanitaria y el aprendizaje[1]. Los enfoques multisectoriales coordinados pueden contribuir a alcanzar este objetivo. Jamaica hace un esfuerzo concertado por evaluar las necesidades especiales de los niños, aplicando en todo el país un instrumento de evaluación durante el año escolar 2014-2015 para ayudar a los profesores de preescolar a identificar a los niños que necesitan apoyo suplementario.

Fuentes: Hines (2014); OMS (2012); OMS y UNICEF (2012).

1. Véase el Capítulo 2 para un examen de la educación inclusiva para niños con discapacidades frente a la solución de la segregación.

sectores individuales cabe citar la ley por la que se instituyó el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ya en 1968, y la ley de atención y educación de la primera infancia de 2000 en Filipinas (**Recuadro 1.4**) (Vargas-Barón, 2015).

Desde 2014, muchos países han formulado explícitamente políticas multisectoriales, o políticas que agrupan varios sectores. Setenta y ocho países informaron de que habían adoptado instrumentos normativos multisectoriales en materia de AEPI[3] y 23 declararon que estaban preparándolos (Vargas-Barón, 2015).

La región de los Estados Árabes es la más rezagada, pues solo en Argelia, Jordania y Palestina se han formulado este tipo de políticas.

3. Diez de estas políticas no pudieron verificarse por no haber sido posible obtener un ejemplar de ellas.

Partiendo de un nivel de referencia muy bajo en 2000, cuando solo en Ghana, Mauricio, Namibia y Sudáfrica se habían formulado políticas de AEPI, el África Subsahariana ha avanzado a pasos agigantados: 30 países han adoptado esas políticas y 7 las están formulando (Vargas-Barón, 2015); muchos de los demás países son frágiles o están afectados por conflictos (Neuman y Devercelli, 2012).

Los enfoques multisectoriales han demostrado tener resultados satisfactorios en distintos contextos, como en Colombia (Recuadro 1.4), pero pueden también resultar eficaces en un contexto particular, como en el de las discapacidades (**Recuadro 1.5**).

Varios elementos contribuyen al éxito de las políticas multisectoriales, entre ellos la coordinación, la cooperación y las mediciones

Setenta y ocho países informaron de que habían adoptado instrumentos normativos multisectoriales en materia de AEPI

concertadas de los progresos entre ministerios y organismos (DiGirolamo y otros, 2014), así como la continuidad del personal (Vargas-Barón, 2015). La función de dirección desempeñada por un ministerio designado puede ser importante en la mayoría de los casos. Se han de establecer vínculos entre los organismos asociados y es importante tener en cuenta la capacidad de ejecución en los niveles medios e inferiores de la administración pública, cuestión que a menudo se desatiende (Britto y otros, 2014). En China, el firme empeño demostrado por el gobierno en el plano nacional, así como la colaboración en los planos provincial y local, contribuyeron al éxito de un programa dedicado a la primera infancia (Engle y otros, 2013).

El acceso a una enseñanza preescolar de buena calidad tiene repercusiones positivas en los resultados de los alumnos en la enseñanza primaria

En el África Subsahariana, los asociados para el desarrollo, entre ellos el UNICEF y la UNESCO, contribuyeron de modo decisivo a la formulación de políticas de AEPI, pero es necesario un apoyo constante para lograr su puesta en práctica. Cuando la formulación de políticas no toma plenamente en cuenta un contexto determinado y no se lleva a cabo con la participación de las partes interesadas locales, se pueden pasar por alto cuestiones esenciales. La falta de identificación con esas políticas puede suscitar una voluntad política insuficiente para su aplicación. La celebración de amplias consultas puede ayudar a convencer. En el Brasil, se estimó que un amplio examen de las versiones preliminares del plan nacional 2010 para la primera infancia por parte de los funcionarios de todos los niveles y de representantes de la sociedad civil había permitido que los dirigentes sectoriales y demás partes interesadas se identificaran con el proyecto (Vargas-Barón, 2015).

Un documento normativo acordado puede ser a la vez una ventaja y una obligación. Puede utilizarse para reivindicar avances, mientras que su aprobación oficial y su puesta en práctica puede aplazarse indefinidamente (Neuman y Devercelli, 2012). En Nigeria, la política nacional en favor del desarrollo integrado de la primera infancia se aprobó en 2007 pero su aplicación todavía no se ha iniciado. Se han redactado planes de ejecución pero no se ha calculado su costo y no hay una asignación financiera prevista (UNICEF, 2007; Banco Mundial, 2013b). Es necesario formular planes de acción más cortos y planes de ejecución concretos para hacer realidad las políticas oficiales. Sin embargo, en 2014 solo 28 países habían elaborado los planes estratégicos necesarios para orientar la ejecución (Vargas-Barón, 2015).

Los sistemas de enseñanza preescolar y los niveles de escolarización se han ampliado rápidamente en algunos países

El acceso a una enseñanza preescolar de buena calidad tiene enormes repercusiones en los resultados de los alumnos en la enseñanza primaria, cuyos efectos duran a menudo en etapas ulteriores de la vida (Berlinski y otros, 2009). En el Marco de Acción de Dakar se señaló el papel de los gobiernos nacionales y se observó que los programas debían concebirse apropiadamente y dirigirse a los destinatarios idóneos: "[...] incumbe a los gobiernos la función primaria de formular las políticas de atención y educación de la primera infancia [...] y promover programas flexibles y adaptables, destinados a los niños, que sean adecuados a su edad y no simplemente una extensión del sistema escolar formal".

Un examen de estudios realizados en la Argentina, el Brasil, Colombia, la India, Marruecos, el Perú y Turquía reveló que las intervenciones tempranas tendían a surtir efectos positivos en la probabilidad de escolarización, en la prevención de la repetición y la deserción escolar, y en los logros obtenidos en los primeros años de la escuela primaria. Estos efectos pueden ser muy amplios y tienden a ser mucho mayores tratándose de niños pobres y marginados (Myers, 1992; Myers, 2004). Así pues, ampliar el acceso a la enseñanza preescolar, por medio de programas formales o informales, es esencial para brindar a los niños más oportunidades en la vida, aumentar la eficacia del sistema educativo y

sus recursos, y reducir las desigualdades en la sociedad en general.

La escolarización ha aumentado en un 64% en un poco más de un decenio, pero con grandes desigualdades

El mundo ha asistido a un aumento del 64% de la matrícula en la enseñanza preescolar, un logro notable, aun si el nivel de referencia de 1999 era muy bajo. Las niñas representan el 49% de este aumento y alrededor de la mitad de la matrícula preescolar total en 2012. Algunos países han demostrado avances y una expansión masiva de sus sistemas públicos de enseñanza preescolar. En 1999 Kazajstán fue el primer país de Asia Central en volver obligatorio un año de preescolar, reduciendo así las disparidades en la participación entre los más ricos y los más pobres. Viet Nam amplió también considerablemente el suministro de educación pública, lo que condujo a un incremento de la tasa bruta de escolarización (TBE), en tanto que la escolarización privada decreció (Shaeffer, 2015).

Sin embargo, los progresos en el acceso han sido desiguales y existen diferencias considerables entre las zonas urbanas y las rurales, entre las familias ricas y las pobres, y entre las regiones prósperas y las desfavorecidas dentro de los países (Delprato y otros, 2014). Persisten además grandes desigualdades en el acceso de las familias a una enseñanza preescolar de buena calidad (Britto y otros, 2014).

Muchos países del África Subsahariana, así como algunos países asiáticos y árabes, empezaron a partir de niveles de referencia de 1999 sumamente bajos sus esfuerzos por aumentar las tasas de escolarización en la enseñanza preescolar (**Gráfico 1.5**). Ghana es una notable excepción: como los derechos de matrícula se suprimieron en este nivel de la enseñanza, la participación se inició en una base de referencia más alta y no obstante siguió mejorando. Sudáfrica ha hecho también grandes avances y ofrece un año de enseñanza preescolar en las escuelas primarias. Nepal tomó medidas para ampliar la enseñanza preescolar mediante planes nacionales de desarrollo sucesivos. Se han hecho también considerables esfuerzos en Mongolia, cuyo plan maestro del sector de la educación (2006-2015) creó parvularios móviles cultural y contextualmente apropiados utilizando yurtas tradicionales, gracias a lo cual aumentó considerablemente el acceso a esta enseñanza (Gobierno de Mongolia, 2006).

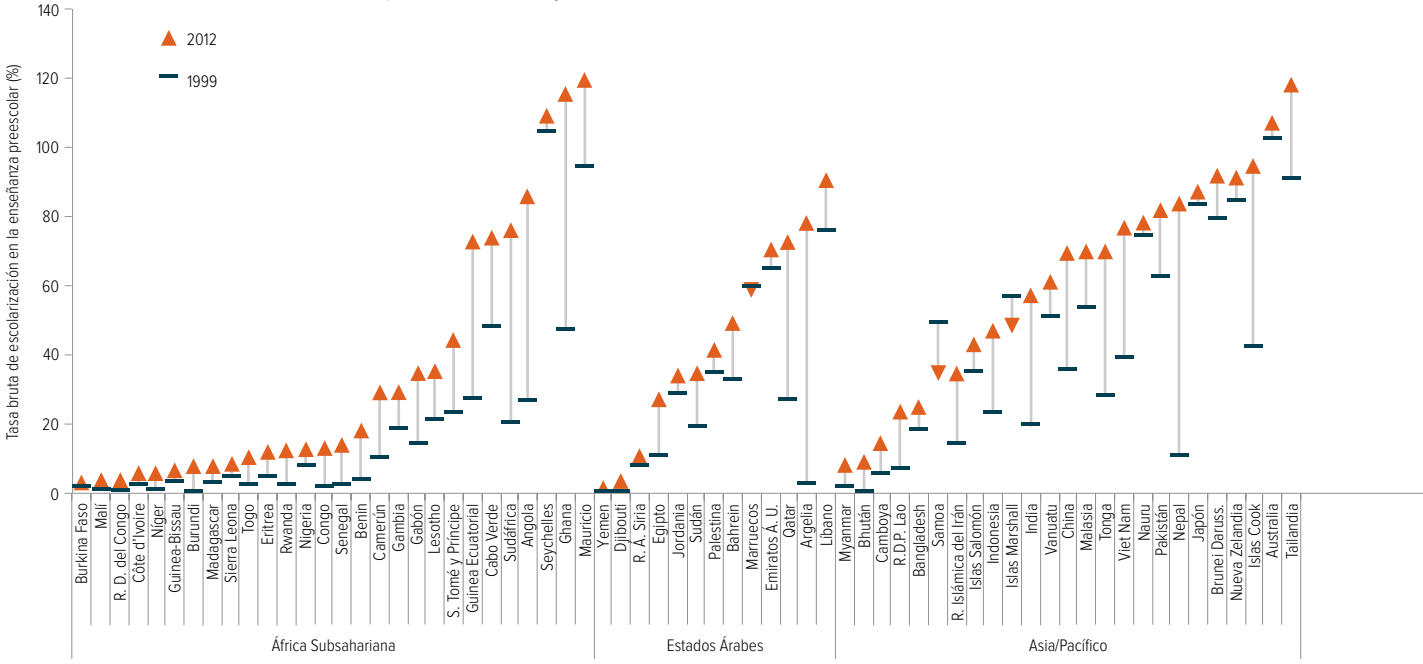
Al igual que ocurre con las tasas de escolarización, la mayoría de los países del África Subsahariana y numerosos países árabes y asiáticos no han hecho grandes avances desde el Foro de Dakar en cuanto al aumento de la esperanza de vida preescolar, esto es, el número medio de años que un niño permanece en la enseñanza preescolar (**Gráfico 1.6**). La esperanza de vida preescolar en Sudáfrica de casi un año refleja el único "año de acogida" suministrado por el gobierno. Tailandia ha progresado gracias al esfuerzo concertado del gobierno por ampliar el acceso a la enseñanza preescolar y aumentar la demanda de establecimientos de enseñanza adaptados especialmente para los niños (Shaeffer, 2015), esto es, una escolarización apropiada para los niños pequeños que no sea una mera imitación de la escuela primaria con pupitres, asignaturas y libros. La expansión masiva del suministro de enseñanza preescolar en Argelia ha hecho que la esperanza de vida preescolar haya pasado de ser prácticamente nula a alcanzar casi un año.

La escolarización en la enseñanza preescolar aumentó en un 64% desde 1999

Vivir en una zona rural puede ser un importante obstáculo para el acceso (**Gráfico 1.7**). En algunos de los países más pobres, las personas que viven en zonas rurales y los miembros de los grupos sociales más pobres tienen casi las mismas escasas posibilidades de asistir a un programa de aprendizaje temprano. Los habitantes de las zonas urbanas y los más ricos en general tienen mayores probabilidades, aunque la participación es escasa aun para ellos. Con el aumento del acceso se amplían las disparidades, como indican claramente las cifras relativas a la República Democrática Popular Lao y Túnez. Viet Nam realizó los mayores progresos en el aumento de las posibilidades de asistir a programas de aprendizaje temprano para los más desfavorecidos, entre ellos los niños de grupos lingüísticos minoritarios (UNESCO, 2014).

Gráfico 1.5: En todos los países menos unos cuantos, la tasa bruta de escolarización en la enseñanza preescolar aumentó entre 1999 y 2012

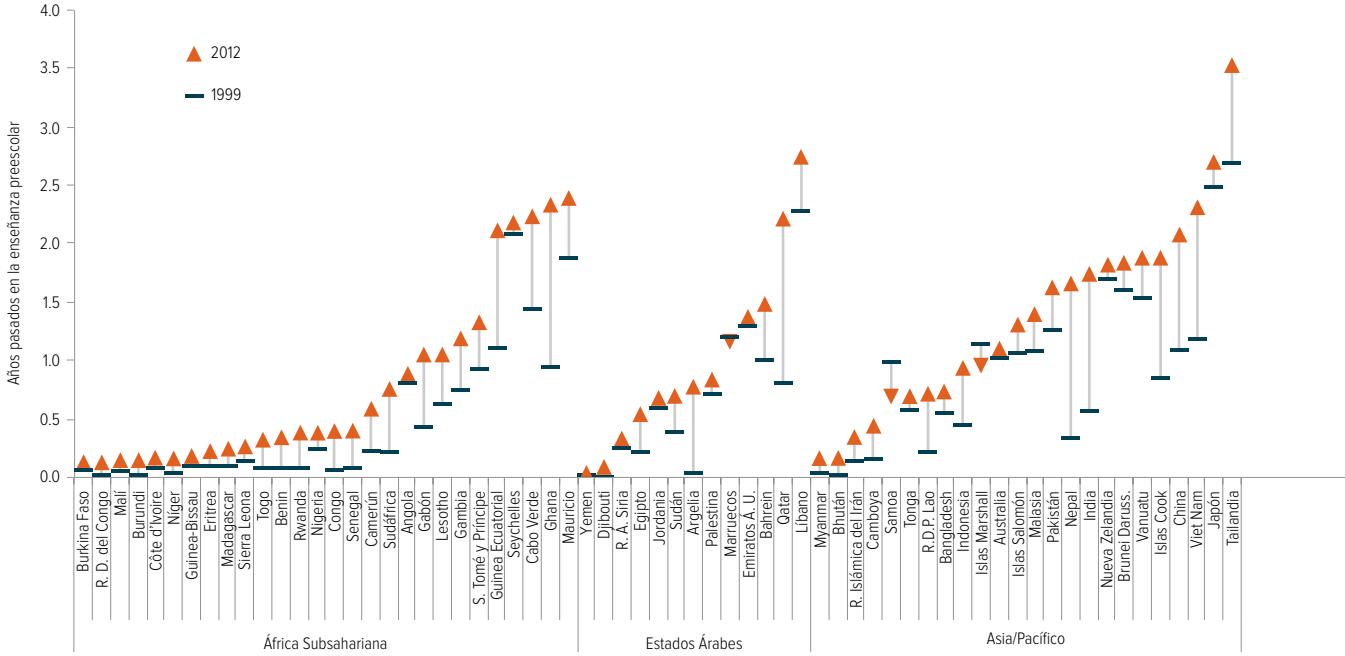
Tasa bruta de escolarización en la enseñanza preescolar, en 1990 y 2012



Fuentes: Cuadro estadístico 3B del Anexo; base de datos del IEU.

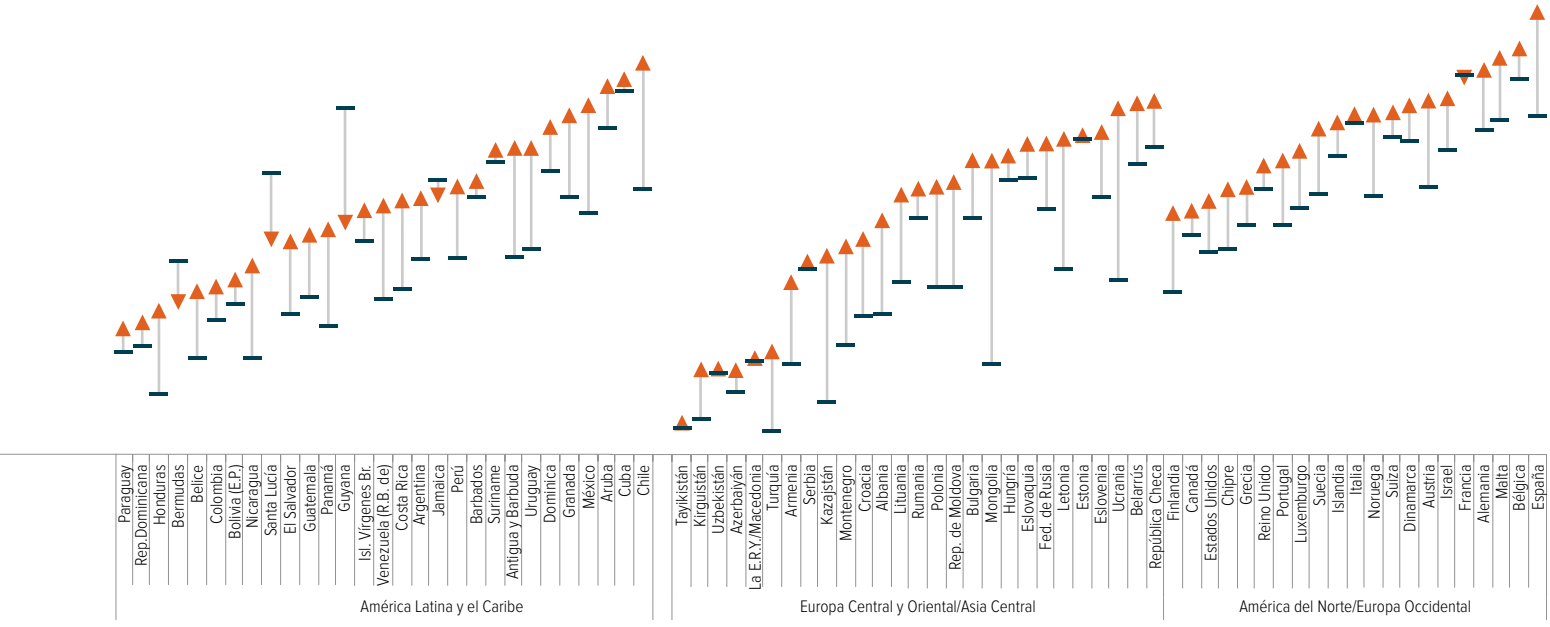
Gráfico 1.6: Los niños tienen más probabilidades de permanecer más tiempo en la enseñanza preescolar

Esperanza de vida en la enseñanza preescolar, en 1999 y 2012



Fuentes: Cuadro estadístico 3B del Anexo (sitio web); base de datos del IEU.

Objetivo 1: Atención y educación de la primera infancia



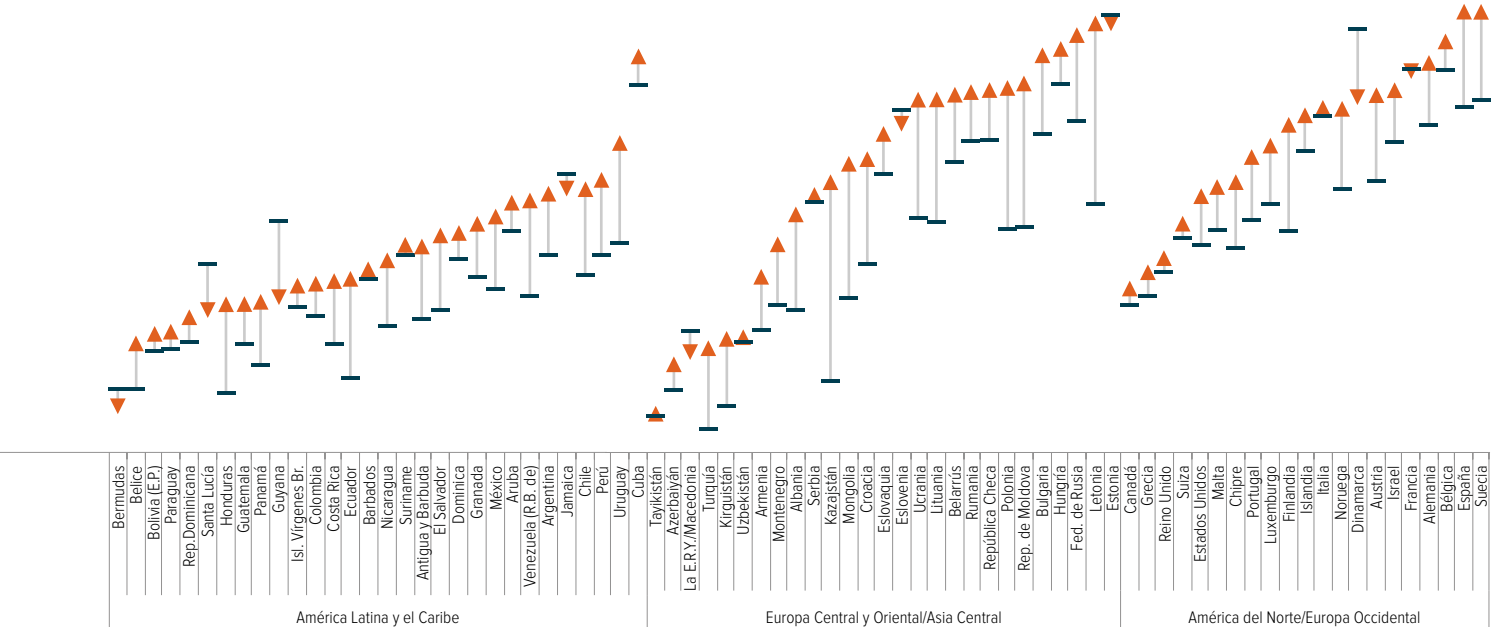
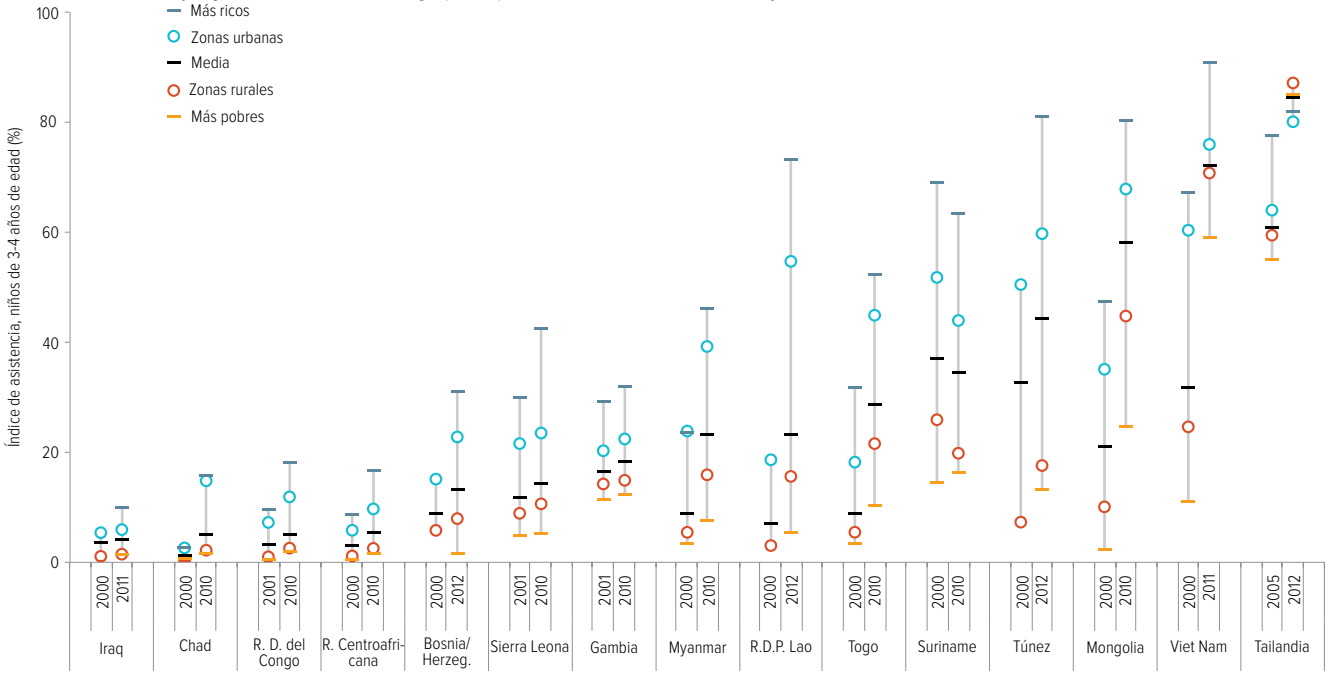
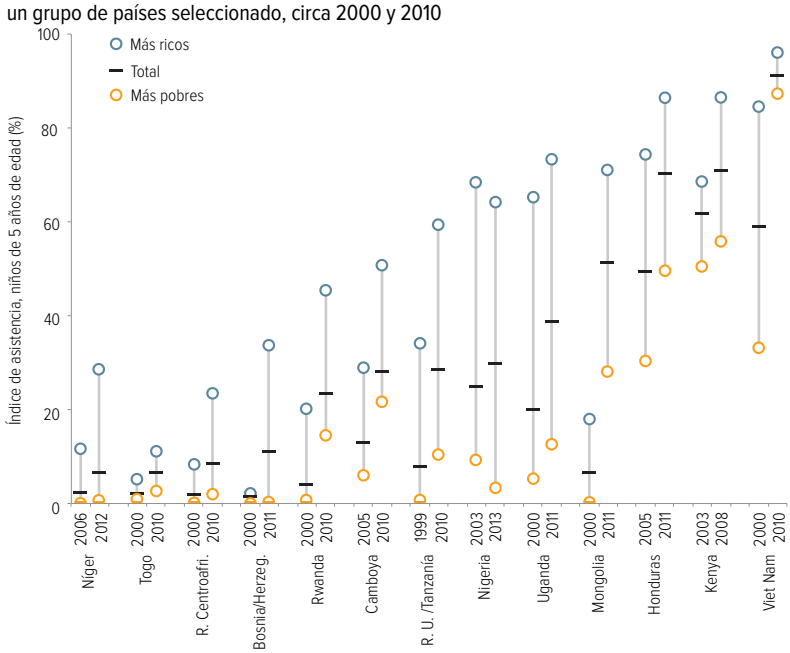


Gráfico 1.7: Las desigualdades aumentan con frecuencia cuando un mayor número de niños asisten a programas de aprendizaje temprano
Porcentaje de niños de entre 36 y 59 meses de edad que han asistido a alguna forma de programa organizado de educación de la primera infancia, por situación económica y lugar de residencia, en un grupo de países seleccionado, circa 2000 y 2010



Nota: Este indicador se refiere a los niños que pueden estar o no dentro de la edad establecida oficialmente en el país para la escolarización en la enseñanza preescolar y atañe a todo tipo de programa organizado de aprendizaje temprano fuera del hogar, ya sea público o privado.
Fuente: Informes de las Encuestas de indicadores múltiples por conglomerados.

Gráfico 1.8: Los niños más pobres son los que tienen menos probabilidades de asistir a programas de aprendizaje temprano
Porcentaje de niños de 5 años de edad que han asistido a programas de educación de la primera infancia, por situación económica, en un grupo de países seleccionado, circa 2000 y 2010



Fuente: Cálculos del equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* (2015) basados en las Encuestas de indicadores múltiples por conglomerados y en los datos de las encuestas de demografía y salud.

En Kenya, Mongolia, Tayikistán y el Togo, el hecho de vivir en una zona rural o de ser pobre y marginado reduce las posibilidades de que un niño curse programas de aprendizaje temprano. Esto también ocurre en Ghana y Kazajstán, a pesar de los cambios positivos en las políticas. Las desigualdades dentro de los países pueden ser considerables: en la República Unida de Tanzanía hay diferencias drásticas según la situación económica, así como disparidades entre provincias que pueden alcanzar hasta 71 puntos porcentuales (Banco Mundial, 2012). Las desigualdades entre zonas rurales y urbanas pueden observarse también en el entorno de aprendizaje físico, los procesos que tienen lugar en el aula y las interacciones entre docentes y alumnos (Mtahabwa y Rao, 2010). Nigeria y Uganda tienen unos de los peores índices de desigualdad en el acceso por situación económica (**Gráfico 1.8**), aunque las escuelas públicas del sur de Nigeria tienen más probabilidades de ofrecer programas de aprendizaje temprano. Existen asimismo otros factores: en Tailandia el compromiso nacional por lo general firme en favor de los niños pequeños ha dejado de lado a los niños migrantes y refugiados no tailandeses, de los cuales solo el 55% asisten a programas de AEPI, frente al 93% de los nacionales (Shaeffer, 2015).

Basándose en los avances logrados hasta la fecha, se pudieron efectuar proyecciones sobre las tasas brutas de escolarización en la enseñanza preescolar en 2015 para 148 países. Es probable que setenta países, esto es, el 47%, tengan altas tasas de escolarización (de más del 80%). Todas las regiones de la EPT se incluyen en esta categoría, pero la mayoría de estos países están ubicados en Europa Central y Oriental, América Latina y el Caribe, y América del Norte y Europa Occidental. Doce países, esto es el 8%, ocuparían una posición intermedia, con tasas brutas de escolarización de entre el 70% y el 79%. Sesenta y seis países tendrían tasas bajas (30/69%) o muy bajas (inferiores al 30%), y representarían el 25% y casi el 20%, respectivamente, de la muestra de la proyección. Casi la mitad de los países con tasas brutas de escolarización muy bajas pertenecerían al África Subsahariana (Bruneforth, 2015).

Existen varias maneras de propiciar una mayor expansión de la escolarización

Los gobiernos pueden adoptar diferentes medidas para aumentar el número de niños en la enseñanza preescolar, a saber, leyes, políticas, campañas de sensibilización pública, incentivos financieros y supresión de los derechos de matrícula. Se pueden utilizar leyes para imponer la participación en la escolarización preescolar. En 2001, México volvió obligatoria la escolarización preescolar para los niños de 4 a 5 años de edad (UNESCO-OIE, 2012); la tasa bruta de escolarización pasó del 70% en 1999 al 101% en 2012 (Cuadro estadístico 3B del Anexo). El Perú impuso dos años de enseñanza preescolar gratuita y obligatoria en 2003 a partir de los 3 años de edad (Gobierno del Perú, 2003). Ghana hizo lo mismo en 2007 (Cuadro 1). Myanmar impuso recientemente un año de enseñanza preescolar obligatoria (Shaeffer, 2015).

En 2014, 40 países habían instituido la enseñanza preescolar obligatoria (**Cuadro 1.1)**. En varios países latinoamericanos esta tendencia dio como resultado una mejora constante de la escolarización de los niños en edad de cursar la enseñanza preescolar (Diawara, 2007). En Europa Central y Oriental y en América Latina y el Caribe se registró el mayor crecimiento en las tasas de escolarización (**Gráfico 1.5**). En esas mismas regiones es también donde hay más países con enseñanza preescolar obligatoria. La Argentina impuso la enseñanza preescolar ya en 1993 y su tasa bruta de escolarización aumentó del 57% en 1999 al 74% en 2012 (Cuadro estadístico 3B del Anexo).

Los países como Ghana que han suprimido esos derechos han experimentado un importante crecimiento de la participación en la enseñanza preescolar

Numerosos países han establecido políticas que incluyen la enseñanza preescolar en el ciclo de la educación básica, pero no les prestan apoyo financiero. En Kenya y la República Unida de Tanzanía, las leyes exigen que haya secciones preescolares en todas las escuelas primarias, pero en ambos países se cobran derechos de matrícula. La concesión de subvenciones por alumno en las escuelas primarias de Tanzanía se amplió para que abarcara también a los alumnos de preescolar (Banco Mundial, 2012), por lo que las secciones de enseñanza

Cuadro 1.1: Los 40 países donde existe una enseñanza preescolar obligatoria

País	Año en que se promulgó la ley	Edad a la que comienza la educación obligatoria	Número de años de enseñanza preescolar obligatoria
Estados Árabes			
Sudán	1992	4	...
Europa Central y Oriental			
Bosnia y Herzegovina	2007	5	1
Bulgaria	2002/2003	6	1
Eslovenia	2001	6	0
Hungría	1993	5	1
Letonia	2002	4	2
la ex República Yugoslava de Macedonia	2005	6	1
Polonia	2004	6	1
Rep. de Moldova	...	5	1
Rumania	...	6	1
Serbia	2003	5.5	1
Asia Central			
Kazajstán	1999	5	1
Asia Oriental y el Pacífico			
Brunei Darussalam	1979	5	1
Filipinas	2012	5	1
Macao, China	1995	5	1
Myanmar	...	5	1
República Popular Democrática de Corea	...	5	1
América Latina y el Caribe			
Argentina	1993	5	1
Colombia	1994	5	1
Costa Rica	1997	4 o 5	1 o 2
Ecuador	2008	5 a 6	1
El Salvador	1990	4	3
Guatemala	1985	6	1
México	2001	5	1
Nicaragua	2006	5	1
Panamá	1995	4	1
Paraguay	1998	5	1
Perú	2003	3	3
Rep.Dominicana	1996	5	1
Uruguay	...	5	1
Venezuela (R.B. de)	1999	4	2
América del Norte y Europa Occidental			
Chipre	2004	4 años y 8 meses	1
Dinamarca	...	6	1
Grecia	2006		
Israel	1949	3	...
Luxemburgo	1963	4	2
Suiza	...	4	2
Asia Meridional y Occidental			
República Islámica del Irán	2004	5	1
Sri Lanka	1997	5	...
África Subsahariana			
Ghana	2007	4	2

Fuentes: Comisión Europea (2014); Shaeffer (2015); UNESCO-OIE (2012).

preescolar no disponen de recursos suficientes y están tremendamente atestadas, con una proporción media de alumno por docente de 57/1 en 2010 (Cuadro estadístico 8 del Anexo).

El costo es un grave problema en el nivel preescolar y muchos gobiernos cobran derechos de matrícula (O'Gara, 2013). Los países como Ghana que han suprimido esos derechos han experimentado un importante crecimiento de la participación en la enseñanza preescolar, aunque el Gobierno ha tenido dificultades para encontrar los recursos necesarios para mantener las normas (Shaeffer, 2015). Los establecimientos públicos preescolares del Brasil no cobran derechos de matrícula y prestan servicio al 86% de todos los niños escolarizados (Bastos y Straume, 2013).

Proporcionar incentivos financieros para propiciar la escolarización puede ayudar. En las zonas rurales de China, por ejemplo, un programa experimental brindó a las familias una exención de derechos de matrícula y una transferencia monetaria condicionada a un índice de asistencia del 80% o más. Los niños de las familias participantes tenían un 20% más de probabilidades de cursar la enseñanza preescolar que los no participantes (Wong y otros, 2013).

No se trata simplemente de una cuestión de costos: la enseñanza preescolar debe resultar atractiva para los padres y los niños. Ghana hace ingentes esfuerzos por sensibilizar a las personas a la necesidad de una enseñanza preescolar que sea acogedora para los niños pequeños. En su nuevo plan estratégico de educación (2010-2020) se preconiza la realización de una amplia campaña multimedia de sensibilización pública destinada a "cambiar de nombre" a los parvularios a fin de que las familias y las comunidades cobren conciencia de la necesidad de una enseñanza preescolar adaptada especialmente a las necesidades de los niños. La finalidad del plan es estimular la demanda subsanando las deficiencias de calidad en relación con la formación de los docentes, las infraestructuras, los planes de estudios apropiados y el apoyo a las necesidades educativas especiales (Shaeffer, 2015).

Tailandia ha dado realce a la AEPI mediante campañas de sensibilización pública con carteles y spots publicitarios dirigidos a los padres, los cuidadores, los recién casados, las mujeres embarazadas, los docentes, los prestadores de servicios de atención a los niños, el personal médico y los dirigentes comunitarios y locales. Gracias a una amplia cobertura mediante establecimientos de AEPI y parvularios más formales en zonas rurales y urbanas se ha logrado una asistencia de casi el 93% de los niños de entre 4 y 5 años de edad (Shaeffer, 2015).

La participación del sector privado sigue siendo importante

A pesar del compromiso contraído por los gobiernos en relación con la EPT de extender la AEPI "especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos", la participación del sector privado ha aumentado en varios países. Esto plantea dos problemas. Cuando el acceso depende del pago de derechos de matrícula, muchas de las personas más pobres quedan rezagadas. Además, es muy improbable que los proveedores privados se establezcan en zonas remotas y escasamente pobladas. Así pues, el hecho de recurrir al suministro privado puede reducir la equidad educacional y social para las poblaciones pobres y remotas. En los 100 países sobre los que se dispone de datos para 1999 y 2012, el porcentaje medio de participación del sector privado en el nivel preescolar aumentó del 28% a casi el 31%[4].

Cuando el acceso depende del pago de derechos de matrícula, muchas de las personas más pobres quedan rezagadas

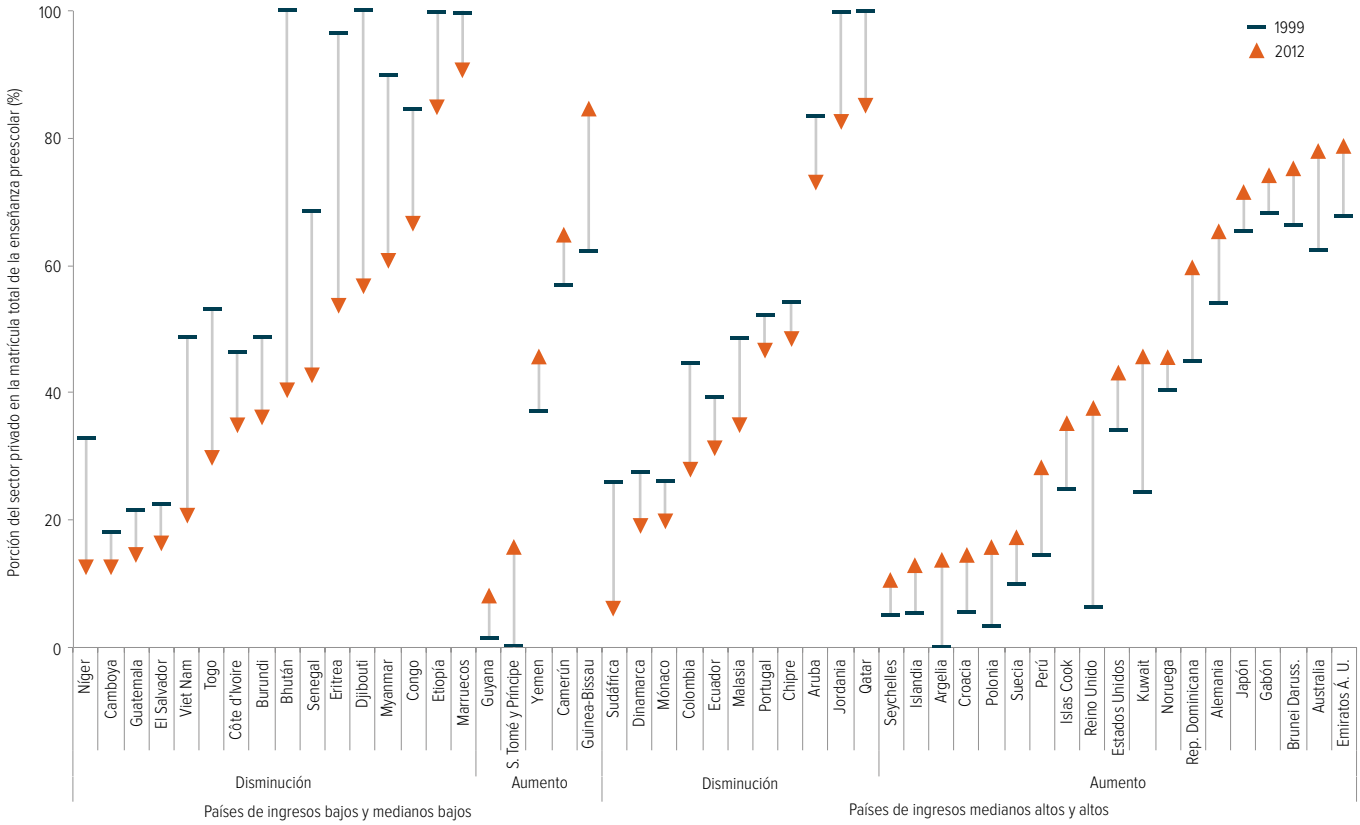
Las "escuelas privadas" constituyen un sector complicado y diverso que comprende proveedores puramente privados que funcionan con o sin ánimo de lucro, organizaciones no gubernamentales, grupos de voluntarios y organizaciones confesionales (Ashley y otros, 2014). En el Cuadro estadístico 3B del Anexo, la distinción entre público y privado se establece según si un proveedor es propiedad pública o privada. En realidad, según esta definición cualquier proveedor privado puede recibir financiación del gobierno o de grupos filantrópicos o confesionales, aunque por lo

4. Estas cifras se refieren solamente a las escuelas registradas ante el gobierno. Sin embargo, hay un gran número de escuelas privadas no registradas que no se tienen en cuenta en las estadísticas oficiales o los estudios sobre garantía de calidad (Woodhead y Streili, 2013). Esto significa que las estadísticas oficiales de numerosos países no recogen los datos reales relativos a la escolarización, tanto en general como en el sector privado.

general se cobran derechos de matrícula a los usuarios. En muchos países se ha llegado a una alianza entre el sector público y el privado, que por lo general consiste en la financiación pública de una prestación privada, aunque a menudo también en el cobro de algunos derechos de matrícula. Pero en muchos contextos tanto la prestación como la financiación corren a cargo del sector no estatal. Eso es lo que ocurre en Etiopía, Sierra Leona y muchos de los Estados Árabes donde, en consecuencia, la enseñanza preescolar tiende a llegar solamente a las poblaciones urbanas más privilegiadas. La tasa bruta de escolarización de Sierra Leona es de tan solo un 9% (Cuadro estadístico 3B del Anexo).

Algunos países experimentaron grandes cambios en la proporción de la escolarización en la enseñanza preescolar privada entre 1999 y 2012 (**Gráfico 1.9**). Varios de los países más pobres hicieron progresos en el aumento de la instrucción pública, en tanto que los países más ricos por lo general la redujeron. No obstante, una reducción o un aumento de la participación del sector privado no determinó el que los padres pagaran más o menos por la enseñanza preescolar. La participación del sector privado en Suecia aumentó a consecuencia de una política pública de elección de escuelas, como indican las matrículas por sector, y sin embargo los padres no pagan derechos de matrícula en la enseñanza preescolar (Gobierno de Suecia, 2012). En el Reino Unido se asistió a un aumento espectacular de la enseñanza privada: esta se sextuplicó en el transcurso del periodo, alcanzando el 37% de toda la matrícula escolar en 2012 (Cuadro estadístico 3B del Anexo). El costo para los padres puede ser considerable, pero en la educación de la primera infancia

Gráfico 1.9: Los servicios educativos privados están disminuyendo en algunos contextos y aumentando en otros
Porción del sector privado en la matrícula total de la enseñanza preescolar, en un grupo de países seleccionados, por países agrupados según su nivel de ingresos, en 1999 y 2012



Nota: Los países que figuran en este gráfico son aquellos cuya porción del sector privado aumentó o disminuyó en por los menos cinco puntos porcentuales.
Fuentes: Cuadro estadístico 3B del Anexo; base de datos del IEU.

se ponen a disposición de las familias pobres plazas gratuitas, financiadas por el gobierno (Mathers y Smees, 2014).

Los gobiernos no han hecho lo suficiente para ampliar el acceso como se comprometieron a hacerlo en 2000, pero hay una demanda relativamente alta por servicios privados. El sector privado es sumamente heterogéneo, va desde las escuelas para la élite hasta las escuelas de bajo costo en los barrios de viviendas precarias. En los países de ingresos bajos y medianos bajos, muchas escuelas privadas de bajo costo funcionan en condiciones tan malas que no tienen la más mínima posibilidad de obtener el reconocimiento del gobierno. Emplean a menudo personal no cualificado y no mantienen contactos con las autoridades públicas por temor al cierre por incumplimiento de las normas, como en Nigeria (Härmä, 2011). En el Reino Unido, muchos niños pobres fracasan en sus estudios por asistir a establecimientos privados de enseñanza preescolar de mala calidad y bajo costo que tienden a agruparse en zonas de pobreza. Se observó que esos establecimientos empleaban a menos docentes diplomados y con formación superior, con lo que se obtenían resultados del aprendizaje inferiores, en tanto que los establecimientos de enseñanza ubicados en zonas más prósperas eran por lo general de mejor calidad (Mathers y Smees, 2014).

Las alianzas entre el sector público y el privado pueden ampliar el acceso y mejorar la calidad

En un momento de limitaciones presupuestarias, muchos países optan por asociarse al sector privado mediante alianzas en las que el gobierno paga la totalidad o una parte de los derechos de matrícula para que los niños puedan asistir a una escuela privada. Esto puede ampliar el acceso y ejercer una presión positiva en las normas de calidad en zonas donde la escolarización privada es viable, en particular en las zonas urbanas. Las alianzas con los establecimientos de enseñanza privados no suelen ser una opción válida en zonas muy remotas y escasamente pobladas donde hay un número insuficiente de niños.

Hong Kong (China) estimula la mejora en la calidad de la atención y educación de la primera infancia. Toda la impartición de la AEPI es privada, pero los padres de familia reciben bonos utilizables en establecimientos sin fines lucrativos. Para que una escuela pueda participar en el programa de bonos, todos sus profesores deben poseer un certificado en educación de la primera infancia, y todos los directores recién nombrados deben tener un título universitario en educación de la primera infancia (Poon, 2008; Ying, 2013).

En otros países se alientan al mismo tiempo la calidad y la participación. En Mauricio, el gobierno proporciona transferencias monetarias condicionadas a la escolarización de los niños a la edad de 4 años y facilita una garantía de calidad para los establecimientos privados (Banco Mundial, 2012). Ello ha tenido como resultado que la tasa bruta de escolarización pasó del 94% en 1999 al 120% en 2012 (Cuadro estadístico 3B del Anexo). En Singapur el gobierno presta asistencia a las familias de bajos ingresos (Karuppiah, sin fecha). En Sudáfrica el gobierno paga para que los niños puedan asistir a establecimientos privados; para estimular la participación y la calidad, las escuelas tienen que estar registradas y afiliarse a los sistemas públicos de seguimiento y apoyo, uno de cuyos requisitos es que el personal posea unas cualificaciones mínimas (Biersteker, 2013). En Uganda el gobierno planea la introducción de un pequeño subsidio mensual por niño para los establecimientos de AEPI, condicionado al cumplimiento de unas normas mínimas y de los planes de estudios (van Ravens, 2014), para apoyar la puesta en práctica de la política de desarrollo de la primera infancia del sector de la educación de 2007.

En algunos países como Chile y Suecia, los gobiernos tienen una historia establecida de suministro de enseñanza preescolar y, sin embargo, deciden aplicar una política consistente en introducir la elección de escuela otorgando el mismo pago por alumno a cualquier escuela que los padres escojan (Woodhead y Streuli, 2013). Tales políticas se han aplicado durante 34 años en Chile y 22 años en Suecia y, sin embargo, sigue habiendo

Recuadro 1.6: Los servicios educativos privados de bajo costo dominan en algunas regiones del África Subsahariana

Hay una fuerte demanda en el África Subsahariana: entre el 71% y el 93% de los niños de 3 a 6 años edad están escolarizados en cuatro lugares. La enseñanza preescolar, ya sea pública o privada, es cara y su costo total representa una proporción considerable del PIB per cápita al mes para cada niño en una familia (Cuadro 2). En una muestra de barrios de Accra, Lagos, Nairobi y Johannesburgo, las escuelas privadas atienden a la gran mayoría de los niños escolarizados. Los padres están muy motivados y buscan posibilidades de aprendizaje temprano y no una mera guardería de niños.

La calidad de la enseñanza es motivo de preocupación. La pedagogía y el contenido de las asignaturas a menudo no son apropiados para la edad. En Accra y Nairobi las escuelas son una extensión "hacia abajo" del sistema escolar, con filas de pupitres en que los niños empiezan a aprender a leer y escribir. Las lenguas habladas en los hogares no suelen utilizarse ni incluirse entre las asignaturas. En Nairobi las clases están dirigidas por los docentes, los niños de apenas 3 o 4 años presentan exámenes y se los clasifica en consecuencia.

Para una impartición de AEPI de alta calidad, los docentes necesitan tener una buena educación general, así como una formación especializada en la primera infancia. En Nairobi y Lagos la mayoría de los docentes suelen haber cursado algunos estudios superiores y a veces tienen un diploma, y el 61% de los profesores en Lagos habían recibido una formación pedagógica concreta. Solo el 40% de los docentes en Accra y ninguno en Lagos habían recibido una formación específica sobre la primera infancia.

El caso de Sudáfrica se distingue en varios aspectos. El gobierno ofrece un año de enseñanza preescolar, el "año de acogida" o "grado R". La impartición del grado R tiene un alcance considerable, por lo menos en la zona urbana de Soweto donde el 80% de los niños de entre 5 y 6 años están escolarizados, el 74% de ellos en escuelas públicas. Sin embargo, el acceso de los niños más pequeños solo es posible gracias a las escuelas privadas y depende estrechamente de los niveles de ingresos, y solo el 60% de los niños de 3 a 4 años están escolarizados. Los establecimientos privados están más adaptados especialmente para los niños que en los otros tres países, con pequeños grupos de alumnos, un aprendizaje por medio de juegos y la utilización de la lengua vernácula. Esos ejemplos muestran que la oferta pública insuficiente no responde a la gran demanda de AEPI en el África Subsahariana.

Fuentes: Biersteker (2010); Innovations for Poverty Action (2013); Lowenstein y Ziswiler (2013); Bidwell y Watine (2014).

Cuadro 1.2: Participación en la enseñanza preescolar en los distintos sitios de estudio y opciones de escolarización disponibles

Niños de 3 a 6 años de edad	Accra (Ashaiman)	Lagos (Agege)	Nairobi (Mukuru)	Johannesburgo (Soweto)
% de escolarizados (todo tipo de escuelas)	93	87	84	71
% de escolarizados del cuantil más pobre	84	73	77	52
% de escolarizados en escuelas privadas	91	83	94	56
% de escolarizados para el aprendizaje (no en guarderías)	80	86	79	53
Nº de opciones a corta distancia	3.6	3.4	4.9	2.7
Costo total por niño expresado en % del PIB per cápita al mes	28	21	23	8
% de niños escolarizados en el nivel primario en el sector privado	77	65	79	11

Fuente: Bidwell y Watine (2014).

En China muchas comunidades rurales acuden a parvularios privados cuyas empleadas son mujeres locales no cualificadas

un debate sobre la eficacia de la elección de escuela cuando existe ya la enseñanza preescolar pública.

Los sistemas funcionan de manera paralela, no en colaboración

En algunos contextos, han aparecido dos sistemas paralelos de enseñanza preescolar: los privados y los públicos (**Recuadro 1.6**). En un reciente estudio de seguimiento de niños en 362 aldeas en tres estados de la India se mostró que el 85% de los niños de Assam asistían a los establecimientos públicos "Anganwadi", mientras que solo el 52% lo hacían en Andhra Pradesh y el 20% en Rayastán. Por otra parte, aproximadamente el 30% de los niños asisten a escuelas privadas en Andhra Pradesh y el 40% en Rayastán, lo que denota el enorme crecimiento de los establecimientos preescolares privados en las zonas rurales, urbanas y tribales (Centro para la educación y el desarrollo de la primera infancia, 2013; Manji y otros, 2015). En China los niños de las

zonas urbanas disfrutan de establecimientos públicos relativamente bien equipados dotados de docentes capacitados, mientras que muchas comunidades rurales acuden a parvularios privados cuyas empleadas son mujeres locales no cualificadas (Rao y otros, 2012b). En el Brasil las escuelas privadas y públicas existen de modo paralelo, aunque las escuelas privadas tienen la parte minoritaria (Bastos y Straume, 2013). A pesar de que la enseñanza preescolar es gratuita y obligatoria en el Perú, el sector privado se ha desarrollado de forma paralela, en particular en las zonas urbanas, principalmente en favor de las familias más acomodadas. El crecimiento del sector privado en el Perú ha sido considerable: en 1998 la proporción entre establecimientos públicos y privados era de 4 por 1, pero diez años más tarde había pasado a ser de casi 1,5 por 1 (Woodhead y Streuil, 2013).

En otros contextos, el gobierno establece sistemas donde antes solo existía el sector privado. Si bien en 2010 había 4.127 parvularios privados en Jordania, entre 2003 y 2010 se abrieron 532 parvularios públicos en ese país como parte de la reforma de la educación para la economía del conocimiento de 2003 (Al-Hassan y otros, 2010; UNICEF, 2008). El logro de Jordania se ve superado por la expansión en Argelia de la enseñanza pública que se tradujo por un aumento de 77 puntos porcentuales en la tasa bruta de escolarización que alcanzó el 79% en 2014 (Cuadro estadístico 3B del Anexo).

Queda aún por encarar de manera significativa la búsqueda de la calidad

Mejorar el acceso no es suficiente: la calidad de la enseñanza preescolar es primordial para lograr que los niños desarrollen su potencial y estén preparados para ir a la escuela (Yoshikawa y Kabay, 2015). Los niños que no reciben una educación de buena calidad tienen menos probabilidades de cursar satisfactoriamente la enseñanza primaria (Barnett, 2008). Si bien aun una educación relativamente deficiente reporta algunos beneficios, cuanto mejor es la calidad, mejor el provecho. Esto fue lo que se observó en Bangladesh y Camboya (Rao y otros, 2012a) y en Inglaterra (Reino Unido) (Sylva y otros, 2011) tanto en zonas urbanas como en zonas rurales. En Inglaterra (Reino Unido) los efectos positivos de asistir a un programa de calidad inferior empezaban a desvanecerse a los 11 años de edad, mientras que esos efectos perduraban para los niños que habían asistido a programas de mejor calidad (Sylva y otros, 2011). Ahora bien, definir la calidad es una tarea compleja que entraña cuestiones de planes de estudios, pedagogía, cultura y, fundamentalmente, las competencias de los docentes de la enseñanza preescolar.

Los planes de estudios, la pedagogía y la cultura influyen en la calidad de la enseñanza preescolar

La calidad es un concepto relativo, cargado de valores y dinámico. Saber cuál debería ser la lengua de enseñanza -la lengua materna o una lengua nacional o colonial- y si se debe dar cabida a las nociones culturales y las prácticas religiosas son cuestiones en torno a las cuales podría haber una oposición entre las propuestas pedagógicas y las opiniones de los padres de alumnos (Shaeffer, 2015). De una amplia base de investigaciones se infieren varios factores esenciales de la calidad que se refuerzan mutuamente: los aportes (comprendido un entorno seguro y sano), la organización y la gestión (un fuerte liderazgo), el proceso educacional (comprendidas las posibilidades de aprender por la experiencia) y unas relaciones generosas y sensibles entre los educadores y los niños, los padres y la comunidad (Myers, 2004).

La calidad de la enseñanza preescolar es primordial para que los niños estén preparados para ir a la escuela

El plan de estudios contiene lo que los niños deben aprender, en tanto que la pedagogía se refiere a la manera en que se les enseña o en que se facilita su aprendizaje; estos aspecto de la educación están estrechamente relacionados (Sheridan y otros, 2009) y el plan de estudios contribuye a configurar la pedagogía. Además, las nociones culturales de los padres pueden hacer que estos ejerzan presión sobre la escuela para que las cosas se hagan de cierta manera. En muchos países se reconoce que el aula de enseñanza preescolar debe estar centrada en los niños y ser apropiada para su desarrollo en cuanto a los planes de estudios y la cultura, dejando mucho tiempo para los juegos. Esta necesidad está también inextricablemente vinculada al contexto. El entorno debe propiciar las actividades de aprendizaje propuestas por los docentes y comprender un espacio seguro para que los niños jueguen y exploren, así como

materiales y juguetes didácticos que los niños puedan manipular.

Un gran número de países pobres distan mucho de poder dotar a los establecimientos de enseñanza preescolar de los recursos necesarios, por lo que resulta sumamente difícil reproducir planes de estudios y pedagogías eficaces como HighScope, de los Estados Unidos (HighScope, sin fecha). El UNICEF ha concebido un conjunto de materiales básicos para el aprendizaje de la primera infancia en situaciones de crisis (UNICEF, 2013a). Se podrían elaborar herramientas parecidas para contextos exentos de crisis pero de bajos recursos, utilizables con determinados planes de estudios.

La India, Jamaica, Kazajstán y Tayikistán brindan ejemplos de la manera en que los países han mejorado sus planes de estudios y su pedagogía para la AEPI. En el nuevo marco de plan de estudios para la educación de la primera infancia de la India se adopta un enfoque evolutivo, con actividades distintas para los grupos de edad 3-4 años y 4-6 años. Para los niños más pequeños, estas comprenden juegos planeados y libres, así como interacciones entre adultos y niños y entre los propios niños, de forma individual y en grupos pequeños y grandes. Los niños tienen la posibilidad de escuchar cuentos, aprender rimas, crear, dedicarse a juegos imaginativos, hacer preguntas, resolver problemas sencillos, experimentar para promover un aprendizaje activo e interactivo y vivir en general una experiencia en que se sienten bien y tienen una imagen positiva de sí mismos. Para el grupo de mayor edad, hay una proporción mayor de actividades guiadas por los adultos con respecto a los juegos libres y más trabajo en grupos grandes. La preparación para la escuela comprende la adquisición de competencias, como hacer concordar imágenes con sonidos, reconocer formas, ampliar el vocabulario y desarrollar una afinidad con la lectura mediante libros de imágenes y narración de cuentos, así como adquirir rudimentos de escritura y aritmética, comprendidos los conceptos de número y espacio. El plan de estudios incluye también actividades destinadas a desarrollar las habilidades motoras finas, la coordinación y las aptitudes físicas, así como la creatividad mediante el teatro, la música y otras actividades (Gobierno de la India, 2012).

Asimismo, en Jamaica el plan de estudios se divide por edades (de 0 a 3 años y de 4 a 5 años) y algunos de sus elementos son semejantes de manera general a los de la India (Gobierno de Jamaica y Dudley Grant Memorial Trust, 2008). Kazajstán, como muchos otros países, reformó sus planes de estudios utilizando el sistema "paso por paso" a fin de aplicar un método más focalizado en los niños y centrado en su

Recuadro 1.7: Los niños y los establecimientos escolares deberían estar preparados los unos para los otros

La "preparación para la vida escolar" comprende varios aspectos: qué tan bien está preparado un niño para pasar del entorno hogareño o preescolar al aula de la escuela primaria formal, qué tan bien ha podido la familia apoyar el aprendizaje del niño desde su nacimiento (algunas veces con la asistencia de programas de visita a los hogares) y qué tan bien preparadas están las escuelas para ayudar a los niños a efectuar una transición sin tropiezos a la enseñanza primaria.

La preparación del niño es tal vez el aspecto más importante de la preparación para la vida escolar. Los niños deben tener conductas y capacidades básicas, entre ellas las capacidades previas al aprendizaje de la lectura y el cálculo, la capacidad de seguir instrucciones y la de concentrarse en una actividad de aprendizaje particular durante un periodo determinado. Necesitan también tener un nivel de desarrollo socioafectivo que les permita controlar su comportamiento y sus emociones. Les corresponde a los establecimientos preescolares, así como a la familia, velar por que los niños estén listos para lograr la transición a la escuela.

Debido a una falta de planificación coordinada entre los niveles primario y preescolar, muchos programas ponen más empeño en preparar a los niños para la escuela primaria que en facilitar y propiciar una transición sin tropiezos entre ambos niveles. Los planes de estudios y la pedagogía deberían estar concebidos para eliminar la desconexión entre esos niveles. Los planificadores de la educación saben que, según la definición de la primera infancia, esta dura hasta los 8 años de edad, lo que significa que los enfoques relativos a la pedagogía y los planes de estudios dedicados a la primera infancia deben utilizarse en los primeros tres años de la escuela primaria, según la edad a la que se inicia la enseñanza primaria. Si bien se acepta que unas técnicas más centradas en el juego y en el aprendizaje por la práctica son apropiadas para los establecimientos preescolares, cuando los niños ingresan en el primer grado de primaria se suele esperar de ellos que se sienten de inmediato ante un pupitre y tengan una conducta más controlada y formal.

Fuentes: UNESCO (2014); UNICEF (2012).

desarrollo integral, y que comprende elementos afectivos y cognitivos (UNESCO, 2005). Tayikistán, con el apoyo del UNICEF y de la Fundación Aga Khan, aprobó en junio de 2013 un nuevo plan de estudios para una educación de la primera infancia alternativa o comunitaria que también se vale de métodos centrados en los niños. El plan de estudios se aplicará en aulas con docentes formados en los nuevos métodos (UNICEF, 2013b).

Modificar los modelos de enseñanza preescolar para adaptarse al contexto cultural puede estimular la demanda. El éxito de este método en Kenya, Uganda y la República Unida de Tanzanía (Yoshikawa y Kabay, 2015) demuestra que en materia de educación no todo es adecuado para todo el mundo. En el África Oriental, el Programa de Centros de Recursos para las Madrazas Preescolares ha incorporado más niños a la escuela en países donde el aspecto religioso de la vida reviste una importancia fundamental (Manji y otros, 2015). En Camboya, un programa en los hogares resultó pertinente y adaptable a las variaciones culturales locales gracias a la utilización de métodos, lenguas, materiales y normas apropiados (Yoshikawa y Kabay, 2015).

En contraste con estos métodos, las expectativas culturales de los padres con respecto a las escuelas pueden consistir en que el aprendizaje formal mediante libros empiece a la edad más temprana posible (O'Gara, 2013). En Hong Kong (China) los establecimientos preescolares tienden a centrarse en cómo preparar a un niño para la escuela primaria desde el punto de vista académico (Fung y Lam, 2012). En Tailandia los padres consideran que los establecimientos preescolares deben impartir una "enseñanza primaria temprana" y no comprenden cabalmente la propuesta más adaptada especialmente a los niños que ofrecen dichos establecimientos (Shaeffer, 2015). La misma incomprensión se observó en el estado de Jharkhand (India) donde se experimentó un plan de estudios de enseñanza preescolar centrado en los niños y basado en el juego (Pattanayak, 2012).

En Tailandia, y también en Ghana, la respuesta del gobierno fue organizar campañas de sensibilización pública para facilitar la comprensión por parte de los padres de una pedagogía adaptada especialmente para los niños pequeños. El Gobierno del estado de Jharkhand emprendió esfuerzos a nivel más popular para convencer a los padres de la importancia de utilizar una pedagogía apropiada según la edad de los niños (Pattanayak, 2012). A pesar de tales esfuerzos, las familias y los niños pueden estar mal preparados para la abrupta transición entre la enseñanza preescolar y la primaria si no existe una coordinación (**Recuadro 1.7**).

Evaluar una enseñanza de buena calidad es tan complicado como definirla. Lo mejor es observar el proceso que tiene lugar, pero es una tarea laboriosa que requiere muchas competencias. El contexto es sumamente importante y, a fin de que una evaluación pueda utilizarse para mejorar la calidad de la prestación del servicio, todas las partes interesadas tienen que trabajar en colaboración. Una iniciativa mexicana muestra cómo el hecho de tomar en cuenta la cultura

Recuadro 1.8: La cultura determina la evaluación de la educación de los indígenas en México

Un proceso de evaluación experimentado en dos estados de México para evaluar la calidad de la enseñanza preescolar destinada a los indígenas demuestra la importancia de la cultura para evaluar la calidad de la enseñanza. En colaboración con los supervisores de escuelas, los miembros de las comunidades reflexionan sobre el mundo en el que quieren vivir y luego negocian una definición de la calidad. Se determinan indicadores de la calidad de la escuela y del aula que los supervisores utilizan al observar las aulas, basándose en la premisa de que un aula y una experiencia preescolares de buena calidad deben ser congruentes con el proceso de reflexión. Los supervisores proporcionan al director y a los docentes datos empíricos sobre el proceso relativo a la escuela y el aula. A continuación, los interesados reflexionan juntos sobre dichos datos para determinar medidas encaminadas a mejorar la calidad de la atención y educación de la primera infancia. Posteriormente, los supervisores efectúan visitas periódicas para seguir de cerca las mejoras.

Lo que los indígenas mexicanos consideran indicadores importantes de la calidad se reflejan en la manera en que la evalúan, respetando la forma en que la cultura configura la educación y procurando que los indicadores sean pertinentes con respecto a la cultura y el contexto. Según se informa, el proceso permitió mejorar la calidad en general y con respecto a la dimensión añadida de la cultura.

Fuente: Hacia una Cultura Democrática (2014).

Les corresponde a los establecimientos preescolares, así como a la familia, velar por que los niños estén listos para lograr la transición a la escuela

En Australia, Nueva Zelandia, Portugal y el Reino Unido se están tomando medidas en favor de la paridad de remuneración para los docentes en todos los niveles

puede tener efectos positivos en la calidad de la AEPI cuando los resultados se reintroducen en el sistema educativo (**Recuadro 1.8**).

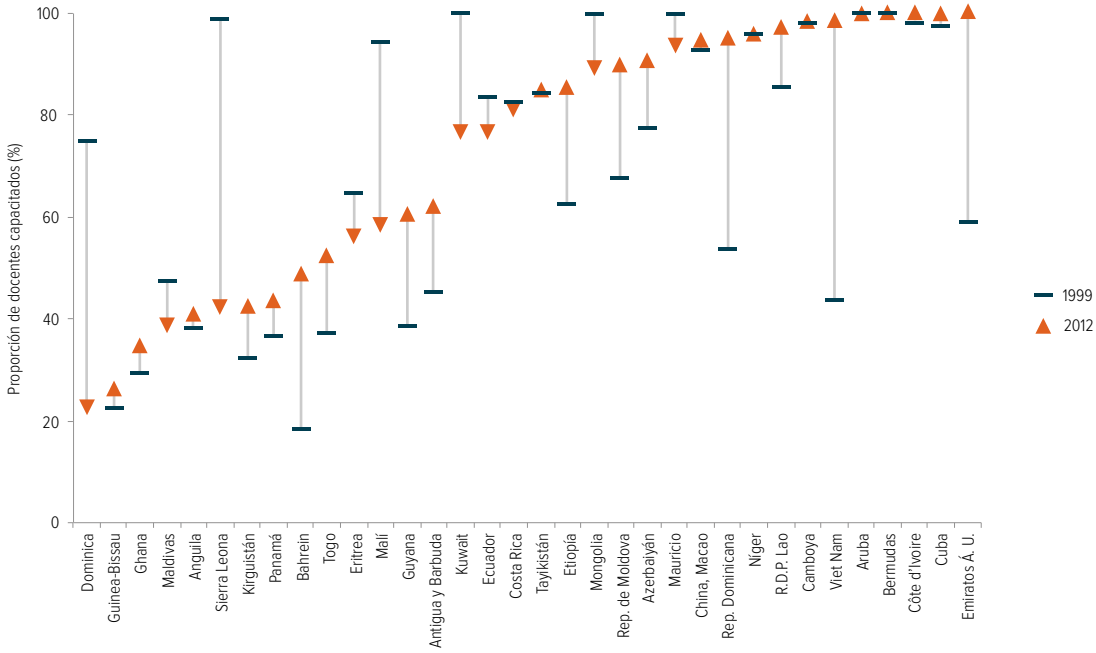
Los docentes son los principales determinantes de la calidad, pero muchos de ellos no están bien preparados

La preparación de los docentes de la enseñanza preescolar es esencial para aumentar la calidad en el proceso y las relaciones que tienen lugar en el aula. Son unos de los principales factores relacionados con la escuela (Sheridan y otros, 2009) y sus cualificaciones profesionales influyen más en la calidad de las interacciones en el aula que el entorno y los recursos físicos (Mtahabwa y Rao, 2010).

Estas conclusiones no suelen reflejarse en la práctica nacional, en la que muchos docentes de AEPI carecen de una buena formación. Unos docentes mal preparados pasan dificultades tratando de utilizar el tipo de plan de estudios adoptado en la India y Jamaica, antes expuesto. Además, puesto que esos planes de estudios pueden requerir la utilización de numerosos materiales, la formación de los docentes debe incluir la fabricación y el mantenimiento de materiales procedentes del entorno local.

A la falta de preparación de los docentes se añaden las malas condiciones de trabajo de los profesores de AEPI. Los docentes menos eficaces se destinan con frecuencia a los niños pequeños debido al bajo estatus de que goza este nivel de enseñanza (O'Gara, 2013). Se emplea a menudo un personal sin formación ni cualificaciones que además del bajo estatus y la escasa remuneración se ve sometido a un elevado índice de rotación, lo que redunda en detrimento de los resultados del aprendizaje (Mathers y otros, 2014). El bajo estatus y la baja remuneración de los docentes de la enseñanza preescolar suelen estar integrados en las escalas de sueldos (OIT, 2014a), por lo que las condiciones de vida de los docentes pueden ser pobres (Sun y otros, 2015). El sector privado en particular tiende a remunerar a los docentes lo menos posible para mantener bajos los costos (Sun y otros, 2105). La enseñanza preescolar y

Gráfico 1.10: Algunos países han aumentado considerablemente su proporción de docentes capacitados en la enseñanza preescolar
Porcentaje de docentes de la enseñanza preescolar que están capacitados, en un grupo de países seleccionados, en 1999 y 2012



Fuentes: Cuadro estadístico 10A del Anexo; base de datos del IEU.

los primeros grados de la enseñanza primaria están también ampliamente feminizados tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo (Kelleher, 2011), ya que tradicionalmente la atención de los niños pequeños se considera un trabajo de mujeres. En numerosos países esto se traduce por una remuneración más baja, una menor profesionalización y un menor respeto (Kelleher, 2011). Todos esos factores hacen que resulte difícil atraer a docentes de AEPI altamente cualificados.

Sin embargo, se pueden mejorar las condiciones: en la República de Moldova los sueldos de los docentes se duplicaron entre 2002 y 2008, mientras que en Australia, China y Singapur se ofrecen incentivos especiales a los docentes de la enseñanza preescolar. En Australia, Nueva Zelandia, Portugal y el Reino Unido se están tomando medidas en favor de la paridad de remuneración para los docentes en todos los niveles (OIT, 2012).

Otro problema que afecta la calidad de la enseñanza es la desigualdad de ubicación de las escuelas. Resulta muy difícil conseguir que trabajen en comunidades pobres, rurales y de difícil acceso docentes de AEPI cualificados (Sun y otros, 2015). Se trata por lo general de lugares de destino menos atractivos, pero se pueden tomar medidas para resolver este problema. En Australia y China se ofrecen incentivos a los docentes para que acepten puestos en zonas rurales apartadas (Sun y otros, 2015). En el Brasil, las grandes diferencias en las posibilidades de contar con una AEPI de buena calidad tienen que ver con la residencia en zonas urbanas o rurales, las divisiones comunitarias y étnicas, y el compromiso y las inversiones desiguales del gobierno en ese sector (Sun y otros, 2015). Para responder a ello, el gobierno puso en marcha en 2003 una alianza entre el sector público y el privado con la Fundación Mauricio Sirotsky Sobrinha y la UNESCO para impartir una formación en el empleo. Esta iniciativa promueve y realza el estatus y la autoestima de los docentes mediante mecanismos de apoyo profesional, posibilidades de aprendizaje mutuo en comunidades de prácticas y una sensibilización general a la importancia de la enseñanza preescolar (Sun y otros, 2015).

En muchos países la proporción de docentes capacitados en la enseñanza preescolar aumentó entre 1999 y 2012. Son relativamente pocos los países sobre los que se dispone de datos que experimentaron una disminución en su número. Estar "cualificado" en teoría, empero, no garantiza que un docente haya tenido en realidad un perfeccionamiento profesional de alta calidad. No obstante, los datos sobre el número de docentes capacitados y la proporción de alumnos por docente capacitado figuran entre las mediciones de aproximación de la calidad de la AEPI. Entre los países sobre los cuales se dispone de datos, los países de bajos ingresos tienen menos probabilidades de contar con los recursos necesarios para invertir en formación y, por lo tanto, tienen una proporción reducida de docentes capacitados (**Gráfico 1.10**). En la mayoría de los países de ingresos medios, la mayor parte de los docentes de la enseñanza preescolar están capacitados. Sin embargo, algunos países han acrecentado su personal docente con candidatos no capacitados. Varios de los países donde la proporción de docentes capacitados ha disminuido son pobres, frágiles y están afectados por conflictos, entre ellos Eritrea, Malí y Sierra Leona.

Se requieren políticas para la formación de docentes y unas cualificaciones mínimas

Para lograr la calidad en la AEPI, los docentes deben recibir una formación de alta calidad

Para lograr la calidad en la AEPI, los docentes deben recibir la formación de alta calidad necesaria para adquirir las cualificaciones requeridas y los requisitos se deben cumplir. Los países definen cada vez más requisitos claros para la educación y formación de los docentes de la enseñanza preescolar y estos se han vuelto mucho más estrictos desde 2000. Sin embargo, muchos países no han formalizado todavía las normas mínimas para los docentes de la enseñanza preescolar. En el Brasil solo hay una serie de cualificaciones mínimas "recomendadas" (Bastos y Straume, 2013).

En Kenya se solía aceptar a los docentes de AEPI aun con una enseñanza primaria incompleta, pero ahora estos tienen que haber aprobado exámenes del primer ciclo de la enseñanza secundaria y haber recibido una formación específica en materia de AEPI. Los establecimientos privados han intervenido para subsanar las deficiencias en cuanto a la

demanda de que es objeto esta formación, pero aun ellos se enfrentan a dificultades para lograr que su personal cumpla los requisitos mínimos (Manji y otros, 2015).

En la República Unida de Tanzanía las cualificaciones requeridas para la enseñanza varían según la edad de los niños. Para el nivel preescolar, los docentes deben haber finalizado la enseñanza secundaria y haber efectuado dos años de formación docente de tiempo completo, aunque la práctica en el aula no está incorporada (Banco Mundial, 2012). Para quienes cuidan niños de entre 2 y 4 años de edad, se requiere una educación secundaria completa, así como una formación anual de 40 horas que comprenda cuestiones como la salud y el desarrollo cognitivo, social y afectivo (Banco Mundial, 2012). Nigeria tiene una serie de requisitos análogos (Banco Mundial, 2013b).

Las normas colombianas estipulan que los docentes deben haber cursado estudios superiores y haber adquirido una experiencia directa en AEPI, en tanto que los trabajadores de programas en familias y hogares deben tener un título universitario y haber adquirido una experiencia en materia de AEPI (Banco Mundial, 2013a).

Singapur es un líder regional en la formación de profesionales de la enseñanza preescolar (Vargas-Barón, 2014). Su comité de acreditación de cualificaciones para la enseñanza preescolar elaboró un marco para la formación de educadores de la primera infancia y reconoció oficialmente los cursos de formación que comenzaron a impartirse en 2001, antes de que se añadieran requisitos más estrictos en 2013 (Sun y otros, 2015).

Recuadro 1.9: China adopta una metodología planificada para el perfeccionamiento de los docentes de la enseñanza preescolar

A fin de integrar la educación de la primera infancia en el plan de desarrollo nacional de la educación, China ha trabajado con ahínco en los planos nacional y regional para mejorar la calidad de la enseñanza preescolar y su acceso a ella, en particular en las zonas rurales. Se ha concentrado en el perfeccionamiento profesional de los docentes, comprendidas su redistribución y reconversión. En 2008 había más del doble de alumnos por docente capacitado de AEPI en las zonas rurales que en las ciudades. Era sumamente difícil contratar docentes cualificados para puestos en zonas rurales y remotas debido al bajo estatus del trabajo y la escasa remuneración, entre otras razones.

La estrategia adoptada para hacer frente a este problema consistió en impartir una nueva formación en educación de la primera infancia a los profesores de escuela primaria y secundaria, ya que la demanda relativa a su anterior formación se había reducido debido a los efectos a largo plazo de la disminución de la tasa de natalidad. Desde 2011 se han asignado fondos a la formación en el empleo de directores y docentes de escuelas públicas y privadas que anteriormente enseñaban en escuelas primarias y secundarias. A fin de responder a una necesidad acrecentada, se han planificado un mayor número de centros de formación docente en la mayoría de las regiones. Se han concebido diferentes tipos de formación, a saber, una formación intensiva de corta duración, una reconversión profesional y unos programas de tres meses de formación intensiva de tiempo completo.

Asimismo, se alienta a los docentes a que trabajen en zonas rurales remotas ofreciéndoles, por ejemplo, el pago de los derechos de matrícula de sus cursos de formación, así como incentivos monetarios. Además, se ha promulgado una legislación nacional para aumentar el sueldo de los docentes de AEPI. Estas medidas contribuirán a elevar el estatus de la profesión y a atraer a un mayor número de nuevos aspirantes.

Fuente: Sun y otros (2015).

El perfeccionamiento profesional en el empleo es un complemento importante de la formación y no se puede dejar de destacar la importancia de que los docentes puedan acceder a él de manera periódica. Los datos recabados en Kenya muestran que los profesores de mayor edad pierden competencias con el tiempo debido a la falta de formación en el empleo (Ngware y otros, 2013).

La metodología planificada en China (**Recuadro 1.9**) propone varias estrategias para responder a la demanda de docentes de AEPI capacitados, en particular en zonas rurales y remotas.

Conclusiones

El apoyo al desarrollo de los niños en las etapas más tempranas tiene enormes repercusiones y propicia la obtención de mejores resultados educativos y sociales. Los principales beneficios económicos de la inversión en educación yacen actualmente en la etapa de la primera infancia. El hecho de que las comunidades menos favorecidas, en particular en los países más pobres, salgan aún más beneficiadas es un argumento suplementario esencial para invertir masivamente en este nivel. La construcción de cimientos más sólidos puede redundar en una mayor equidad social y económica. Desde el Foro de Dakar, se han hecho avances en el número de niños que acceden en todo el mundo a programas de AEPI mediante una serie de servicios.

Una enseñanza esencial es que los niños necesitan más que una educación preprimaria antes de ingresar en la escuela. Es indispensable que el apoyo al desarrollo del niño empiece a la edad más temprana posible. Múltiples sectores tienen que participar en el apoyo a la salud y la nutrición, así como al desarrollo cognitivo, social y afectivo del niño pequeño. Es un gran reto lograr que cada uno de esos sectores llegue a todos y cada uno de los niños, pero algunos países en contextos muy variados están demostrando que sí es posible.

Múltiples sectores tienen que prestar apoyo a la salud y al desarrollo cognitivo, social y afectivo del niño pequeño

Sin embargo, los niños de los grupos marginados siguen sin tener acceso a la enseñanza preescolar debido a la falta de fondos, la desigualdad estructural y la falta de atención a los problemas de la calidad. En numerosos países las familias deben financiar la AEPI, en particular cuando esta se deja por completo a cargo del sector privado, lo que se traduce por un acceso poco equitativo y una impartición de enseñanza insuficiente en general. Ello se debe a que muchas familias pobres no pueden permitirse el pago de derechos de matrícula, lo cual reduce la demanda de servicios de AEPI. A fin de acrecentar la demanda y lograr un acceso equitativo, la financiación de esa enseñanza debe correr por cuenta de los gobiernos o se debe proporcionar a las familias transferencias monetarias para que puedan pagar los derechos de matrícula exigidos.

No se ha hecho bastante para lograr que, junto con el acceso, se mejore la calidad de la prestación, en particular en relación con los docentes y la enseñanza. Muchos de estos problemas reflejan los retos que se plantean en la enseñanza primaria y que se exponen en el siguiente capítulo. Se pueden extraer enseñanzas para la AEPI observando las dificultades con que se topa la expansión de la enseñanza primaria. Y hacer las cosas bien en la etapa de la primera infancia aminorará muchos de los problemas planteados por la necesidad de "recuperar el terreno perdido" a que se enfrentan los sistemas escolares y sus partes interesadas en el nivel primario y mucho después.

Fotografía: Giacomo Pirozzi / Panos Pictures

CAPÍTULO 2

Objetivo 2: Enseñanza primaria universal

Aspectos más destacados

- Las tasas netas de escolarización en la enseñanza primaria aumentaron considerablemente, creciendo 20 o más puntos porcentuales de 1999 a 2012 en 17 países, once de ellos del África Subsahariana.
- Aunque ha habido aumentos incuestionables en las tasas de escolarización, en 2012 había casi 58 millones de niños sin escolarizar y los avances en la reducción de esta cifra están estancados desde 2007.
- A pesar de los avances, la deserción escolar sigue siendo un problema: en 32 países, mayoritariamente del África Subsahariana, es probable que al menos el 20% de los niños matriculados en la enseñanza primaria no lleguen al último grado.
- Aunque las disparidades en el acceso a la educación han disminuido en la mayor parte de los países, millones de niños siguen sin tener acceso a la educación por desventajas asociadas a la pobreza, el sexo, la ubicación geográfica y la pertenencia étnica.
- La supresión de los derechos de matrícula fue una iniciativa política popular que contribuyó a captar alumnos, pero las familias siguen pagando a veces sumas importantes por la educación de los hijos.
- Para que todos los niños puedan acceder a la educación, en el próximo decenio ha de ponerse gran empeño en dar prioridad a los niños desfavorecidos y marginados, en particular a los millones de niños con discapacidad y los que viven en situaciones complejas de emergencia, y debe trabajarse más para localizar a esos niños.

Enseñanza primaria universal 91

Seguimiento de los avances 91

Se ha progresado mucho en la eliminación de los derechos de matrícula 100

Algunos métodos funcionaron potenciando la demanda 104

Al actuar sobre la oferta se contribuyó a aumentar el acceso a la enseñanza primaria 108

Llegar a los marginados es esencial para universalizar la enseñanza primaria 112

La educación en emergencias complejas es un problema cambiante 121

Conclusiones 125

Las mejoras en el acceso a la educación son uno de los principales logros del movimiento de la EPT. En el presente capítulo se recapitulan los avances en la consecución del objetivo de universalizar la enseñanza primaria para 2015 y se examinan políticas de fomento del acceso a la enseñanza primaria, como la supresión de los derechos de matrícula, la construcción de escuelas y los programas de transferencia de efectivo. Con todo, hay millones de niños excluidos de la enseñanza primaria por factores como la pobreza, la pertenencia étnica, el idioma y la discapacidad. En el capítulo también se describen las repercusiones de las emergencias complejas y los conflictos armados en la educación.

“ *La India ha avanzado mucho en la consecución de los objetivos de la EPT, sobre todo en lo tocante a la universalización de la enseñanza básica y la escolarización de las niñas, que casi ha logrado. Esta labor se ha apoyado en la Ley del Derecho del Niño a la Educación Gratuita y Obligatoria de 2009 y el programa nacional Sarva Shiksha Abhiyan. Para perennizar la escolarización de las niñas, el país ha puesto en marcha recientemente la iniciativa Beti Bachao Beti Padhao (“proteger a las niñas, educar a las niñas”)”.*

Sr. Smriti Zubin Irani,
Ministro de Desarrollo de los Recursos Humanos de la India

Objetivo 2 Enseñanza primaria universal

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

La enseñanza primaria universal, que era el objetivo más importante de la Educación para Todos (EPT), como atestigua su inclusión en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), tuvo una financiación adecuada, apoyo político y un amplio seguimiento, pues universalizar el acceso a la educación tiene un claro atractivo popular. Y a pesar de todo ello, este objetivo no se cumplirá antes de que termine 2015.

¿Qué logros han conseguido los países desde la celebración del Foro Mundial sobre la Educación en 2000 y la consiguiente aprobación del Marco de Acción de Dakar? En el presente capítulo se tratan cuatro cuestiones: los avances en la consecución de este objetivo, las actividades realizadas para obtenerlos, los países o poblaciones que han progresado o se han quedado rezagados y las razones de tales resultados.

Al recapitular las realizaciones de los países desde que se aprobó el Marco de Acción de Dakar se observan incrementos importantes del número de niños que accedieron a la enseñanza y cursaron estudios primarios, y una disminución del porcentaje de niños que nunca han ido a la escuela, aunque a este respecto la reducción de las disparidades entre los niños del medio rural y los del medio urbano ha tenido resultados variables. Entre los retos que se plantean a la universalización de la enseñanza primaria están las grandes masas de población sin escolarizar; la finalización de los estudios primarios, especialmente entre los niños más pobres; y una mejor progresión en el ciclo de enseñanza primaria.

Hay factores decisivos en el fomento de la enseñanza primaria universal, como la supresión de los derechos de matrícula; el incremento de la demanda educativa mediante iniciativas como las transferencias de efectivo y los programas de alimentación escolar y distribución de raciones para llevar a casa; y el aumento de la oferta de escuelas y aulas, así como la inversión en salud e infraestructuras.

En la primera parte de este capítulo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se ofrece un análisis global de los logros en la universalización de la enseñanza primaria, antes de pasar a examinar de qué manera los factores antes señalados, el aumento de la demanda y de la oferta educativas, han contribuido a ello. Por el lado de la oferta, una novedad importante desde Dakar ha sido la proliferación de programas de educación dirigidos por el sector privado y por centros escolares comunitarios, no formales o confesionales, que responden a la demanda de educación y a los deseos de los padres.

En la segunda parte del capítulo se trata la cuestión esencial de llegar a los marginados. Sin buenos resultados en este ámbito, la enseñanza primaria universal nunca se hará realidad. Se necesitan mejoras para llegar a las poblaciones más pobres, las minorías étnicas y lingüísticas, los niños que trabajan, las comunidades nómadas, los niños afectados por el VIH y el sida, los habitantes de barriadas marginales y los niños con discapacidad. El capítulo termina con un examen del reto siempre diferente de impartir educación en emergencias complejas, una cuestión que ha cobrado notoriedad y capacidad de movilización en los últimos años y que sigue planteando retos.

En 2012 cerca de 58 millones de niños en edad de cursar la enseñanza primaria estaban sin escolarizar

Seguimiento de los avances

Aunque ha habido progresos importantes, no se cumplirá el objetivo de universalizar la enseñanza primaria antes de que termine 2015 y ni siquiera se consumará la aspiración más modesta de escolarizar a todos los niños. En

2012 cerca de 58 millones de niños en edad de cursar la enseñanza primaria (generalmente entre los seis y los once años) estaban sin escolarizar debido, entre otras razones, a las presiones demográficas, las situaciones de conflicto y la falta de la voluntad necesaria en ciertos países con grandes poblaciones sin escolarizar, como Nigeria y el Pakistán. La marginación de ciertos grupos socioeconómicos también contribuye a este resultado.

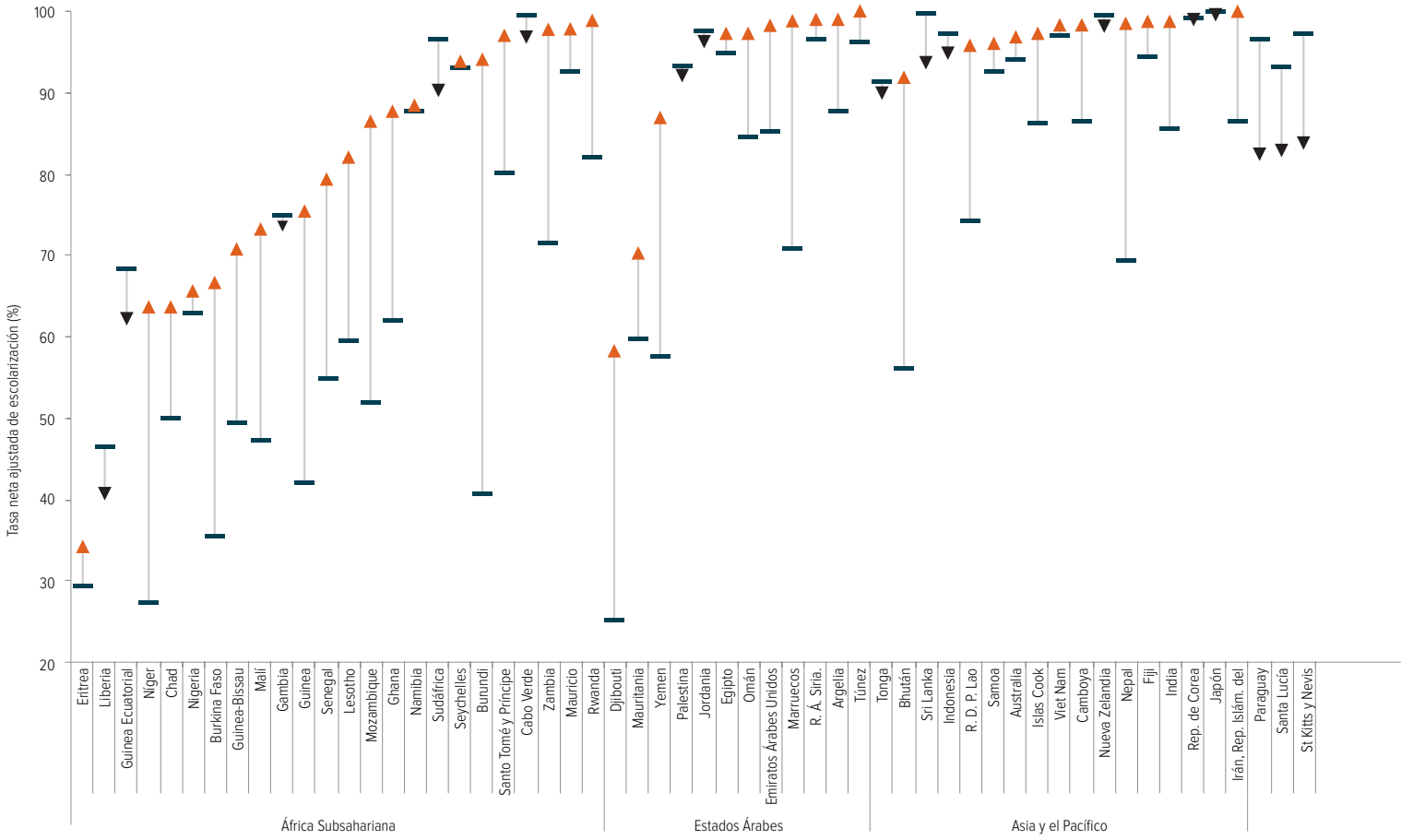
Cuanto más cerca están los países de cumplir el objetivo, más les cuesta realizar nuevos progresos sustanciales sin corregir las principales barreras estructurales que impiden que los niños vayan a la escuela. Ni siquiera programas relativamente bien enfocados, como el brasileño *Bolsa Família*, cubren totalmente a las personas extremadamente pobres, por lo que no resuelven sus dificultades (García-Jaramillo y Maranti, 2015).

Aunque la escolarización y la matriculación son prioridades permanentes, el tratamiento de los problemas ligados a la calidad, el ingreso a la edad apropiada y los costos escolares no ha respondido a las necesidades, por lo que los niveles de deserción escolar y de continuación y finalización de los estudios siguen siendo muy problemáticos.

El reconocimiento oficial de los millones de niños que tienen discapacidad o viven en emergencias complejas sigue siendo un problema, cuya magnitud probablemente se subestime debido a la escasez de datos.

A pesar de estos retos, algunos países han mejorado claramente sus resultados educativos desde Dakar. Gracias a una firme voluntad de universalizar la enseñanza, países como Burundi, Etiopía, Marruecos, Mozambique, Nepal y la República Unida de Tanzanía

Gráfico 2.1: Se han logrado importantes avances en la universalización de la enseñanza primaria
Tasa neta ajustada de escolarización en la enseñanza primaria, por región, 1999 y 2012



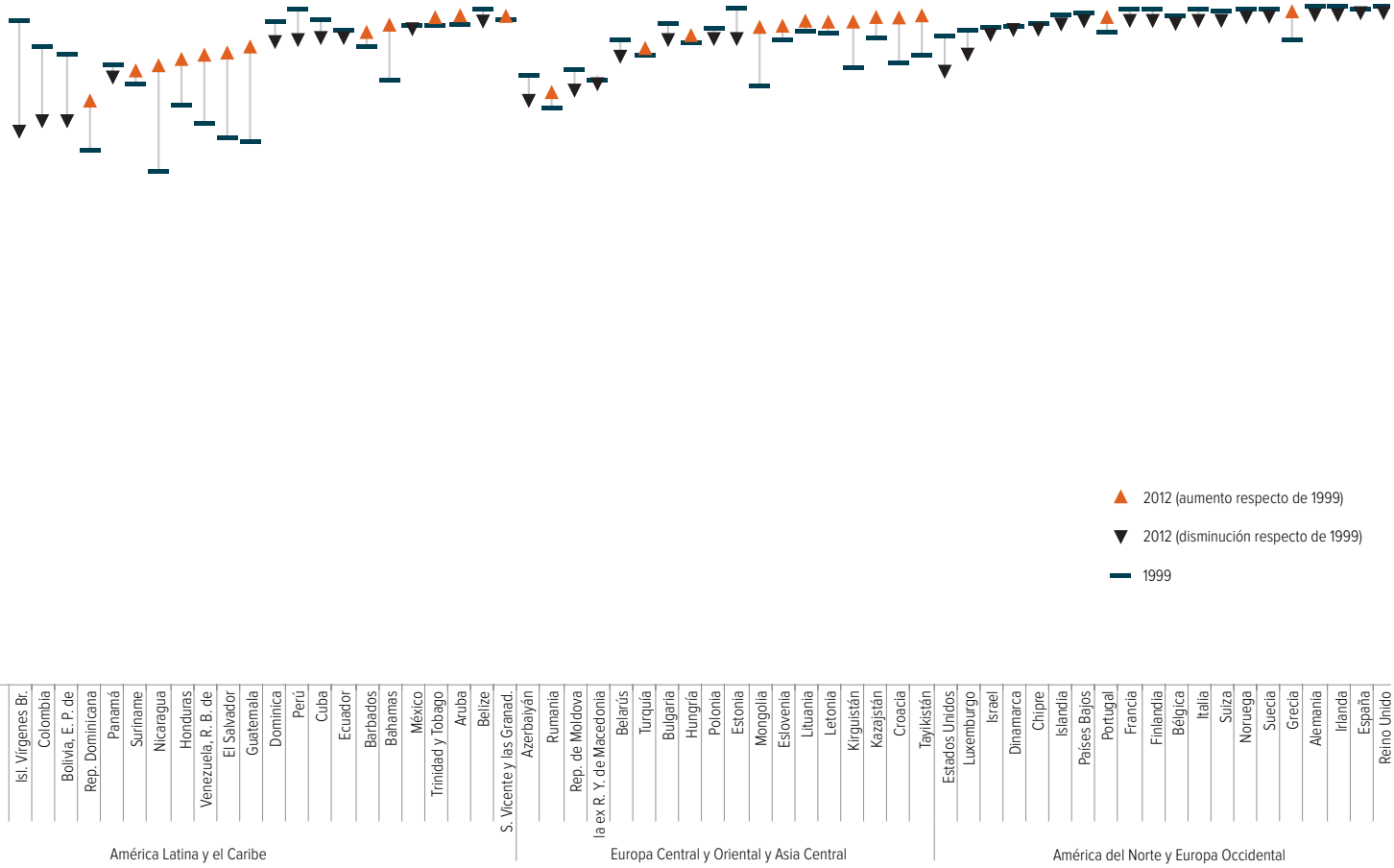
Fuente: Cuadro estadístico 5 del Anexo; base de datos del IEU.

han logrado avances sustanciales, aunque desiguales, respecto de varios indicadores de escolarización primaria, como la reducción de las disparidades de género e ingresos en el acceso a la educación, las tasas netas de escolarización y los niveles de finalización de la instrucción primaria.

Las experiencias de Nepal, Rwanda y Sierra Leona apuntan a que los países pueden superar situaciones de conflicto y mejorar considerablemente sus sistemas educativos. Sierra Leona acometió un lento proceso de superación de un conflicto político de 11 años y registró una mejora sustancial de su educación después de 2005.

Países latinoamericanos, como el Estado Plurinacional de Bolivia, Guatemala, Nicaragua y Suriname, realizaron avances espectaculares en la reducción del número de niños pobres que nunca han ido a la escuela.

Como se describe en este capítulo, entre las diferentes políticas que han resultado efectivas están el aumento del gasto en educación derivado de la supresión de los derechos de matrícula, la inversión en la construcción de escuelas y un mayor hincapié en la equidad. En los países latinoamericanos en particular, las mejoras se deben probablemente a programas de incentivo a la escolarización como las transferencias de efectivo, así como a reformas curriculares orientadas a las poblaciones indígenas. Muchos países también introdujeron reformas en la administración, los planes y programas de estudios y la enseñanza con miras a la mejora de la calidad educativa (véase el Capítulo 6) que pueden haber contribuido al aumento de las tasas de finalización de estudios.



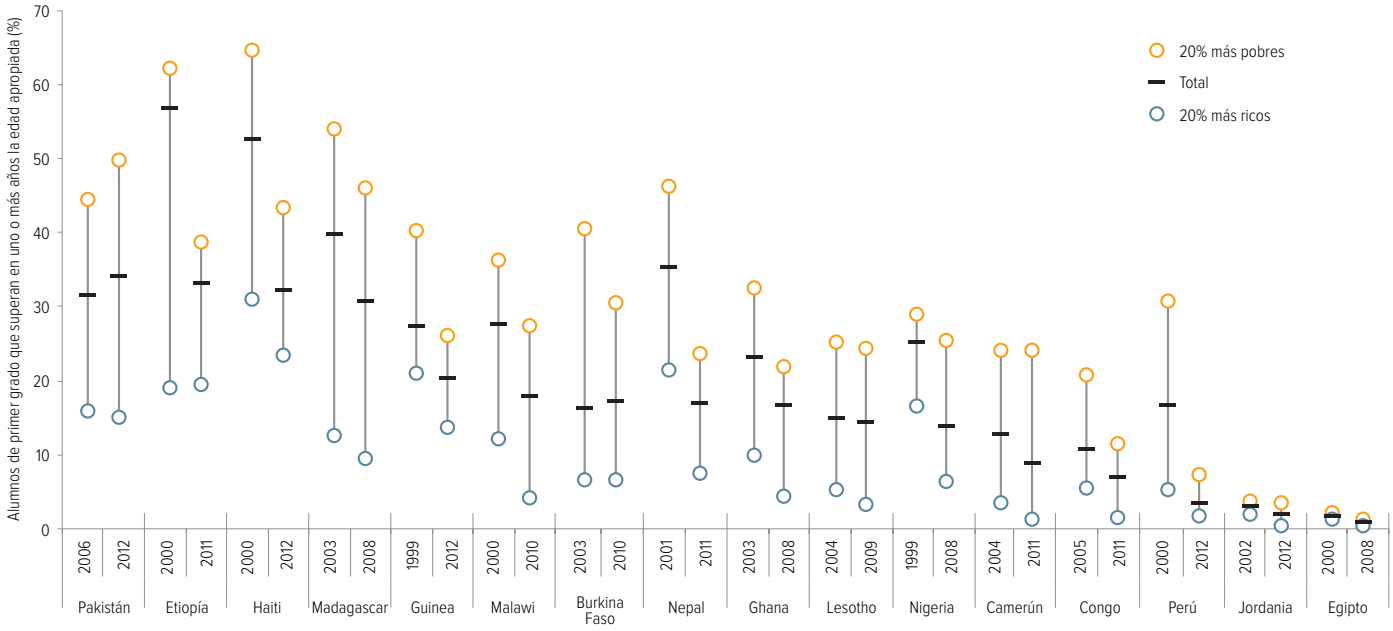
En Burundi la tasa neta de escolarización pasó de menos del 41% en 2000 al 94% en 2010.

Hubo mejoras sustanciales en las tasas netas de escolarización

La tasa neta ajustada de escolarización en la enseñanza primaria, un indicador esencial para el seguimiento de la universalización de la enseñanza primaria, siguió siendo relativamente alta en muchos países de ingresos altos de América del Norte y Europa Occidental; Asia Oriental y el Pacífico; y Europa Central y Oriental y Asia Central en los años posteriores al Foro de Dakar. Diecisiete de los países con datos registraron aumentos de las tasas netas de escolarización de más de 20 puntos porcentuales entre 1999 y 2012 (**Gráfico 2.1**). En los Estados Árabes, Marruecos pasó de una tasa neta de escolarización del 71% en 1999 a la universalización de la enseñanza primaria (99%) en 2013, un aumento que obedece al trabajo sostenido de construcción de escuelas en zonas rurales y a reformas enfocadas a la igualdad de género (Banco Mundial, 2005, 2013). Bhután, la República Democrática Popular Lao y Nepal también aportaron ejemplos de mejoras extraordinarias en las tasas netas de escolarización en Asia. En América Latina, El Salvador, Guatemala y Nicaragua incrementaron sus tasas netas de escolarización en más de diez puntos porcentuales. Otros países, principalmente en el África Subsahariana, lograron avances considerables, aunque están muy lejos de la enseñanza primaria universal. Destaca Burundi, en donde la tasa neta de escolarización pasó de menos del 41% en 2000 al 94% en 2010. Las tasas netas de escolarización aumentaron del 27% a casi el 64% en el Níger, y del 42% al 76% en Guinea. El aumento constante de las tasas netas de escolarización es un logro importante, incluso en algunos países que experimentaron un crecimiento demográfico importante. Por ejemplo, en Burkina Faso y Mozambique la población en edad escolar creció un 50% o más entre 1999 y 2012, y las tasas netas de escolarización se incrementaron al mismo tiempo en más del 66%.

Según las proyecciones de tendencias, de las que se tratará con mayor detalle en el Capítulo 7 ("Proyecciones"), solo 73 de los 140 países con datos disponibles lograrán que todos los niños cursen la enseñanza primaria (es decir, que sus tasas netas ajustadas de escolarización serán de al menos el 97%) antes de que termine 2015. La mayoría de esos países están en América

Gráfico 2.2: Menos niños inician la enseñanza primaria a edad tardía
Porcentaje de alumnos de primer grado que superan en dos o más años la edad apropiada, por nivel de riqueza, en un grupo de países seleccionados, circa 2000 y 2010



Nota: Para mayor información sobre la elaboración del índice de riqueza, véase el Glosario.
Fuente: Análisis del equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* (2015), sobre la base de los datos de la encuesta sobre demografía y salud.

del Norte y Europa Occidental y América Latina y el Caribe. Trece de los 67 países que no cumplirán el objetivo, en su mayoría del África Subsahariana, estarán lejos de universalizar la enseñanza primaria, con unas tasas netas de escolarización inferiores al 80%.

La escolarización de niños a la edad apropiada al principio de la enseñanza primaria es otro índice de progreso. Los educandos que superan tal edad se ven presionados para empezar a trabajar y generar ingresos, lo que puede conducir a la deserción escolar, y pueden dar lugar a situaciones de aprendizaje de personas de diversas edades complicadas para los docentes y otros educandos (Lloyd, 2011; Wang, 2011). La escolarización a edad tardía también constituye un problema de equidad, pues afecta en mayor medida a los niños con discapacidad (UNESCO, 2012). En el Pakistán, en 2012, el 50% de los educandos de los hogares más pobres y el 15% de los más ricos superaban en dos o más años la edad apropiada en primer grado.

Ha habido algunos avances en la escolarización a edades apropiadas. El porcentaje de alumnos de primer grado que superan en dos o más años la edad apropiada disminuyó más de 20 puntos porcentuales en Etiopía y Haití, y cayó a un nivel muy bajo en el Perú (**Gráfico 2.2**). Es probable que la escolarización a la edad apropiada se haya visto incentivada por diversas políticas, como el incremento de programas de desarrollo del niño en la primera infancia (Engle y otros, 2007) y de programas de transferencias de efectivo (Maluccio y Flores, 2005).

Por ejemplo, las tasas brutas de escolarización en la enseñanza preescolar aumentaron en Nepal extraordinariamente, pasando del 11% en 1999 al 84% en 2013 (véase el Capítulo 1). Estas mejoras en la escolarización a edades apropiadas contribuyen de manera sustancial al aumento de las tasas de escolarización en la enseñanza primaria.

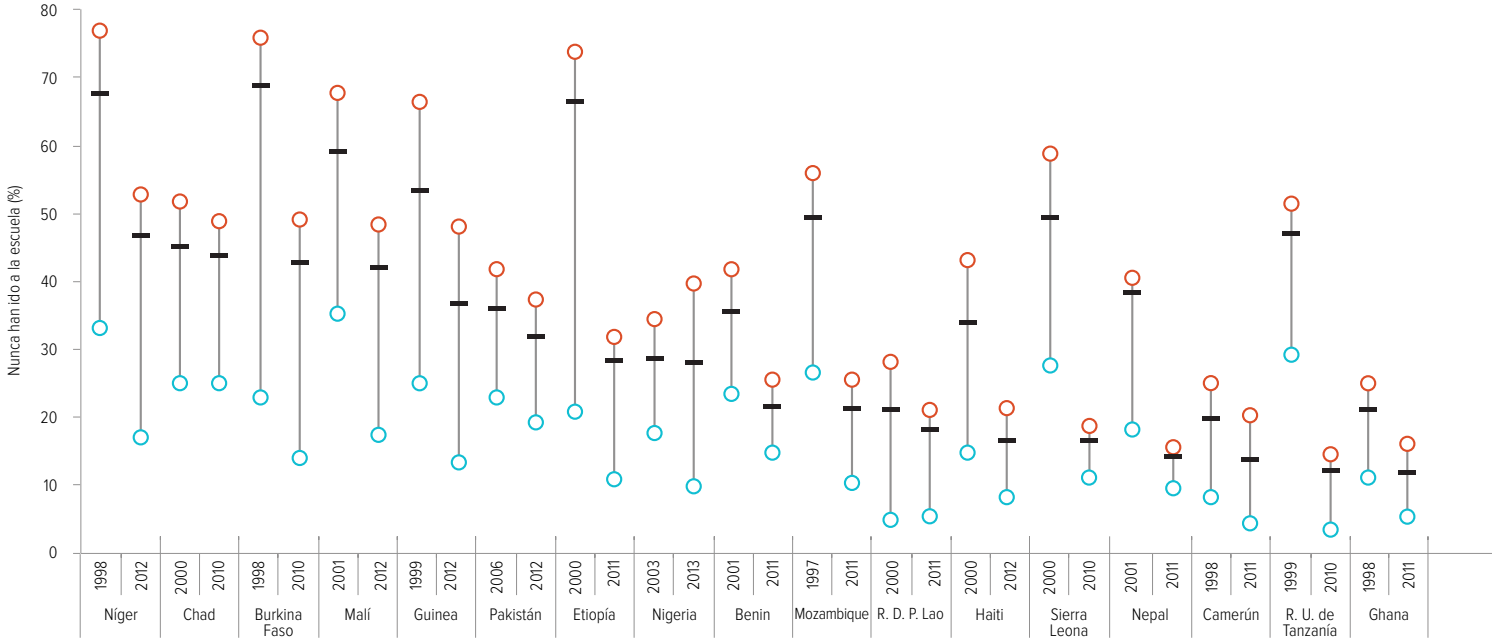
Hay menos niños que nunca han ido a la escuela

Con la mejora de las tasas de escolarización, el porcentaje de niños que nunca han ido a la escuela disminuyó en la gran mayoría de los países. Diez de los países en los que al menos el 20% de los niños no iban a la escuela en 2000 (Bangladesh, Burundi, Camboya, República Centroafricana, Etiopía, Haití, Mozambique, Sierra Leona, Nepal y República Unida de Tanzanía) habían reducido en más de la mitad este porcentaje en 2010. El porcentaje de niños que nunca habían ido a la escuela disminuyó notablemente en Etiopía (del 67% en 2000 al 28% en 2011) y la República Unida de Tanzanía (del 47% en 1999 al 12% en 2010) (**Gráfico 2.3**). Haití logró una importante recuperación tras un grave terremoto, una crisis alimentaria y varias inundaciones reduciendo en más de la mitad el número de niños que no habían ido nunca a la escuela entre 2000 y 2012. Las mejoras en la escolarización fueron particularmente impresionantes en países cuyas poblaciones en edad escolar registran un crecimiento fuerte y constante, como Burkina Faso, Mozambique y Sierra Leona, en los que es más difícil mantener el esfuerzo de escolarizar a todos los niños.

Evaluar los avances no es sencillo. Centrándose exclusivamente en los niños de menor edad puede sobreestimarse el porcentaje de niños que nunca van a la escuela, pues muchos países tienen elevadas tasas de escolarización a edad tardía. En Zambia, el 13% de los niños de entre 9 y 12 años no había ido nunca a la escuela, pero solo ocurría así con el 3,5% de los niños de entre 12 y 15 años. Asimismo, la evaluación del progreso de un país en términos medios no deja ver las disparidades internas, como las disparidades en el acceso a la educación entre zonas rurales y zonas urbanas.

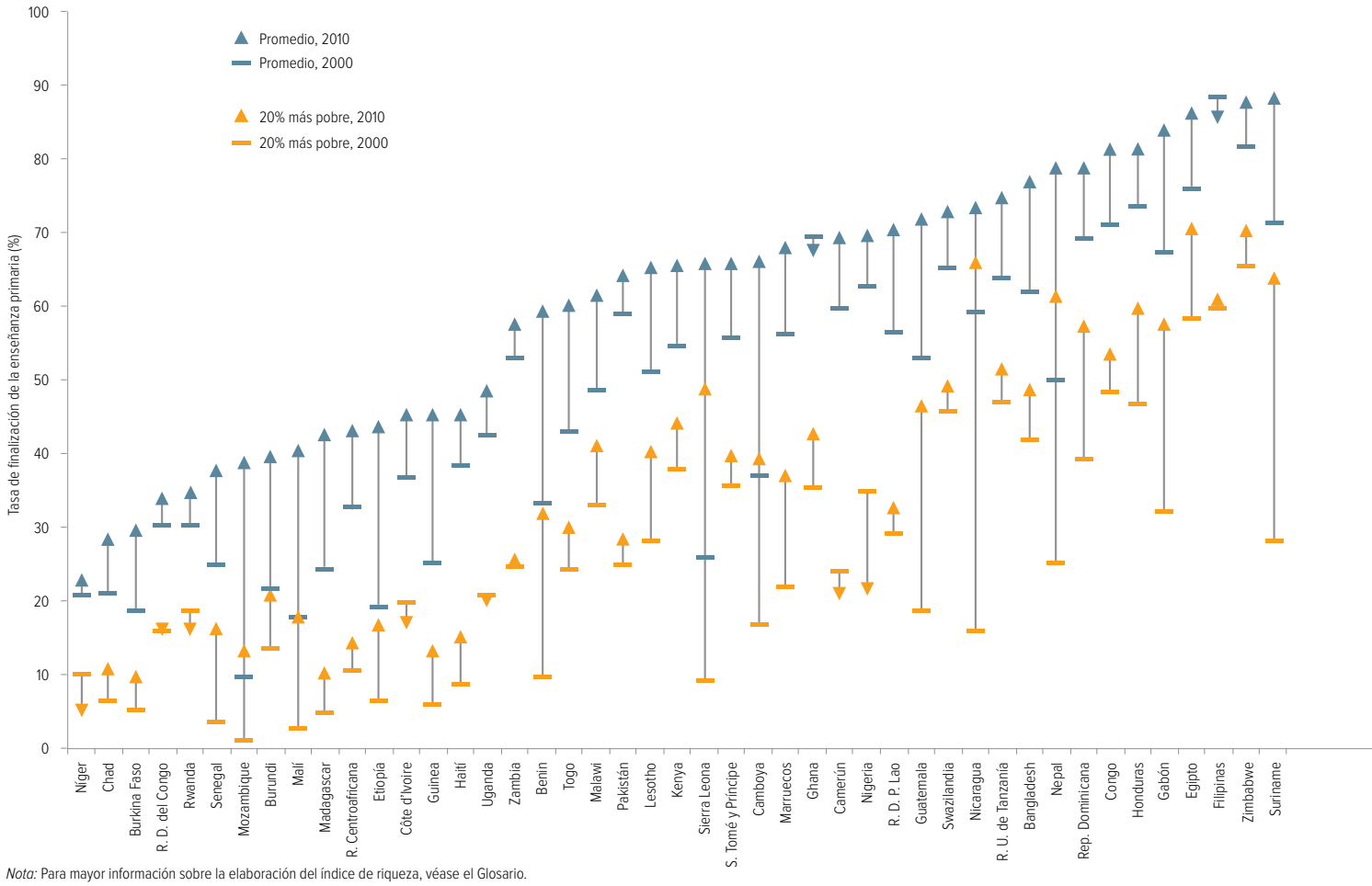
Los avances en la reducción de las disparidades entre el medio rural y el urbano varían, aunque en general el acceso a la educación en zonas rurales mejoró, pues en muchos países se acortaron las distancias. En Sierra Leona, por un ejemplo, el progreso medio en la escolarización se acompañó de una reducción sustancial de las desventajas del medio rural: la disparidad entre las zonas rurales y las urbanas en el porcentaje de niños que nunca habían ido a la escuela pasó de aproximadamente 31 puntos porcentuales en 2000 (59% en zonas rurales, 27% en zonas urbanas), a alrededor de 8 en 2010 (19% en zonas rurales, 11% en zonas urbanas). En otros países, esta disparidad se mantuvo a pesar de las mejoras en términos medios. Guinea solo registró una ligera reducción, de aproximadamente

Gráfico 2.3: Las posibilidades de escolarización han aumentado en la mayoría de los países
Porcentaje de niños que nunca habían ido a la escuela, por ubicación geográfica (grupo de países seleccionados), circa 2000 y 2010

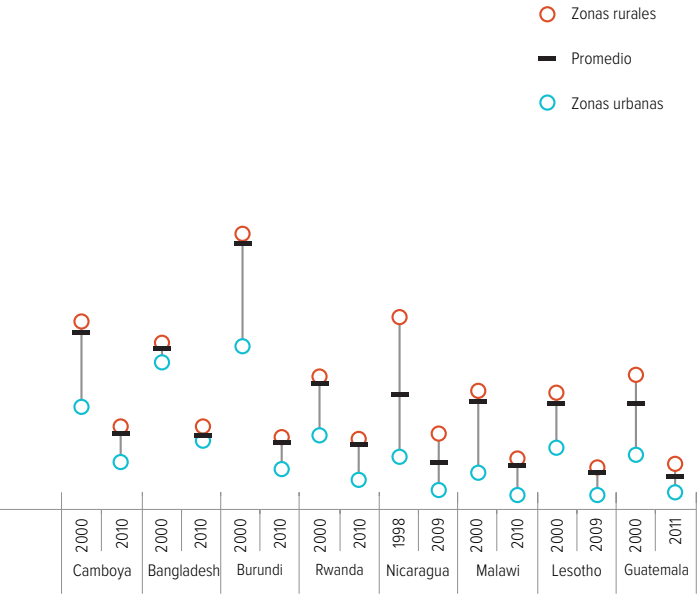


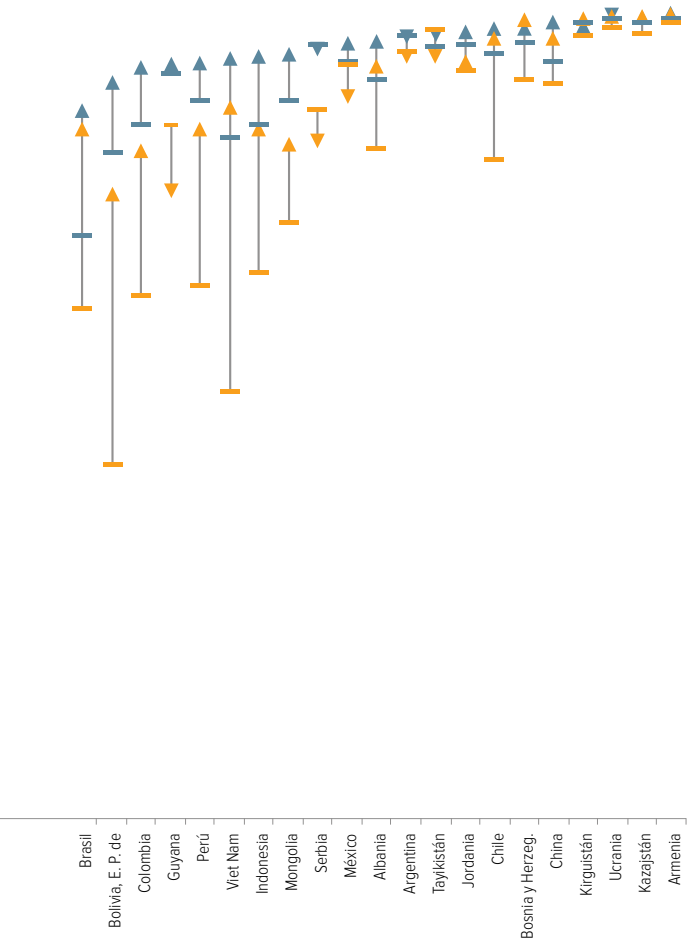
Fuente: Análisis del equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* (2015) a partir de datos de la encuesta sobre demografía y salud, encuestas de indicadores múltiples por conglomerados y encuestas nacionales de hogares.

Gráfico 2.4: La finalización de los estudios primarios ha mejorado mucho en la mayoría de los países
Tasa de finalización de la enseñanza primaria, promedio y 20% más pobre, circa 2000 y 2010



Nota: Para mayor información sobre la elaboración del índice de riqueza, véase el Glosario.
Fuente: Análisis del equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* (2015) a partir de datos de la encuesta sobre demografía y salud, encuestas de indicadores múltiples por conglomerados y encuestas nacionales de hogares.





41 puntos porcentuales en 1999 (66% en zonas rurales, 25% en zonas urbanas) a alrededor de 35 en 2012 (48% en zonas rurales, 13% en zonas urbanas). En Nigeria, que es el peor ejemplo, el acceso a la educación en zonas rurales empeoró entre 2003 y 2013, incrementándose la disparidad entre zonas rurales y urbanas.

Algunos países siguen teniendo grandes masas de población sin escolarizar

Los países muy poblados, que tenían los mayores volúmenes de población sin escolarizar en 1999, seguían teniendo cifras muy altas de personas sin escolarizar en 2012 (UNESCO, 2014b). Algunos de los países más pequeños con más de 800.000 niños sin escolarizar, como Burkina Faso, el Níger, Sudán del Sur y el Sudán, padecen conflictos o son extremadamente pobres.

En los países grandes los avances han sido bastante dispares. La India progresó de manera acusada, al incrementarse sustancialmente la tasa neta de escolarización a medida que crecía el producto nacional bruto (PNB) per cápita, lo que apunta a una distribución más equitativa de la riqueza económica. Por el contrario, Nigeria y el Pakistán progresaron mucho menos de lo que cabía esperar, habida cuenta de sus tasas de escolarización iniciales y de sus actuales ingresos per cápita. Nigeria no progresó respecto de casi ningún indicador educativo; entre 1999 y 2012, aunque su PNB per cápita aumentó sustancialmente, la tasa neta ajustada de escolarización y la población sin escolarizar prácticamente no variaron. En el Pakistán, a pesar de que el porcentaje de niños sin escolarizar se redujo algo, los datos de la encuesta de hogares revelan desigualdades arraigadas.

En la India se incrementó la tasa neta de escolarización a medida que crecía el producto nacional bruto (PNB) per cápita, lo que apunta a una distribución más equitativa de la riqueza económica

Nigeria y el Pakistán se distinguen de otros países poscoloniales por su tamaño, su importancia geopolítica y la complejidad y la frecuencia de los conflictos étnicos y religiosos. La democracia en ellos también es débil. Ninguno de los dos ha sido capaz de unificar las voces de la sociedad civil, cuyas organizaciones se hallan divididas en función de la etnia, los lazos de parentesco o la religión (Ejiogu, 2011; Ukiwo, 2003; Wilkinson, 2000). A los dirigentes políticos, civiles o militares se los considera personas corruptas que expolian la gran riqueza petrolera en Nigeria o roban fondos públicos y las ayudas concedidas tras el 9/11 en el Pakistán

(Agbiboa, 2012; Khan, 2007). Esta situación ha provocado una desigualdad social persistente y un acceso deficiente a la educación.

A la mayoría de los países les queda mucho camino para lograr la finalización de los estudios primarios, sobre todo entre las personas más pobres

La finalización de la enseñanza primaria aumentó en la gran mayoría de los países entre 2000 y 2010 (**Gráfico 2.4**). En ocho de los países con datos disponibles las tasas de finalización de la enseñanza primaria aumentaron en más de 20 puntos porcentuales: Benin, Camboya, Etiopía, Guinea, Malí, Mozambique, Nepal y Sierra Leona. Pero los avances distan de ser los adecuados, sobre todo en los países con peores resultados, lo que pone de relieve la existencia de problemas persistentes de asequibilidad y de calidad o adecuación de la educación.

En Nigeria la tasa de finalización de la educación primaria en los hogares más pobres disminuyó del 35% en 2003 al 22% en 2013

La pobreza repercute en la finalización de la enseñanza primaria. Algunos países, especialmente en América Latina, han progresado considerablemente en la escolarización de los más pobres. En Nicaragua la tasa de finalización de los estudios primarios de los niños de los hogares más pobres aumentó del 16% al 66% durante el decenio. Este indicador también aumentó considerablemente en otros países de América Latina, como el Estado Plurinacional de Bolivia, el Brasil, Guatemala, el Perú y Suriname, así como en Benin, Camboya, Nepal, Sierra Leona y Viet Nam. En Albania y Mongolia las tasas medias de finalización de la escuela primaria aumentaron en más de cuatro puntos porcentuales, y mucho más entre los más pobres.

No obstante, aunque las tasas de finalización de la enseñanza primaria mejoraron en la mayoría de los países, la distancia entre los pobres y la media de la población también se incrementó en algunos de ellos, lo que hace pensar que las reformas políticas beneficiaron más a los hogares más ricos. En Nigeria, de hecho, la tasa de finalización de la educación primaria en los hogares más pobres disminuyó del 35% en 2003 al 22% en 2013, y la distancia entre los hogares medios y pobres se incrementó en unos 20 puntos porcentuales.

La continuación de los ciclos educativos varía de un país a otro

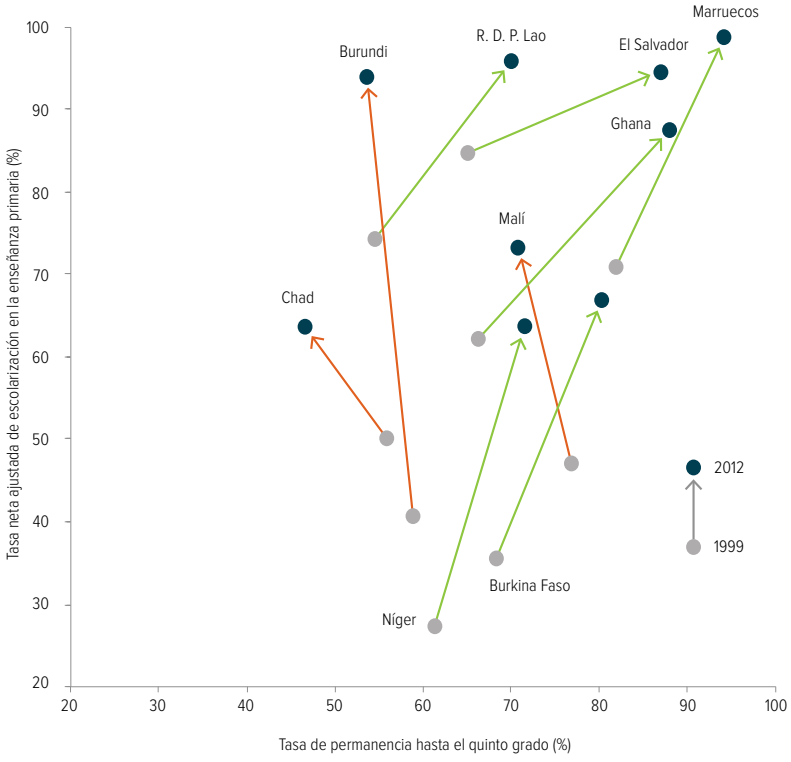
Como se señaló en ediciones anteriores del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* (UNESCO, 2012), la deserción escolar es un grave problema en los países de bajos ingresos, sobre todo entre los niños que se escolarizan a edad tardía y los niños pobres. Desde Dakar, las tendencias positivas en materia de continuación de la educación hasta el último grado de primaria y, correlativamente, la menor probabilidad de abandono temprano, muestran que los países han progresado en la provisión de una educación adecuada de buena calidad a lo largo del ciclo primario y en la reducción de gasto público generado por unos altos índices de deserción escolar y unas bajas tasas de retención escolar.

Según las proyecciones de tendencias para 2015, en 54 de los 139 países con datos suficientes, en su mayoría de Asia Central, Europa Central y Oriental y Europa Occidental, casi todos los niños matriculados en la enseñanza primaria llegarán seguramente al último grado del ciclo. En el extremo opuesto, en 32 países, mayoritariamente del África Subsahariana, es probable que al menos el 20% de los niños abandonen la escuela antes de terminar el ciclo y no lleguen al último grado. Las proyecciones elaboradas a partir de análisis de cohortes, que combinan las tasas de ingreso y permanencia en la escuela, muestran un panorama aún más sombrío: solo en 13 de 106 países es probable que al menos el 97% de los niños estén escolarizados y lleguen al último grado de primaria (véase el Capítulo 7, Proyecciones, para mayor información).

La comparación entre la tasa neta ajustada de escolarización en la enseñanza primaria y la tasa de permanencia hasta el quinto grado muestra que muchos países, como Burkina Faso, El Salvador, Ghana, la República Democrática Popular Lao, Marruecos y el Níger, consiguieron incrementar ambos indicadores simultáneamente (**Gráfico 2.5**). Burundi y Malí lograron un crecimiento sustancial de la tasa de escolarización sin que las tasas de permanencia disminuyesen de manera sustancial, lo que apunta a una absorción satisfactoria del número de alumnos.

Gráfico 2.5: Los avances en la relación entre el aumento de la escolarización y la permanencia hasta el quinto grado varían según los países

Tasa neta ajustada de escolarización en la enseñanza primaria y tasa de permanencia hasta el quinto grado (grupo de países seleccionados), 1999 y 2012



Fuente: Cuadros estadísticos 5 y 7 del Anexo (sitio web); base de datos del IEU.

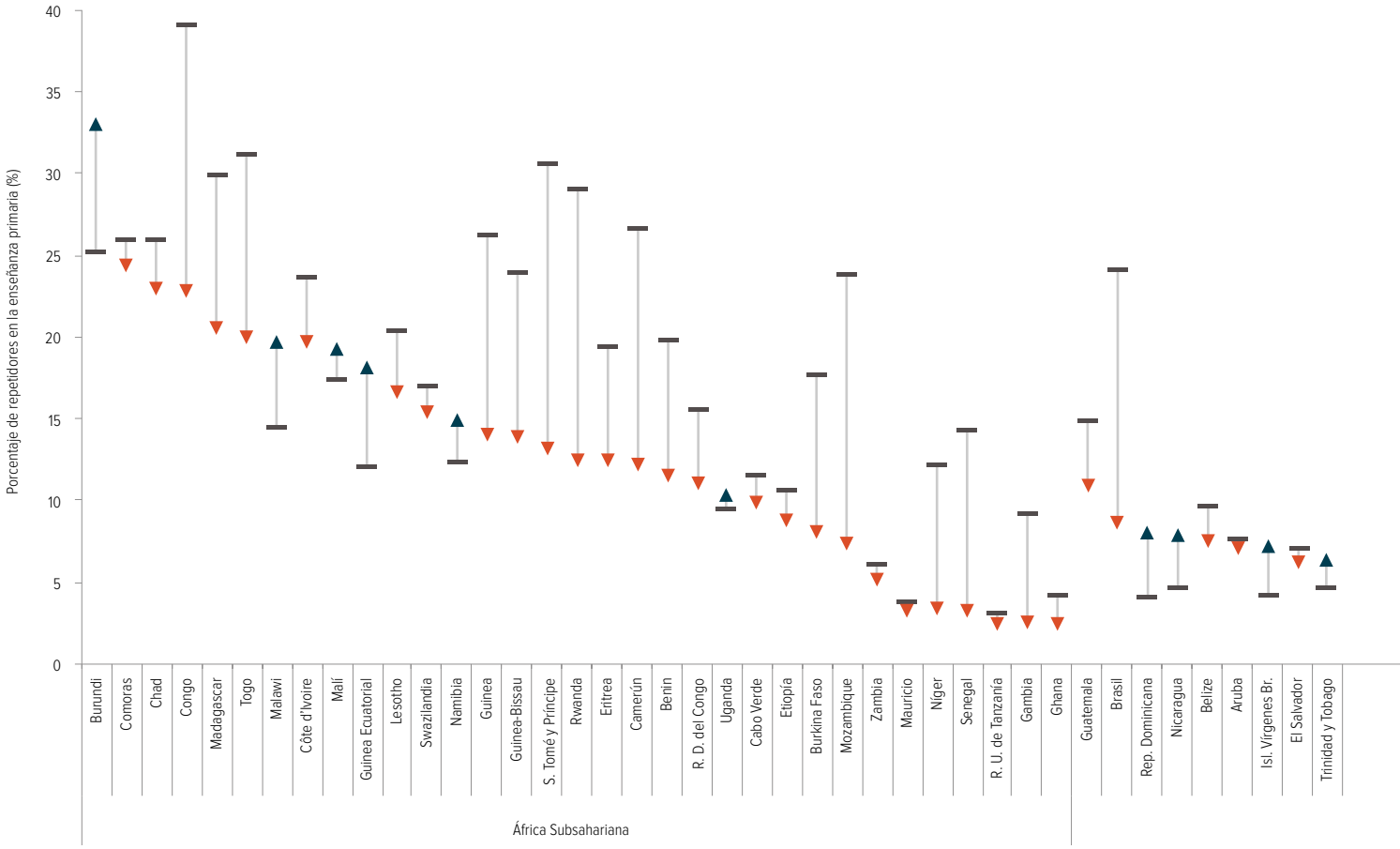
En el África Subsahariana 15 países han eliminado los derechos de matrícula escolar desde 2000

En cambio, en el Chad la escolarización neta aumentó casi 14 puntos porcentuales, pero la tasa de permanencia hasta el quinto grado disminuyó en más de nueve.

Los altos índices de repetición de curso son signo de ineficacia en el sistema de educativo y generan importantes costos financieros y educativos. Como se indicó en el Capítulo 1, unos índices elevados de repetición de curso en los primeros grados de la enseñanza primaria indican una falta manifiesta de acceso a la educación preescolar, que facilita la preparación para la enseñanza primaria. El porcentaje de repetidores en el primer ciclo de primaria disminuyó en más de diez puntos porcentuales en al menos 14 países (**Gráfico 2.6**). En Mauritania y el Senegal el porcentaje de repetidores pasó de más del 14% a menos del 4% entre 1999 y 2012, y en el Brasil disminuyó del 24% al 9% en 2011.

Es difícil evaluar las razones de los cambios en los índices de repetición. La mejora de las cifras puede deberse a un aumento de la eficiencia y la calidad, pero también a la adopción de políticas de paso automático de un curso al siguiente que reducen los índices de repetición sin necesariamente mejorar el aprendizaje. En el Brasil, en donde la repetición lleva considerándose desde hace tiempo un reto central de las políticas educativas, la reducción del porcentaje de repetidores es, al menos parcialmente, resultado de vastas reformas enfocadas a mejorar el acceso a la educación preescolar, aumentar los programas de refuerzo educativo y aprendizaje acelerado, y disminuir los costos de la educación (Bruns y otros, 2012; Schwartz, 2012). En Burundi, el incremento sustancial del porcentaje de repetidores tal vez se deba a que el aumento de las tasas de escolarización no se haya acompañado de las labores adecuadas para satisfacer las necesidades de los nuevos alumnos.

Gráfico 2.6: El porcentaje de repetidores disminuyó en la mayoría de los países
Porcentaje de repetidores en la enseñanza primaria, 1999 y 2012



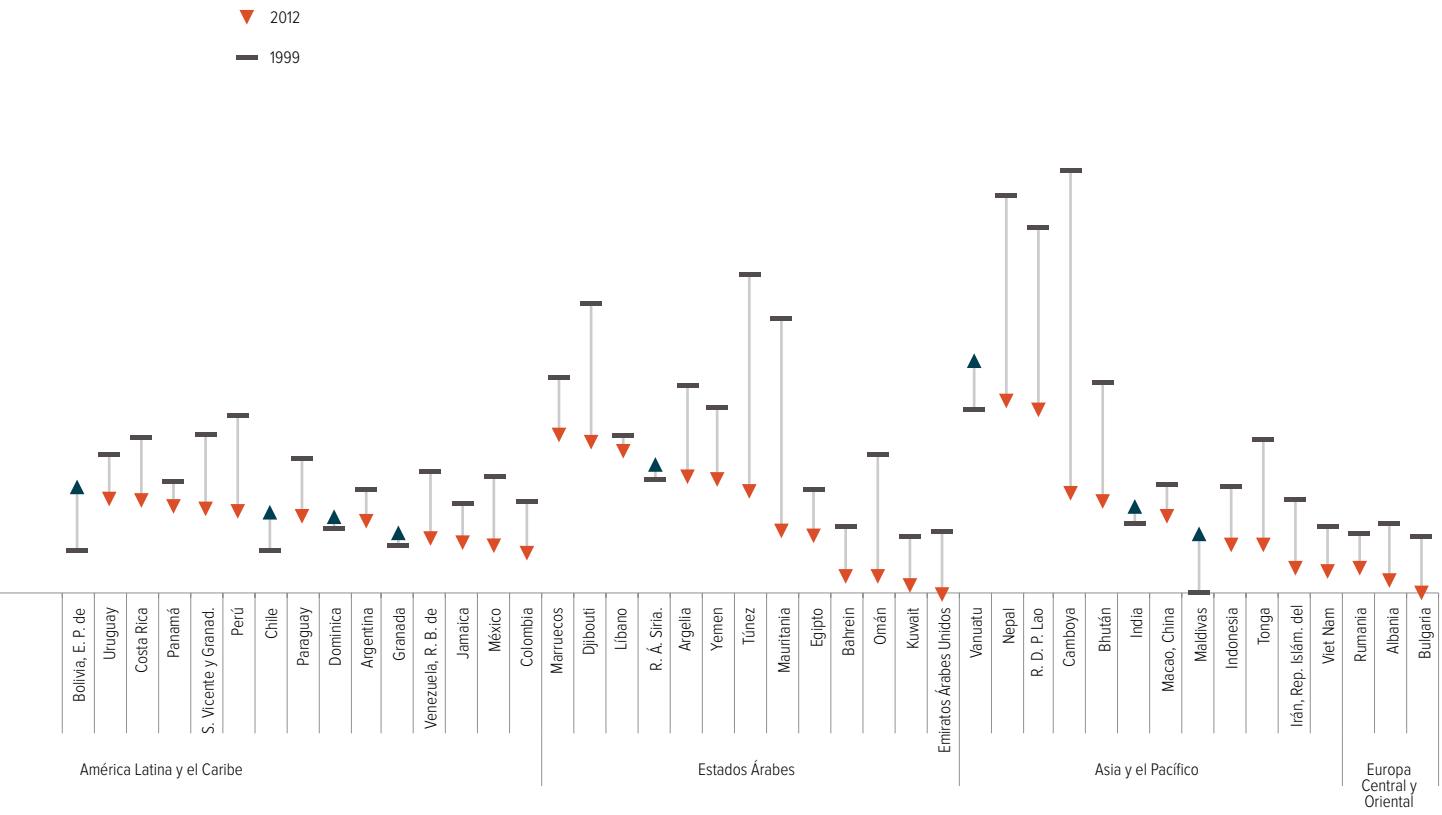
Nota: En el gráfico figuran todos los países en los que el porcentaje de repetidores superó el 3% en 1999 o 2012
Fuente: Cuadro estadístico 6 del Anexo; base de datos del IEU.

Se ha progresado mucho en la eliminación de los derechos de matrícula

En el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar en 2000, los Estados se comprometieron a ofrecer "una educación primaria gratuita y obligatoria, de conformidad con la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y otros compromisos internacionales". De hecho, el objetivo de lograr una educación gratuita, obligatoria y universal preexiste al movimiento de la EPT (Bruns y otros, 2012; Morgan y otros, 2012; Somerset, 2009; Banco Mundial y UNICEF, 2009), pero cobró mayor impulso desde que este movimiento se puso en marcha en 1990.

En principio, la mayor parte de los países ya disponen de educación gratuita. Según las investigaciones del equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*, los avances han sido particularmente impresionantes en el África Subsahariana, en donde 15 países han promulgado leyes de supresión de los derechos de matrícula desde 2000, siete de ellos introduciendo garantías constitucionales y los ocho restantes mediante otros instrumentos legislativos. Otros ocho países instauraron la enseñanza primaria gratuita a través de medidas políticas de carácter no legislativo.

Al dirigir los esfuerzos a lograr que la financiación beneficie a los pobres se ha contribuido a las aspiraciones del ODM 2, relativo a la enseñanza primaria universal.



Asociados para el desarrollo, como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, elaboraron a principios de los años 2000 estrategias de crecimiento en beneficio de los pobres, analizando si las intervenciones tenían efectos sociales positivos en ellos y si la riqueza se distribuía de manera más equitativa (Banco Mundial, 2002, 2014b). Se insistió en que las cargas familiares que constituían las matrículas escolares y los costos indirectos eran una forma de impuesto injusto y regresivo (Hillman y Jenkner, 2004). La Iniciativa para los Países Pobres muy Endeudados y la Iniciativa para el Alivio de la Deuda Multilateral, así como la creación de la Alianza Mundial para la Educación, seguramente hayan contribuido al aumento de los recursos destinados a la educación y a otros ámbitos prioritarios.

La educación gratuita se ha convertido en una baza política

Una de las principales reformas acometidas desde 2000 es la introducción de la política por la que todos los niños tienen que ir a la escuela. Gracias a ella todos han probado los frutos de la educación. Tal vez haya quitado mano de obra a los agricultores, pero les ha aportado el germen de una vida mejor en el futuro.

– Sonam, docente en Bhután

La gran aceptación de las iniciativas de supresión de los derechos de matrícula también ha sido motivada por las políticas nacionales, pues se trata de promesas electorales populares en los países de bajos ingresos de África. En un estudio sobre elecciones y políticas de educación

en África se señalaron 16 casos de supresión de los derechos de matrícula en el África Subsahariana entre 1990 y 2007: en 11 países, las tasas escolares se habían eliminado justo después de unas elecciones que, en ocho de esos casos, habían conducido a la elección de un nuevo líder nacional (Harding y Stasavage, 2014).

La supresión de los derechos de matrícula es una propuesta electoral popular que ha calado en el discurso político y la conciencia pública de los países. Cuando se pone en práctica, la población percibe los resultados, y es posible que se reconozca por ello al dirigente político responsable. En las elecciones celebradas en Uganda en 1996 se consideró que promover la enseñanza primaria universal sería popular entre el electorado, y la propuesta fue cobrando impulso a lo largo de la campaña electoral. Según parece, tras las elecciones el Presidente Museveni le atribuyó su victoria (Stasavage, 2005). Algunos dirigentes de países que salían de conflictos consideraron la supresión de los derechos de matrícula como una forma simbólica de empezar de nuevo. Tras 14 años de conflicto y unos indicadores de desarrollo humano extremadamente bajos, Liberia eliminó los derechos de matrícula en 2006 (Banco Mundial, 2010).

Algunos dirigentes de países que salían de conflictos consideraron la supresión de los derechos de matrícula como una forma simbólica de empezar de nuevo

La adopción de políticas de supresión de los derechos de matrícula también ha gozado de un impulso político regional. Mozambique suspendió la percepción de derechos de matrícula para adaptarse a la evolución de Kenya, Lesotho, Malawi y Uganda en este ámbito (Banco Mundial y UNICEF, 2009). La promulgación en 2009 de la Ley de Derecho a la Educación en la India, un avance legislativo esencial, fue seguida de cerca por el vecino Pakistán cuando elaboraba su ley homónima, que se aprobó en 2012 (Chopra, 2012; Jagmag, 2012).

Las ventajas adicionales de esta política para el fortalecimiento de las capacidades del sistema educativo han contribuido a hacerla atractiva. La supresión de los derechos de matrícula incitó a los gobiernos a descentralizar recursos financieros y a movilizar a otras partes interesadas, lo que contribuyó indirectamente a fortalecer la capacidad administrativa para el cumplimiento de los objetivos de la EPT. En Ghana, en el marco del programa de subvenciones por alumno se realizaron exámenes de auditoría para determinar las necesidades nacionales en materia de docentes, infraestructuras y aulas, lo que dio lugar a una dinámica nacional favorable a la supresión de los derechos de matrícula, que recibió el apoyo de organizaciones confesionales y el sector privado. En Kenya, el gobierno decidió ingresar fondos directamente en las cuentas particulares de las escuelas, y hubo bancos comerciales que se asociaron con él para prestar servicios a precios reducidos a los 18.000 centros públicos de enseñanza primaria (Banco Mundial y UNICEF, 2009).

Se observaron variaciones en la implantación y la financiación de las reformas

Algunos países, entre ellos Etiopía, Malawi y Uganda, acometieron reformas generales de sus sistemas educativos. Otros introdujeron reformas graduales en diferentes distritos, grados y niveles, o a través de la concesión de exenciones específicas a poblaciones vulnerables (Morgan y otros, 2012; Banco Mundial y UNICEF, 2009). El aumento repentino de la escolarización tras la eliminación de los derechos de matrícula puede saturar el sistema educativo, como le ocurrió a Malawi tras la aplicación de un enfoque radical en 1994 (Banco Mundial y UNICEF, 2009), por lo que la mayoría de los países optaron por planteamientos graduales. Tras visitar Malawi y Uganda para inspirarse de su experiencia de eliminación de los derechos de matrícula, los responsables públicos de Lesotho decidieron instaurar la enseñanza primaria gratuita curso por curso a partir de 2002 (Liang y otros, 2005). En Benin, las tasas escolares se suprimieron a mediados de la década de 1990 en un principio solo para las niñas de zonas rurales con acceso limitado a la educación, antes de ampliar esta política a todo el país en 2006 (Tomasevski, 2006). En Ghana se aplicó a título experimental un programa de subvenciones por alumno en 40 distritos pobres, antes de que las presiones de la sociedad civil indujeran a su rápida ampliación por todo el país (Banco Mundial y UNICEF, 2009).

Desde principios de los años 2000 los países utilizan subvenciones por alumno, calculadas

en función del número de educandos y otros criterios, para financiar necesidades escolares distintas de los salarios de los docentes. Aunque algunos países solo utilizan a tal efecto los datos de escolarización, otros tienen en cuenta las desventajas específicas de escuelas y familias. En Kenya existía una subvención de 14 dólares estadounidenses por alumno que debía utilizarse en libros de texto, materiales didácticos y otros gastos, y se disponía de una suma superior para los niños con discapacidad (Tomasevski, 2006). En la República Unida de Tanzanía, el 40% de la subvención por alumno de 10 dólares estadounidense tenía que gastarse en libros de texto; el gobierno también concedió subvenciones para el desarrollo destinadas al suministro de servicios de saneamiento y agua limpia (Bentaouet-Kattan y Burnett, 2004).

Con la supresión de las tasas de matrícula se atrajo a mayor número de alumnos

La supresión de las tasas de matrícula tuvo un gran efecto positivo en la escolarización durante los años posteriores a su puesta en práctica, lo que confirmó que la necesidad de pagar derechos de matrícula tenía efectos disuasorios respecto del acceso (UNESCO, 2003, 2012). Los análisis de experiencias de países como Etiopía, Ghana, Kenya, Malawi, la República Unida de Tanzanía y Uganda mostraron que la supresión de los derechos de matrícula incrementaba las posibilidades de escolarización (Alloush, 2010; Deininger, 2003; Morgan y otros, 2012; Muyanga y otros, 2010). En Burundi, la supresión de las tasas de matrícula en 2005 se asoció a una marcada disminución del porcentaje de niños en edad de cursar la enseñanza primaria que nunca habían ido a la escuela. Por el contrario, en la vecina República Democrática del Congo, no hubo indicios de un progreso similar, ya que los derechos de matrícula solo se eliminaron oficialmente en 2010 y desde entonces no ha habido estudios sobre las repercusiones de esta política (UNESCO, 2014b).

Un hecho importante es que con la supresión de los derechos de matrícula se incrementó la escolarización de miembros de grupos desfavorecidos, como las niñas y los huérfanos, en países como Kenya, Malawi, Timor-Leste, Uganda, la República Unida de Tanzanía y Zambia (Al-Samarrai y Zaman, 2007; Grogan, 2009; Bentaouet-Kattan, 2006; Nicola, 2010; Banco Mundial y UNICEF, 2009). Uganda ha tenido resultados particularmente satisfactorios: los estudios mostraron que gracias a la supresión de los derechos de matrícula en la enseñanza primaria se había reducido el ingreso tardío en la escuela, se había incentivado la escolarización y había disminuido la deserción escolar, sobre todo entre las niñas y los niños de zonas rurales (Deininger, 2003; Grogan, 2009; Nishimura y otros, 2009).

En muchos países no hubo una financiación adecuada y oportuna

Los subsidios por alumno concedidos mediante iniciativas de supresión de los derechos de matrícula con miras a ampliar los sistemas educativos se caracterizaron a menudo por una cuantía insuficiente, una entrega deficiente y un destino inadecuado. La cuantía de los subsidios fue habitualmente inferior a lo que, en la mayoría de los países del África Subsahariana, las escuelas cobraban a los padres, lo que hizo que estas tuvieran que ocuparse de más educandos con menos recursos (Bentaouet-Kattan, 2006; Nishimura y otros, 2009; Tomasevski, 2006). En la mayoría de los países, los subsidios no se indexaron a la inflación y con el tiempo perdieron parte importante de su valor real. En Sierra Leona, el importe del subsidio de 2,20 dólares por alumno y año se fijó en 2010, y ya entonces se consideraba demasiado bajo para cubrir los costos ordinarios de funcionamiento de las escuelas, lo que unido a los retrasos en los pagos condujo a la reintroducción de tasas escolares (Pôle de Dakar y otros, 2013). En estudios cualitativos recientes de Lesotho se hizo constar que, según los interesados, la asignación por alumno no era adecuada pues no tenía en cuenta la diversidad de necesidades de las escuelas (Lefoka y otros, 2014).

La entrega de las subvenciones fue a veces inadecuada. En la India, la supervisión de la asignación y la entrega de fondos para hacer efectivo el derecho a la educación puso de relieve que los fondos no se entregaban a tiempo en razón de retrasos bancarios, y que no siempre llegaban a las escuelas. Se observaron importantes disparidades regionales en la entrega de los fondos: en 2011-2012, el 75% de las escuelas recibieron las subvenciones

obligatorias, pero solo el 26% en el estado de Meghalaya (*Accountability Initiative*, 2013). En Sudáfrica, una política de gratuidad dirigida a las escuelas más pobres se amplió para abarcar al 60% de las escuelas en 2008 y 2009, pero importantes retrasos en su aplicación hicieron que muchos hogares pobres tuvieran que seguir pagando derechos de matrícula y que aumentara la frecuencia de las ausencias imputables a las tasas escolares (Nordstrum, 2012). En los programas de subvenciones por alumno la corrupción es otro problema importante y bien documentado, por ejemplo en Kenya y Uganda (Bold y otros, 2010).

Las iniciativas de suministro de alimentos para la educación son los programas de protección social más comunes

Algunos métodos funcionaron potenciando la demanda

A pesar de las medidas legislativas y políticas de eliminación de las tasas, la educación rara vez es gratuita; las familias deben sufragar muchos otros gastos. En el Marco de Acción de Dakar se afirma que "se deberán aplicar políticas sociales más generales, intervenciones e incentivos con objeto de disminuir los costos indirectos de la asistencia regular a la escuela". Las iniciativas encaminadas a incrementar la demanda de enseñanza primaria de las familias deben reducir cargas económicas directas e indirectas como el transporte, los exámenes, las comidas escolares y las clases complementarias (Bentaouet-Kattan y Burnett, 2004; UNESCO, 2012). Se ha demostrado que con el suministro de uniformes escolares se reducen la deserción y el absentismo y se fomenta la continuación de estudios (Duflo y otros, 2006; Evans y otros, 2009).

Los programas de protección social comprenden medidas orientadas a la demanda para mejorar la educación, como los programas de transferencias de efectivo y de alimentación escolar. Las becas, los subsidios y las ayudas públicas son métodos populares para reducir los gastos de grupos vulnerables, especialmente las niñas, como se trata en el Capítulo 5. Un análisis de 146 medidas de protección social destinadas a mejorar los resultados educativos realizado para el presente *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* puso de relieve que más de las dos terceras partes de los programas eran transferencias de efectivo con o sin condiciones; el 17% se centraba en la alimentación escolar y la distribución de raciones para llevar a casa; y el resto eran programas de exención de tasas o de prestaciones familiares. Más de la mitad se destinaban a la enseñanza primaria (Bruns y otros, 2012; Evans y otros, 2009; García-Jaramillo y Maranti, 2015).

Programas de alimentación escolar y distribución de raciones para llevar a casa

Las iniciativas de suministro de alimentos para la educación son los programas de protección social más comunes y han llegado a 368 millones de niños en 169 países (PMA, 2013). Los programas de alimentación escolar contribuyen a que los niños que van a la escuela se mantengan en buena salud. Estos programas, desplegados en un principio por ser el método más eficaz para llegar a los niños con hambre, cobraron enorme impulso debido a las consecuencias de graves crisis alimentarias y financieras y a que se tomó conciencia de que esta política podía generalizarse bastante rápido (Bundy y otros, 2009; Lister y otros, 2011; PMA, 2013). Su popularidad es incuestionable. En El Salvador la alimentación escolar está plenamente integrada en los planes nacionales y fue un programa emblemático de las dos últimas campañas presidenciales. Los responsables públicos sostienen que, dada la elevada demanda pública de estos programas, sería políticamente desastroso eliminarlos o reducirlos (Bundy y otros, 2009).

Aunque escasos, los datos existentes apuntan a que quienes participan en programas de alimentación escolar presentan sistemáticamente mejores resultados de escolarización y asistencia que quienes no lo hacen (Behrman y otros, 2013; Lister y otros, 2011). En el medio rural de la India, los programas de almuerzos y alimentación escolar han tenido importantes repercusiones en la escolarización de las niñas (Afridi, 2011; Dreze y Kingdon, 2001). En un metaanálisis del programa Alimentos para la Educación en 32 países del África Subsahariana se observó que con el suministro de comidas se incrementaba la escolarización de las niñas y los niños en un 28% y un 22% respectivamente durante el primer año del programa, y que los efectos se

mantenían si en el marco del programa también se distribuían raciones para llevar a casa (Gelli y otros, 2007). La distribución de raciones, otro incentivo para que los niños sigan yendo a la escuela, tiene probablemente grandes efectos positivos en los hogares más pobres. En una evaluación de programas comunitarios de alimentación escolar de Guyana realizada entre 2007 y 2009 se observó que, en las escuelas participantes, la escolarización aumentó un 16% y la asistencia un 4,3% (Ismail y otros, 2012). En un análisis reciente de 12 estudios rigurosamente evaluados de programas de alimentación escolar y distribución de raciones para llevar a casa de Bangladesh, Burkina Faso, Chile, Jamaica, la República Democrática Popular Lao, el Perú, Filipinas y Uganda se observaron efectos positivos en las tasas de escolarización que oscilaron entre los seis y los 26 puntos porcentuales en varios países, con mayor incidencia en las niñas. Los efectos en la continuación de estudios fueron desiguales. En Bangladesh, con el programa de distribución de raciones para llevar a casa, la deserción escolar disminuyó un 9%, y en Uganda el programa de alimentación escolar hizo que el índice de repetición de los niños se redujera un 20%; en cambio, el programa de alimentación de Chile y el de distribución de raciones de Uganda no tuvieron efecto en ningún indicador de continuación de estudios (Behrman y otros, 2013).

Programas de transferencia de efectivo

Los programas de transferencia de efectivo a hogares vulnerables, que se iniciaron en América Latina y cuyos efectos han sido ampliamente analizados, se han propagado por países de ingresos medios y bajos de Asia y África (Barrientos y otros, 2010; García y Moore, 2012), alcanzando gran cobertura en países de ingresos medios. Programas emblemáticos en el Brasil (*Bolsa Família*), Colombia (Familias en Acción) y México (Oportunidades) ya llegan a más del 50% de los hogares pobres (Stampini y Tornarolli, 2012). Filipinas puso en marcha en 2008 un programa experimental que se amplió rápidamente hasta llegar a tres millones de hogares en mayo de 2012, esto es, más del 60% de los hogares más pobres (Chaudhury y otros, 2013; Fernández y Olfindo, 2011). Los programas de transferencia de efectivo han adoptado en países de bajos ingresos formas marcadamente diferentes, sobre todo en el África Subsahariana, debido a la diversidad de la región, a la escasez de recursos y a dificultades específicas como la inseguridad alimentaria y el VIH (García y Moore, 2012). En el África Subsahariana, había 21 países en 2010 con algún tipo de programa de transferencia de efectivo no condicionada, una cifra que casi se había duplicado en 2013 al llegar a 37 (García y Moore, 2012; Gentilini y otros, 2014). No obstante, las transferencias de efectivo no se han implantado en muchos países de bajos ingresos.

Las transferencias de efectivo incentivaron la enseñanza primaria universal, sobre todo en América Latina

La mayor parte de los programas de transferencias de efectivo han tenido efectos positivos en la escolarización, la asistencia y la deserción escolar. Muchos de ellos se destinaron a niños con vulnerabilidades especiales, como la pobreza extrema, la lejanía geográfica, la casta y el sexo, o a poblaciones indígenas (Grupo de Evaluación Independiente, 2011a). La efímera Red de Protección Social nicaragüense (2000–2006) ejecutó dos programas de transferencias de efectivo que tuvieron efectos particularmente importantes en la escolarización en la enseñanza primaria. Una evaluación de sus efectos mostró que el programa estaba bien orientado y había tenido gran incidencia en la escolarización y la asistencia de niños de hogares extremadamente pobres (Maluccio y Flores, 2005). En México se calculó que el programa Oportunidades había tenido la mayor incidencia en los niños menos propensos a matricularse en programas de educación preescolar (Behrman y otros, 2005).

La mayor parte de los programas de transferencias de efectivo han tenido efectos positivos en la escolarización, la asistencia y la deserción escolar

No obstante, las transferencias de efectivo no siempre mejoran los resultados educativos de los grupos vulnerables, probablemente en razón de deficiencias en su ejecución. Al evaluar el programa Keluarga Harapan de Indonesia se observó que no inducía a mayor número de niños a ingresar en el sistema educativo ni hacía que permaneciesen en la escuela primaria, y esta falta de efecto se atribuyó a unas transferencias trimestrales de efectivo que probablemente tenían una cuantía excesivamente baja y se entregaban demasiado tarde para ayudar a los padres con los gastos (Banco Mundial, 2012).

Los países de bajos ingresos han prestado escaso interés a la ampliación de los programas de transferencias de efectivo

El apoyo nacional fue crucial para la obtención de resultados

Las políticas de transferencias de efectivo se han presentado como "una revolución para el desarrollo venida del hemisferio Sur" (Hanlon y otros, 2012) en razón de las experiencias de países pioneros de América Latina como el Brasil y México. Es importante señalar que esas medidas ofrecieron a los políticos la posibilidad de impulsar programas que pudieran llegar a los pobres. El programa Progresa de México, precursor del programa Oportunidades, tuvo influencia mundial debido a sus características: el punto de mira en la salud y la educación, la condicionalidad y la participación de asociados para el desarrollo influyentes (Coady y Parker, 2004; Fiszbein y otros, 2009). Los efectos positivos de sus primeras transferencias de efectivo, de 1997 a 1999, seguramente permitieron que continuara a pesar de un cambio de gobierno (Levy y Rodríguez, 2005; Lustig, 2011). Esos programas obtuvieron un apoyo político masivo de gobiernos de izquierda y derecha por igual. Los votantes del Brasil y México se movilizaron masivamente por candidatos que apoyaban las transferencias de efectivo, con independencia del partido al que pertenecieran (De la O, 2012; Zucco, 2013).

Los programas de transferencias de efectivo condicionadas se introdujeron en las políticas internacionales por influencia de asociados para el desarrollo como el Banco Mundial (Grupo de Evaluación Independiente, 2011b). Los análisis de las experiencias de países de bajos ingresos como Kenya, Malawi y Zambia apuntan a que esos programas siguen considerándose iniciativas que promueven los donantes, no los países. Los gobiernos aceptaron fondos extranjeros para ejecutar a título experimental programas de transferencia de efectivo pero, en aras de la sostenibilidad, prefirieron limitar su dependencia de las transferencias de efectivo y prestaron escaso interés a la ampliación de los programas (McCord, 2009). También contribuyó a ello el temor a que surgiesen divisiones sociales si a un grupo de ingresos le parecía injusto que otro grupo recibiera transferencias de efectivo (Ellis, 2012). Un ejemplo revelador es la Red de Protección Social de Nicaragua, mundialmente elogiada por sus resultados, pero suspendida por falta de un amplio apoyo nacional (Moore, 2009).

Las transferencias condicionadas resultaron más efectivas

Es objeto de debate si las transferencias deben condicionarse a ciertos comportamientos, como matricularse o asistir a la escuela, o estar libres de condiciones. El principal argumento de la condicionalidad es hacer que las familias tomen conciencia del valor de las transferencias: la educación es importante y cuesta dinero. También es más fácil que los programas encuentren apoyo político cuando están condicionados a buenos comportamientos y orientados a mejorar las opciones vitales de futuras generaciones (Fiszbein y otros, 2009). Por otro lado, otros sostienen que la pobreza es la principal barrera educativa de las familias, y que los padres gastarán todo excedente de efectivo en la educación, aunque no haya condiciones (Hanlon y otros, 2012). La condicionalidad puede generar importantes gastos de supervisión en países de bajos ingresos y excluir a quienes más necesitan las transferencias de efectivo (García y Moore, 2012).

Los datos apuntan a que las trasferencias de efectivo sujetas a condiciones de asistencia tienen mayor efecto en la educación que las transferencias de efectivo no condicionadas. En un metaanálisis de 25 estudios se observó que ambas formas mejoraban la escolarización, pero que las transferencias condicionadas incrementaban en un 41% las posibilidades de que un niño se escolarizara y las no condicionadas en un 23% (Baird y otros, 2013).

Sin embargo, las transferencias no condicionadas no siempre obtienen peores resultados y pueden tener beneficios específicos. En un programa piloto de transferencia de efectivo recientemente aplicado en Marruecos se constató que añadir condiciones no tenía incidencia en la escolarización (Baird y otros, 2013; Benhassine y otros, 2013). En Zambia, un programa de subvenciones no condicionadas tuvo efectos moderados en varios indicadores educativos y pareció haber incitado a madres con menor nivel de estudios a escolarizar a sus hijos (Handa y otros, 2014). Una comparación directa de ambas formas en Malawi mostró que, mientras que las transferencias condicionadas tenían mejores resultados en la mejora de la asistencia y la escolarización, las no condicionadas eran

mucho más eficaces en la prevención de embarazos y matrimonios precoces, puesto que al abandonar la escuela y perder así los pagos condicionados aumentaban las posibilidades de que las niñas se casaran (Baird y otros, 2011).

Los programas deben llegar más eficazmente a los beneficiarios

Para orientar de manera efectiva los programas, es necesario especificar quiénes son los beneficiarios potenciales y los mejores métodos para llegar a ellos. Entre los criterios de orientación utilizados están la determinación de los medios de vida, la ubicación geográfica y las evaluaciones de dirigentes comunitarios; en algunos casos el público objetivo se selecciona de manera autónoma. Algunos programas están mejor orientados que otros, habitualmente los ejecutados en donde hay mejores infraestructuras y mayor capacidad de administración de programas e introducción de mejoras, y sistemas más adecuados de comprobación de los ingresos familiares (Baird y otros, 2011; García-Jaramillo y Maranti, 2015). En general, los programas no suelen llegar a la totalidad de su público objetivo. Se ha constatado que programas importantes y vastos, como *Bolsa Família* del Brasil, Familias en Acción de Colombia, Keluarga Harapan de Indonesia y *Child Support Grant* de Sudáfrica, dejan al margen una proporción importante de posibles beneficiarios (García-Jaramillo y Maranti, 2015). Según estimaciones recientes, solo el 55% de las personas con ingresos inferiores a 2,50 dólares estadounidenses diarios participan en el programa *Bolsa Escola* del Brasil (Stampini y Tornarolli, 2012).

Los métodos basados en la demanda son populares, pero no forzosamente eficaces en relación con los costos

Los análisis han mostrado que los programas de transferencia de efectivo y de alimentación escolar no presentan una buena relación costo-eficacia[1] para la mejora del nivel educativo. El Laboratorio de Acción contra la Pobreza Abdul Latif Jameel realizó un análisis comparativo de la relación costo-eficacia de diversos programas y observó que suministrar a las familias medicamentos antiparasitarios e información sobre cómo mejorar los ingresos gracias a la educación eran los medios más económicos de incrementar la participación escolar, y que el programa Oportunidades de México era el menos eficaz en relación con los costos (Laboratorio de Acción contra la Pobreza Abdul Latif Jameel, 2014). Por lo que respecta a los programas de alimentación escolar, se ha estimado que los costos per cápita derivados del transporte, el almacenamiento y la distribución de los alimentos son comparables a los costos unitarios de la enseñanza primaria (Bundy y otros, 2009). No obstante, estas conclusiones han tenido escasa influencia en las políticas educativa, pues los programas tienen objetivos que van más allá de la relación costo-eficacia y hay pocos datos comparables para otras medidas. Por ejemplo, para mejorar la escolarización, las transferencias de efectivo condicionadas pueden no ser tan eficaces en relación con los costos como las campañas de eliminación de parásitos, pero tienen múltiples beneficios que atañen a la pobreza, la educación, la salud y los resultados futuros. Los programas de alimentación escolar también se promueven por sus múltiples beneficios a largo plazo. La distribución de raciones para llevar a casa aporta beneficios económicos a los hogares pobres (PMA, 2013).

Hay algunas pruebas de que la relación costo-eficacia puede ser mejor en programas que prevén transferencias de mayor cuantía e introducen mejoras adecuadas en la oferta educativa. Importantes mejoras de la escolarización en Nicaragua se asociaron con una mayor cuantía de las transferencias (17% del gasto anual total del hogar) en América Latina (Fiszbein y otros, 2009; Maluccio y Flores, 2005). Experiencias como esas muestran que maximizar la relación costo-eficacia puede ser una pauta más útil para la concepción de programas de asistencia social que minimizar los costos, que suele ser el eje de acción por defecto cuando hay recursos limitados (Maluccio y Flores, 2005; Saavedra y García, 2013).

1. El método del Laboratorio de Acción contra la Pobreza Abdul Latif Jameel consiste en calcular la relación costo-eficacia en función del número de años de educación adicionales por un gasto de 100 dólares estadounidenses (Dhaliwal y otros, 2011). Se compararon las siguientes medidas tomadas exclusivamente del estudio del Laboratorio: la información a los padres; la eliminación de parásitos; los uniformes escolares; las becas por méritos; la vigilancia de la asistencia de los docentes; la formación asistida por computadora y las transferencias de efectivo condicionadas.

El programa de transferencia de efectivo de Filipinas emplea una compleja serie de métodos de selección de beneficiarios en función de criterios geográficos y familiares

Hacen falta análisis más exhaustivos sobre la conveniencia de fomentar métodos de actuación sobre la demanda

¿En qué medida debería recurrirse a programas de transferencia de efectivo y de alimentación escolar para mejorar la calidad de la educación? Los datos de estudios recientes sobre la eficacia de estos programas en la mejora de los resultados del aprendizaje son divergentes (Alderman y Bundy, 2012; Behrman y otros, 2011; Bundy y otros, 2009; Fiszbein y otros, 2009; Krishnaratne y otros, 2013), lo que no es totalmente sorprendente, habida cuenta de que la mayor parte de los programas evaluados no perseguían específicamente mejorar la finalización de estudios y los resultados escolares. Las conclusiones relativas a la mediocre relación costo-eficacia, las dificultades de definición de un público objetivo y la condicionalidad deben complementarse con análisis críticos de los costos de oportunidad ligados a la financiación de programas de transferencia de efectivo condicionadas y programas de alimentación escolar en relación con los asociados a otras reformas esenciales del sector de la educación (Reimers y otros, 2006).

Para aplicarlos a más amplia escala, es necesario simplificar los programas de transferencia de efectivo y de alimentación escolar, entre otros medios limitando el número de condiciones a las que se someten y seleccionando con mayor cuidado los públicos a los que van dirigidos. Los programas de transferencia de efectivo de países de ingresos medianos están por lo general sujetos a condiciones, cuyo cumplimiento suele supervisarse. En el marco del programa *Pantawid Pamilyang Pilipino* de Filipinas se efectúan transferencias de efectivo sujetas al cumplimiento de requisitos sanitarios y educativos, para lo que se utiliza una compleja serie de métodos de selección de beneficiarios en función de criterios geográficos y familiares (Chaudhury y otros, 2013). Con todo, en muchos países ha resultado difícil cumplir las condiciones, entre ellos el Ecuador (Bono de Desarrollo Humano) y Sudáfrica (*Child Support Grant*) (García-Jaramillo y Maranti, 2015; Schady y Araujo, 2008). Si incluso a los países de ingresos medianos les cuesta, a los países de bajos ingresos con capacidad limitada les resultaría muchísimo más difícil hacer lo mismo.

Al actuar sobre la oferta se contribuyó a aumentar el acceso a la enseñanza primaria

La inversión en infraestructuras suele ser el principal gasto educativo después del salario de los docentes. Desde 2000, la construcción de escuelas y aulas se ha convertido en una actividad prioritaria debido al aumento de la tasa de escolarización resultante de la supresión de los derechos de matrícula y la aplicación otros incentivos a la demanda. También han aumentado las medidas sanitarias, que pueden tener repercusiones vitales en los resultados educativos. Algunos investigadores sostienen que el aumento de la oferta no genera un aumento sustancial de la escolarización si no se aplican estrategias complementarias de aumento de la demanda y de mejora de la calidad (Filmer, 2007; Glewwe y Kremer, 2006). No obstante, datos más recientes mostraron que proyectos de infraestructuras, como la construcción de escuelas y carreteras, habían tenido algunos de los efectos más destacables en los indicadores de acceso a la educación (Petrosino y otros, 2012). Por último, cada vez es más común que instituciones de carácter no público, como las escuelas privadas, comunitarias y no formales, impartan enseñanza a la par que las escuelas públicas.

Construcción de escuelas y aulas

La prioridad que se concede a la construcción de escuelas es previsible: la existencia de un centro escolar suele considerarse el primer paso para que los niños puedan ir a clase. En Mozambique, el número de centros de enseñanza primaria y secundaria se triplicó entre 1992 y 2010 (Fox y otros, 2012; UNICEF, 2014b) y siguen construyéndose escuelas y aulas nuevas (Naudeau, 2014). Junto con las labores de supresión de los derechos de matrícula, la construcción de escuelas permitió a Mozambique reducir sustancialmente el número de niños que nunca habían ido a la escuela e incrementar su tasa neta de escolarización en casi 35 puntos porcentuales. En Marruecos, el acceso a la educación se amplió gracias a la Carta Nacional de Educación y Formación, en la que se proclamó el periodo 2000-2009 "decenio de la educación", especialmente

centrado en el fomento de la equidad. Las importantes inversiones en infraestructuras escolares de zonas rurales permitieron avances impresionantes en el acceso a la enseñanza primaria, también entre las niñas de zonas rurales (Banco Mundial, 2005, 2013), que son una prioridad permanente (Braham, 2014). En el Afganistán, la implantación experimental de escuelas comunitarias en ciertas aldeas en 2007 hizo que en ellas la escolarización aumentara 42 puntos porcentuales (Burde y Linden, 2012).

Mejoras en las infraestructuras y la sanidad

Muchos países han hecho grandes esfuerzos para mejorar las carreteras y las infraestructuras de abastecimiento de electricidad y agua, lo que en las comunidades tiene efectos positivos en la escolarización. Unas escuelas fácilmente accesibles y las mejoras en las infraestructuras pueden ser factores particularmente importantes para mejorar la escolarización de las niñas, cuyas faenas cotidianas consumen mucho tiempo, como se examina detalladamente en el Capítulo 5. La escolarización de las niñas depende en gran medida de la distancia a la escuela; en el Afganistán disminuía 19 puntos porcentuales por milla de distancia a la escuela (Burde y Linden, 2012).

La facilidad de acceso a las escuelas ha mejorado considerablemente, sobre todo en zonas rurales desatendidas. El medio rural de la India registró mejoras sustanciales en casi todos los aspectos de las instalaciones escolares y las infraestructuras entre 2003 y 2010. La proporción de escuelas con electricidad aumentó más del doble, pasando del 20% al 45%. La existencia de carreteras asfaltadas aumentó, logrando que el 78% de las escuelas tuvieran alguna carretera a menos de un kilómetro en 2010, frente al 69% en 2003 (Muralidharan y otros, 2014). La mejora de la electrificación refuerza los resultados de la educación. En Bangladesh se constató que los hogares de zonas rurales que tenían electricidad presentaban mejores datos de escolarización que los que no la tenían (Barkat y otros, 2002), y en la India la electrificación tuvo efectos positivos duraderos en la educación de niñas y niños (van de Walle y otros, 2013). De manera análoga, en un análisis de 16 países africanos entre 1971 y 2010 se encontró una fuerte correlación entre el consumo de electricidad y la educación; según los datos, un alto consumo per cápita de electricidad tuvo efectos positivos en la escolarización en la enseñanza primaria en Etiopía, Kenya y Sudáfrica (Ben Abdelkarim y otros, 2014). La existencia de infraestructuras de abastecimiento de agua también mejora la escolarización. Una hora menos de tiempo invertido en recoger agua produjo un incremento de las tasas de escolarización de las niñas de aproximadamente 8-9% en Yemen y de 18-19% en el Pakistán (Koolwal y van de Walle, 2010). Asimismo, disponer de agua potable canalizada en el hogar se asoció con una mejora sustancial de la puntuación obtenida en exámenes en el Brasil urbano (Barde y Walkiewicz, 2014).

Gracias a vastos programas de erradicación del paludismo, financiados ampliamente por el Fondo Mundial de Lucha contra el sida, la Tuberculosis y la Malaria, se logró aumentar sustancialmente el número de años de enseñanza primaria y se redujo la edad de escolarización en la mayoría de los países. Según un estudio de 22 países del África Subsahariana, en 14 de ellos se habían conseguido importantes mejoras en la enseñanza primaria gracias a amplias medidas de lucha contra el paludismo. En ese estudio se preconiza prestar especial atención a las zonas con mayor prevalencia de paludismo y menor calidad educativa para conseguir una mayor rentabilidad educativa de las inversiones en salud (Kuecken y otros, 2013).

Las instituciones privadas y no gubernamentales son ya importantes proveedores de servicios educativos

En el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se utiliza la definición de enseñanza privada[2] del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) en las estadísticas sobre la contribución del sector privado a la provisión de servicios educativos. No obstante, las definiciones de escuela privada, pública o no gubernamental varían en el mundo y las categorías de gestión o financiación con o sin fines lucrativos no dan cuenta cabal del carácter evolutivo de la mayoría de los sistemas educativos. Esta falta de claridad en la definición de los tipos de escuelas no públicas salta

En Mozambique el número de centros de enseñanza primaria y secundaria se triplicó entre 1992 y 2010

2. Para el IEU son instituciones privadas aquellas que no están dirigidas por autoridades públicas, sino controladas y administradas, con o sin fines de lucro, por organismos privados como organizaciones no gubernamentales, organismos religiosos, grupos con intereses particulares, fundaciones o empresas.

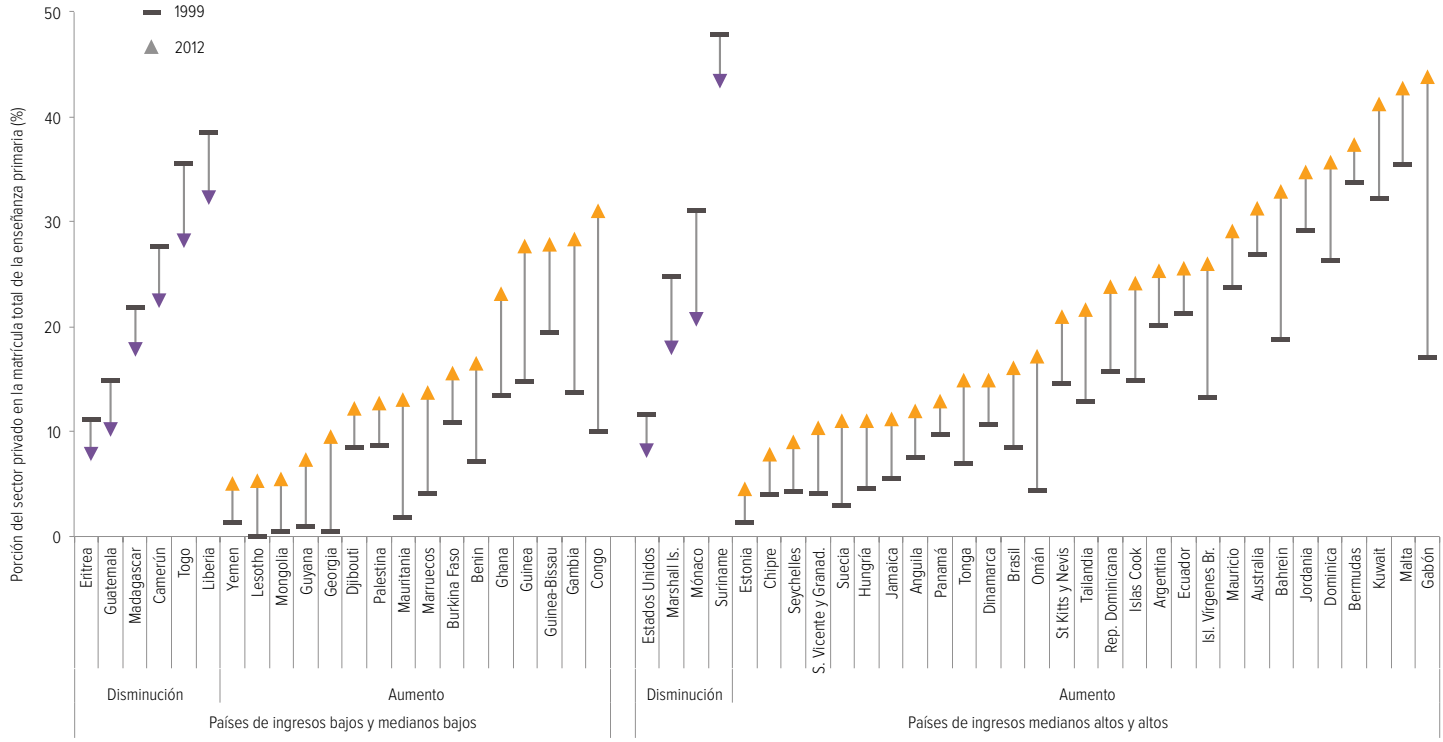
particularmente a la vista al comparar las escuelas de países en desarrollo y las de países desarrollados. Las fronteras entre programas comunitarios, los programas no formales y otros programas no gubernamentales también son difusas debido a la falta de unas definiciones claras y coherentes (Equipo de la Fundación Aga Khan, 2008; Miller-Grandvaux y Yoder, 2002). Por consiguiente, faltan datos sistemáticos con los que seguir y evaluar las tendencias mundiales respecto de esos subsectores.

El sector privado ha crecido debido a una oferta inadecuada, a los deseos de los padres y a la percepción de mayor calidad

La parte de la enseñanza privada en la educación ha crecido en los dos últimos decenios. En Lagos (Nigeria) los centros privados acogían hasta el 70% de los alumnos de preescolar y primaria el curso escolar 2010-2011 (Härmä, 2011). El sector privado del Asia Meridional ha crecido de manera espectacular; casi la tercera parte de los educandos de entre 6 y 18 años van a centros privados (Dahal y Nguyen, 2014). Según las estimaciones del IEU, el número de matrículas en la enseñanza primaria correspondiente a centros privados ha aumentado por lo menos el doble en gran diversidad de países de los Estados Árabes, Europa Central y Oriental, y el África Subsahariana (**Gráfico 2.7**). Aunque los datos actuales del IEU apuntan a que la proporción de alumnos de primaria que estudian en centros privados es inferior al 20% en la mayor parte de los países de ingresos bajos y medianos-bajos, tal vez se haya subestimado el porcentaje real debido a un mal recuento de las escuelas privadas en las estadísticas oficiales (Dahal y Nguyen, 2014; Tooley y Dixon, 2005).

Las razones y las ventajas de la expansión del sector privado en el conjunto de los sistemas educativos son objeto de amplios debates. ¿Complementan las escuelas privadas a la educación pública al potenciar la oferta y la calidad o, por el contrario, contribuyen principalmente a perpetuar la desigualdad al

Gráfico 2.7: La proporción de niños que van a escuelas privadas ha aumentado en muchos países
Matriculación en instituciones privadas, porcentaje del total de las matrículas en la enseñanza primaria, por sentido del cambio y grupo de ingresos del país, 1999 y 2012



Nota: En el gráfico figuran todos los países con una oferta educativa privada superior al 3% e inferior al 50% en 1999 o 2012 que experimentaron variaciones de más de tres puntos porcentuales entre 1999 y 2012
Fuente: Cuadro estadístico 5 del Anexo; base de datos del IEU.

nutrirse de miembros de hogares más ricos y motivados, que de otro modo se habrían quedado en el sistema público? (Chubb y Moe, 1990; Hsieh y Urquiola, 2006; Nechyba, 2009).

Puede que las escuelas privadas hayan contribuido a la oferta educativa por lo menos de dos maneras. En primer lugar, en los lugares en los que la oferta pública de escuelas, aulas y docentes no ha aumentado al mismo ritmo que la población, las escuelas privadas probablemente hayan colmado la brecha al ofrecer servicios educativos a la población general. En segundo lugar, en lugares en los que las escuelas públicas no han logrado incorporar a poblaciones desfavorecidas, como los niños de barriadas marginales, ha habido escuelas poco onerosas que han entrado en el mercado.

En muchos contextos, las preferencias de los padres han redundado en una mayor demanda de centros privados, lo que tal vez se deba a que estos se perciben como mejores, a que están más cerca de los hogares o a que se identifican con una posición social más elevada (Joshi, 2014; Schneider y otros, 2006). La demanda de escuelas privadas de los padres también es reflejo de las decisiones educativas que se toman en las familias en función del sexo: en la India y el Pakistán, es más probable que se escolarice a las niñas en escuelas públicas y que se envíe a los hijos a escuelas privadas, lo que perpetúa la desigualdad de género (Aslam, 2009; Azam y Kingdon, 2013; Maitra y otros, 2011).

Las escuelas comunitarias, no formales y confesionales pueden impartir una educación más adaptada y flexible, capaz de satisfacer necesidades particulares

Existen muy diversos tipos de escuelas bajo la denominación "escuelas comunitarias": escuelas creadas y financiadas principalmente por las comunidades, como las *écoles spontanées* del Chad (Hillman y Jenkner, 2004); escuelas ubicadas en comunidades y financiadas y dirigidas por ONG locales o internacionales y asociados multilaterales; y escuelas en las que la política educativa ha puesto empeño en el fortalecimiento de la autoridad comunitaria, por ejemplo mediante reformas de la administración escolar (Barrera-Osorio y otros, 2009). Se ha observado con frecuencia que las escuelas comunitarias responden mejor a las necesidades locales, son más adaptables, tienen mejor relación costo-eficacia y están más centradas en los alumnos que las escuelas públicas (DeStefano y otros, 2007; Glassman y otros, 2007). Muchas de ellas ofrecen educación en zonas desatendidas por las autoridades públicas, por ejemplo en países del África Subsahariana como Ghana, la República Unida de Tanzanía y Zambia (Glassman y otros, 2007).

Hay centros de educación no formal que ofrecen diversos servicios educativos al margen del sistema formal. Muchos ofrecen programas flexibles de aprendizaje acelerado que sirven de pasarela de ingreso al sistema formal o para atender a las necesidades de niños que nunca han ido a la escuela (Mwalimu, 2010). Como se señaló en informes de seguimiento anteriores, la educación no formal tienen una importancia sin igual en Bangladesh (UNESCO, 2010, 2011, 2012, 2014a), en donde el sistema BRAC dirige miles de centros de educación no formal y se le considera responsable del aumento de la escolarización de las niñas en la enseñanza primaria (Sukontamarn, 2005). Los buenos resultados de la educación no formal han influido en las políticas gubernamentales de creación de centros de aprendizaje inspirados en modelos no formales para llegar a los niños no escolarizados (Dang y otros, 2011).

Las escuelas confesionales responden a los deseos de muchos padres. En el Afganistán, Bangladesh, Indonesia y el Pakistán, hay escuelas islámicas, denominadas "madrazas", que han contribuido sustancialmente desde hace mucho tiempo a impartir enseñanza primaria y secundaria a grupos desfavorecidos. Más de 40.000 de estas escuelas educan a los pobres en Indonesia; casi el 90% de las escuelas funcionan como entidades privadas y fueron creadas por fundaciones (Hafidz, 2014). El número de madrazas que siguen planes de estudios estatales y tradicionales y ofrecen enseñanza formal a los niños ha aumentado constantemente, sobre todo en Bangladesh (Bano, 2010). La red jesuita Fe y Alegría, que dirige escuelas en la mayor parte de América Latina con el apoyo de organismos gubernamentales e internacionales, ha contribuido a aumentar la escolarización al acoger, según estimaciones recientes, a más de un millón de niños de 17 países (Osorio y Wodon, 2014).

En la India y el Pakistán, es más probable que se escolarice a las niñas en escuelas públicas y que se envíe a los hijos a escuelas privadas

En Bangladesh el sistema BRAC dirige miles de centros de educación no formal y se le considera responsable del aumento de la escolarización de las niñas en la enseñanza primaria

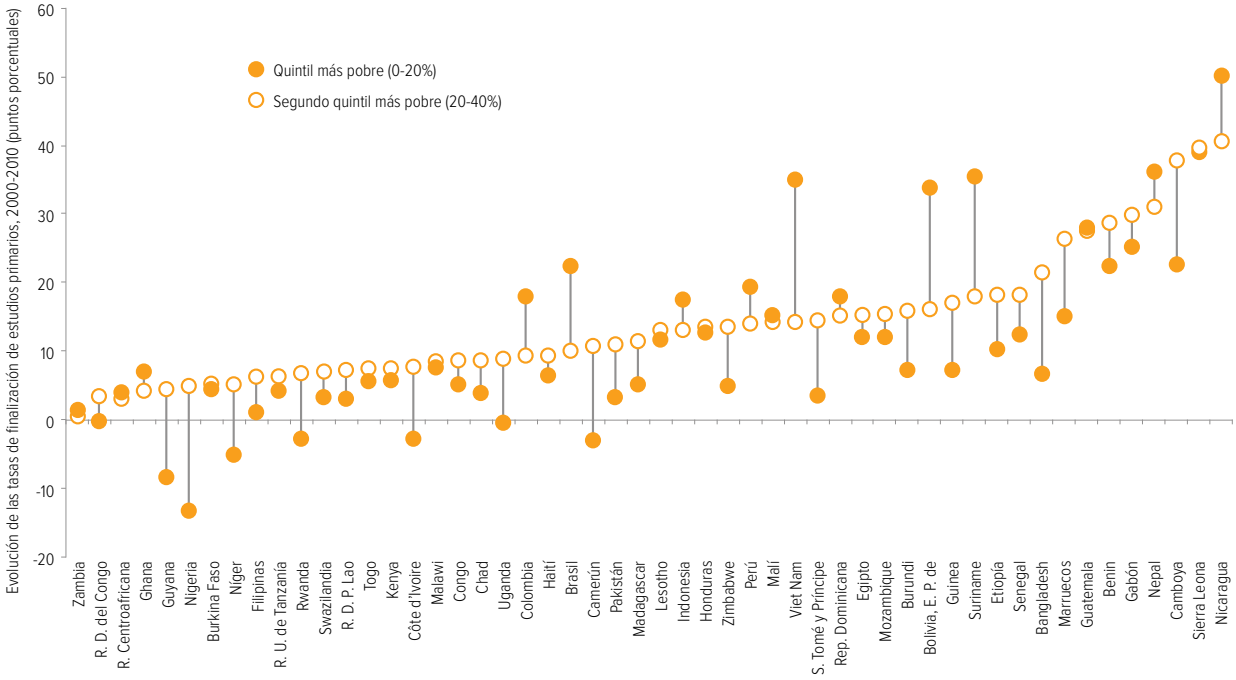
Llegar a los marginados es esencial para universalizar la enseñanza primaria

En el Marco de Acción de Dakar se afirma que "la inclusión de los niños con necesidades especiales o pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones migrantes, comunidades remotas y aisladas o tugurios urbanos, así como de otros excluidos de la educación, deberá ser parte integrante de las estrategias para lograr la EPU antes del año 2015".

La pobreza es tal vez la principal barrera de acceso a la educación. Al comparar la evolución de las tasas de finalización de estudios primarios entre 2000 y 2010 de los niños del quintil más pobre con los del quintil inmediatamente superior se constata la persistencia de la marginación basada en la pobreza (**Gráfico 2.8**): menos de la tercera parte de los 52 países con datos disponibles, concretamente 15 países, registraron mejoras en la reducción de la distancia entre los dos quintiles más pobres. A título de ejemplo, los avances entre los más pobres son mucho menores que entre los niños de hogares del segundo quintil de países como Bangladesh y Camboya.

Países de América Latina (Bolivia, Brasil, Colombia, Nicaragua y Suriname) y Viet Nam registraron los aumentos más importantes entre los niños de los hogares más pobres respecto de los niños del quintil inmediatamente superior. Dos de las explicaciones posibles son que en América Latina los programas de protección social y las reformas curriculares por fin pueden estar llegando a parte de las personas extremadamente pobres, y que los niños del segundo quintil más pobre ya tenían tasas de finalización de estudios primarios muy altas en 2000. De manera análoga, los buenos resultados de Viet Nam pueden atribuirse a profundas reformas orientadas a mejorar la calidad de la educación, por ejemplo en la educación de la primera infancia, de lo que se

Gráfico 2.8: Las tasas de finalización de estudios de los niños de los hogares más pobres han progresado menos que las de los niños de hogares algo más ricos
Evolución de las tasas de finalización de estudios primarios de los niños de los dos quintiles más pobres, circa 2000 y 2010



Nota: Figuran en el gráfico los países con dos series de encuestas de hogares y unas tasas de finalización de los estudios primarios inferiores al 95% en 2010. Para mayor información sobre la elaboración del índice de riqueza del que se extrajeron los quintiles, véase el Glosario.
Fuente: Análisis del equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* (2015) a partir de datos de la encuesta sobre demografía y salud, encuestas de indicadores múltiples por conglomerados y encuestas nacionales de hogares.

trata en el Capítulo 1. Por el contrario, no es de sorprender la escasa mejora en el quintil más pobre de Nigeria, ya que el país ha registrado en general muy pocos avances educativos.

Además de la pobreza hay otras barreras a la educación, como el sexo, la casta, la pertenencia étnica o lingüística, la raza, la discapacidad, la ubicación geográfica y los medios de sustento de los niños. Los niños marginados suelen padecer múltiples desventajas que se refuerzan unas a otras, lo que da lugar a graves privaciones educativas en ciertas poblaciones (UNESCO, 2010). El progreso educativo suele ser más lento en esos grupos, pues carecen de representación política para promover la adopción de medidas en el plano nacional.

Los avances legislativos y políticos de muchos grupos desfavorecidos desde que se puso en marcha el movimiento de la EPT han mejorado la escolarización en la enseñanza primaria. Sin embargo, todavía no se han corregido adecuadamente muchas barreras importantes Las a la educación de los grupos marginados. mediocres tasas de progreso son reflejo de unas prácticas de exclusión social hondamente arraigadas.

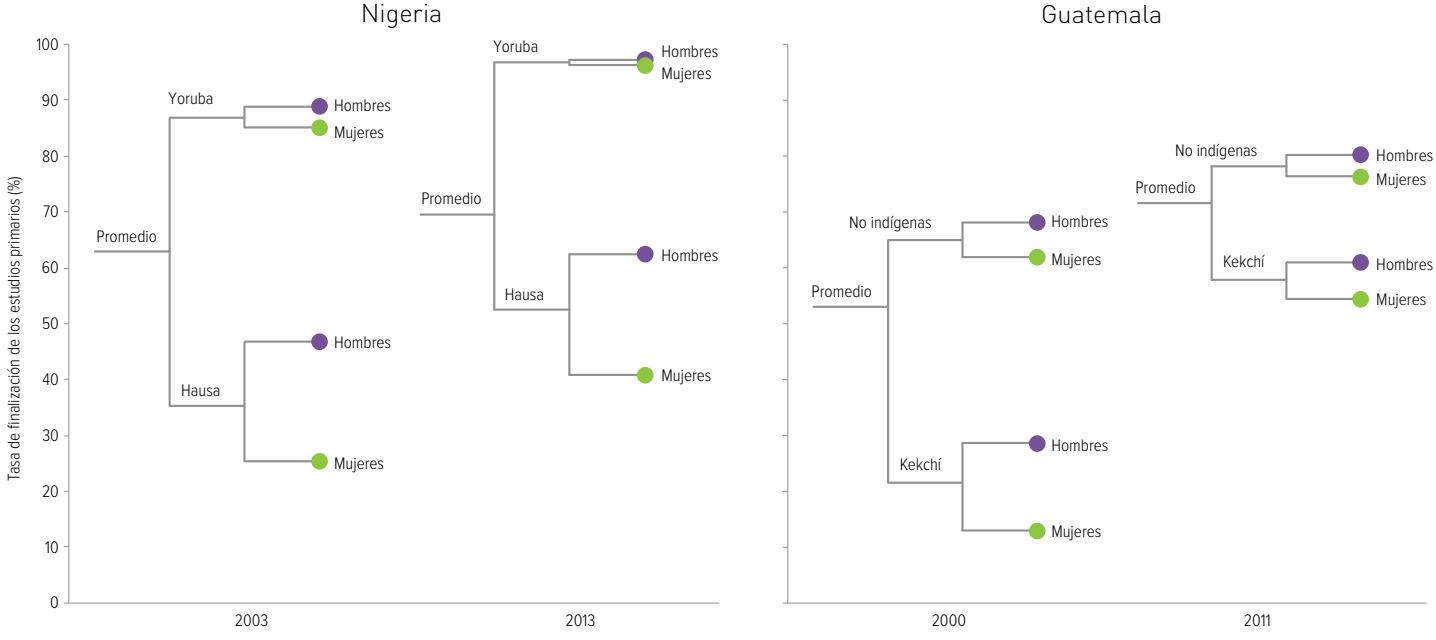
Minorías étnicas y lingüísticas

La discriminación basada en la pertenencia étnica o el idioma hablado en el hogar es un viejo problema en muchos países de diferente composición etnolingüística y con experiencia en materia de migraciones (UNESCO, 2010). En análisis de múltiples países se han observado hondas disparidades en la escolarización y la finalización de estudios entre las élites o poblaciones mayoritarias, que suelen utilizar el idioma dominante, y las minorías étnicas o grupos indígenas desfavorecidos, que hablan otros idiomas (Smits y otros, 2009). Como se mostró ampliamente en informes de seguimiento anteriores, diversos grupos étnicos, como los hablantes de kekchí en Guatemala, de hausa en Nigeria y de kurdo en Turquía, tienen muchas más probabilidades de padecer privación económica y educativa (UNESCO, 2010, 2014a).

Hay tendencias encontradas en el progreso educativo de este tipo de grupos, como muestran los muy distintos casos de Guatemala y Nigeria. Mientras que las desigualdades por motivos de pertenencia étnica y sexo persistieron ampliamente en Nigeria entre 2003 y 2013, en Guatemala las disparidades

En Guatemala las disparidades entre los niños kekchí y los niños no indígenas disminuyeron considerablemente

Gráfico 2.9: En lo tocante a la finalización de estudios primarios por miembros de grupos étnicos desfavorecidos, Guatemala obtuvo mejores resultados que Nigeria
Tasa de finalización de los estudios primarios, por sexo y etnia, Nigeria 2003-2013 y Guatemala 2000-2011



Fuente: Análisis del equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* (2015) a partir de datos de la Encuesta demográfica y de salud de Nigeria y de la Encuesta nacional de condiciones de vida de Guatemala.

entre los niños kekchí y los niños no indígenas disminuyeron considerablemente entre 2000 y 2011 (**Gráfico 2.9**). En Guatemala se introdujeron reformas como la Ley de Idiomas Nacionales de 2003, que preconiza el respeto por los idiomas indígenas, y la creación, también en 2003, de un viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural, que estableció centros bilingües de formación de docentes y la enseñanza primaria bilingüe. Estas medidas tuvieron gran efecto en un contexto en el que había unos bajos niveles iniciales de finalización de estudios y muchos indígenas no hablaban el idioma dominante (López, 2010).

Según un planteamiento cada vez más extendido que propugna la reducción de la asimetría entre los idiomas hablados en el hogar y en la escuela, la instrucción bilingüe y en lengua materna contribuye a preservar la cultura, da a los padres capacidad para intervenir en los contextos educativos y mejora el acceso a la educación de las minorías etnolingüísticas (López, 2010; Smits y otros, 2009). Con todo, siguen planteándose dudas importantes respecto de la calidad de la educación ofrecida por escuelas bilingües o de otra índole basadas en políticas lingüísticas.

Aunque América Latina tiene una vieja tradición de educación intercultural y bilingüe, el apoyo internacional a este tipo de programas ha aumentado particularmente desde los años 1990 (Ferrão Candau, 2010). Una función esencial de esos programas es aumentar la notoriedad de las minorías lingüísticas reduciendo las barreras de idioma para que puedan defender su derecho a la educación e incrementar su participación política general (López, 2010).

En Europa, las políticas de instrucción en lengua materna varían considerablemente, lo que puede ser signo de diversos grados de aceptación de las poblaciones inmigrantes o indígenas. En Suecia, la Ley de Idiomas de 2010 establece que si un municipio tiene al menos cinco estudiantes que hablan un idioma diferente del sueco, estos tendrán derecho a recibir instrucción en su lengua materna. En los Países Bajos, los niños de procedencia extranjera pueden recibir instrucción en idiomas distintos del holandés del primer al cuarto curso para facilitar su aprendizaje de todas las materias. En Finlandia la ley hace especial hincapié en el mantenimiento de la identidad cultural y lingüística del educando y permite la instrucción en lengua materna (finés o sueco) hasta la última etapa de la enseñanza secundaria (Bartlett, 2015; UNESCO-OIE, 2011a, 2011b).

En Europa, los romaníes, un grupo heterogéneo con una población de entre 10 y 12 millones de personas, padece importantes grados de exclusión social. Aunque la enseñanza primaria es obligatoria en todos los Estados Miembros de la Unión Europea, las tasas de finalización de estudios primarios de los romaníes son muy bajas. En 2011, una encuesta realizada entre más de 20.000 romaníes en 11 países reveló que al menos el 10% de los encuestados romaníes de entre 7 y 15 años no estaban cursando la enseñanza primaria. La proporción más alta de niños sin escolarizar se registró en Grecia, en donde más del 35% de los niños romaníes no iban a la escuela (Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y PNUD, 2012).

Las políticas destinadas a corregir esta situación han tenido resultados desiguales. Los romaníes, que han estado durante mucho tiempo segregados del resto de la población y sobrerrepresentados en los centros para niños con necesidades especiales y las aulas de apoyo, registran unas tasas de deserción escolar elevadas (Consejo de Europa, 2011; Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y PNUD, 2012). Para responder a esta situación, en 2005 se proclamó el Decenio de la Inclusión Romaní, una iniciativa interinstitucional y multinacional destinada a promover la integración de esta población. En Bulgaria, las medidas de captación, las actividades extraescolares y los incentivos financieros contribuyeron a incrementar las tasas de asistencia y permanencia escolares (Themelis y Foster, 2013). Con todo, en gran parte de Europa persisten las prácticas discriminatorias y la falta de datos sobre esta población y su exclusión dificulta el trabajo.

Niños que trabajan

El trabajo infantil repercute en el desempeño y los resultados educativos, como se trata con mayor detalle en el Capítulo 3. La posibilidad de educarse y la aplicación de las leyes de

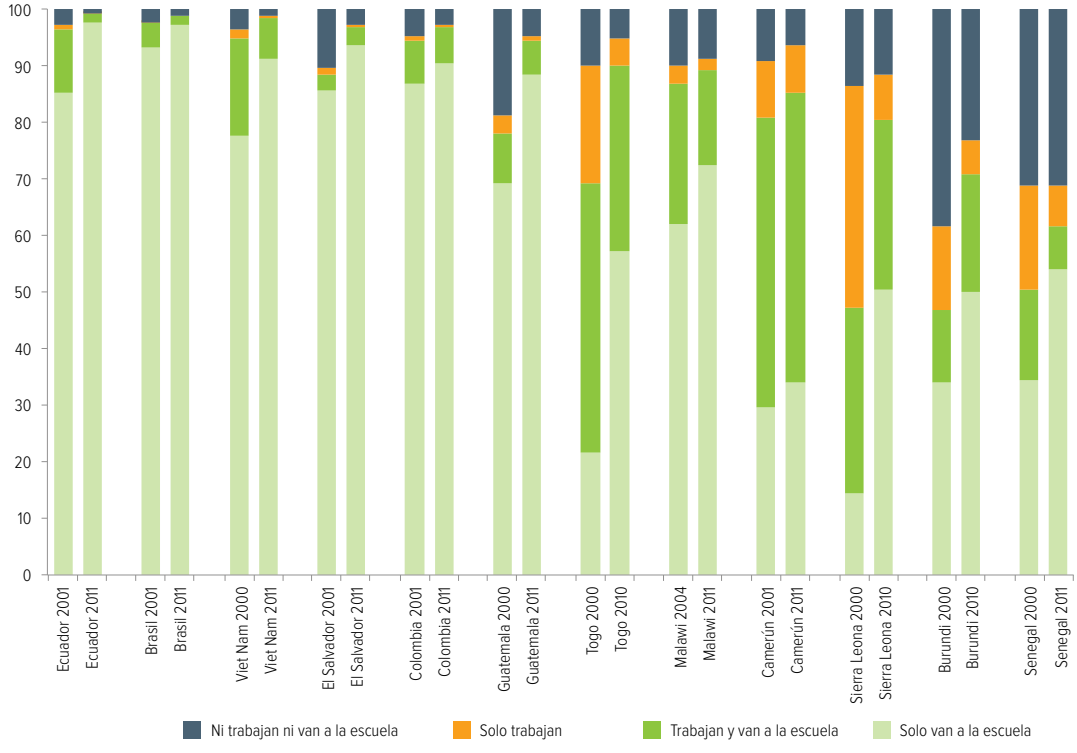
educación pueden reducir el trabajo infantil y, con ello, mejorar los resultados de la educación y reducir la pobreza. En el mundo se han dado importantes pasos legislativos para reducir el trabajo infantil, como el hecho de que 167 países hayan ratificado el Convenio de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre la edad mínima de 1973 y que 179 países hayan ratificado el Convenio de la OIT sobre las peores formas de trabajo infantil de 1999. Las tendencias en materia de trabajo infantil indican que el número de niños de entre 5 y 11 años que trabajan disminuyó a 73 millones en 2012, 66 millones menos que en 2000. Sobra decir que la incidencia del trabajo infantil sigue siendo mayor en los países pobres: en 2012, el 23% de los niños de países de bajos ingresos trabajaban, frente al 6% en los países de ingresos medianos altos (OIT, 2013).

Los análisis derivados de encuestas de hogares confirman que el trabajo infantil ha disminuido en varios países en desarrollo, de ellos Burundi, el Ecuador, Guatemala, Malawi, el Senegal, Sierra Leona, el Togo y Viet Nam registraron el pasado decenio reducciones sustanciales del número de niños trabajadores de entre 7 y 11 años (**Gráfico 2.10**). Sierra Leona obtuvo unos resultados excepcionales: el porcentaje de niños dedicados exclusivamente al trabajo bajó del 39,2% en 2000 al 7,9% en 2010. A veces, una disminución del porcentaje de niños dedicados exclusivamente al trabajo puede suponer un incremento del número de niños que trabajan y van a la escuela, como ocurrió en Burundi (Comprender el trabajo infantil, 2015).

Aunque sea mejor que no ir a la escuela en absoluto, la combinación de trabajo y escuela sigue haciendo mella en los resultados de la educación. Los datos medios de edad por curso muestran que, a los 13 años y en casi todos los países, los niños que trabajan y van a la escuela tardan más en pasar de

En 2012 el 23% de los niños de países de bajos ingresos trabajaban, frente al 6% en los países de ingresos medianos altos

Gráfico 2.10: Hoy día hay menos niños exclusivamente dedicados al trabajo, pero muchos siguen trabajando y yendo a la escuela
Porcentaje de niños de entre 7 y 11 años según su situación escuela/trabajo, en un grupo de países seleccionados, circa 2000 y 2010



Nota: La información sobre las actividades de los niños se basa en encuestas en las que los cabezas de familia señalan si los niños trabajan, van a la escuela o hacen ambas cosas o ninguna de ellas. Las columnas no llegan al 100% porque algunos niños no iban a la escuela ni tenían actividad económica. Esos niños pueden trabajar en actividades domésticas de carácter no económico.
Fuente: Comprender el trabajo infantil (2015).

un curso al siguiente que los niños que no trabajan, lo que probablemente se debe a repeticiones de curso por malos resultados, a la mayor frecuencia de los ingresos tardíos y a unas tasas más altas de absentismo (Comprender el trabajo infantil, 2015).

Las poblaciones que viven del pastoreo siguen estando entre las más desatendidas desde el punto de vista educativo en todo el mundo

La combinación de trabajo remunerado y tareas domésticas hace que los niños estén desfavorecidos por partida doble y corran mayores riesgos de repetir curso o abandonar la escuela. También es importante señalar las dimensiones de género del trabajo infantil: las niñas realizan la mayor parte del trabajo doméstico cotidiano, como las tareas del hogar y el cuidado de familiares, que consumen gran cantidad de tiempo e interfieren en el trabajo escolar (Lyon y otros, 2013).

Comunidades nómadas

A finales de los años 1990 las comunidades de pastores nómadas solían omitirse en los censos nacionales de población e ignorarse en los planes de educación (Carr-Hill, 2012; Dyer, 2015). Los niños nómadas tenían dificultades para escolarizarse y, por lo general, la educación formal no estaba muy adaptada a sus estilos de vida ni era compatible con ellos (Krätli, 2001; Ruto y otros, 2009), lo que dio lugar a una baja demanda y a unos bajos índices de permanencia escolar durante gran parte del pasado decenio. Solo en tiempos recientes empezaron las poblaciones de pastores a reconocer que la educación podía ser una vía de salida de la pobreza y de diversificación de los medios de sustento, e incluso una forma de complementar sus propios conocimientos. En la actualidad, las poblaciones que viven del pastoreo siguen estando entre las más desatendidas desde el punto de vista educativo en todo el mundo. Incluso en países del África Oriental, en donde los grupos nómadas constituyen por lo menos el 20% de la población, las infraestructuras y demás inversiones para atender a las necesidades educativas de los niños nómadas siguen siendo muy escasas (Dyer, 2015).

Desde 2000 se presta mayor atención a esta cuestión en países con grandes poblaciones de pastores. Gobiernos y organizaciones internacionales, en particular el UNICEF y *Save the Children*, han prestado gran apoyo a unos marcos flexibles de aprendizaje, que ofrecen a los educandos la posibilidad de elegir cuándo, dónde y cómo aprender, mediante la organización de talleres y de foros con el patrocinio del Commonwealth (Dyer, 2015). Han surgido planes de educación específicamente dirigidos a los nómadas en Etiopía, Nigeria, el Sudán y la República Unida de Tanzanía. La experiencia de Kenya con grupos de pastores de tierras áridas y semiáridas, aunque insuficientemente financiada, es una de las iniciativas más avanzadas dirigidas a comunidades nómadas.

No obstante, las medidas políticas no bastaron para aumentar la escolarización de los nómadas. En 2003, la eliminación de los derechos de matrícula en Kenya no logró prácticamente catalizar la escolarización de los nómadas de tierras áridas y semiáridas. Las subvenciones por alumno, que utilizan las escuelas fijas como punto de referencia, no tuvieron efecto en la captación de alumnos nómadas (Dyer, 2015). La voluntad de explorar o ampliar las modalidades de aprendizaje abierto y a distancia, que puede ser un modelo útil para las comunidades nómadas, ha sido escasa (Dyer, 2015). Los módulos alternativos de educación básica, previstos para adaptarse mejor a las comunidades itinerantes gracias a unos programas flexibles y al respeto de los valores comunitarios (Carr-Hill y Peart, 2006; Dyer, 2015), resultaron en su mayor parte más útiles para poblaciones con unos patrones de movilidad más previsibles. En la India, por ejemplo, resultó más fácil llegar a los trabajadores temporeros que a los pastores (Dyer, 2014).

La vulnerabilidad de los grupos nómadas está aumentando por factores ajenos a su control. Los riesgos ambientales, las sequías y los conflictos han reducido la resiliencia de las poblaciones que viven del pastoreo y ha obligado a desplazarse a grupos nómadas en países como Kenya. Al amenazar sus estilos de vida, estos factores tal vez los obliguen a instalarse en zonas rurales o periurbanas, con lo que se intensificará la demanda de inclusión en la enseñanza formal ordinaria (Schrepfer y Caterina, 2014). En la India, el pastoreo nómada está perdiendo rápidamente terreno en favor de la expansión agrícola e industrial (Dyer, 2015).

Niños afectados por el VIH y el sida

En 2000, la propagación potencial del VIH y el sida era tal vez el mayor reto patente para los sistemas educativos y los medios de sustento en el África Subsahariana (véanse la Introducción y el Capítulo 3 para mayores detalles). Se prevé que, para 2020, el número de niños huérfanos y en situación de vulnerabilidad a causa del sida habrá disminuido ligeramente hasta los 15 millones aproximadamente, de los que la inmensa mayoría seguirán estando en el África Subsahariana (UNICEF, 2013). Las probabilidades de que los niños que han perdido a uno o a ambos progenitores abandonen la escuela son particularmente elevadas (Case y otros, 2004). Aunque, según análisis cuantitativos recientes, los índices de asistencia a la escuela de los huérfanos se acercan mucho a los de los no huérfanos (Smiley y otros, 2012; UNICEF, 2013), hay estudios cualitativos que indican que los huérfanos topan con obstáculos específicos en el acceso a la educación, como las responsabilidades en el cuidado de parientes enfermos, los estigmas y las migraciones frecuentes (Goldberg y Short, 2012; van Blerk y Ansell, 2006). En Durban (Sudáfrica), los docentes y otros profesionales de apoyo escolar ayudaron a niños vulnerables a permanecer en la escuela (Unterhalter y otros, 2008). Hay estudios sobre las experiencias emocionales de niños que cuidan a personas con VIH que hablan de sufrimiento emocional y preocupaciones que pueden repercutir en su escolaridad (Casale y otros, 2014; Cluver y otros, 2011).

Desde Dakar, el aumento de los fondos, las políticas y los servicios de apoyo a niños afectados por el VIH y el sida se enfocó principalmente a los cuidados, el tratamiento y el bienestar social de los niños, pero no se dio prioridad a la educación (Fleming, 2015; Fondo Mundial, 2014). Las primeras políticas de fomento del acceso a la educación de los niños huérfanos y vulnerables surgieron a mediados de los años 2000. Muchos países del África Subsahariana y Asia Meridional y Occidental han elaborado desde entonces planes de acción para esos niños (Fleming, 2015).

Se han aplicado estrategias generales y específicas para mejorar la educación de los niños huérfanos y vulnerables. Para fomentar la retención escolar, en el estado de Tamil Nadu (India) se utilizaron programas de asistencia social destinados a reducir las disparidades entre los niños huérfanos y vulnerables y los no huérfanos, por ejemplo suministrando manuales escolares, uniformes, bonos de autobús y ayudas financieras a niños que habían perdido a progenitores que les aportaban sustento. En Zambia hay una estrategia multisectorial que se ha actualizado con frecuencia a lo largo de los últimos 15 años para tener en cuenta la evolución de las necesidades, el entorno y la demografía de los niños afectados por el VIH (y el sida). Hay escuelas comunitarias que también contribuyen al acceso a la educación de huérfanos y niños vulnerables (Fleming, 2015).

Los niños que se quedaron huérfanos a causa del VIH y el sida topan con obstáculos específicos en el acceso a la educación, como las responsabilidades en el cuidado de parientes enfermos, los estigmas y las migraciones frecuentes

Niños de barriadas suburbanas

Cuando se celebró el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar en 2000, la mayor parte de los gobiernos nacionales no tenían claro si procedía facilitar servicios educativos y de otra índole en asentamientos urbanos ilegales y barriadas. Desde entonces, la cuestión de los habitantes de barriadas ha adquirido una importancia crítica, pues la pobreza se urbaniza con gran rapidez debido a las grandes migraciones de las zonas rurales. En 2012 había 863 millones de personas en países en desarrollo, esto es, un tercio de la población urbana aproximadamente, viviendo en barriadas marginales (Kielland, 2015).

A falta de políticas y planes públicos adecuados, las ONG y el sector privado han contribuido considerablemente a hacer llegar la educación a los habitantes de barriadas. Escuelas privadas poco onerosas han proliferado en barriadas de la India, Kenya y Nigeria (Srivastava, 2006; Tooley y Dixon, 2003; Walford, 2013) y de otros países (**Recuadro 2.1**).

Escuelas privadas poco onerosas han proliferado en barriadas de la India, Kenya y Nigeria

Gracias a la implantación de ONG y redes de la sociedad civil en asentamientos urbanos pobres se han dado a conocer las dificultades de acceso a la educación de los habitantes de barriadas y se ha intensificado el trabajo de grupos activos en este ámbito. Shack/Slum Dwellers International, una red de organizaciones comunitarias de 33 países de América Latina y el Caribe, Asia Meridional y Occidental y

el África Subsahariana, ha contribuido al recuento de poblaciones de barriadas y a hacer el inventario de las necesidades locales de desarrollo (Shack/Slum Dwellers International, 2014). Recientemente, algunos gobiernos han incrementado la atención que prestaban a la educación de los niños de barriadas. En Bangladesh, por ejemplo, se ha puesto de relieve la necesidad de ampliar a los niños de las barriadas la prioridad que desde hace tiempo se concede a los de zonas rurales, así como de tratar las dificultades específicas de las barriadas de Dhaka (Vawda y Sarr, 2013).

Entre los problemas que se plantean a la educación de los niños de barriadas está la convicción de las autoridades de que mejorar las condiciones en esos asentamientos puede acelerar aún más la migración a las ciudades. En Haití, tras el breve empuje que tuvieron las labores destinadas a mantener en la escuela a los niños desplazados y afectados por el terremoto, las zonas rurales parecen haber vuelto a concentrar el interés del gobierno y sus asociados (Kielland, 2015). Otro problema es que muchos asentamientos son ilegales, por lo que suelen no estar reconocidos en los planes gubernamentales de educación. Los niños de barriadas a veces carecen de certificados de nacimiento o justificantes de residencia, documentos necesarios para el ingreso en escuelas locales. Además, la violencia extrema y el consumo de drogas pueden sumarse a los demás problemas de los habitantes de barriadas (Kielland, 2015).

Con la discapacidad aumenta el riesgo de exclusión educativa

Recuadro 2.1: Escuelas privadas en las barriadas suburbanas

Por lo general, las escuelas privadas de las barriadas suburbanas son poco onerosas, no disponen de ayudas públicas y no aparecen en los registros oficiales. A menudo están insuficientemente financiadas, suele serles difícil hacer pagar a los padres y no disponen de los recursos necesarios para cumplir reglamentos onerosos.

En una vasta campaña de acopio de datos sobre barriadas se observó que solo el 35% de los niños de familias de bajos ingresos de Hyderabad (India) y el 25% de los niños de Lagos (Nigeria) iban a escuelas públicas. En Kenya, datos más recientes indican que más del 40% de los educandos más pobres de las barriadas iban a escuelas privadas y que esta cifra iba en aumento constante desde la supresión de los derechos de matrícula en 2003. De manera análoga, en un estudio sobre una barriada de Lagos se constató que solo había tres centros públicos de enseñanza primaria, todos en el mismo edificio situado en la periferia de la barriada, pero 35 escuelas privadas, de las que solo cuatro estaban homologadas por las autoridades.

En Kenya y Nigeria, las escuelas públicas más cercanas de muchas de sus extensas barriadas suburbanas están en sus márgenes, lo que hace pensar que la falta de escuelas públicas estables obliga a los padres a optar por las privadas. Pero el debate en torno al suministro de servicios educativos no públicos es amplio: para otros expertos, las escuelas privadas poco onerosas tienen demanda porque están en los lugares adecuados, tienen clases de menor tamaño, contratan docentes que conocen mejor las necesidades de los habitantes de las barriadas y pueden lograr mejores resultados académicos.

Fuentes: Adelabu y Rose (2004), Dixon y otros (2013), Härmä (2011), Härmä y Adefisayo (2013), Oketch y otros (2010), Tooley y Dixon (2005).

Niños con discapacidad

Los niños con discapacidad sufren mayor grado de marginación, y las discapacidades son frecuentes. La OCDE señala que casi la quinta parte de los educandos pueden desarrollar una necesidad educativa especial a lo largo de su escolaridad (OCDE, 1999). Las desventajas de una discapacidad suelen verse magnificadas por la condición social, el sexo y el estado de salud. Aunque no hay muchos datos al respecto, según la última estimación mundial de su prevalencia, hay entre 93 y 150 millones de niños con discapacidad (Organización Mundial de la Salud (OMS) y Banco Mundial, 2011).

Con la discapacidad aumenta el riesgo de exclusión educativa. En los países en desarrollo se ha observado que hay una gran correlación entre discapacidad y pobreza (Banks y Polack, 2014; Mitra y otros, 2013) y que la discapacidad determina la falta de escolarización en mayor medida que la posición socioeconómica, el medio rural o el sexo (Filmer, 2008). Las niñas con discapacidad están particularmente expuestas a la marginación. En estudios recientes del África Occidental se observó que las niñas con discapacidad afrontaban mayor grado de aislamiento, estigmatización y discriminación; estaban menos escolarizadas y tenían menos oportunidades de participar en la vida colectiva; y corrían mayores riesgos de sufrir malos tratos y violencia sexual (Coe, 2013). Los niños con discapacidad que van a la escuela tienen mayores probabilidades de exclusión en el aula y de deserción escolar.

En un análisis de datos agregados de 51 países se observó una distancia de 10 puntos porcentuales en las tasas de finalización de los estudios primarios entre personas con y sin discapacidad, una cifra que en realidad probablemente sea superior, ya que no se contabiliza a todas las personas con discapacidad (OMS y Banco Mundial, 2011).

En un análisis realizado recientemente en 30 países que acogen programas de patrocinio de *Plan International* se confirman las conclusiones anteriores. En ese estudio se observó que los niños con discapacidad tenían muchas menos probabilidades de ir a la escuela, menos años de escolaridad y mayores posibilidades de dar parte de una enfermedad grave en el último año. Los niños con discapacidad auditiva o visual tenían mejores resultados escolares que los niños con trastornos de la lectura o la comunicación (Kuper y otros, 2014).

Las diversas barreras que imponen los gobiernos, las escuelas, las comunidades y las familias limitan las posibilidades de escolarización de los niños con discapacidad (Banks y Polack, 2014; Campaña Mundial por la Educación, 2014; OMS y Banco Mundial, 2011). Entre ellas están el desconocimiento de las diversas formas de discapacidad y las necesidades de los niños con discapacidad; la insuficiencia de los recursos para adaptarse a distintas necesidades, lo que comprende las deficiencias en la formación de docentes y la falta de instalaciones materiales; las actitudes discriminatorias hacia la discapacidad y la diferencia; y la falta de datos en los que asentar las políticas (OMS y Banco Mundial, 2011).

Se ha logrado mucha más notoriedad desde Dakar

Instrumentos internacionales, como la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, han facilitado las políticas y las actividades de apoyo para la educación de los niños con discapacidad. Organismos mundiales y ONG han elaborado modelos de educación inclusiva (**Recuadro 2.2**) y los han incorporado a sus programas de educación (Booth y Ainscow, 2002, 1998) con el propósito general de promover unas sociedades inclusivas. En el pasado decenio, varias declaraciones de primer nivel pusieron de relieve un interés regional creciente en la escolarización de los niños con discapacidad (Sarr y Dube, 2010; Schriner, 2003; Comisión Económica y Social para Asia y el Pacífico de las Naciones Unidas, 2012). El Departamento para el Desarrollo Internacional del Gobierno del Reino Unido, un destacado proveedor internacional de fondos para la educación, ya se ha comprometido a dar prioridad a las

Recuadro 2.2: Problemas de definición de "educación inclusiva"

No existe un acuerdo universal sobre lo que es educación inclusiva. En general, para ofrecer este tipo de educación, los gobiernos tienen que responsabilizarse de todos los niños e impartirles educación, cualesquiera que sean sus necesidades. Hay concepciones más ambiciosas de la inclusión que suelen basarse en una perspectiva de derechos humanos orientada al empoderamiento de los educandos, la celebración de la diversidad y la lucha contra la discriminación. En estas concepciones se sobreentiende que todos los niños, con el apoyo adecuado y con independencia de sus distintas necesidades, han de poder aprender juntos en aulas ordinarias de sus comunidades locales.

Históricamente, la discapacidad se concibió a partir de un patrón médico en el que los tipos de discapacidad se definían por categorías de deficiencia, como ser ciego, sordo o mudo, o disminuido física o mentalmente. Este patrón ha llevado a menudo a la segregación social de los niños con discapacidad en los sistemas de educación, que los estigmatizaba como anormales, y a su segregación física, pues se los colocaba en escuelas para personas con necesidades especiales al margen de la educación general. De esta forma se ofrece acceso a la educación, pero se contribuye a perpetuar las actitudes negativas y la discriminación, por lo que no cabe hablar de "inclusión".

En el pasado decenio, la formulación de políticas educativas estuvo marcada por una conciencia y una comprensión cada vez mayores de la discapacidad desde una perspectiva social, como el resultado de la interacción entre la condición funcional de una persona y sus entornos físico, cultural y político. El modelo social de discapacidad aplicado a la educación supone incluir a los niños con discapacidad en la educación general, en lugar de segregarlos en instituciones específicas. Pero estas ideas siguen siendo difíciles de aplicar y la segregación suele ser la práctica dominante en muchos países.

Fuentes: Grimes y otros (2015), UNESCO (2010), OMS (2001), OMS y Banco Mundial (2011)..

actividades de programación e investigación relacionadas con la discapacidad, y la Alianza Mundial para la Educación ha prometido hacer de la discapacidad un ámbito prioritario de financiación en el planeamiento educativo (Campaña Mundial por la Educación, 2014).

Una iniciativa actual importante y sumamente necesaria es la mejora del acopio de datos sobre discapacidad. Solo 21 países hacen encuestas sobre los niveles de vida en las que se reúnen datos sobre enfermedades crónicas y discapacidad (Banco Mundial, 2014a). La prueba de diez preguntas del UNICEF, base de un amplio conjunto de datos comparables sobre cuestiones de discapacidad en países de bajos ingresos, que se estableció en 2005, solo aporta una indicación del riesgo de discapacidad y puede llevar a sobreestimar el número de niños con discapacidad (UNESCO, 2014a). El acopio de datos comparables se complica todavía más debido a la diversidad de las interpretaciones culturales de la discapacidad y de lo que se considera un funcionamiento "normal". De resultas, se han puesto en marcha iniciativas para mejorar las definiciones, los módulos y los procesos de acopio de datos (UNICEF, 2014a) y crear sistemas nacionales de datos desglosados sobre discapacidad (Campaña Mundial por la Educación, 2014).

Se utilizan diversas estrategias para mejorar la inclusión

Los países han iniciado la transición al modelo social de educación inclusiva

La mayor parte de los países han iniciado la transición hacia el modelo social de discapacidad y educación inclusiva, aunque algunos siguen prefiriendo la segregación. En Europa, Chipre, Lituania, Malta, Noruega y Portugal apuestan firmemente por la educación inclusiva, mientras que Alemania y Bélgica siguen valiéndose de infraestructuras de educación especial (OMS y Banco Mundial, 2011). En la práctica, la mayoría de los países aplican políticas mixtas y están mejorando sus prácticas de inclusión de manera gradual.

Algunos países aportan excelentes modelos. Finlandia aplica un planteamiento integral para mejorar la inclusión. Gracias a sus reformas educativas, el número de alumnos de primaria en estructuras de educación especial disminuyó de un ya bajo 2,0% en 2000 al 1,3% en 2009 (Estadísticas Oficiales de Finlandia, 2009). Su ambicioso programa de políticas multisectoriales VAMPO (2010-2015) aspira a introducir grandes cambios e iniciativas estructurales para mejorar el marco general de tratamiento de la discapacidad. En educación, la reforma global se plantea desde una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida y cuenta con objetivos de incremento de la equidad y la accesibilidad de los materiales didácticos, de mejora de las tasas de transición entre la educación primaria y secundaria, y de mayor apoyo a la formación profesional y la educación superior (Ministerio de Asuntos Sociales y Salud de Finlandia, 2012).

Viet Nam ha prestado un apoyo duradero y profundo a la educación inclusiva al implantar gradualmente vastos programas adecuadamente financiados, entre ellos estrategias para la reforma de los programas y los planes de estudios y la formación de docentes. Proyectos experimentales ejecutados en medio rural y urbano a principios de la década de 1990 ofrecieron posibilidades relativamente económicas de formación de docentes y asistencia técnica para la inclusión. Aunque en Viet Nam la discapacidad sigue vinculándose en gran medida a la pobreza y a un bajo desempeño educativo (Mont y Cuong, 2011), los buenos resultados de los programas experimentales ayudaron a los responsables de la formulación de políticas a concebir nuevos cauces de inclusión de la discapacidad, e incitaron a aprobar nuevas leyes y políticas (OMS y Banco Mundial, 2011). Con todo, un problema persistente en la aplicación de las políticas ha sido la falta de claridad en torno a la interpretación y las estrategias de educación inclusiva (**Recuadro 2.3**).

En la India, la Ley de Derecho a la Educación y el principal programa de EPT, *Sarva Shiksha Abhiyan*, posibilitaron la inclusión de personas con discapacidad en escuelas ordinarias. Según las estimaciones nacionales, la escolarización de los niños con necesidades especiales aumentó de manera acusada, pasando de 566.921 en 2002-2003 a 2,16 millones en 2007-2008, y el porcentaje de escuelas con rampas de acceso pasó del 1,5% en 2004 al 55% en 2012-2013. Así y todo, gran parte de los niños con discapacidad siguen sin estar escolarizados. En 2012-2013 se

estimó que, en el país, casi la mitad de los niños con discapacidad mental estaban sin escolarizar. Aun así, se trata de un progreso importante que es reflejo del incipiente interés político por los niños con discapacidad (Singal, 2015).

Se han puesto en marcha varias políticas inclusivas en países del África Subsahariana con apoyo internacional, sobre todo del Departamento de Desarrollo Internacional del Gobierno del Reino Unido. En Rwanda, gracias a dos proyectos financiados con cargo al Fondo de Innovación para la Educación, se está trabajando en la definición de normas y pautas de educación inclusiva y en aumentar el protagonismo local y comunitario para potenciar la escolarización. En el marco de algunos proyectos educativos de Etiopía, Malawi y la República Unida de Tanzanía se ofrece apoyo en función de las necesidades, se construyen escuelas adaptadas a los niños con discapacidad, se contribuye a la formación de docentes, se elaboran manuales escolares en braille y se realizan campañas de concienciación sobre la inclusión (Campaña Mundial por la Educación, 2014).

Recuadro 2.3: Cómo se interpreta "educación inclusiva" en Viet Nam

El Gobierno de Viet Nam no se ha decantado claramente entre los modelos social y médico de educación de niños con discapacidad. Por un lado, el Gobierno ha formulado una serie completa de políticas y directrices sobre educación inclusiva. ONG internacionales que trabajan en Viet Nam han realizado fructíferos proyectos de educación inclusiva enfocados, entre otros asuntos, a la formación de docentes, la toma de conciencia y la participación comunitaria, valiéndose de un planteamiento basado en los derechos. Por otro lado, las políticas y los programas se inspiran en el modelo médico. De resultas, coexisten programas de educación inclusiva, de educación especial y de educación semiintegrada, y las políticas son contradictorias. En la Ley de Discapacidad promulgada en 2010 por el Gobierno de Viet Nam se indica que la educación inclusiva debe ser la principal modalidad educativa para los niños con discapacidad, y en un decreto de varios ministerios de apoyo a la educación inclusiva se insta a cambiar las escuelas especializadas en centros de recursos para la educación inclusiva. Sin embargo, en la Estrategia de Educación del Gobierno para 2011-2020 se asigna mayor volumen de inversiones a la educación especializada de niños con discapacidad.

Fuente: Grimes y otros (2015).

La participación en la comunidad puede contribuir a reducir las barreras sociales

Un gran desafío para la mejora de la educación de los niños con discapacidad es que la discriminación cultural puede generar omisiones en el recuento de estos niños y agravar su falta de escolarización y otras posibilidades de llevar una vida plena (Grimes y otros, 2015; Singal, 2015). Además de trabajar en la mejora del acopio nacional de datos, hay que fomentar planteamientos de participación de las comunidades, los padres y los propios niños, pues son los que más probabilidades tienen de aportar soluciones duraderas y adaptadas al contexto local y de impulsar un modelo social de inclusión. Con el proyecto Oriang de Kenya se aspiraba a cambiar la manera de pensar de los docentes, los padres y la comunidad en general, instruyéndolos acerca del principio de inclusión. Los planteamientos participativos de acopio de datos, por ejemplo la escucha de experiencias personales de niños con discapacidad mediante métodos audiovisuales, como se hizo en un programa para refugiados en Jhapa (Nepal), también han demostrado ser útiles para integrar a los niños en las escuelas (OMS y Banco Mundial, 2011).

La educación en emergencias complejas es un problema cambiante

Según las define la OMS, las emergencias complejas son situaciones de desorganización de las fuentes de sustento y amenazas a la vida provocadas por guerras, disturbios civiles y grandes movimientos de personas, en las que es necesario adoptar medidas de emergencia en un contexto de dificultades políticas y de seguridad (Wisner y Adams, 2002). La educación en emergencias complejas es un problema tan cambiante como importante.

El número de refugiados y desplazados internos ascendió a 51,2 millones en 2013, la cifra más alta desde la Segunda Guerra Mundial. La mitad de estos desplazados forzosos son niños (Centro de Seguimiento de los Desplazados Internos, 2014b; ACNUR, 2013). Según las estimaciones,

El número de refugiados y desplazados internos ascendió a 51,2 millones en 2013, la cifra más alta desde la Segunda Guerra Mundial

en 2012 había más de 172 millones de personas en todo el mundo afectadas por conflictos (Centro para la Investigación de la Epidemiología de los Desastres, 2013). Los países del mundo afectados por conflictos concentran la tercera parte de las personas que viven en la extrema pobreza y más de la mitad de la mortalidad infantil mundial (Nicolai, 2015). Las situaciones de emergencia agravan la marginación, ya que la pobreza, la exclusión social, los conflictos, los desastres naturales y el cambio climático interactúan generando vulnerabilidad (programa *Climate Change and African Political Stability*, 2013; Harris y otros, 2013; Secretario General de las Naciones Unidas, 2013).

Una dificultad importante a la hora de abordar o analizar la cuestión de la educación en situaciones de emergencia es la falta de datos sobre los costos educativos y económicos que las conmociones nacionales generan en las poblaciones en edad escolar (Nicolai y otros, 2014). Y sin embargo, no cabe duda de que esas conmociones perturban los sistemas educativos. La proporción de niños sin escolarizar que viven en países afectados por conflictos pasó del 30% en 1999 al 36% en 2012, y aumentó sustancialmente en los Estados Árabes y Asia Meridional y Occidental (véase la Introducción). Hay menos estudios sobre desastres naturales pero, según estimaciones recientes, 175 millones de niños pueden verse afectados por desastres naturales cada año (Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres, 2012). Gracias a la mejora de los datos están aumentando la notoriedad y el reconocimiento de los problemas educativos de las poblaciones de desplazados internos. En Nigeria se acopiaron datos sobre desplazados por vez primera en 2013 y, con 3,3 millones de personas, las cifras sobrepasaron con creces estimaciones anteriores sobre la magnitud del problema (Centro de Seguimiento de los Desplazados Internos, 2014b).

Las situaciones de emergencia dan lugar a gran número de agresiones escolares, violaciones y actos de violencia sexual

Las situaciones de emergencia debilitan el pacto social y dan lugar a gran número de agresiones escolares, violaciones y actos de violencia sexual, lo que hace que se margine aún más a grupos ya desfavorecidos (Coalición Mundial para Proteger de los Ataques a los Sistemas Educativos, 2014). Niños y niñas corren riesgos de ser reclutados a la fuerza, a veces en las propias aulas, para ser explotados como soldados en el frente o utilizados para tareas de espionaje, atentados suicidas con bomba o como esclavos sexuales (Coalición para Impedir la Utilización de Niños Soldados, 2008). Las niñas tienen vulnerabilidades adicionales en

Recuadro 2.4: Educación en una situación dramática de desplazamiento: República Árabe Siria

¿Qué ramificaciones tendrá a largo plazo la crisis siria? Hay quien piensa que esta crisis dejará una "generación perdida", en la que la mayor parte de los niños sirios no habrán podido satisfacer sus necesidades básicas ni educarse. Solo en 2013, más de 9.500 personas huyeron cada día de sus hogares, cuando la República Árabe Siria entraba en su tercer año de conflicto. En diciembre de 2013, de los 4,8 millones de niños sirios en edad escolar, unos 2,2 millones estaban sin escolarizar dentro del país, al igual que medio millón de niños que estaban refugiados en Egipto, el Iraq, Jordania, el Líbano y Turquía. La Red Siria para los Derechos Humanos sostiene que el Gobierno ha transformado mil escuelas en centros de detención y tortura, y que muchas escuelas se han convertido en cuarteles. Las dos terceras partes de los niños refugiados están sin escolarizar; este grupo ya registra tasas de escolarización inferiores a las del Afganistán, un país con una historia mucho más larga de conflictos y peor tradición educativa. La gran cantidad de niños refugiados está de por sí trastornando los sistemas educativos de los países vecinos.

Se ha reconocido el carácter multinacional de la crisis siria y se han creado sendos grupos de coordinación en los distintos países. En la República Árabe Siria, *Save the Children* acoge un grupo de trabajo sobre educación que se ocupa de labores de coordinación. En el Plan Regional de Respuesta a la Situación Siria se examinan las actividades educativas en Egipto, el Iraq, Jordania, el Líbano y Turquía. Se ha celebrado una conferencia regional de alto nivel sobre la educación y la crisis de refugiados sirios. Se han realizado, entre otras, actividades de distribución de paquetes escolares, de rehabilitación de escuelas y espacios de aprendizaje y de organización de cursos estivales de formación. En al menos 16 campamentos se han creado espacios adaptados a los niños.

Con todo, atender a las necesidades educativas de esta población heterogénea seguirá siendo un gran reto, habida cuenta de las capacidades del país y de las tensiones existentes. A pesar de las grandes promesas de la mayoría de las naciones ricas, la ayuda humanitaria ha estado llegando con cuentagotas en los últimos cuatro años. La necesidad de financiación para la educación sigue sin satisfacerse.

Fuentes: Coalición Mundial para Proteger de los Ataques a los Sistemas Educativos (2014), Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (2014), Centro de Seguimiento de los Desplazados Internos (2014a, 2014b, 2014c), Nicolai (2015), ACNUR (2014), Watkins (2013).

las situaciones de conflicto: más de 200 niñas nigerianas fueron secuestradas en abril de 2014 por el mero hecho de estar en la escuela (Abubakar, 2014), y en lo más álgido de la guerra del Afganistán, las colegialas fueron blanco de un número desproporcionado de agresiones violentas (Coalición Mundial para Proteger de los Ataques a los Sistemas Educativos, 2014). En la actualidad, la República Árabe Siria es marco de la mayor crisis de desplazados del mundo (**Recuadro 2.4**). Los desastres naturales también redundan en el deterioro de las infraestructuras y los recursos, lo que puede generar pérdidas permanentes de capital humano, mayor prevalencia del trabajo infantil y retrocesos en materia de salud y trabajo (Baez y otros, 2010).

Las políticas han cambiado desde Dakar

Dejé la escuela por lo que estaba ocurriendo con los rebeldes. Destruyeron la escuela y ya no pudimos volver. No les gustaba la manera de vestir de algunas niñas. Nos gritaban y nos decían que no estaba bien llevar lo que llevábamos. Nos rompieron los pupitres, nos destrozaron los libros y las pertenencias. Se supone que la escuela es un sitio al que se va a aprender.

– Sita, alumna nigeriana

En la década de 1990 la ayuda humanitaria mundial aumentó más del doble (Randal y German, 2002), en reflejo del aumento del grado de conciencia respecto de las guerras civiles, las confrontaciones étnicas y conflictos regionales como las guerras de los Balcanes y el genocidio de Rwanda (Instituto Internacional de Estocolmo para la Investigación de la Paz, 2000). Aunque aumentó la atención que se prestaba a las crisis humanitarias, la educación suscitó un interés limitado (Boothby, 1992; Nicolai, 2015). La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) elaboró su primera serie de pautas para la educación sobre el terreno en los años 1990 (Nicolai, 2015); el Paquete de Emergencia del Maestro de la UNESCO se utilizó por primera vez en Mogadiscio en 1993; el UNICEF empezó a utilizar estuches de materiales educativos y recreativos para emergencias en 1991 y puso en marcha los "espacios acogedores para los niños" alrededor de 1999 (Sinclair, 2001). ONG internacionales, como CARE, los Servicios Católicos de Socorro, el Fondo Cristiano para la Infancia (actualmente *ChildFund International*), el Comité Internacional de Rescate y *Save the Children*, empezaron a desempeñar un papel importante en la respuesta educativa (Nicolai y Tripplehorn, 2003).

En el ámbito de la educación en situaciones de emergencia tuvo que hacerse frente a finales de los años 1990 a dificultades conceptuales como definir la duración de una emergencia y determinar si la educación no formal era una forma aceptable de educación y si la educación en emergencias constituía un sector humanitario específico, ya que estaba a medio camino entre las respuestas humanitarias de emergencia, que no daban prioridad a la educación, y las labores de desarrollo de la educación, cuyos agentes rara vez trabajaban en situaciones de crisis. Sobra decir que las principales organizaciones humanitarias tenían escasas capacidades de impartir educación en situaciones de emergencia (Nicolai, 2015).

Desde 2000, la educación en situaciones de crisis y emergencias se ha consolidado como un ámbito nuevo, ha sido reconocida como uno de los seis ámbitos de interés en Dakar y se ha desarrollado desde entonces (Foro Mundial sobre la Educación, 2000). Las Naciones Unidas y ONG internacionales que asistieron al Foro de Dakar constituyeron la Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE), que se ha convertido en una vasta red de organizaciones y personas que trabaja en más de 170 países.

La definición de unas normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia fue un paso esencial; el proceso de elaboración duró un año, 2003, y se nutrió de contribuciones de más de 2.250 personas y más de 50 países (Anderson, 2004; Nicolai, 2015). Desde entonces, esas normas se han utilizado ampliamente en situaciones de conflictos y desastres naturales, las más de las veces en la preparación para emergencias, pero también para labores de divulgación y coordinación (INEE, 2012). Informes mundiales, como los de la serie La Educación víctima de la violencia armada y la edición 2011 del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*, han suscitado gran interés por este ámbito y por los importantes retos que afronta. Otra

La definición de unas normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia fue un paso esencial

novedad es el creciente apoyo financiero a los Estados frágiles por la Alianza Mundial para la Educación (Nicolai, 2015), como se indica en el Capítulo Financiación del presente Informe.

Un nuevo enfoque por grupos ha ayudado a encauzar la respuesta

Una de las novedades más importantes en materia de educación en situaciones de emergencia es el enfoque por grupos del Comité Permanente entre Organismos (IASC), que aporta una respuesta integral en la que el grupo de educación es uno de los once ejes principales de acción humanitaria, como la salud, el agua, el saneamiento y la logística. Este enfoque entraña la designación de una organización principal y la asignación a cada sector de un conjunto de organizaciones humanitarias.

En el plano mundial, la Unidad y el Equipo de Trabajo del Grupo de Educación se centran en fortalecer las capacidades de preparación, acción y recuperación en caso de emergencias. En el plano nacional, se han puesto en funcionamiento grupos de educación en más de 40 países. Un grupo de educación operará en un país mientras dure una determinada crisis humanitaria, que puede ser breve o, en casos de crisis prolongadas, durar años. En el momento de redactarse el presente informe, había 20 grupos de educación activos en el plano nacional. El enfoque por grupos adaptado a la educación se ha utilizado ampliamente para labores de planificación de políticas, divulgación, programación y fortalecimiento de las capacidades dirigidas por el UNICEF en la República Democrática del Congo y por *Save the Children* en Haití (Lattimer, 2012; Nicolai, 2015).

El conflicto activo en la República Democrática del Congo desde 1996 ha dejado más de cinco millones de muertos (Nicolai, 2015) y hasta tres millones de desplazados (Centro de Seguimiento de los Desplazados Internos, 2014b). En 2006, este fue uno de los países piloto en la aplicación del planteamiento por grupos de educación del IASC. Entre otras actividades, el grupo estableció aulas de emergencia, distribuyó paquetes educativos, impartió cursos de formación de docentes y programas de formación acelerada, y creó planes de reducción de riesgos. Gracias a cursos-puente de un año, más de 126.000 niños pudieron reintegrar la escuela en 2013 (Nicolai, 2015).

En Haití, el enorme terremoto de 2010 dejó 220.000 muertos y 2,3 millones de personas sin hogar. Ese mismo año, después del terremoto el país sufrió una epidemia de cólera y el paso del huracán Tomas. Alrededor del 80% de las escuelas de Haití resultaron dañadas o destruidas por el terremoto (Nicolai, 2015). En los meses posteriores, el grupo coordinó la labor de más de 100 organizaciones. En el primer año de respuesta, casi 200.000 niños se beneficiaron de espacios de aprendizaje provisionales y más de 500.000 niños recibieron materiales didácticos básicos (Lattimer y Berther, 2010).

Sigue habiendo retos

Aunque se ha avanzado mucho, sigue habiendo retos persistentes en el ámbito de la educación en situaciones de emergencia. En conflictos de larga duración, como los de la República Democrática del Congo, Nigeria y el Pakistán, la extensión y la intensidad de las situaciones han hecho que estas tuvieran graves efectos más allá de las regiones en conflicto (vastos daños colaterales) y efectos indirectos como los desplazamientos forzosos, la disminución de la inversión extranjera y el aumento de los problemas sanitarios (Jones y Naylor, 2014).

Además, no está claro cuándo terminan los desplazamientos y las emergencias. Los problemas persisten incluso después de que las poblaciones desplazadas retornan a sus lugares de origen. En el Pakistán, hubo desplazados internos que empezaron a retornar a zonas tribales de administración federal al terminar las operaciones militares en 2009, pero los más de 1,4 millones de retornados todavía tienen mucho trabajo por delante para recobrar sus fuentes de sustento y padecen graves carencias de acceso a la educación (Centro de Seguimiento de los Desplazados Internos, 2014b). La provisionalidad de la situación de los desplazados también complica su educación. En 22 países analizados en 2013, más del 60% de los desplazados internos vivían fuera de los campamentos. En algunos países, los hijos de estos desplazados internos pueden tener menos posibilidades

de escolarizarse que los de personas que viven en campamentos en los que se imparte educación gratuita (Centro de Seguimiento de los Desplazados Internos, 2014b).

Tal vez la cuestión más importante sea que, al considerarse que la educación es una tarea menos acuciante en las situaciones de emergencia, la falta de financiación para la educación en los presupuestos de ayuda humanitaria sigue constituyendo un enorme problema (véase el Capítulo "Financiación").

Conclusiones

El apoyo nacional e internacional a la educación primaria ha permitido importantes avances en muchos países de bajos ingresos desde 2000. Las mejoras conseguidas con iniciativas orientadas tanto a la demanda como a la oferta son impresionantes, sobre todo si se tienen en cuenta las dificultades que muchos países afrontaron en este periodo: crisis económicas y desastres naturales, conflictos y crecimiento demográfico.

Los avances en la universalización de la enseñanza primaria parecen asociarse a la legitimidad y el poder: es necesario que las iniciativas tengan apoyo político y comunitario, o que se considere que los grupos marginados merecen tener acceso a la educación. Signo de ello es la proliferación de instituciones educativas no públicas, una novedad que en gran parte no se veía venir cuando se celebró el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, pues pone de relieve que los gobiernos no prestan la debida atención a los grupos marginados y que esas instituciones no públicas tienen mayor capacidad de satisfacer diversos tipos de expectativas parentales, como las relativas a la calidad y la estratificación.

Los gobiernos y la sociedad civil deben colaborar de manera concertada para promover la educación primaria universal del grueso de la población y potenciar su arraigo en las comunidades, y el entendimiento de los grandes beneficios para todos los miembros de la sociedad de unos mejores resultados de educación y desarrollo de los grupos marginados. Las instituciones multilaterales y los activistas de la sociedad civil que trabajan en estas cuestiones en los planos mundial, regional y local no pueden compensar la falta de empeño de los gobiernos nacionales. Hay pocas probabilidades de que las políticas recomendadas en el plano internacional para mejorar el acceso a la educación calen sin esfuerzo en los países, superando barreras estructurales y satisfaciendo necesidades contextuales específicas.

Las instituciones multilaterales y los activistas de la sociedad civil no pueden compensar la falta de empeño de los gobiernos nacionales

Por último, el apoyo a la escolarización debe acompañarse de un enfoque centrado en el aprendizaje y la adecuación de la educación, como se indica con mayor detalle en el Capítulo 6, dedicado a la calidad. Con ello se propiciará la progresión a lo largo del ciclo primario y la continuación de estudios posterior. Poniendo el punto de mira en la calidad también se logrará que la educación pública se convierta en un vehículo de movilidad social para las poblaciones desfavorecidas.

Fotografía: Eva-Lotta Jansson

CAPÍTULO 3

Objetivo 3: Competencias de jóvenes y adultos

Aspectos más destacados

- Como resultado del incremento de las tasas de transición y de retención, la participación en los ciclos primero y segundo de la enseñanza secundaria ha aumentado desde 1999. En el Afganistán, China, el Ecuador, Malí y Marruecos la tasa bruta de matriculación en el primer ciclo de secundaria aumentó al menos en 27 puntos porcentuales.
- Sigue habiendo desigualdad en la transición de la enseñanza primaria a la secundaria. En Filipinas, apenas el 69% de los adolescentes pertenecientes a las familias más pobres ingresa al primer ciclo de secundaria al acabar la enseñanza primaria, mientras que entre los que pertenecen a las familias más ricas el porcentaje correspondiente es el 94%.
- Dos de cada tres países en los que el primer ciclo de enseñanza secundaria no era obligatorio en 2000 habían modificado su legislación en 2012, entre ellos la India, Indonesia, Nigeria y el Pakistán.
- A más de 1,7 millones de niños y jóvenes desplazados se les niega el acceso a la educación. Es preciso redoblar los esfuerzos para mejorar el acceso a la educación y los resultados educativos de los estudiantes migrantes, incluso mediante políticas en materia de idioma, condición jurídica y financiación.
- Al parecer, los programas de educación de adultos en los países de ingresos altos han beneficiado más a las personas que acabaron la escuela secundaria que a las que carecían de competencias básicas.
- La sociedad contemporánea necesita ciudadanos que posean las competencias necesarias para asumir un compromiso cívico y llevar una vida saludable en un contexto de desarrollo sostenible. Después de 2015 cobrarán cada vez más importancia las nuevas mediciones y las definiciones más amplias del concepto de competencia.

Competencias de jóvenes y adultos..... 129

Definición de las competencias 129

Competencias básicas: ha aumentado la participación en la enseñanza secundaria 130

Persiste la desigualdad en el primer ciclo de la enseñanza secundaria..... 134

Competencias transferibles: competencias y valores importantes para el progreso social..... 141

Se necesitan alternativas educativas para los jóvenes y los adultos que ya no asistan a la escuela 144

Competencias técnicas y profesionales: los enfoques están cambiando 147

Educación permanente y de adultos: cuatro casos contrastantes..... 149

En muchos países se están empezando a utilizar mediciones directas de las competencias "duras" y "blandas" 152

Conclusiones 154

Muchos jóvenes carecen de las competencias necesarias para acceder a empleos decentes. Es preciso desplegar esfuerzos a nivel mundial para fomentar las competencias básicas que se necesitan para ingresar a la fuerza de trabajo y participar activamente en la sociedad. En este capítulo se describen los progresos hechos en el acceso a la enseñanza secundaria, así como los obstáculos con que tropiezan los grupos marginados. Se examinan las competencias y los valores importantes para el progreso social y se destaca la necesidad de contar con alternativas educativas para las personas que ya no asistan a la escuela. Por último, se examinan los cambios en la manera de plantear la cuestión de las competencias técnicas y profesionales, así como ejemplos de educación de adultos.

> *"En Viet Nam, además del currículo formal, los estudiantes participan en actividades extracurriculares y asisten a seminarios sobre el medio ambiente, la salud y la paz. Educar a los niños y los adultos e impartirles las competencias que necesitan para progresar en la sociedad es una parte importante de la realización de los objetivos de desarrollo de la educación en el siglo XXI."*

Excmo. Sr. Pham Vu Luan, Ministro de Educación de Viet Nam

Objetivo 3 Competencias de jóvenes y adultos

Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.

El tercer objetivo de la Educación para Todos (EPT) se centró en los jóvenes y los adultos y debía cumplirse no solo mediante la educación formal en las escuelas sino también mediante experiencias extraescolares, tales como la formación en el empleo u otras oportunidades en el curso de la vida. La amplitud de su alcance restó claridad a este objetivo: carece de una meta claramente mensurable y se refiere a un resultado – adquisición de competencias para la vida activa – que puede entenderse de muchas maneras.1 Pese a esas ambigüedades, en el presente capítulo se abordan las preguntas siguientes: ¿Qué tipo de acceso a qué tipos de competencias ha aumentado después de Dakar? ¿Qué cambios se observan en materia de oportunidades para los grupos marginados? ¿Qué progresos se han hecho con respecto al seguimiento de las competencias para la vida activa, las políticas que inciden en el acceso a los programas de suministro de competencias y la manera de plantear la cuestión de las competencias? En este capítulo se examinan tres tipos de competencias – básicas, transferibles y profesionales – y, además de las competencias para la mejora de los medios de subsistencia, también se abordan las que son importantes para el logro de otros resultados.

El principal indicador de los progresos con respecto a las oportunidades de adquirir competencias básicas es el acceso a la enseñanza secundaria. En este capítulo se describen políticas que apoyan al acceso a ese nivel de educación y que abordan las desigualdades socioeconómicas. Se presta especial atención a dos grupos marginados desfavorecidos: los adolescentes que trabajan y los jóvenes migrantes.

Para examinar la adquisición de competencias transmisibles, en este capítulo se estudian los progresos hechos en materia de conocimientos sanitarios y cambios en los valores. Debido a la falta de información sistémica a nivel mundial no es posible realizar una evaluación de los cambios en el suministro de enseñanza y formación técnica y profesional [EFTP] y en la educación de adultos. Por consiguiente, la descripción de las novedades registradas en esas esferas se basa principalmente en estudios de casos.

Por último, en este capítulo se indican nuevas orientaciones para un marco aplicable a partir de 2015, que se basan en la medición directa de las competencias transferibles. En estudios tales como el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de Adultos [PIAAC] de la OCDE, de 2012, y en el marco de Habilidades para el Empleo y la Productividad [STEP], del Banco Mundial, se evalúa la importancia de las competencias cognitivas y no cognitivas para la mejora de los medios de subsistencia, el bienestar y la vida cívica de los adultos. Si bien aún no puede hacerse una comparación diacrónica de las valoraciones directas de las competencias, es probable que en el futuro, gracias a programas tales como el PIAAC y el STEP, se pueda realizar en muchos países un seguimiento de la adquisición equitativa de competencias. Las mediciones directas podrían empezar a complementar a los indicadores del suministro de competencias y el aprendizaje durante toda la vida.

El indicador más importante del progreso con respecto a las oportunidades de adquirir competencias básicas es el acceso a la enseñanza secundaria

Definición de las competencias

¿Qué son las competencias? En muchos idiomas existen términos diferentes para referirse a capacidades que son innatas y a competencias que se adquieren mediante la experiencia en contextos tanto escolares como no escolares. En inglés se utilizan las palabras *"intelligence"* y *"talent"* para referirse a capacidades innatas o adquiridas en la primera infancia. En el Marco de Acción de Dakar se utiliza la palabra inglesa "skills" para referirse a las competencias que pueden adquirirse por experiencia tanto durante la infancia como posteriormente, en especial mediante la educación.

1. Este asunto se ha abordado ampliamente en los *Informes de Seguimiento de la EPT en el Mundo* correspondientes a 2002, 2006, 2007 y 2012.

Las competencias básicas que se adquieren en la escuela secundaria son fundamentales para el adelanto profesional, la participación activa en la vida cívica y la adopción de decisiones adecuadas sobre la propia salud

El movimiento de la EPT entiende que las competencias se originan en experiencias deliberadas e intencionales ofrecidas por oportunidades de aprendizaje formales, no formales o brindadas por empleadores, o bien por otros tipos de oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. Tal como se emplea en el presente capítulo, el término "competencias" es más específico que el término general "conocimientos", porque se entiende que las competencias han de tener consecuencias económicas, sociales, de desarrollo o políticas.

En el Marco de Acción de Dakar se hace referencia a las "competencias para la vida activa", las cuales abarcan no solo la capacidad de generar un producto económico o de añadirle valor [lo que los economistas llaman "capital humano"], sino también las competencias que las personas necesitan para tener una vida satisfactoria y saludable y participar plenamente en la sociedad. La comprensión de las competencias para la vida activa ha evolucionado desde el Foro de Dakar. Por ejemplo, la Organización Mundial de la Salud [OMS] las ha descrito como un conjunto de competencias psicosociales y habilidades interpersonales que ayudan a las personas a adoptar decisiones informadas, resolver problemas, pensar de manera crítica y creativa, comunicar eficazmente, establecer relaciones sanas, empatizar con otras personas y afrontar y gestionar su vida de una manera sana y productiva [OMS, 2003]. El Grupo de Trabajo Interinstitucional sobre Competencias para la Vida en la EPT señaló que esas competencias consisten en aplicaciones transversales de conocimientos, valores, actitudes y competencias que son importantes en el proceso de desarrollo individual y de aprendizaje durante toda la vida [UNESCO, 2004]. En pocas palabras, se las consideró necesarias para promover la buena salud de la persona y de su familia y maximizar su contribución como miembro de la sociedad, sin limitarse a las que precisa ganarse la vida.

El *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* correspondiente a 2012, subtitulado "Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación", se centró en las competencias para el empleo – a veces también llamadas "competencias para mejorar los medios de subsistencia", las cuales podían ser "básicas", "transferibles" o "técnicas o profesionales". Las competencias básicas, cuando están relacionadas con el empleo, son las que se necesitan para acceder al empleo o a la formación permanente y abarcan la alfabetización y los conocimientos de aritmética elemental. Las competencias transferibles son la variedad más amplia de competencias que se pueden transferir y adaptar a diferentes entornos laborales y gracias a las cuales las personas pueden conservar su empleo. También abarcan las capacidades para analizar problemas, alcanzar soluciones creativas, comunicar ideas y ejercer la colaboración, el liderazgo y el espíritu empresarial. Otros tipos de competencias son las que a veces se denominan "competencias socioemocionales" y "competencias no cognitivas", que pueden adquirirse tanto por la experiencia como por la educación. En un sentido, las competencias adquiridas mediante la EFTP son los conocimientos técnicos específicos relacionados con actividades laborables específicas, ya se trate del cultivo de hortalizas, el uso de una máquina de coser, la práctica de la albañilería o la carpintería, o el trabajo con una computadora en una oficina. En un sentido más amplio, esas competencias también pueden percibirse como competencias para la vida activa.

Competencias básicas: ha aumentado la participación en la enseñanza secundaria

Las competencias básicas abarcan la alfabetización y los conocimientos de aritmética elemental que se necesitan para acceder a un empleo decente suficientemente remunerado para satisfacer las necesidades diarias. Estas competencias básicas también se necesitan para acceder a educación y formación adicionales. Las personas que no saben leer y escribir ni efectuar las operaciones aritméticas básicas tienen menos oportunidades para acceder a empleos remunerados, realizar actividades empresariales o participar en la vida cívica. Las competencias básicas que se adquieren en la escuela secundaria también pueden considerarse esenciales para el adelanto profesional, la participación activa en la vida cívica y la adopción de decisiones adecuadas acerca de la propia salud. Estas son razones

importantes por las que muchos países han promulgado leyes en las que se establece la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria y del primer ciclo de la secundaria [Benavot y Resnick, 2006].

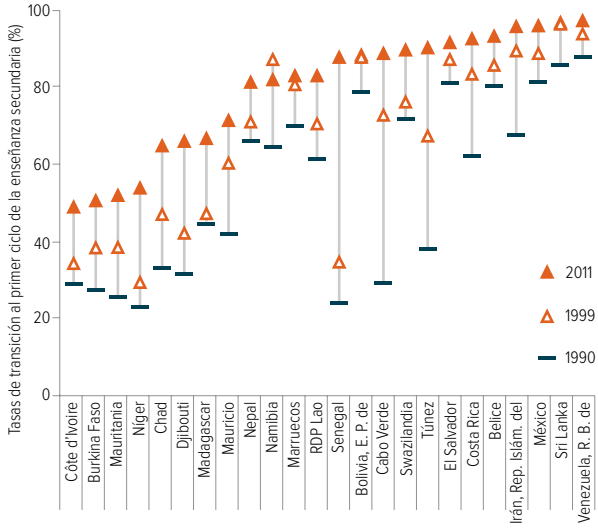
Si bien ha habido algún progreso en la evaluación directa de las competencias básicas, aún no se dispone de una herramienta de medición mundial. En consecuencia, un importante indicador indirecto de los progresos realizados hacia la consecución del objetivo 3 es el acceso a la enseñanza secundaria. Las personas que acceden a este nivel educativo también tienen más probabilidades de participar en programas de educación de adultos y de preparación para la vida activa.

También es fundamental realizar un seguimiento del acceso a la enseñanza secundaria ya que si se lograra un acceso equitativo se cumpliría el compromiso de la EPT con las personas marginadas que encuentran dificultades para acceder a buenos entornos de aprendizaje o adquirir competencias fuera de la escuela. Esto puede deberse en parte a que esas personas carecen de los contactos adecuados para conseguirlo y, cuando residen en zonas rurales, a la gran distancia que puede haber entre su lugar de domicilio y los sitios donde existen oportunidades de empleo.

Cada vez son más los adolescentes que terminan la enseñanza primaria e ingresan al primer ciclo de la secundaria. Algunos países habían hecho rápidos progresos antes de Dakar. Por ejemplo, en Cabo Verde y en Túnez la tasa de transición a la escuela secundaria aumentó de menos del 40% de los graduados de la enseñanza primaria, en 1990, a aproximadamente el 70% en 1999. Sin embargo, en muchos países, entre ellos Djibouti, el Senegal y Nepal, el progreso fue mucho más rápido después de 2000 [**Gráfico 3.1**].

Como resultado del aumento de las tasas de transición y de retención, la participación en los ciclos primero y segundo de la enseñanza secundaria ha registrado un rápido incremento desde 1999, sobre todo en los países más pobres. La tasa bruta de matriculación en el primer ciclo de la secundaria ha aumentado al menos en 27 puntos porcentuales en el

Gráfico 3.1. Ha aumentado el número de graduados de la enseñanza primaria que ingresaron al primer ciclo de la secundaria
Tasas de transición al primer ciclo de la enseñanza secundaria en 1990, 1999 y 2011, países seleccionados



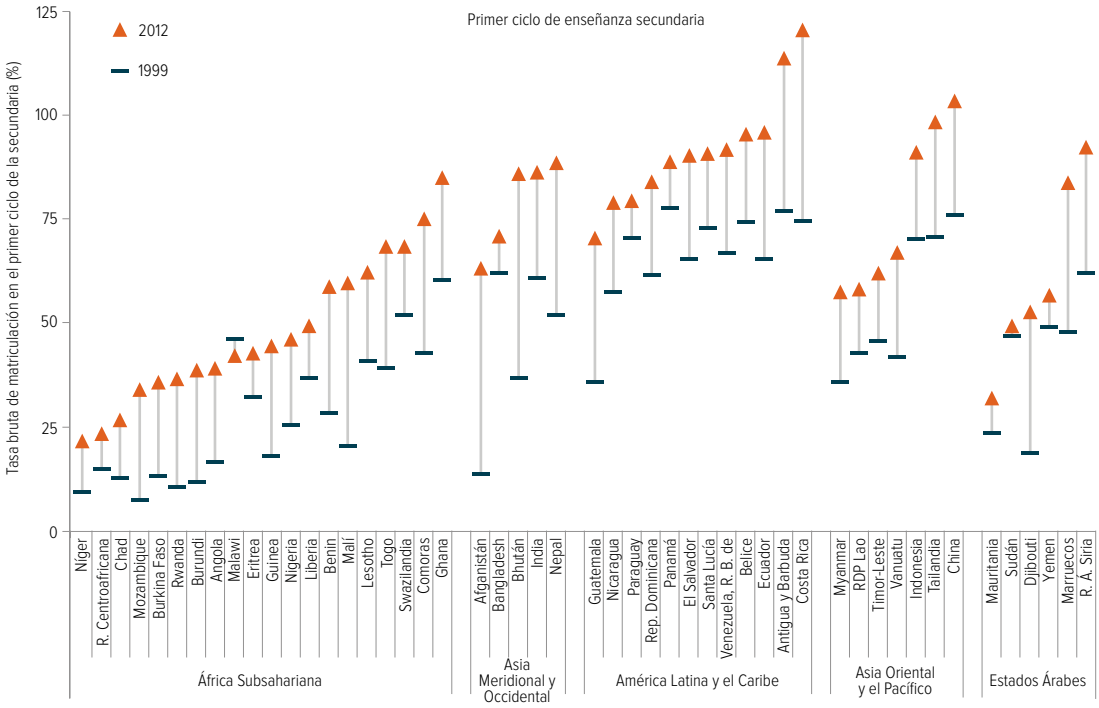
Nota: Los países están ordenados por sus tasas de transición en 2011.
Fuente: Anexo, Cuadro estadístico 7.

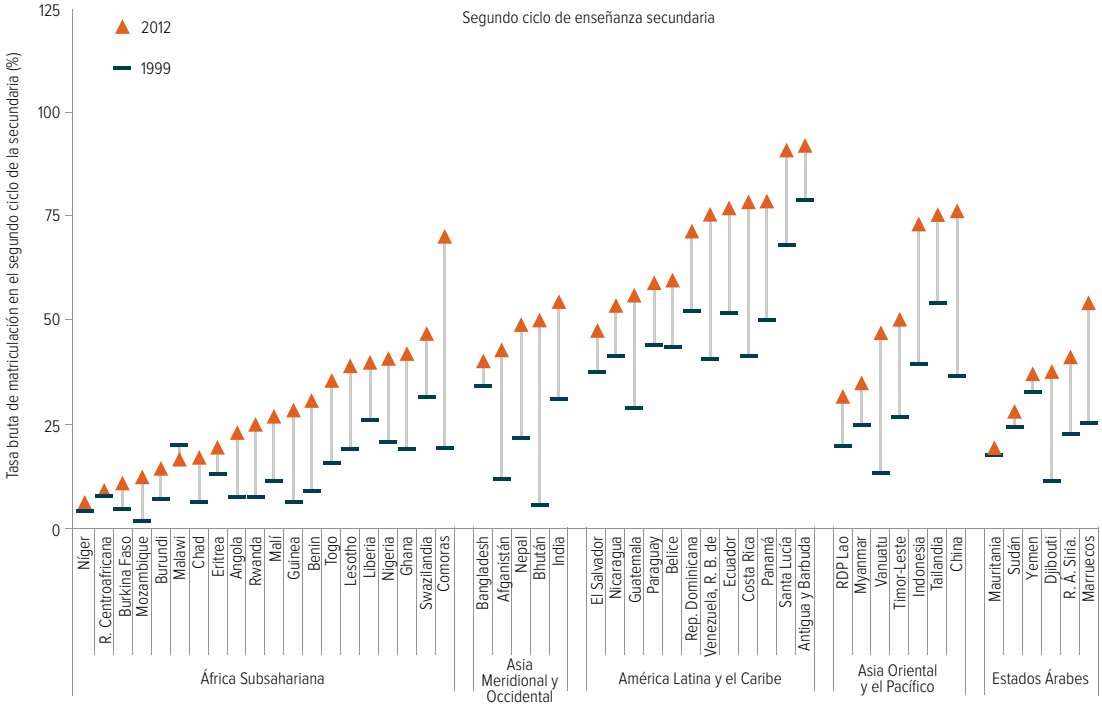
Afganistán, China, el Ecuador, Malí y Marruecos. En Mozambique casi se quintuplicó, pasando del 7% en 1999 al 34% en 2012. También se han observado grandes aumentos en la participación en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria.

Entre 1999 y 2012, la tasa bruta de matriculación aumentó del 6% al 28% en Guinea y al 50% en Bhután. En Indonesia y la República Bolivariana de Venezuela casi se duplicó, en el mismo periodo, pasando de alrededor del 40% a alrededor del 75% [**Gráfico 3.2**].

Tanto las tasas de matriculación en la enseñanza primaria de alumnos de edad superior a la oficial para cursar esos estudios como las tasas de repetición en dicho nivel educativo disminuyeron a partir de 2000, de manera que un mayor número de adolescentes escolarizados en edad de asistir al primer ciclo de la secundaria se han matriculado en ese nivel educativo en lugar de permanecer en la enseñanza primaria con edades superiores a las oficiales. En El Salvador, donde la tasa neta total de matriculación en el primer ciclo de la secundaria aumentó del 77% al 91%, la proporción de los adolescentes matriculados en la enseñanza primaria con edades superiores a las oficiales descendió del 32% al 26% entre 2000 y 2012.

Gráfico 3.2: Después de Dakar los países ampliaron la matriculación en los dos ciclos de la enseñanza secundaria
Tasas brutas de matriculación en los ciclos primero y segundo de la enseñanza secundaria, 1999 y 2012





Nota: Los países seleccionados tenían datos sobre tasas brutas de matriculación en o hacia 1999 y 2012, y tasas brutas de matriculación en el primer ciclo de la secundaria inferiores al 75% en 1999.
Fuentes: Anexo, cuadros estadísticos 7 (impreso) y 8 (sitio web del *Informe de Seguimiento de la ETP en el Mundo*); base de datos del IEU.

Muchos países han ampliado la educación básica para abarcar el primer ciclo de la secundaria

Varios factores contribuyeron al incremento de la matriculación en el primer ciclo de la enseñanza secundaria. La supresión de los derechos de matrícula en este nivel educativo – y anteriormente en la enseñanza primaria – redundó en un aumento del número de inscritos en las escuelas secundarias. En algunos países eso fue acompañado de cambios en los marcos legislativos para garantizar la educación básica. El análisis de documentos incluidos en la base de datos de la UNESCO sobre el derecho a la educación indica que 94 de los 107 países de ingresos bajos y medios han implantado la gratuidad del primer ciclo de la enseñanza secundaria [UNESCO, 2014b]: 66 la han incluido entre las garantías constitucionales y 28 la han establecido mediante otras disposiciones jurídicas. En 2015 solo en unos pocos países el acceso al primer ciclo de la secundaria está sujeto al pago de derechos de matrícula, a saber, Botswana, Guinea, Papua Nueva Guinea, la República Unida de Tanzanía y Sudáfrica.

Además de suprimir los derechos de matrícula para el primer ciclo de la secundaria, en 2012 dos de cada tres países en los que en 2000 ese ciclo educativo no era obligatorio habían cambiado su legislación. Entre los países que después de Dakar establecieron por ley la obligatoriedad del primer ciclo de la secundaria figuran la India, Indonesia, Nigeria y el Pakistán. En 2012 solo 25 países no habían convertido la asistencia a ese nivel de enseñanza en un requisito legal, entre ellos, el Iraq, Malasia y Nicaragua.

Además de establecer por ley la ampliación de la educación básica, hay más países que han suprimido los exámenes de egreso de la enseñanza primaria, en los que se determinaba si el niño podía proseguir sus estudios y en qué rama. Sin embargo, algunos países aún los mantienen: en Asia, Indonesia, Mongolia, la República Islámica del Irán, Sri Lanka y Tailandia [Hill, 2013].

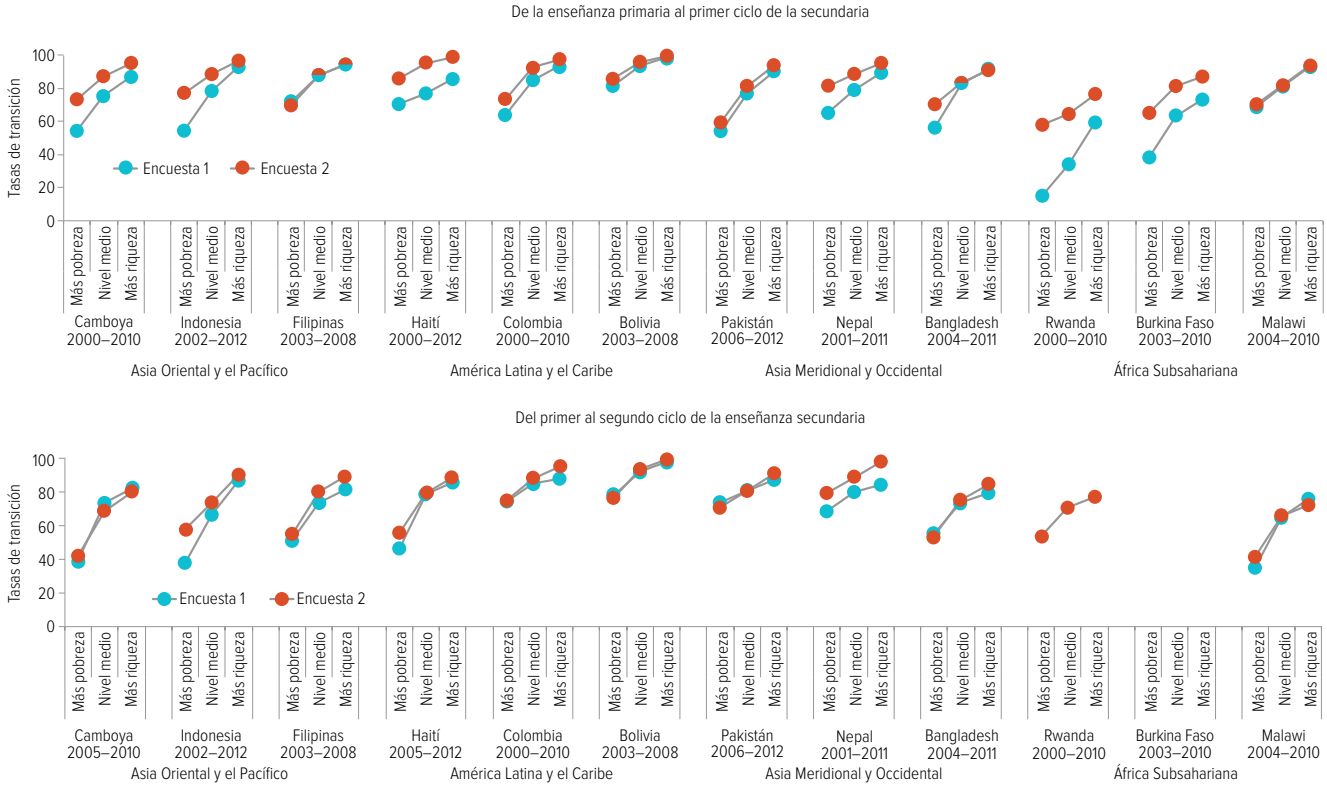
Entre los factores que más han influido en la creciente demanda de escolarización secundaria figuró el incremento de la tasa de terminación de la enseñanza primaria registrado en muchos países, con el consiguiente aumento de las cohortes que reúnen los requisitos para proseguir sus estudios. En Tailandia, donde la educación obligatoria se amplió mediante la Ley de Educación Nacional de 1999 y la Ley de Enseñanza Obligatoria de 2003, la consecución de la enseñanza primaria universal redundó en una mayor presión para que el Gobierno ampliara en gran medida el acceso al primer ciclo de la secundaria.

Es probable que el lento crecimiento del suministro público de educación secundaria haya impulsado la demanda de alternativas privadas y el creciente interés por esas opciones educativas. Entre 1999 y 2012, la matriculación en instituciones privadas de enseñanza secundaria aumentó del 15% al 17% en los países en desarrollo; los incrementos fueron especialmente notables en los Estados Árabes y en el Asia Oriental. Las escuelas privadas trataron de conseguir alumnos, lo cual aceleró aún más el aumento de la demanda pública de escolarización secundaria.

También es posible que el Marco de Acción de Dakar haya ayudado a establecer y legitimar las instituciones y organizaciones de la sociedad civil nacionales que promovían el derecho a acceder al primer ciclo de la enseñanza secundaria. Como se indica en el Gráfico 3.2, el cambio más notable en la tasa de transición de la enseñanza primaria al primer ciclo de la secundaria se registró en el Senegal: en 1999 su tasa, que en 1990 solo era del 24%, se situó en el 35%, pero en 2011 había llegado al 88%. Esta evolución no debería sorprender, porque en 2000 este país albergó el Foro Mundial sobre la Educación y en 2004 amplió la educación gratuita y obligatoria incluyendo al primer ciclo de la secundaria. El Marco de Acción de Dakar promovió asimismo el diálogo con los actores religiosos tradicionales que se habían resistido a aceptar unas formas de educación que consideraban occidentales. El aumento del diálogo contribuyó a ampliar el apoyo a las reformas de la legislación en 2004 y a facilitar la incorporación de las escuelas religiosas al sistema educativo formal, lo cual incrementó la matriculación de los niños en edad de ingresar al primer ciclo de la enseñanza secundaria [Villalón y Bodian, 2012].

En 2012, dos de cada tres países en los que en 2000 ese ciclo educativo no era obligatorio habían cambiado su legislación

Gráfico 3.3: En muchos países la desigualdad económica sigue generando diferencias en las tasas de transición a la enseñanza secundaria
Tasa de transición a los ciclos primero y segundo de la enseñanza secundaria, por situación económica, países seleccionados, hacia 2000 y 2010



Fuente: Cálculos del equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* (2015) basados en datos de encuestas de hogares correspondientes a varios años

Persiste la desigualdad en el primer ciclo de la enseñanza secundaria

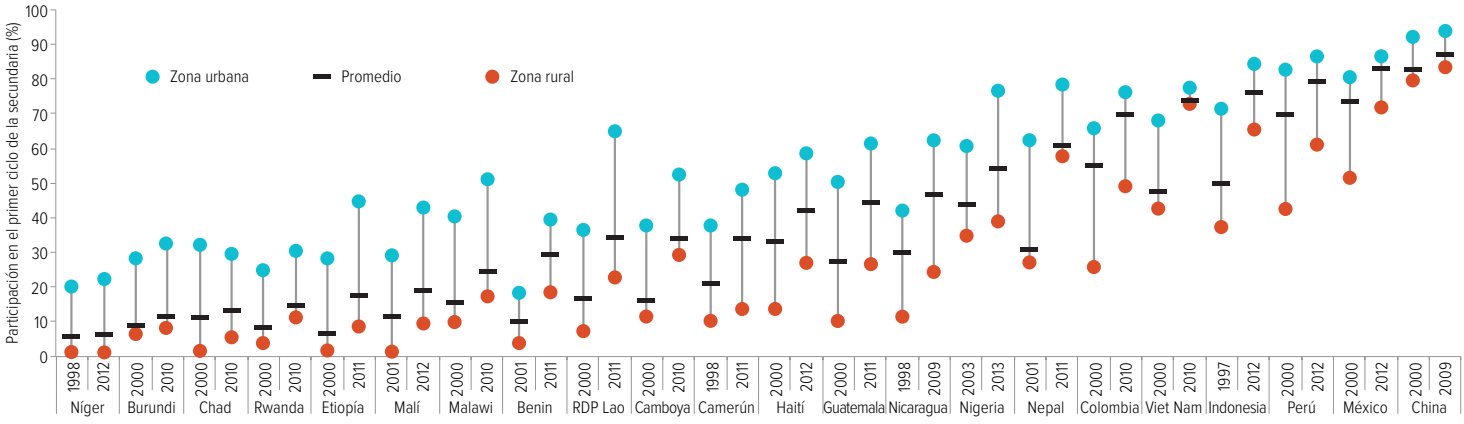
La progresiva universalización del acceso a la escolarización secundaria beneficia primero a los grupos favorecidos y solo más tarde a los marginados y pobres

Además de la ampliación del acceso a la enseñanza secundaria, hay que examinar el grado de equidad en su distribución. La progresiva universalización del acceso a la escolarización secundaria suele beneficiar primero a los grupos favorecidos y solo más tarde a los marginados y pobres [Buchmann y Hannum, 2001; Foster, 1977; Hout y DiPrete, 2006; Kelley y Klein, 1977; Shavit y Blossfeld, 1993].

Incluso cuando los grupos de ingresos bajos o hablantes de lenguas minoritarias u otros grupos marginados logran acceder al primer ciclo de la enseñanza secundaria, es probable que haya diferencias de calidad entre las distintas escuelas, lo cual a veces está relacionado con la aparición de las escuelas privadas. También es probable que haya diferenciación en la transición al siguiente nivel educativo: la desigualdad en el acceso al primer ciclo implica el mantenimiento o la aparición de desigualdad en el segundo. Estas características se observan incluso en países que prometen oportunidades de educación para los niños sin supeditarlas a la capacidad de pago.

El análisis de los datos de las encuestas de hogares indica diferencias entre los niños de los hogares más ricos y más pobres en los países de ingresos bajos y medios en cuanto a la probabilidad de pasar de la enseñanza primaria al primer ciclo de la secundaria y de este al segundo [**Gráfico 3.3**]. En algunos países, como Colombia, Filipinas, Malawi y el Pakistán, la diferencia entre los niños pertenecientes a los grupos más ricos y los pertenecientes a los más pobres se mantuvo sin cambios significativos. En Filipinas solo el 69% de los adolescentes de los hogares más pobres que terminaron la escuela primaria pasó al primer ciclo de la secundaria

Gráfico 3.4: Persisten las diferencias entre la escolarización en el primer ciclo de la enseñanza secundaria en las zonas rurales y en las urbanas
Tasa de participación en el primer ciclo de la secundaria, por zona de residencia, países seleccionados, hacia 2000 y 2010



Nota: Los países están ordenados por la tasa media de participación más reciente.
Fuente: Cálculos del equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* (2015) basados en de datos de encuestas de hogares correspondientes a varios años.

en 2008, frente al 94% de los que procedían de los hogares más ricos, una situación que apenas había variado con respecto a 2003.

Sin embargo, es evidente que en unos pocos países, por ejemplo, Indonesia y Rwanda, esa diferencia entre los niños de los hogares más ricos y más pobres con respecto a la transición al primer ciclo de la enseñanza secundaria se redujo considerablemente. En Rwanda la proporción de adolescentes más pobres que terminaron la escuela primaria e ingresaron en el primer ciclo de la secundaria aumentó de apenas el 15% en 2000 al 58% en 2010, lo cual supuso reducir en más de la mitad la diferencia con respecto a los que procedían de los hogares más ricos.

También hay otros factores que generan desigualdades en la escolarización de los adolescentes en el primer ciclo de la enseñanza secundaria debido a otros factores, por ejemplo, su lugar de domicilio. En unos pocos países se ha reducido considerablemente la diferencia entre las zonas rurales y urbanas en cuanto al acceso a ese nivel educativo. En Nepal en 2001 había una diferencia de 35 puntos porcentuales en la tasa de escolarización en el primer ciclo de la secundaria y en las zonas rurales solo el 27% de los adolescentes terminaron ese ciclo de enseñanza. En 2011 la diferencia se había reducido a unos 20 puntos porcentuales y el 58% de los adolescentes de las zonas rurales terminaron ese ciclo educativo.

En otros países las diferencias persisten o incluso han aumentado, ya que la participación de los niños de las zonas urbanas en el primer ciclo de la enseñanza secundaria aumenta más rápido que la de los que residen en las zonas rurales. En la República Democrática Popular Lao esa diferencia de acceso aumentó de 29 a 42 puntos porcentuales entre 2000 y 2011, año en el que apenas el 23% de los adolescentes de las zonas rurales acabaron el primer ciclo de la enseñanza secundaria, frente al 65% de los residentes en las zonas urbanas [**Gráfico 3.4**].

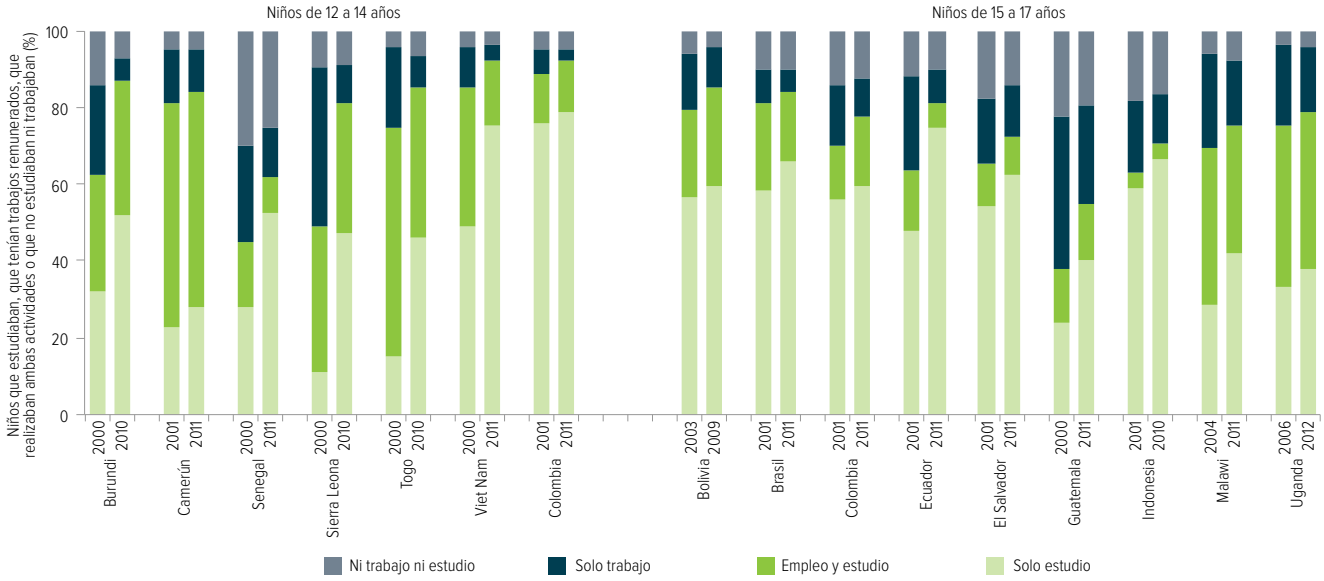
El acceso a la escuela secundaria ha sido un problema para los grupos marginados

Como se establece en el objetivo 3, las oportunidades de educación para la adquisición de competencias deben ser equitativas. Al igual que los grupos de difícil acceso estudiados en el Capítulo 2, los niños trabajadores y los migrantes son dos grupos importantes cuyo acceso a la educación secundaria y al suministro de competencias pueden ser objeto de seguimiento.

Los adolescentes que trabajan han seguido teniendo grandes dificultades

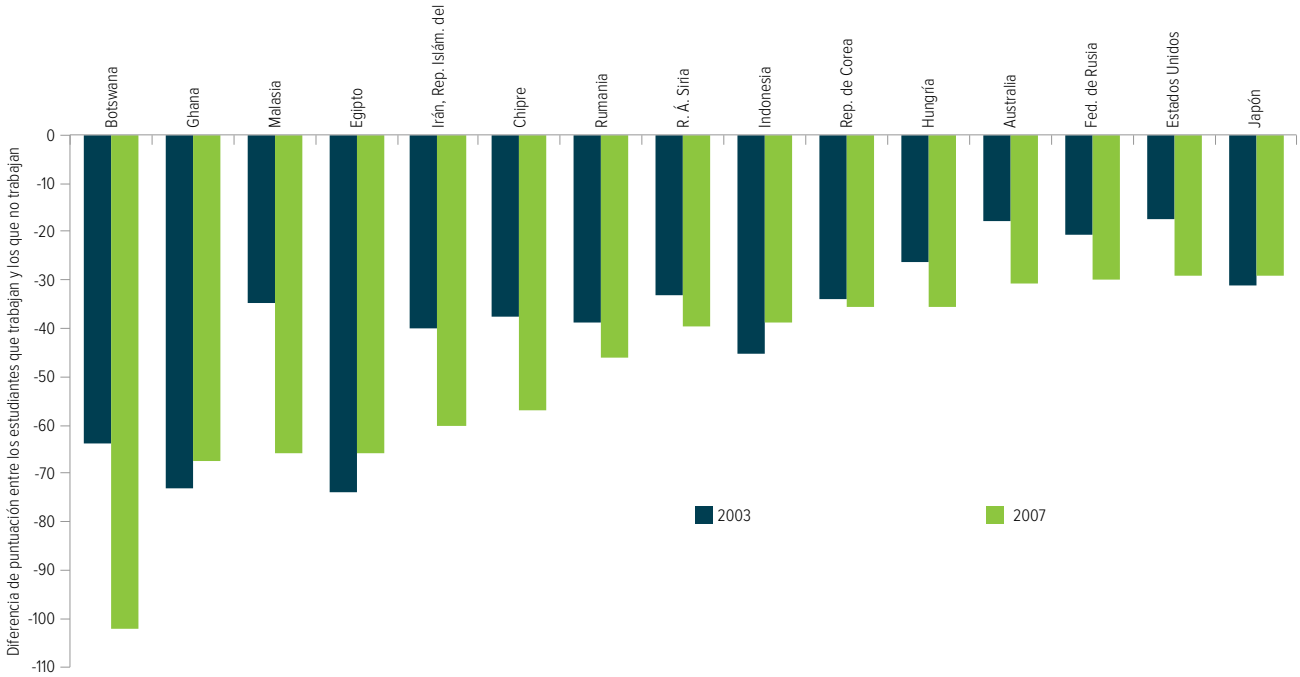
En algunas economías ricas muchos jóvenes estudiantes trabajan para divertirse, para aprender o para obtener ingresos discrecionales. Sin embargo, en la mayor parte del mundo el trabajo de los niños y los adolescentes está

Gráfico 3.5: Muchos adolescentes siguen trabajando durante los estudios o trabajan en lugar de estudiar
Empleo del tiempo entre los niños de 12 a 14 años y de 15 a 17 años, países seleccionados, hacia 2000 y 2010



Fuente: Understanding Children's Work (2015).

Gráfico 3.6: Los estudiantes que tienen trabajo remunerado y estudian obtienen peores resultados que los que no trabajan
Diferencia de puntuación en competencia científica entre los alumnos de octavo grado que no trabajan y los que trabajan, países seleccionados, 2003 y 2007



Nota: Un análisis de la competencia en matemáticas produjo resultados casi idénticos. Los efectos no variaron incluso después de tener en cuenta los factores demográficos y escolares.
Fuentes: Estimaciones basadas en datos del TIMSS procedentes de las encuestas de 2003 (Byun y otros, 2004) y de 2007 (cálculos del equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*).

asociado con la pobreza del hogar y los escasos ingresos disponibles. Desde la adopción del Convenio sobre las peores formas de trabajo infantil, de 1999 (Nº 182), la Organización Internacional del Trabajo [OIT] y su Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil se han dedicado más a luchar contra las formas más intolerables de trabajo infantil que a exigir a los países que cumplan los estrictos requisitos establecidos en el Convenio sobre la edad mínima, de 1973 (Nº 138), en el que de hecho se prohíbe la mayoría de las formas de trabajo infantil durante el periodo de escolarización obligatoria.

Como resultado de la institucionalización de la educación obligatoria y la reducción de las oportunidades de trabajo no cualificado se produjo un cambio a nivel mundial en la actividad de los niños, que pasó de la esfera laboral a la educación. Sin embargo, para muchos jóvenes la universalización de la asistencia a la escuela no implica una reducción de la necesidad o la realidad del trabajo. Muchos niños siguen estudiando después de la enseñanza primaria sin que esa sea su única actividad, y el aumento de las tasas de participación en el primer ciclo de la secundaria no necesariamente va acompañado de una reducción de la actividad económica de los niños.

El análisis de los datos de las encuestas indica que, incluso en países donde aumentó la cobertura educativa, las tasas de trabajo a tiempo parcial de los estudiantes se mantuvieron. En la mayoría de los 16 países examinados, porcentajes considerables de adolescentes en edad de asistir a la escuela secundaria seguían trabajando fuera del horario escolar [**Gráfico 3.5**]. Muchos jóvenes únicamente trabajaban, mientras que otros combinaban el trabajo con la asistencia a la escuela, pero la distribución variaba según los países. En el Camerún, alrededor del 70% de los estudiantes de 12 a14 años de edad trabajaban en 2001 y no se observaron mayores cambios en 2011.[2] En cambio, en Togo la proporción de estudiantes de esas edades que trabajaban se redujo del 80% al 47% durante el mismo periodo. También en el Senegal, pese al incremento de la participación en la educación, la proporción de estudiantes que trabajaban disminuyó. Cuantas más horas trabajan los niños por semana, menor es la probabilidad de que concurran a la escuela y mayor la de que, si están escolarizados, se retrasen en los estudios [Understanding Children's Work, 2015].

Es probable que los porcentajes de estudiantes que tienen que trabajar estén subestimados. Los padres, que suelen facilitar a los entrevistadores información sobre las actividades de sus hijos, pueden mostrarse renuentes a declarar que trabajan, sobre todo si las normas internacionales lo prohíben. La información que proporcionan los propios estudiantes sobre su situación laboral indica unos porcentajes más altos. En el caso de Indonesia, los datos del Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias [TIMSS] de 2007, analizados para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*, indicaron que el 30% de los estudiantes de octavo grado habían declarado que realizaban trabajos remunerados durante la semana escolar, un porcentaje muy superior al basado en las respuestas de los padres que se indican en el Gráfico 3.5.

La adquisición de competencias básicas es más lenta entre los estudiantes que trabajan

La adquisición de competencias básicas es más lenta entre los estudiantes que trabajan. Por ejemplo, en Egipto, en los TIMSS de 2003 y 2007 los estudiantes de octavo grado que trabajaban obtuvieron alrededor de 70 puntos menos en competencia científica que los que no trabajaban [**Gráfico 3.6**]. Las políticas pueden atenuar el efecto de la actividad laboral en los estudios: ese efecto es menos negativo en los países que cuando los niños empezaron a estudiar ya habían ratificado el Convenio de la OIT sobre la edad mínima, lo cual probablemente guarde relación con las medidas de protección de los trabajadores vigentes en esos países [Byun y otros, 2014].

Hay otras diferencias entre los estudiantes que trabajan y los que no trabajan que complican la interpretación de las diferencias relacionadas con las competencias cognitivas. Los alumnos con dificultades pueden trabajar por decisión propia o pueden verse empujados a buscar trabajo por la situación económica de su familia [Post y Pong, 2009a]. En los Estados Unidos se

2. En el presente contexto el término "trabajo" no abarca las múltiples funciones y tareas domésticas, que suelen realizar las niñas, porque en las encuestas de la fuerza de trabajo se las considera "actividades no económicas". En otros tipos de encuesta, que recogen datos sobre las funciones domésticas, se suele constatar un nivel de trabajo infantil, en particular entre las niñas, mayor al consignado en la categoría de "empleo" en el Gráfico 3.5.

Recuadro 3.1: Enfoques contrastantes de la migración Sur-Sur en el Ecuador y en la República Dominicana

Debido a una crisis económica interna y a la intensificación del conflicto armado en Colombia, entre 1999 y 2004 aumentó la emigración al Ecuador. En 2003 alrededor de 60.000 colombianos vivían en el Ecuador, lo cual planteaba diversos desafíos normativos relacionados, por ejemplo, con las familias separadas, los niños sin cuidado parental y el número creciente de solicitantes de asilo. En su Constitución de 2008, el Ecuador abordó estos problemas aplicando un enfoque de derechos humanos e incorporó las nociones de ciudadanía universal, libre circulación de las personas y pleno acceso de los migrantes a los servicios prestados por el Estado. Desde 2012 los niños y jóvenes migrantes ya no se definen como extranjeros en el Ecuador, sino como "personas vulnerables", que tienen necesidades especiales relacionadas con la "movilidad humana". En la nueva Constitución, el Ecuador se compromete a garantizar que las escuelas privadas, públicas y religiosas presten apoyo a esta población y adapten el entorno de aprendizaje para atender sus necesidades.

La República Dominicana y Haití comparten la isla Hispaniola y una frontera de 380 kilómetros. La República Dominicana sufre presiones porque, si bien miembros políticamente influyentes de la elite económica del país aprovechan (y, por lo tanto, toleran) la mano de obra inmigrante haitiana, periódicamente surgen brotes de rechazo contra los haitianos. En 2005 la Corte Interamericana de Derechos Humanos resolvió que la República Dominicana debía cumplir lo dispuesto en su Constitución de 2002, que garantiza el acceso de todos los niños a la educación, con independencia de su situación migratoria. Desde entonces el Gobierno ha alentado, en general, a las escuelas primarias a aceptar la inscripción de todos los niños. Sin embargo, para la inscripción en las escuelas secundarias se exige el certificado de nacimiento, lo cual impide el acceso de miles de niños a ese nivel educativo. Hasta 2010 el artículo 11 de la Constitución garantizaba la ciudadanía a casi todas las personas nacidas en el territorio de la República Dominicana. Posteriormente, la Constitución se reformó y ahora los niños nacidos en el país solo pueden ser ciudadanos si al menos uno de sus padres es "residente legal". En 2013, un tribunal superior dominicano retiró la nacionalidad dominicana a las personas no autorizadas de ascendencia haitiana nacidas en la República Dominicana después de 1929. La denegación de certificados de nacimiento y de documentos nacionales de identidad ha conducido a la denegación de otros derechos, incluido el derecho a la educación básica.

Fuente: Bartlett (2015).

constató que el trabajo intensivo reduce de por sí la adquisición de competencias cognitivas mensurables [Greenberger y Steinberg, 1986; Marsh, 1991; Marsh y Kleitman, 2005; McNeal, 1977]. Sin embargo, incluso después de verificar los recursos de la familia se constataron efectos negativos de la actividad laboral de los estudiantes en la adquisición de competencias [Gunnarsson y otros, 2006; Heady, 2000]. Las competencias de los alumnos de la enseñanza secundaria que trabajan aumentan menos que las de los que únicamente estudian, incluso teniendo en cuenta los niveles de competencia previos [Post y Pong, 2000, 2009a].

Los jóvenes migrantes necesitan un acceso equitativo a las competencias

El mundo asiste a un fenómeno sin precedentes de movilidad humana que no deja de aumentar: según las estimaciones, en 2010 hubo 214 millones de migrantes internacionales [Banco Mundial, 2011]. Alrededor de tres cuartas partes de los migrantes internacionales proceden del Sur Global; se estima que entre 147 y 174 millones de migrantes nacieron en países en desarrollo [Organización Internacional para las Migraciones [OIM]. 2013]. Desde la celebración del Foro de Dakar, la migración se vio impulsada por la demanda de mano de obra, las crisis económicas, la urbanización, la pobreza arraigada, la inestabilidad política y los conflictos [Bartlett, 2015].

En todas las regiones se ha planteado el problema acuciante de atender las necesidades de los migrantes y suministrarles las competencias básicas [véase el **Recuadro 3.1**]. Los migrantes internacionales, en particular, tropiezan con más dificultades que sus homólogos nacionales para obtener un acceso equitativo a oportunidades de aprendizaje y de adquisición de competencias para la vida activa. Varios factores sistémicos – por ejemplo, la situación jurídica, la segregación, la financiación de la educación y la política lingüística – inciden en el acceso a la educación formal e informal [Bartlett, 2015].

Los jóvenes y las familias con niños pequeños han tendido particularmente a migrar, tanto a otros países como dentro de su propio país, sobre todo desde regiones menos desarrolladas a otras más desarrolladas. Según estimaciones

de las Naciones Unidas, en 1990 en los países más prósperos el 15,7% de las personas menores de 20 años eran migrantes y en 2013 la proporción había aumentado al 18,9% [Naciones Unidas, 2013]. No siempre se garantiza el acceso de los jóvenes migrantes a la educación, sobre todo cuando se trata de migrantes irregulares. En una encuesta sobre políticas de migración en 28 países, de los cuales 14 eran países desarrollados con altos índices de desarrollo humano y 14 eran países en desarrollo con bajos índices de desarrollo humano, se constató que en el 40% de los primeros y más del 50% de los segundos no se permitía el acceso a la escolarización de los niños en situación irregular [Klugman y Pereira, 2009]. Además de las restricciones oficiales, es posible que los migrantes irregulares eviten la escolarización en la educación formal por temor a ser detenidos o deportados [Bartlett, 2015]. No es fácil determinar a cuántos niños y jóvenes desplazados se les niega el acceso a la escolarización, pero según estimaciones de 2004 al menos 27 millones de niños y jóvenes afectados por conflictos armados, en su gran mayoría desplazados internos, no estaban escolarizados [Ferris y Winthrop, 2010].

Por otra parte, los migrantes se ven afectados por las políticas de deportación, que también menoscaban sus oportunidades de educación. En varios países se ha ampliado la lista de delitos que son causa de deportación y ha aumentado considerablemente el número de deportaciones de migrantes. La detención y la deportación interrumpen la escolarización de los niños no solo cuando se aplican a ellos sino también cuando solo se aplican a sus padres [Chaudry y otros, 2010].

Para atender las necesidades específicas de los estudiantes migrantes hay que disponer de recursos financieros adicionales y utilizarlos con eficacia [Brind y otros, 2008]. En los Países Bajos, la Política de educación prioritaria asignó recursos adicionales para la educación de los estudiantes más pobres y los de minorías étnicas [Karsten, 2006]. En el marco del programa británico de Excelencia en las Ciudades, los estudiantes que viven en zonas urbanas desfavorecidas reciben apoyo en materia de enseñanza y aprendizaje, orientación pedagógica y tecnología de la información y la comunicación [TIC]; este programa ha tenido algunos resultados positivos [Kendall y otros, 2005].

Las políticas de educación lingüística y el apoyo al aprendizaje de idiomas son fundamentales para la educación de los jóvenes inmigrantes y su futura participación en el mercado de trabajo [Christensen y Stanat, 2007]. Según estimaciones del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos [PISA] de la OCDE, en la mayoría de los países los migrantes que hablan el idioma de enseñanza en el hogar mantienen medio grado de ventaja en matemáticas con respecto a los que hablan otros idiomas en el hogar, y la diferencia es aún mayor en el caso de la lectura [Christensen y Stanat, 2007; Schnepf, 2004]. Esto explica en parte que, según las evaluaciones del programa PISA, en la mayoría de los países de la OCDE, salvo Australia y el Canadá, los migrantes de primera generación tengan un retraso medio de 1,5 cursos escolares con respecto a sus homólogos nacionales [Nusche, 2009].

Múltiples factores institucionales afectan a la educación de los jóvenes migrantes, entre ellos, el apoyo a la educación de la primera infancia, la edad de ingreso a la escuela, la importancia, el calendario y las consecuencias de la agrupación o el seguimiento de los alumnos por capacidades, la calidad de la escuela, el nivel de exigencia, la diversidad y capacidad de respuesta de los planes de estudios y los métodos pedagógicos, y el grado de apertura a la diversidad cultural y religiosa [Crul y Holdaway, 2009]. En un proyecto de comparación entre inmigrantes de segunda generación turcos y marroquíes, que abarcó a seis países europeos, se constató que las disposiciones institucionales, tales como las relativas a la edad de iniciación de la escolarización obligatoria, las horas lectivas en la escuela primaria, el calendario de seguimiento y los programas de aprendizaje profesional, marcan diferencias decisivas para los estudiantes inmigrantes [Crul y Holdaway, 2009; Crul y Vermeulen, 2003].

Los migrantes se ven afectados por las políticas de deportación, que también menoscaban sus oportunidades de educación

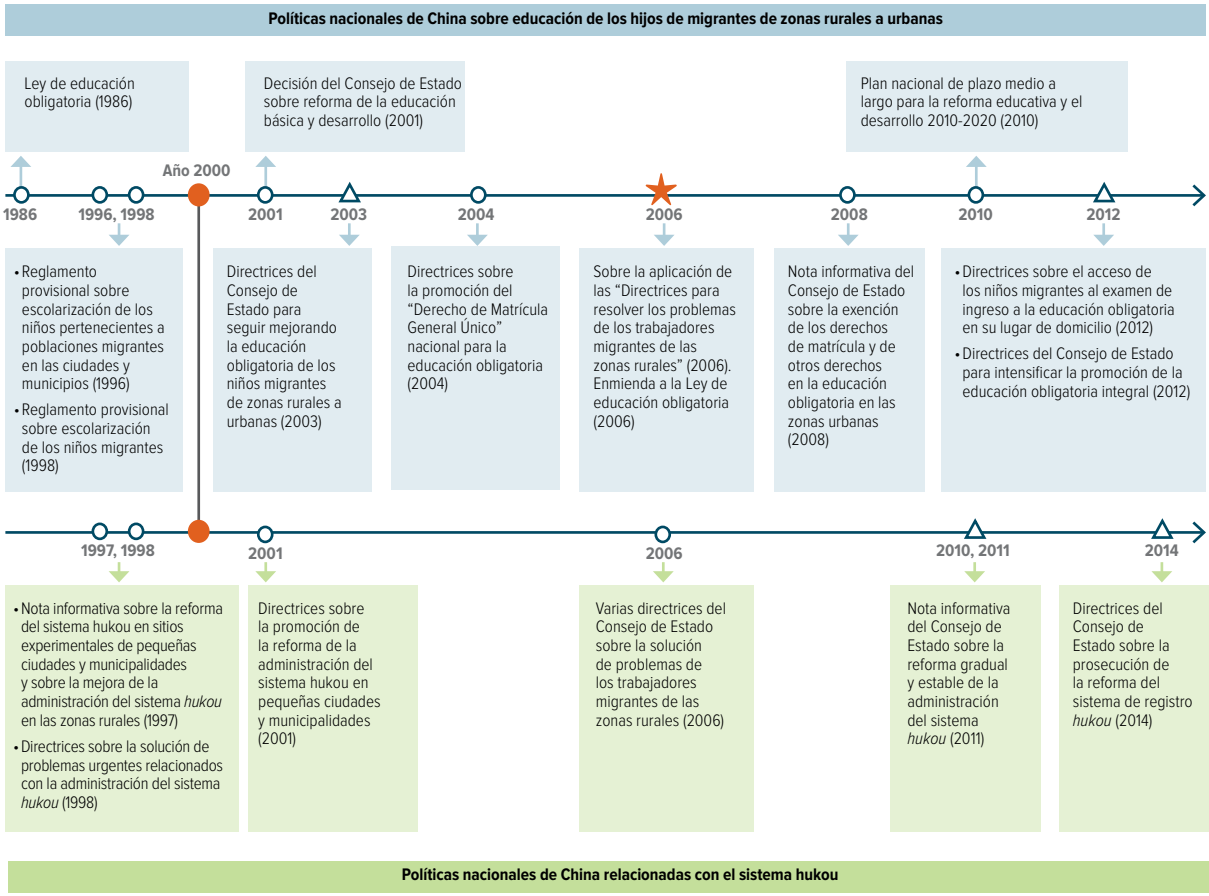
Las dificultades con que tropiezan los migrantes internos se han considerado a menudo en el contexto del deficiente suministro de educación en los barrios de tugurios. En cierta medida, se ha prestado menos atención a las necesidades de educación de esas personas, en parte tal vez porque en todo el mundo se registra un leve

Recuadro 3.2: Migración de zonas rurales a urbanas: el desafío de la escolarización y la respuesta normativa de China

En el periodo posterior a la celebración del Foro de Dakar se produjo la mayor migración de la historia de la humanidad: cientos de millones de chinos emigraron a las ciudades desde las zonas rurales del interior del país (Chan, 2013). Por su magnitud, este desplazamiento ha tenido profundas consecuencias en la posibilidad de brindar oportunidades equitativas a los niños de las zonas rurales. En la época en que se celebró el Foro de Dakar, los migrantes de las zonas rurales de China tenían serias dificultades relacionadas con el sistema de registro de los hogares *(hukou)*, pero en los últimos años se han adoptado medidas para promover su escolarización. Estas reformas normativas contribuyeron al progreso hacia el logro del objetivo 3 a nivel mundial, debido al gran número de jóvenes migrantes a los que beneficiaron. El sistema *hukou*, establecido en los años cincuenta, vincula los derechos de los ciudadanos chinos con su lugar de registro *hukou* (Chan y Zhang, 1999). Hasta mediados de los años ochenta no estaba permitida la migración de los habitantes de las zonas rurales, lo cual tenía graves efectos en la educación de los niños cuyos padres emigraban de forma ilegal. Posteriormente, China fue suavizando las prohibiciones aplicadas a la migración, a medida que se produjo la gran oleada migratoria de las zonas rurales a las urbanas (Hao, 2012). Esto entraña consecuencias de importancia histórica para las políticas de migración y de educación (**Cuadro 3.1**).

En la época en que se celebró la reunión de Dakar, las restricciones a la educación pública de las personas no registradas en el sistema *hukou* crearon un mercado de escuelas urbanas privadas de calidad inferior en las que se impartía enseñanza a los niños migrantes de las zonas rurales. En 2000, esas escuelas funcionaban con fines de lucro, su infraestructura era de baja calidad y la enseñanza que impartían era muy deficiente (Han, 2004), lo cual reforzaba la brecha educativa entre las zonas rurales y las urbanas. Los niños cuyos padres habían migrado asistían a escuelas rurales de calidad inferior y los que habían migrado con sus padres a las ciudades debían asistir a escuelas públicas urbanas que en su caso aplicaban derechos de matrícula más altos o bien recibir enseñanza de calidad inferior en escuelas privadas para los niños migrantes.

Cuadro 3.1: Evolución de las políticas nacionales de China en materia de migración y de educación de los niños migrantes



Recuadro 3.2 (continuación)

En 2001 se aprobó una política nacional que marcó un giro en el enfoque aplicado por el Gobierno central para el suministro de servicios a los niños migrantes de las zonas rurales a las urbanas. Con arreglo a esa política, la responsabilidad de la financiación de la educación de esos niños se traspasó del gobierno de su localidad de origen al de su localidad de llegada.

En 2006 se enmendó la Ley de educación obligatoria de 1986 para establecer que los gobiernos locales debían garantizar la igualdad de oportunidades de educación a los niños migrantes residentes fuera de su *hukou*. Esta enmienda facilitó la adopción en 2008 de una política del Gobierno central por la que se suprimió el pago de derechos de matrícula en las escuelas públicas para los niños migrantes de las zonas rurales.

El desplazamiento de la financiación pública a las zonas de llegada de los migrantes fue acompañado de medidas normativas de ayuda a las escuelas urbana existentes, cuya capacidad de escolarización era limitada, para que pudieran dar cabida a un alumnado cada vez más numeroso. En los últimos años, el Gobierno central ha destinado fondos específicos para la escolarización de los niños migrantes a fin de apoyar a los gobiernos locales responsables de su inclusión en el sistema educativo. Además, en las políticas de 2006 y 2008 se especificó que esos gobiernos debían financiar la educación pública teniendo en cuenta el número real de alumnos (incluidos los migrantes), en lugar de basarse, como hasta entonces, en los que pertenecían al *hukou* local.

Al igual que los alumnos de origen urbano, la gran mayoría de los niños migrantes de zonas rurales asisten actualmente a escuelas públicas que cuentan con instalaciones adecuadas y donde las clases son de un tamaño razonable. Al parecer, gracias a las reformas, esos niños han conseguido un éxito relativo en las escuelas urbanas en comparación con los que concurren a las escuelas de sus zonas rurales de origen. De esta manera, China se ha acercado más a la meta de ofrecer oportunidades equitativas en las zonas urbanas. En una muestra nacional representativa de más de 22.000 alumnos de 112 escuelas se comprobó que los resultados obtenidos por los niños migrantes en las escuelas urbanas eran inferiores a los de sus homólogos no migrantes. Sin embargo, sus resultados eran un tercio más altos que los de sus homólogos de las zonas rurales, sobre todo los que habían quedado en las aldeas cuando sus padres emigraron a las zonas urbanas en busca de trabajo.

Un problema aún más importante es el rendimiento general muy inferior de los alumnos de las zonas rurales comparado con el de los de las zonas urbanas, incluidos los que proceden de zonas rurales y cuyos antecedentes sociales son similares a los de sus homólogos de las zonas rurales. Si bien sigue habiendo grandes diferencias de calidad entre las escuelas urbanas y las rurales, actualmente los niños migrantes de zonas rurales a las ciudades de China se benefician de leyes de financiación equitativas gracias a las cuales pueden concurrir a buenas escuelas.

Fuente: Hao y Yu (2015).

Actualmente los niños migrantes de zonas rurales a las ciudades de China se benefician de leyes de financiación equitativas gracias a las cuales pueden concurrir a buenas escuelas

descenso de la migración interna [Naciones Unidas, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales, 2013]. Sin embargo, en China las tasas sin precedentes de la migración interna que ya se habían registrado durante los años noventa, generaron enorme presión en la capacidad de respuesta del sistema educativo de este país [**Recuadro 3.2**].

Competencias transferibles: competencias y valores importantes para el progreso social

Además del compromiso asumido en el objetivo 3 de garantizar el acceso de los jóvenes y los adultos a oportunidades equitativas de aprendizaje y de adquisición de competencias para la vida activa, en el Marco de Acción de Dakar se estableció lo siguiente: "Todos los jóvenes y adultos han de tener la oportunidad de asimilar el saber y aprender los valores, actitudes y conocimientos prácticos que les servirán para mejorar su capacidad de trabajar, participar plenamente en la sociedad, dirigir su vida y seguir aprendiendo."

Para llevar a cabo un seguimiento de este amplio objetivo se necesita información sobre valores, actitudes y competencias no académicas que no se evalúan internacionalmente ni se incluyen en los informes de los sistemas de educación nacionales.

En primer lugar, la UNESCO, con el apoyo de la República de Corea, ha tratado de determinar el tipo de competencias para la vida activa que requiere el ejercicio de una ciudadanía mundial. Entre los elementos básicos para desarrollar esa ciudadanía figuran: 1] el conocimiento y la comprensión de cuestiones y tendencias mundiales específicas y el conocimiento y el respeto de los valores universales fundamentales [p. ej., la paz, los derechos humanos,

la diversidad, la justicia, la democracia, la solidaridad, la no discriminación, la tolerancia]; 2] las competencias cognitivas necesarias para poder pensar, resolver problemas y adoptar decisiones de manera crítica, creativa e innovadora; 3] las competencias no cognitivas, tales como la empatía, la apertura a experiencias y a otras perspectivas, las aptitudes para las relaciones interpersonales y la comunicación, y la capacidad de establecer redes e interactuar con personas de antecedentes y orígenes distintos; y 4] la capacidad conductual para emprender o secundar iniciativas proactivas [UNESCO, 2013].

Para el seguimiento del objetivo 3 se necesita información sobre los valores, las actitudes y las competencias no académicas

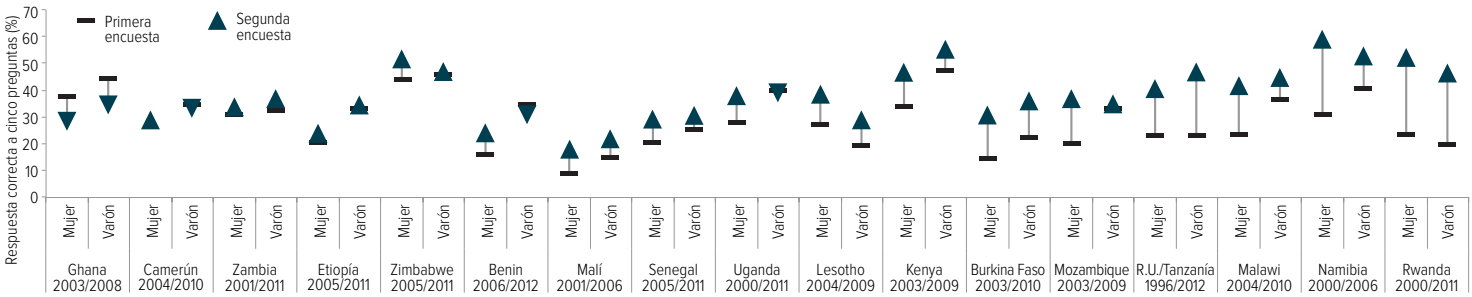
En el marco de su proyecto trienal de Educación para el Progreso Social, la OCDE [2014] puso en marcha una segunda iniciativa encaminada a ampliar el concepto de competencia para no abarcar únicamente las competencias cognitivas y las competencias para la vida activa. La OCDE utilizó datos longitudinales reunidos en 11 países para determinar las relaciones causales entre las competencias y una variedad de medidas de los resultados conseguidos por las personas en el curso de su vida. Se concluyó que "competencias sociales y emocionales, tales como la perseverancia, la sociabilidad y la confianza en sí mismo, desempeñan un papel determinante en múltiples medidas de resultados sociales, entre ellos las competencias cognitivas, la salud y el bienestar. Las competencias sociales y emocionales son moldeables y los encargados de formular políticas, los docentes y los padres pueden contribuir a mejorar el entorno de aprendizaje". La OCDE está planificando un estudio transnacional longitudinal que en un futuro permitirá medir directamente las competencias sociales y emocionales y evaluar su impacto en los resultados conseguidos por las personas en el curso de su vida, incluso con respecto al bienestar, la participación activa en la vida cívica y el empleo.

Si bien no es posible hacer un seguimiento de la variedad de características abarcadas en el objetivo 3, en esta sección se enfocan dos tipos de competencias para la vida activa que revisten importancia en relación con la salud y la sociedad. También se examinan dos iniciativas encaminadas a mejorar la comprensión de esas competencias indicando cómo se las describe y qué elementos podrían incluirse en un marco de seguimiento.

El conocimiento sobre el VIH y el sida ha aumentado, pero dista mucho de ser universal

En Dakar, la OMS instó a que se estableciera un objetivo centrado en las competencias para la vida activa, que define como las "aptitudes para tener un comportamiento adaptado y positivo que permita a las personas afrontar con eficacia las demandas y los retos de la vida cotidiana". La OMS también destacó la importancia de las competencias que ayudan a los jóvenes a tomar decisiones informadas, comunicar de manera eficaz y gobernar su vida de manera saludable. Desde el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* correspondiente a 2013-2014 han surgido

Gráfico 3.7: En el África Subsahariana ha aumentado el conocimiento sobre el VIH y el sida entre los jóvenes, especialmente en las mujeres
Porcentajes de mujeres y de varones de 15 a 24 años de edad que respondieron correctamente a todas las preguntas en dos años de encuesta, países seleccionados



Nota: Encuestados que respondieron correctamente a dos preguntas sobre la manera de prevenir la infección por el VIH y que rechazaron tres ideas erróneas. Los países están ordenados por la magnitud del incremento del conocimiento en el curso del tiempo.
Fuente: Análisis de datos de Encuestas Demográficas y de Salud (disponibles en el sitio http//:hivdata.measuredhs.com/) realizado por el equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* (2015)

nuevas pruebas de que la educación secundaria resulta más útil que la primaria a la hora de impartir competencias para la vida activa.

Cuando los convocantes del Foro de Dakar instaron a que se hiciera más hincapié en las competencias para la vida el sida representaba un peligro grave y creciente. En el periodo extraordinario de sesiones que celebró al año siguiente, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó una Declaración de compromiso en la lucha contra el VIH/SIDA y estableció un indicador básico [indicador 11] para el seguimiento de las competencias basado en la educación sobre el VIH impartida en las escuelas [UNESCO, 2014a].

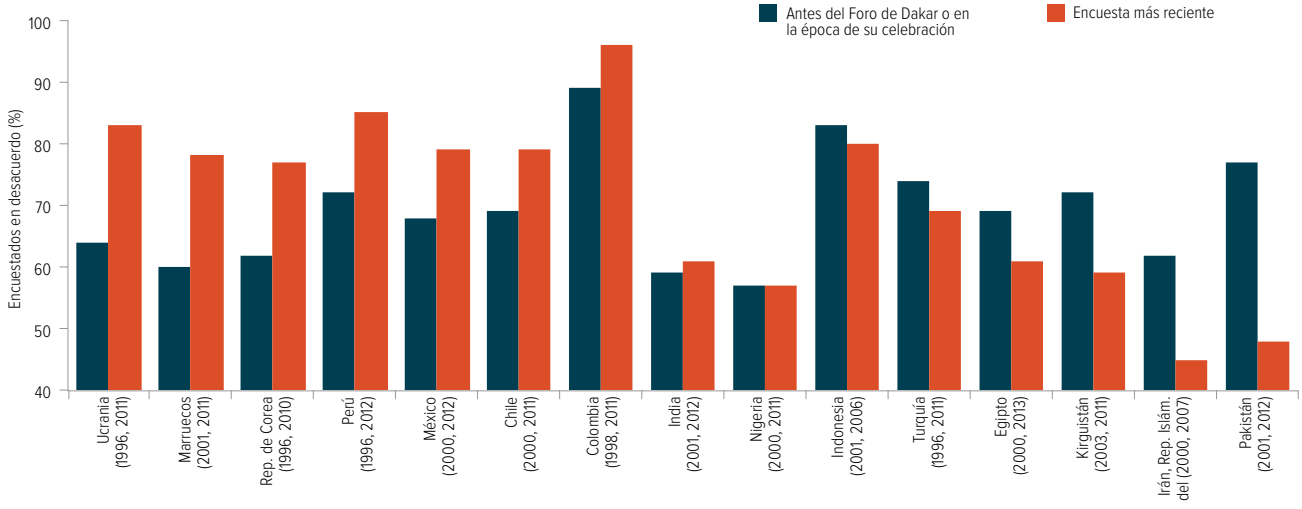
El objetivo fijado en la Declaración de Compromiso era que para 2010 al menos el 95% de las personas de ambos de sexos de 15 a 24 años de edad tuvieran acceso a información y educación sobre el VIH específica para jóvenes, así como a los servicios necesarios a fin de reducir su vulnerabilidad al virus.

Ahora es posible examinar los progresos hechos en 17 países en los que se realizaron dos rondas de encuestas de hogares que incluían breves pruebas para verificar el conocimiento de los jóvenes acerca de dos maneras de prevenir la infección por el VIH y para averiguar si aceptaban tres ideas erróneas muy difundidas. Según las encuestas más recientes, desde que se realizó la primera ronda el conocimiento de los jóvenes sobre el VIH y el sida ha mejorado en 9 países en el caso de los varones y en 13 países en el de las mujeres [**Gráfico 3.7**]. Esta evolución indica el éxito conseguido por los países en su esfuerzo concertado en un lapso relativamente breve. Los países que registraron más mejoras son aquellos donde había mayor prevalencia de la infección por el VIH. Es probable que en esos países las escuelas hayan hecho más hincapié en la educación sobre el VIH y que la enseñanza de competencias para la vida haya contribuido al logro de esos resultados. En los últimos años la mayoría de los países han informado de que en sus escuelas se dictaban al menos 30 horas de programas de preparación para la vida activa, pero no es posible determinar la frecuencia con que se impartía educación específica sobre el VIH [Clarke y Aggleton, 2012].

Se ha generalizado el apoyo a la utilización de la educación sexual integral como plataforma para la prevención de la infección por el VIH. Actualmente se hace más hincapié en la vida sexual sana que en los riesgos asociados con las relaciones sexuales, lo cual indica una evolución con respecto a los enfoques anteriores

Las encuestas más recientes indican que el conocimiento de los jóvenes sobre el VIH y el sida ha mejorado en 9 países en el caso de los varones y en 13 países en el de las mujeres

Gráfico 3.8: Los valores públicos relativos a la educación de las mujeres han evolucionado desde el Foro de Dakar, pero no en la misma dirección
Porcentajes de encuestados que estaban en desacuerdo con la siguiente afirmación: "La educación universitaria es más importante para los varones que para las mujeres", por año de encuesta



Nota: Los países están ordenados por el aumento del apoyo al acceso de las mujeres a la enseñanza superior.
Fuente: Análisis de la WVS realizado por el equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* (2015), varios años.

basados en el miedo, en los que se trataba a los alumnos como meros receptores de información [UNESCO, 2014a].

Las actitudes con respecto a la igualdad de género no han mejorado de manera uniforme

El objetivo 3 no se refiere solo a competencias, sino también a valores y actitudes que mejoran la vida de las personas y la cohesión social. Uno de los valores a los que se asigna prioridad en la EPT es la igualdad de género. Desde hace más de 20 años la Encuesta Mundial de Valores (WVS) contiene una pregunta que permite analizar indirectamente las actitudes de los adultos con respecto a la igualdad de género en los distintos países y en el curso del tiempo. En particular, se pregunta a los encuestados si están de acuerdo con la afirmación de que "la educación universitaria es más importante para los hombres que para las mujeres".

Una comparación diacrónica de las respuestas indica que no existe una tendencia mundial coherente [**Gráfico 3.8**]. En algunos países es probable que los encuestados en los últimos años demuestren actitudes positivas con respecto a la igualdad de género. En Ucrania la proporción de encuestados favorables a la igualdad de género aumentó del 64% en 1996 al 83% en 2011. Sin embargo, en otros países las proporciones de actitudes positivas no variaron y en algunos incluso disminuyeron. En el Pakistán la proporción de esas actitudes se redujo del 77% en 2001 a apenas el 48% en 2012.

Asimismo, de un análisis más detallado de los datos de la WVS realizado para este *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se desprende un cuadro sugerente de la relación entre las actitudes públicas con respecto a la enseñanza superior y el género y nivel de instrucción de las personas encuestadas. En la mayoría de los países era más probable que las mujeres disintieran más que los varones de la afirmación contenida en la pregunta. Las personas con mayor instrucción secundaria eran más favorables al acceso igualitario de las mujeres a la enseñanza superior que aquellas cuyos estudios secundarios eran de un nivel inferior.

Pruebas más sólidas acerca del nexo entre la educación y la eficacia política

En el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* correspondiente a 2013-2014 se presentaron pruebas acerca del efecto positivo de la escolarización secundaria en otras actitudes y valores importantes, por ejemplo, la tolerancia de la diversidad y el apoyo a las instituciones democráticas. Pruebas recientes procedentes de la encuesta PIAAC indicaron que la alfabetización y la escolarización influyen de manera independiente en la eficacia política y el compromiso cívico [OCDE, 2013]. En los países de la OCDE, era más probable que las personas que habían acabado al menos la enseñanza secundaria se declarasen mucho más dispuestas a participar en actividades voluntarias en su comunidad. La encuesta indica que los mayores niveles de competencias y de educación favorecen de manera independiente la disposición de los adultos a participar en el proceso político. Había menos probabilidades de que los adultos con mayor nivel de instrucción secundaria que respondieron a la encuesta PIAAC estuvieran de acuerdo con la afirmación: "La gente como yo no tiene nada que decir sobre lo que hace el Gobierno"; asimismo, era probable que estuvieran en desacuerdo con la afirmación: "Hay pocas personas en las que se puede tener plena confianza" [OCDE, 2013].

Se necesitan alternativas educativas para los jóvenes y los adultos que ya no asistan a la escuela

Además de propugnar la ampliación de la escolarización formal, en el objetivo 3 se recuerda el compromiso de los países de atender las necesidades educativas de los jóvenes y los adultos cuyas oportunidades de educación formal se hayan frustrado y ya no asistan a la escuela. Como ejemplos de los progresos hechos en esta materia pueden mencionarse múltiples programas alternativos, de "segunda oportunidad" y no académicos [Duke y Hinzen, 2008]. También se pueden señalar ejemplos destacados en Bangladesh, la India y Tailandia [Banerji, 2015].

En Bangladesh, los programas del Comité de Fomento Rural de Bangladesh [BRAC] tienen por objeto reinsertar a los niños no escolarizados en el sistema de educación primaria y prepararlos para el nivel secundario. Más del 97% de los graduados de las escuelas primarias del BRAC ingresa a la educación secundaria formal. Sin embargo, en muchos casos esos estudiantes no pueden completar dicho nivel educativo debido a la pobreza. Por esa razón, representantes del BRAC celebran periódicamente reuniones con niños, tutores, docentes y miembros de los comités escolares; también se proporciona apoyo financiero a los niños pobres que acaban la escuela primaria. A estos alumnos se los alienta a inscribirse en clubes que les ofrecen oportunidades de lectura y de realizar actividades deportivas y culturales, además de adquirir competencias para la vida activa y formación en competencias necesarias para mejorar los medios de subsistencia. El BRAC ha lanzado una nueva iniciativa – denominada Skills Training for Advancing Resources – para ayudar a los adolescentes que hayan abandonado la escuela a adquirir competencias e incorporarse al mercado de trabajo.

En la India, el Instituto Nacional para las Escuelas Abiertas [NIOS], establecido en 1990, está facultado para "inscribir, examinar y acreditar a alumnos inscritos en él hasta los cursos preparatorios". El NIOS ofrece "programas de educación básica abiertos" para personas de 14 o más años de edad. Los niveles de los cursos y certificados corresponden a los grados 3º, 5º y 8º del sistema formal [Banerji, 2015]. Los alumnos también tienen acceso a cursos de formación profesional y programas de enriquecimiento de la vida, al cabo de los cuales se examinan para obtener certificados de los ciclos primero y segundo de la enseñanza secundaria. En el caso de las personas mayores y la educación de nivel secundario, el NIOS ofrece la opción entre cursos académicos y cursos de formación profesional, así como flexibilidad para examinarse: hasta nueve oportunidades en cinco años. Para dictar los cursos académicos superiores al nivel básico se cuenta con casi 4.000 centros de estudios que están a cargo de instituciones acreditadas y hay casi 2.000 instituciones de formación profesional acreditadas. Tanto la matriculación como el número de alumnos diplomados han aumentado constantemente en el curso de los años. En 2011, las estadísticas del NIOS indicaban un total acumulativo de 2,2 millones de estudiantes. Desde 2007, el número de alumnas ha sido considerablemente mayor que el de alumnos. Se suele afirmar que el NIOS es la escuela abierta más grande del mundo.

También en la India, el objetivo de la Pratham Open School of Education [POSE] es llegar a las jóvenes y las mujeres marginadas del sistema principal de educación y brindarles una segunda oportunidad para que acaben sus estudios. La POSE se puso en marcha en 2011 como un programa de residencia y se ha ampliado a siete estados donde ofrece un curso básico trimestral para colmar la brecha entre la adquisición de las nociones elementales y el plan de estudios de la escuela secundaria. Al final del curso las alumnas rinden un examen de selección para acceder a la segunda fase de las clases, en las que se preparan para los exámenes del Consejo de Educación del estado. La POSE también se ocupa de aspectos tales como el desarrollo de la personalidad y se centra en el fortalecimiento de competencias "blandas", tales como la capacidad de expresarse con claridad, la confianza en sí mismo y la expresión de las propias ideas. El objetivo más general es equipar mejor a las alumnas para que puedan incorporarse a la fuerza de trabajo y situarse bien en la sociedad. La POSE recurre a sus alumnas para ampliar el alcance de su labor y les confía la enseñanza de matemáticas elementales y de lenguaje a niños de nivel primario en sus aldeas y comunidades. Hasta ahora estas alumnas han impartido enseñanza a 20.000 niños de escuelas primarias.

En la India, el objetivo de la Pratham Open School of Education es llegar a las jóvenes y las mujeres marginadas del sistema educativo

Tailandia elaboró un Plan de Acción Nacional de la EPT que se ejecuta junto con el Plan Nacional de Educación [2002-2016]. Los objetivos 3 y 4 de la EPT se fusionaron en un solo objetivo centrado en la alfabetización de adultos y la educación básica y permanente de todos los adultos. De esta manera se ofrece una alternativa no solo a las personas desfavorecidas, sino también a todas las que no pueden acceder a la educación formal, tales como los presos, los niños de la calle y los tailandeses que viven fuera del país. Además, el Plan de Acción, inicialmente centrado en la alfabetización y la enseñanza primaria, se ha ampliado para abarcar una amplia red de suministro de educación – a saber, enseñanza secundaria, formación profesional, competencias

para la vida activa – mediante centros de educación a distancia, en el lugar de trabajo y en las comunidades, compartiendo recursos con el sistema de educación formal. Los programas relacionados con las competencias se planifican y ejecutan en colaboración con ministerios encargados de otros sectores [Hoppers, 2008].

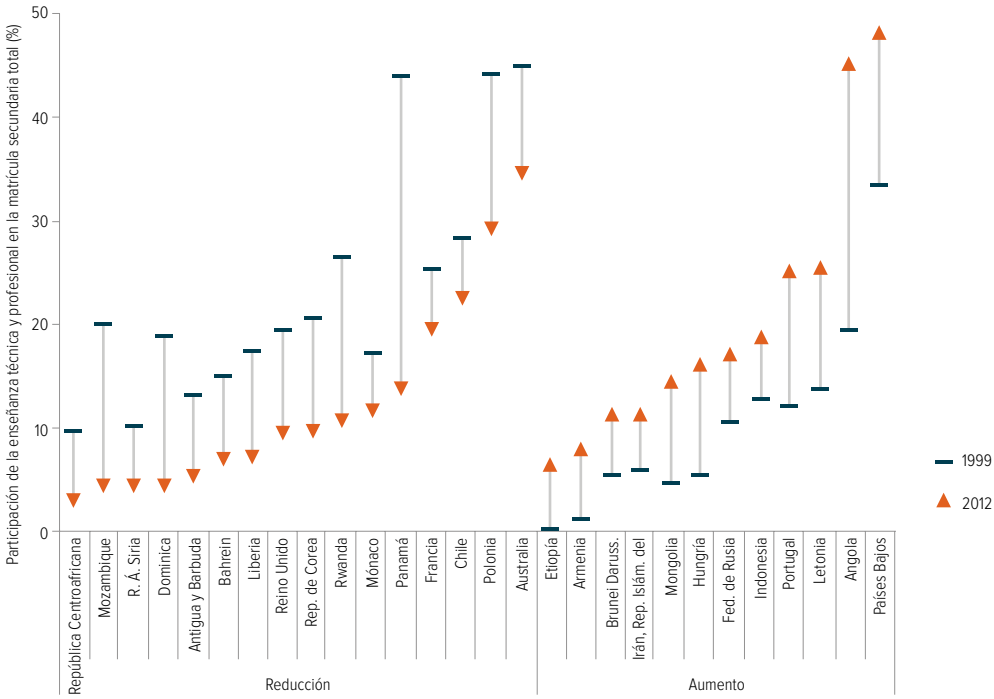
Lamentablemente, ha habido escasa evaluación sistemática de los efectos inmediatos o del impacto a largo plazo de estas alternativas de educación informal ofrecidas a los adolescentes y los jóvenes que no asisten a la escuela. La tarea se complica aún más porque muchas actividades de seguimiento y evaluación están controladas por los organismos patrocinadores y es posible que sus evaluaciones no sean pertinentes para las políticas y la planificación.

Como ejemplo de buena práctica puede mencionarse la evaluación rigurosa del programa Ishraq ["Alborada"], un programa de segunda oportunidad para niñas adolescentes en el Alto Egipto [Consejo de Población, 2013]. Este programa se puso en marcha en 2011 en cuatro aldeas de la gobernación de Menya, que ocupaba la penúltima posición entre 27 países en la clasificación del Índice de Desarrollo Humano. El programa abarcaba la alfabetización de niñas de 12 a 15 años de edad no escolarizadas, así como un plan de estudios destinado a impartir competencias para la vida activa, elaborado por el Centro de Actividades de Desarrollo y Población y otras ONG.

Hasta 2008 el programa Ishraq había logrado preparar a la mayoría de las niñas para rendir el examen del Organismo de Educación de Adultos de Egipto [con una tasa de aprobación del 81%] y alentarlas a ingresar o reingresar en escuelas formales. Para evaluar el impacto del programa a largo plazo, el Consejo de Población realizó una comparación entre mujeres jóvenes que habían participado en el

Gráfico 3.9: Después del Foro de Dakar la matrícula en escuelas secundarias de enseñanza técnica y vocacional aumentó en algunos países, pero en otros se redujo

Porcentaje de alumnos de secundaria matriculados en la enseñanza técnica y vocacional, países seleccionados, 1999 y 2012



Nota: Los países abarcados son aquellos sobre los que se dispone de datos correspondientes a 1999 y a 2012 y en los que entre esos dos años hubo una variación de al menos cinco puntos porcentuales

Fuente: Anexo, cuadros estadísticos 7 (impreso) y 8 (disponible en el sitio web del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*), base de datos del IEU.

programa y otras que no habían participado pero que compartían con ellas antecedentes importantes, incluso con respecto al nivel de ingresos y la educación formal. Se comprobó que las mujeres jóvenes que participaron en el programa habían adquirido más autoestima, capacidad de control y confianza en la toma de decisiones que sus homólogas no participantes. Esas mujeres también habían desarrollado actitudes diferentes con respecto al tamaño de la familia que deseaban y era más probable que quisieran aplazar el matrimonio al menos hasta cumplir 18 años.

Competencias técnicas y profesionales: los enfoques están cambiando

La escuela secundaria me ayudó a explorar mis campos de interés e influyó en lo que hago actualmente, pero no de manera sustancial. La formación en el empleo me ayudó más que las instituciones académicas a adquirir mis actuales competencias.

Naim Keruwala [26 años], estudiante, India.

Las competencias técnicas y profesionales se pueden adquirir mediante programas de prácticas laborales vinculadas con la educación secundaria y la educación técnica y profesional formal o bien mediante la formación en el empleo, por ejemplo, el aprendizaje profesional tradicional y la formación en cooperativas agrícolas. Sin embargo, todavía no existe un almacén mundial de información sobre las actividades de formación que no dependen de los ministerios de educación.

A falta de esa información integral, los datos escolares del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) permiten al menos evaluar el cambio registrado en las escuelas secundarias de los distintos países. En 28 países hubo aumentos o reducciones sustanciales en la proporción de estudiantes matriculados en la rama de educación profesional – en lugar de la educación general – con respecto a la matrícula secundaria total: en 12 de ellos esa proporción aumentó y en 16 se redujo. Al parecer, no existe una correlación entre estos cambios y determinadas características regionales [**Gráfico 3.9**].

Asimismo, es útil recordar que el origen del movimiento de la EPT en Jomtien coincidió con el examen crítico de la EFTP por uno de los convocantes de la conferencia, el Banco Mundial [Middleton y otros, 1991]. Este examen convenció a muchos países y donantes de que cuando se imparten competencias antes de la incorporación al mercado de trabajo solo se consiguen resultados positivos si la formación impartida está vinculada con la demanda. La formación por sí sola no crea empleos. La importancia asignada en la EPT a las competencias básicas condujo a una reconsideración de las finalidades de la EFTP. Muchos países redujeron esta dimensión de la enseñanza, en especial porque los modelos de la EFPT en los países anteriormente socialistas perdieron influencia al concluir la guerra fría.

Por consiguiente, en la época en que se celebró la reunión de Dakar había pocos promotores de las competencias técnicas y profesionales [King, 2011, 2013]. Retrospectivamente, sorprende comprobar que en el Marco de Acción de Dakar no se haga referencia a la Convención sobre la Enseñanza Técnica y Profesional de 1989 o a las recomendaciones del Segundo Congreso Internacional sobre Enseñanza Técnica y Profesional, celebrado en Seúl. [3] Después de Dakar no se adoptaron iniciativas para delegar la responsabilidad de reunir información sobre los múltiples proveedores de EFTP, sobre la adquisición de competencias fuera del sistema educativo o sobre las experiencias de educación informal o permanente de adultos en el empleo.

En cambio, en los últimos años se ha prestado mucha más atención a la EFTP. En la Unión Europea el interés por la formación se intensificó desde la creación en 1994 de la Fundación Europea de Formación [FEF], con sede en Turín (Italia). En 2010 la FEF puso en marcha el Proceso de Turín, que abarcaba un examen de las políticas y los sistemas de enseñanza y formación profesional en todos sus Estados miembros.

También la OCDE contribuyó en gran medida a este cambio mediante los exámenes Learning for Jobs, sobre aprendizaje y formación iniciales, que se realizaron en 17 países entre 2007 y 2010 [OCDE, 2010]. Posteriormente, introdujo los exámenes Skills Beyond School,

No existe un almacén mundial de información sobre las actividades de formación que no dependen de los ministerios de educación

3. También cabe señalar que en las Recomendaciones revisadas relativas a la enseñanza técnica y profesional (2001) no se hace referencia al movimiento de la EPT o a sus objetivos, adoptados tan solo un año antes.

El objetivo de la EFTP es que el trabajo no solo sea una fuente de ingresos sino que también sea una actividad significativa y potenciadora de la capacidad de los trabajadores para impulsar su desarrollo en el futuro

centrados en las políticas, que consisten en analizar información sobre la enseñanza y la formación profesional impartida después de la escuela secundaria y en evaluar la preparación de los jóvenes y los adultos para el desempeño de empleos técnicos y profesionales. Se examinan las diferencias entre los países con respecto a factores tales como la adecuación a las necesidades del mercado de trabajo, la inclusión, la orientación profesional, la financiación, la gobernanza, la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el lugar de trabajo.

Un tercer impulso para reavivar el interés por las competencias procedió de la OIT, que en su Recomendación 195, aprobada en 2004, propuso una visión más amplia y menos institucionalizada del desarrollo de los recursos humanos que la adoptada en sus recomendaciones sobre formación profesional de 1962 y 1975. La nueva recomendación abarca la educación, la formación y el aprendizaje permanente, que "engloba todas las actividades de aprendizaje realizadas a lo largo de la vida con el fin de desarrollar las competencias y cualificaciones". Esta recomendación, que ha estado en vigor durante la mayor parte del periodo iniciado en 2000, ha ampliado el alcance de las actividades de fomento de las competencias. Elaborada al margen del movimiento de la EPT, exhorta a los países a "formular, aplicar y revisar unas políticas nacionales de desarrollo de recursos humanos, educación, formación y aprendizaje permanente que sean compatibles con las políticas adoptadas en los ámbitos económico, fiscal y social".

Otro factor que contribuyó a aumentar el interés por las competencias después de Dakar fue la ampliación del concepto de competencia, que ya no se refiere únicamente a la mejora de los medios de subsistencia. En el Tercer Congreso Internacional sobre Educación y Formación Técnica y Profesional, celebrado en Shanghái en 2012, surgió una comprensión nueva y mucho más amplia de los objetivos en materia de competencias, que se plasmó en una declaración, el Consenso de Shanghái [UNESCO, 2012], y dio lugar a la celebración de consultas para la elaboración de nuevas recomendaciones de las Naciones Unidas sobre la EFTP y la educación de adultos [King. 2013].

Actualmente, la mayoría de los promotores de la formación para la adquisición de competencias no la conciben como una rama separada, sino como una parte integral de la enseñanza general, que ofrece competencias básicas y transferibles como recursos para el empleo y al mismo tiempo para la vida activa [Tikly, 2013]. De esta manera, el tema de las competencias ya no se aborda únicamente desde el punto de vista de la producción económica, en el que se basaba tradicionalmente la EFTP [Anderson, 2009]. Es posible que surja una futura EFTP basada en un nuevo enfoque y una nueva perspectiva, cuyo objetivo sea fomentar la experiencia de trabajo no solo como fuente de ingresos sino también como actividad significativa y potenciadora de la capacidad de los trabajadores para impulsar su desarrollo en el futuro [McGrath, 2012].

Teniendo en cuenta el aumento del interés por la EFTP, así como la mayor claridad en la comprensión y las definiciones de las competencias abarcadas, resulta sorprendente la falta de datos sistemáticos para realizar un seguimiento y una evaluación eficaces de los programas de EFTP. Se han hecho llamamientos internacionales para ampliar la reunión de datos en esta esfera, por ejemplo, en la recomendación de la OIT de 2004 se exhortó a los países a recopilar información relacionada con la EFTP y en el Consenso de Shanghái se recomendó reforzar "los marcos e instrumentos con el fin de mejorar el acopio de datos cuantitativos y cualitativos de utilidad para la formulación de las políticas nacionales [...] así como su seguimiento y evaluación" [UNESCO, 2012].

Sin embargo, la información rigurosa necesaria para fundamentar las políticas en materia de EFTP ha sido escasa y los países han asignado baja prioridad a las actividades de seguimiento y evaluación [Veal, 2013]. En el metaanálisis más amplio de los programas de EFTP emprendido hasta el momento [Tripney y otros, 2013] se analizaron más de 8.000 informes de investigación sobre el efecto de diferentes modelos de intervenciones de EFTP en el empleo y la empleabilidad en países de ingresos bajos y medios. No obstante, muy pocos de estos estudios [solo 26 de los 8.000] eran suficientemente rigurosos para poder evaluar la eficacia de la intervención.

Además, se determinó que los programas examinados en esos pocos estudios rigurosos tenían efectos de una escala "pequeña o incluso insignificante". En exámenes regionales integrales realizados en América Latina también se encontró poca información disponible sobre la medición del desarrollo de capacidades en poblaciones marginadas o sobre la evaluación de los resultados y el impacto de las políticas y los programas pertinentes [Jacinto, 2012, 2010].

Estas constataciones indican las dificultades que habrá que superar para cumplir la agenda en materia de competencias técnicas y profesionales después de 2015. La ineficacia de los actuales planes de estudios de la formación profesional para impartir las competencias esenciales podría guardar relación con los resultados de numerosas investigaciones sociológicas y sobre políticas educativas que señalan la existencia de un compromiso entre la eficacia de la adecuación de la formación al puesto de trabajo y la igualdad de oportunidades [Bol y Werfhorst, 2013]. En otras palabras, no está claro si los programas de enseñanza y formación profesional imparten competencias a los trabajadores que luego acceden a un número determinado de puestos de trabajo o si los programas realmente aumentan el acervo de capacidades en la economía, lo cual redunda en la creación de nuevos empleos.

Educación permanente y de adultos: cuatro casos contrastantes

Las competencias que se imparten en la educación formal no satisfacen las expectativas del actual mundo del trabajo. Resulta penoso ver a una persona con conocimientos especializados en un campo y tiene que trabajar en otro que no corresponde a su formación.

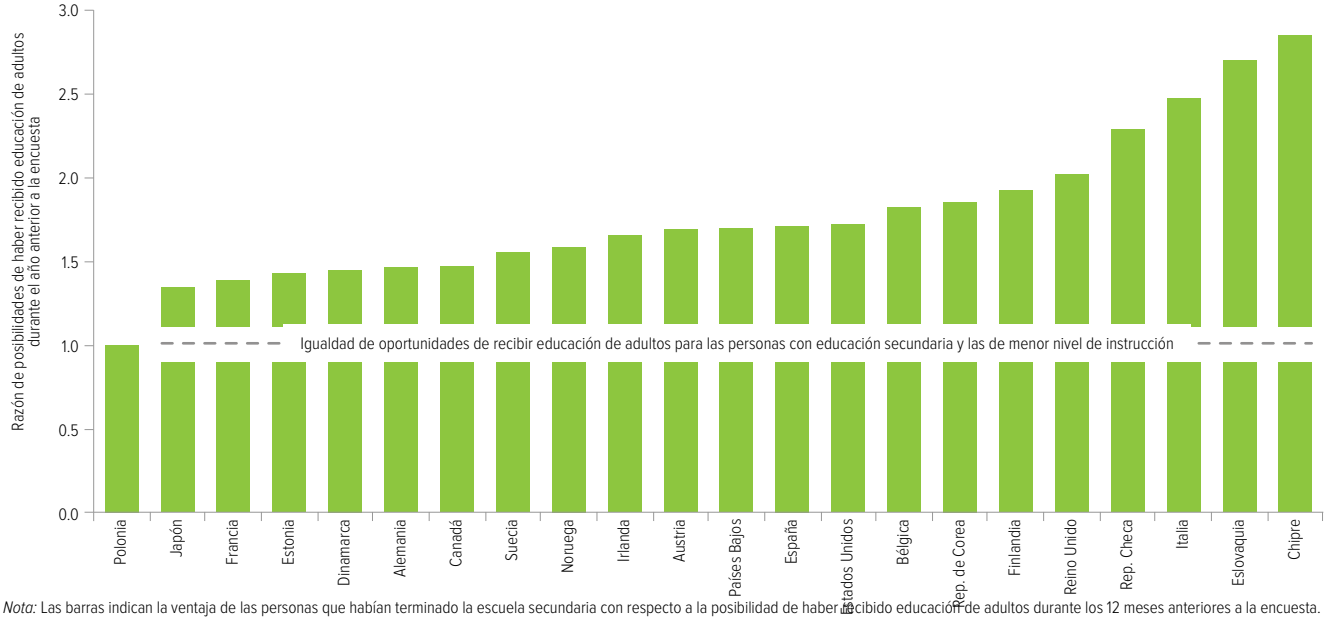
– Audry Maulana [20 años], estudiante, Indonesia

El objetivo 3 expresa el compromiso de las sociedades de garantizar un acceso equitativo al desarrollo de competencias a aquellos adultos que por su edad ya no puedan ingresar a la educación formal. Por consiguiente, es

La información rigurosa necesaria para fundamentar las políticas en materia de EFTP ha sido escasa

Gráfico 3.10: En la mayoría de los países las personas que acaban la escuela secundaria tienen más probabilidades de beneficiarse de oportunidades de educación de adultos que las que no tienen ese nivel de instrucción

Posibilidades relativas de que los adultos con educación secundaria hayan recibido formación en los 12 meses anteriores a la encuesta (ventaja con respecto a los adultos sin educación secundaria)



Nota: Las barras indican la ventaja de las personas que habían terminado la escuela secundaria con respecto a la posibilidad de haber recibido educación de adultos durante los 12 meses anteriores a la encuesta. Por ejemplo, en Suecia sus probabilidades de haber recibir esa educación eran 1,5 veces mayores que en el caso de los que no habían completado esos estudios. Estos resultados se basan en regresiones logísticas basadas en datos procedentes del programa PIAAC, teniendo en cuenta la incidencia de los factores relacionados con la edad, el género, la alfabetización y el nivel de instrucción de los padres.
Fuente: Desjardins [2015].

importante preguntar quiénes tienen acceso a la educación permanente y de adultos. Para responder a esta pregunta se necesitan datos de encuestas, que por ahora solo existen en pocos casos.

Los datos procedentes del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de Adultos [PIAAC] de la OCDE permiten confirmar los resultados de investigaciones anteriores sobre esta cuestión [Badescu y otros, 2013]. Una nueva investigación encargada para este Informe de Seguimiento indica que en casi todos los países participantes en el PIAAC las posibilidades de haber recibido algún tipo de educación de adultos durante los 12 meses anteriores a la encuesta son mucho menores entre los adultos que no acabaron la escuela secundaria que entre los que concluyeron esos estudios [**Gráfico 3.10**] [Desjardins, 2015]. Por ejemplo, los chipriotas con instrucción secundaria tenían casi el triple de probabilidades de recibir educación de adultos que los que no habían acabado la escuela secundaria; entre los noruegos esas probabilidades eran aproximadamente 1,5 veces mayores para los primeros que para los segundos.

Esto se debe al menos en parte a que las empresas tienden más a ofrecer educación de adultos a personas con empleo que a personas desempleadas o subempleadas. Un análisis más detallado indica que las mujeres tienen menos probabilidades de recibir esa educación que los hombres. Las posibilidades también eran mucho mayores para los adultos cuyos padres habían tenido un nivel de educación formal más alto. Es posible que un apoyo gubernamental centrado en los adultos más necesitados permita llegar a esas personas, pero únicamente si se reservan fondos a tal efecto y se realizan actividades de extensión complementarias. Sin un diseño cuidadoso, la educación de adultos tiende a ser aprovechada por personas que ya se han beneficiado de la educación formal.

Muchos gobiernos procuran subsanar las deficiencias del mercado y compensar la desigualdad social prestando apoyo a programas de empleadores públicos y privados. Como en el caso de las competencias técnicas y profesionales, los empleadores y otros proveedores de educación permanente y de adultos no facilitan información sobre el número de participantes o los resultados de esos programas. Sin embargo, es útil destacar las diversas experiencias de cuatro países que en los últimos años han tratado de lograr la igualdad de oportunidades en la educación de adultos [Desjardins, 2015].

En el Brasil, el programa de Educación de Jóvenes y Adultos [EJA] tiene por objeto impartir competencias a personas de 15 o más años de edad que no finalizaron la educación formal. Se trata de un programa flexible con clases diurnas o nocturnas, tanto presenciales como a distancia, impartidas en instituciones privadas y públicas. En 2012 había más de tres millones de inscritos, que eran migrantes, trabajadores rurales y personas de origen pobre y miembros de la clase trabajadora. El programa EJA ha ampliado su presencia en zonas remotas y necesitadas del país, pero dista mucho de poder atender las necesidades de todas las personas. La calidad de la enseñanza impartida es deficiente y las posibilidades de ampliar las oportunidades educativas y la movilidad de los adultos se ven limitadas por las altas tasas de abandono. Pese a su integración en el sistema educativo general, el programa EJA sigue siendo en la práctica una vía poco eficaz para reincorporarse a la educación formal.

En los años noventa, Noruega reforzó su ya sólido sistema de educación de adultos mediante diversas reformas que elevaron el nivel de ese tipo de educación y ampliaron su difusión. En 2006 el Gobierno promovió una importante iniciativa en cuyo marco se proporcionaron fondos a empleadores para que ofrecieran cursos a sus empleados que tuvieran un bajo nivel de competencias generales en alfabetización, aritmética elemental, TIC y comunicación verbal. Después de un aumento considerable de esos fondos – de 14 millones a 105 millones de NOK – la iniciativa abarcó a casi 700 empresas. El sistema de educación de adultos del país está diversificado: además de la iniciativa centrada en el trabajo, los programas que no pertenecen al sistema

formal también abarcan escuelas secundarias "populares", asociaciones de educación, centros de enseñanza de idiomas para inmigrantes y educación a distancia. Las competencias que se imparten guardan relación no solo con el lugar de trabajo sino también con la cultura, la familia y el desarrollo personal. Las competencias clave para las actividades económicas – tales como las habilidades cognitivas y de comunicación no rutinarias – se abordan conjuntamente con las que se utilizan en la sociedad civil.

En 2007 la República de Corea llevó a cabo una revisión de la coordinación, la elaboración y la aplicación de su sistema de educación de adultos que abarcó tanto el instituto nacional y los institutos regionales como los centros locales de aprendizaje durante toda la vida. Muchas actividades se volvieron a diseñar con objeto de movilizar a las partes interesadas, por ejemplo, mediante una campaña para seleccionar y desarrollar ciudades del aprendizaje durante toda la vida [Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología [MEST] de la República de Corea, 2013]. Los datos nacionales indican un aumento constante de las tasas de participación, de aproximadamente el 26% en 2008 a aproximadamente el 36% en 2012. El Gobierno lanzó cuatro iniciativas para promover las competencias relacionadas con el empleo entre el personal de las pequeñas y medianas empresas [PYMES]:

- En 2012 el Trainig Consortium Programme para las PYMES, creado en 2003, pasó a llamarse Consortium for HRD Ability Magnified Programme [CHAMP]. En 2013, 159 consorcios de formación [CHAMP, 2014] recibían subvenciones para costos de instalaciones y personal, y sus servicios beneficiaban a más de 271.000 empleados y a casi 115.000 PYMES [Ministerio de Empleo y Trabajo de la República de Corea [MOEL], 2013].

- El Gobierno subvenciona programas de formación avanzada. Los empleados que reúnen los requisitos para participar en ellos reciben gratuitamente capacitación en institutos de formación profesional dotados de instalaciones y equipo muy modernos y a sus empleadores se les reembolsa parte de los costos de mano de obra. La participación en estos programas se duplicó entre 2006 y 2012.

- Desde 2006 el Gobierno subvenciona cursos organizados en las PYMES. Este apoyo puede durar hasta tres años, según los resultados que se obtengan.

- El Gobierno concede subvenciones para el aprendizaje independiente en el marco de su Job Upgrading and Maturing Programme para empleados de las PYMES y trabajadores sin empleo fijo en esas empresas.

En Viet Nam, en 2005 se aprobó una enmienda de la Ley nacional de educación, en virtud de la cual la educación informal de adultos y su alfabetización pasaron a ser un componente importante del sistema general de educación. Esta medida abarcó disposiciones relativas al perfeccionamiento de las competencias en el lugar de trabajo, las posibilidades de tener una segunda oportunidad en el sistema de educación formal, y el desarrollo de las personas como ciudadanos y participantes esenciales en la comunidad. Actualmente, hay diversos programas encaminados a atender una gran variedad de necesidades de la población: por ejemplo, programas dedicados a la prevención de la infección por el VIH, a la paz y los derechos humanos, a las cuestiones de género, a la atención de salud maternoinfantil, a la prevención del consumo de drogas, a la nutrición y al medio ambiente. En los últimos años han aumentado las tasas de participación en la educación de adultos: en 2008 casi 10 millones de adultos participaban en programas de aprendizaje y de educación informal, frente a apenas más de medio millón en 1999. Los Centros de Aprendizaje Comunitarios son la principal plataforma de acceso a las oportunidades de educación de adultos: en 2010 había casi 10.000 de estos centros, que desempeñan un papel decisivo como nexo entre las organizaciones y las comunidades y coordinan programas que anteriormente no estaban vinculados. Al poner en contacto a personas y organismos de diferentes sectores, además del educativo, los programas de Viet Nam amplían considerablemente el alcance de las actividades de enseñanza en esos sectores.

En 2007 la República de Corea llevó a cabo una revisión de su sistema de educación de adultos

En muchos países se están empezando a utilizar mediciones directas de las competencias "duras" y "blandas"

Después de 2015 cobrarán cada vez más importancia las nuevas mediciones y las definiciones más amplias del concepto de competencia

El presente capítulo se ha centrado sobre todo en las vías para la adquisición de competencias. Esto se debe en parte a que las mediciones directas de las competencias todavía están en proceso de desarrollo. Sin embargo, se han hecho progresos en relación con la medición directa de competencias cognitivas ["duras"] y socioemocionales ["blandas"]. Después de 2015 cobrarán cada vez más importancia las nuevas mediciones y las definiciones más amplias del concepto de competencia. Diversos expertos, entre ellos el ganador del Premio Nobel James Heckman [Heckman y Kautz, 2012], han mostrado que las competencias socioemocionales no son inmutables, sino que se pueden adquirir mediante experiencias escolares positivas y pueden ser tan importantes como las competencias cognitivas para conseguir un buen empleo.

Dos ejemplos de instrumentos de medición directa de las competencias "duras" y "blandas" son el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de Adultos [PIAAC], de la OCDE, ejecutado desde 2008 hasta 2013, y el programa en curso de Habilidades para el Empleo y la Productividad [STEP], del Banco Mundial. Los resultados de estos programas pueden y deben utilizarse para responder a preguntas clave tanto sobre la manera en que los diferentes tipos de enseñanza se relacionan con las diferentes clases de competencias y aprendizajes como sobre la manera en que estas competencias contribuyen a mejorar las oportunidades de empleo de las personas y su participación en la vida cívica.

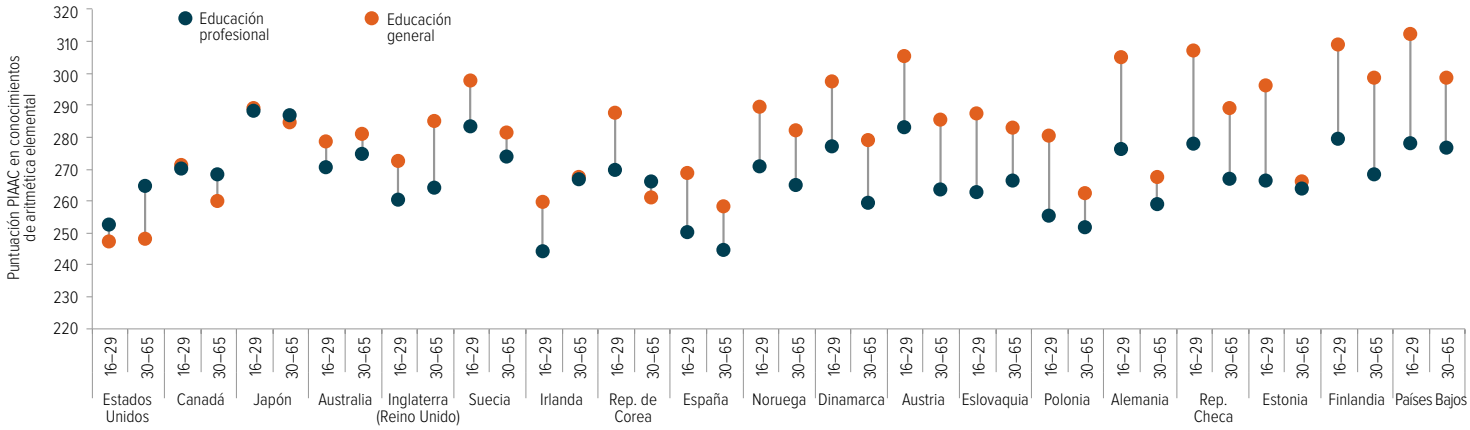
El programa PIAAC

Este programa proporciona mediciones directas del aprendizaje y de la adquisición de competencias, que se consideran importantes para avanzar hacia la consecución del objetivo 3. Las encuestas del programa PIAAC abarcaron muestras nacionales de personas de 16 a 65 años de edad para evaluar la alfabetización y los conocimientos de aritmética elemental, así como la capacidad para resolver problemas en entornos muy tecnológicos. También se reunió información sobre la utilización de las competencias en el trabajo, en el hogar y en la comunidad.

Las mediciones de las competencias de los adultos proporcionadas por el programa PIAAC refuerzan la idea de que el aprendizaje se realiza durante toda la vida y no solo en la niñez o en la escuela. Las diferencias nacionales en los niveles de competencia de los adultos jóvenes

Gráfico 3.11: Existe una diferencia en los niveles de competencia de los adultos que en la secundaria recibieron formación profesional y de los que recibieron educación general; en algunos países esa diferencia se amplió en el caso de los jóvenes

Conocimientos de aritmética elemental en las personas de 16 a 29 años y de 30 a 65 años cuya instrucción concluyó al acabar el segundo ciclo de la secundaria, por rama de estudios



Nota: Los países están ordenados por la magnitud de la diferencia entre los niveles de competencia de las personas de 16 a 29 años que recibieron educación profesional y las que recibieron educación general.
Fuente: OCDE (2013).

tienen escasa relación con los niveles nacionales de competencia de los estudiantes de 15 años de edad en los 10 años anteriores a la encuesta, según se comprobaron mediante el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos [PISA] de la OCDE. La mayor parte de las diferencias transnacionales en la alfabetización y los conocimientos de aritmética elemental de los adultos no se explican por las diferencias nacionales en los niveles de competencia de los estudiantes [OCDE, 2013]. Una interpretación de la escasa relación existente entre los promedios nacionales de las evaluaciones obtenidas en el programa PISA y los del programa PIAAC es que las personas pueden adquirir competencias después de su periodo de escolarización y pueden perderlas si no las utilizan regularmente. El lugar de trabajo es un contexto importante para la adquisición y la retención de competencias.

Los resultados de las evaluaciones obtenidas por el programa PIAAC también indican que la orientación de los planes de estudios puede influir en la adquisición de competencias: hay claras diferencias entre la puntuación relativa a la alfabetización y los conocimientos de aritmética elemental de los adultos que anteriormente participaron en programas de formación profesional y la de los que recibieron educación general, cuyo nivel máximo de instrucción fue el segundo ciclo de la secundaria.[4] En los Estados Unidos, por ejemplo, las cohortes de más edad con formación profesional tenían más conocimientos de aritmética elemental que los adultos que habían recibido educación general. Sin embargo, esa diferencia no existía en el caso de las personas más jóvenes. Por otra parte, en Alemania, Estonia, los Países Bajos, Polonia y la República de Corea las diferencias eran mayores en las cohortes recientes [de 16 a 29 años] que en las de más edad [de 30 a 65 años] [**Gráfico 3.11**]. En esos contextos los datos sugieren que la adquisición de competencias en los programas de formación profesional es más limitada que en los de educación general y este efecto negativo se ha acentuado en las cohortes más jóvenes.[5]

Sin duda, se necesitará un estudio más detallado y una investigación longitudinal para analizar tanto la diferencia entre los niveles de competencia de las personas que terminaron la educación general y las que terminaron programas de educación profesional como la posibilidad de que esa diferencia haya aumentado en los últimos años. Ahora bien, es más importante determinar otros contextos y marcos de aprendizaje – por ejemplo, la educación a distancia y la educación abierta, la educación no formal, la educación en el empleo y la educación de adultos – que pueden incrementar considerablemente la adquisición permanente de competencias por los adultos.

El estudio STEP

El estudio STEP del Banco Mundial es otro instrumento estratégico para medir, y potencialmente adecuar, los conjuntos de competencias de las personas y de las empresas en una misma esfera. Se basa en muestras de hogares y empresas en zonas principalmente urbanas de países de ingresos medios. Una primera ronda del estudio STEP se realizó en 2012 en ocho países [Bolivia, Colombia, Ghana, la provincia china de Yunnan, República Democrática Popular Lao, Sri Lanka, Ucrania y Viet Nam]; en 2013 se realizó una segunda ronda que abarcó cinco países [Armenia, Azerbaiyán, la ex República Yugoslava de Macedonia, Georgia y Kenya]. En general, las encuestas STEP indican las competencias de adultos utilizadas y apreciadas para el acceso rápido al empleo, así como las competencias asociadas con los planes de estudios de EFTP y otros tipos de formación.

Las mediciones STEP abarcaron tres esferas: competencia en lectura [que se aborda con más detalle en el Capítulo 4], información de los propios encuestados sobre su personalidad, comportamiento y preferencias con respecto al uso del tiempo y a los riesgos que estaban dispuestos a asumir, y competencias para tareas

Las mediciones de las competencias de los adultos refuerzan la idea de que el aprendizaje se realiza durante toda la vida

4. Una evaluación PISA reciente indicó que los alumnos con bajo rendimiento y los que procedían de sectores socioeconómicos más desfavorecidos tenían más probabilidades de inscribirse en [o ser orientados hacia] programas de formación profesional y que sus niveles de competencia comprobados eran inferiores [Altinok, 2012]. El mayor porcentaje de estudiantes con bajo rendimiento, varones y desfavorecidos inscritos en esos programas podría explicar claramente la diferencia en las puntuaciones del programa PIAAC. Sin embargo, en 19 de los 22 países estudiados la educación profesional seguía teniendo un efecto negativo en la adquisición de competencias, incluso después de tomar en cuenta los factores relacionados con el género, la posición socioeconómica y la motivación.

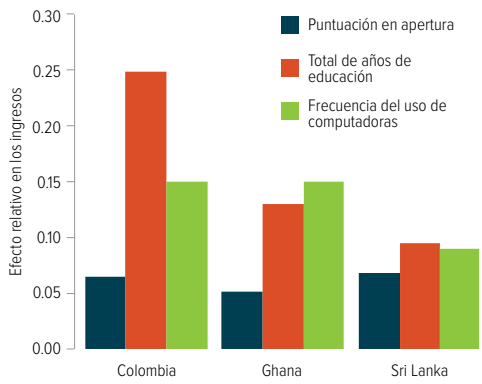
5. Si se confirmara, esta conclusión reforzaría las investigaciones que ponen en duda la eficacia de los programas de formación profesional tanto para adquirir competencias como para incrementar la escolarización posterior a la enseñanza secundaria y los ingresos [Ayalon y Shavit, 2004; Carbonaro, 2005; Plank y otros, 2008]. También complementaría las investigaciones orientadas a la formulación de políticas que indican la existencia de un compromiso entre la eficacia en la adecuación al puesto de trabajo a corto plazo y la mayor desigualdad de oportunidades a largo plazo [Bol y Werfhorst. 2013].

El estudio STEP confirmó el valor de las competencias "blandas" en general y más concretamente comprobó que la "apertura" tiene efectos positivos en los ingresos

Recuadro 3.3: Efectos de las competencias "blandas", la educación formal y las competencias técnicas en los ingresos en Colombia, Ghana y Sri Lanka

Los economistas siempre han sido conscientes de que los años de escolarización solo eran un indicador bruto de las habilidades adquiridas mediante la educación. En su estudio STEP, el Banco Mundial creó indicadores para las competencias blandas de apertura y de conocimientos técnicos asociados con el uso de computadoras. La medición de la apertura se basó en las respuestas a tres preguntas que los psicólogos suelen utilizar en las pruebas de personalidad. Los conocimientos informáticos se determinaron mediante declaraciones de los propios encuestados acerca de la frecuencia de su uso de las computadoras tanto en el empleo como en otros contextos. El análisis de las encuestas STEP indica que los tres indicadores influyen en los ingresos de los trabajadores de Colombia, Ghana y Sri Lanka [**Gráfico 3.12**].

Gráfico 3.12: En los sueldos no solo influyen los años de escolarización sino también la dotación de competencias blandas y competencias técnicas
Coeficientes estandarizados de tres factores que inciden en los ingresos en Colombia, Ghana y Sri Lanka



Nota: Los efectos son estadísticamente significativos e indican la asociación entre el cambio en las variables independientes y el registro de los salarios por hora, todos ellos medidos en unidades de una desviación estándar. En las regresiones también se consideró la incidencia de los factores de edad, género y residencia rural/urbana en Sri Lanka. En Colombia y Ghana las muestras corresponden únicamente a zonas urbanas, mientras que en el caso de Sri Lanka los resultados se refieren a personas de 16 a 65 años de edad residentes en zonas tanto rurales como urbanas. La barra correspondiente a la apertura indica el promedio de las respuestas a tres preguntas que miden la apertura a nuevas experiencias.
Fuente: Análisis de los datos del estudio STEP suministrados por el Banco Mundial realizado por el equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* (2015).

específicas que el encuestado poseía o utilizaba tanto en su actividad laboral como fuera de ella, por ejemplo, los conocimientos de aritmética elemental y el uso de computadoras.

Uno de los aspectos innovadores del estudio STEP fue el desarrollo de mediciones de las competencias "blandas", tales como la adaptación social, la apertura al aprendizaje, la confianza y la sensación de seguridad.[6] Se trató de crear un conjunto transcultural válido de indicadores de competencias no cognitivas que son importantes para el logro de otros resultados. Después de realizar numerosas pruebas piloto, se incluyó en la encuesta la información del propio encuestado sobre los rasgos de personalidad y comportamiento que eran transferibles y podían considerarse competencias no cognitivas o "blandas". En este estudio se confirmó el valor de las competencias "blandas" en general y más concretamente se comprobó que la "apertura" tiene efectos positivos en los ingresos, incluso teniendo en cuenta el efecto positivo de los años de educación. También se demostró el efecto positivo de la competencia en el uso de las TIC, medida por la frecuencia del uso de las computadoras [**Recuadro 3.3**].

Conclusiones

Los progresos realizados desde Dakar hacia la consecución de la enseñanza primaria universal, que se analizaron en el capítulo anterior, han vuelto aún más urgente la necesidad de ofrecer oportunidades equitativas de acceso a las competencias en la educación postprimaria y secundaria. Si bien se han hecho progresos importantes en la ampliación del acceso al primer ciclo de la secundaria, e incluso al segundo, persiste la desigualdad relacionada con el nivel ingresos y el lugar de domicilio. La incorporación de los niños trabajadores a la enseñanza es cada vez mayor, pero en muchos casos deben seguir trabajando, lo cual perjudica probablemente sus

6. Esto se basó en investigaciones anteriores sobre "modernización individual" y actitudes tales como la "apertura a nuevas experiencias", que están relacionados con la educación (Inkeles y Smith, 1974).

resultados académicos. Los niños migrantes corren el riesgo de ser aún más marginados en el futuro a menos que los países adopten medidas para integrarlos.

En el futuro será más fácil llevar a cabo un seguimiento de las competencias porque han aparecido instrumentos para evaluar directamente las competencias de los adultos, tanto cognitivas como no cognitivas. Las evaluaciones directas también pueden ser útiles para calibrar los cambios en las actitudes que facilitan el aprendizaje, por ejemplo, la "apertura", uno de los indicadores medidos en el estudio STEP. Actualmente, estos resultados no se limitan a las competencias básicas, sino que también abarcan otras competencias importantes para la vida laboral y cívica.

Las evaluaciones de los conocimientos sobre asuntos específicos, tales como el VIH y el sida, han indicado cambios positivos después de Dakar. Además de los conocimientos, las evaluaciones de las actitudes o de los valores señalan cambios en otros aspectos, entre ellos los relacionados con las oportunidades educativas de las mujeres. Estas evaluaciones han aparecido junto con una ampliación del concepto de competencia a fin de abarcar las que se necesitan no solo para mejorar los medios de subsistencia sino también para ejercer la ciudadanía y, tal vez en el futuro, para lograr un desarrollo sostenible.

Los promotores del aprendizaje durante toda la vida y los impulsores de la educación básica deben colaborar entre sí tanto para determinar las competencias que han de examinarse con los futuros instrumentos de seguimiento como para establecer los marcos que contendrán las normas y orientaciones que guiarán su labor de promoción y seguimiento. Si bien el objetivo 3 ha sido criticado por considerarlo desfasado con respecto a las normas de las Naciones Unidas en materia de educación de adultos y EFTP, en los marcos para el establecimiento de normas que se están elaborando se definirán los objetivos y programas que han de ser objeto de seguimiento después de 2015. Al mismo tiempo, la UNESCO ha encabezado la labor de formulación de las competencias fundamentales relacionadas con la ciudadanía mundial y la sostenibilidad. Los promotores de la educación básica y el aprendizaje durante toda la vida están integrando las competencias relacionadas con la ciudadanía universal y la sostenibilidad en un amplio marco de competencias.

Una conclusión del seguimiento del objetivo 3 en el marco del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* es que se debe mejorar la coordinación y la cooperación entre las distintas partes interesadas: ministerios, organizaciones de la sociedad civil, promotores del aprendizaje y la escolarización durante toda la vida, empresas y proveedores de educación y formación en entornos tanto escolares como extraescolares. En consonancia con el Convenio Nº 195 de la OIT y el Consenso de Shanghái, una mayor información sobre el suministro de competencias fuera de las escuelas y sobre sus resultados permitirá realizar en el futuro un seguimiento de esta dimensión esencial de la educación.

Fotografía: Juan Manuel Castro Prieto / Agence Vu

CAPÍTULO 4

Objetivo 4: Alfabetización de los adultos

Aspectos más destacados

- Hay alrededor de 781 millones de adultos analfabetos. Es probable que la tasa de analfabetismo se haya reducido ligeramente del 18% en 2000 al 14% en 2015, lo que significa que todavía no se ha cumplido el objetivo de Dakar de reducir a la mitad la tasa de analfabetismo.
- Solo 17 de los 73 países con una tasa de alfabetización inferior al 95% en 2000 redujeron a la mitad en 2015 la tasa de analfabetismo.
- Se han logrado avances en relación con la paridad de género en la tasa de alfabetización. En todos los países donde menos de 90 mujeres por cada 100 hombres estaban alfabetizadas en 2000 se ha mejorado el nivel de paridad, pero ninguno de estos países habrá llegado a la paridad en 2015.
- Los avances logrados en las tasas de alfabetización de los adultos pueden deberse más al hecho de que personas más jóvenes y con un mayor grado de educación reemplazan a personas mayores y con un menor grado de educación, y no a la ejecución de programas de alfabetización eficaces.
- Desde 2000 se han producido innovaciones importantes en la evaluación de las competencias de lectura y escritura, en consonancia con la idea de una continuidad en el proceso de alfabetización. Es necesario hacer más para extender la utilización de este tipo de instrumentos de evaluación en todo el mundo.
- Aunque los cambios en la vida cotidiana, como las tecnologías móviles, pueden aumentar la demanda de adquisición de competencias de lectura y escritura, todavía no se ha demostrado su repercusión en el ámbito de la alfabetización.

Alfabetización de los adultos 159

La mayoría de los países están todavía lejos de haber cumplido el objetivo 4 160

Las encuestas internacionales y nacionales facilitan la evaluación directa de la alfabetización 162

La comparación por cohortes muestra que casi no se han producido avances reales en la alfabetización de adultos desde 2000 166

Explicación de los pocos avances logrados en la alfabetización de los adultos 168

Conclusiones 175

La alfabetización es fundamental para participar en la sociedad. Sin embargo, no se ha logrado cumplir el objetivo de reducir a la mitad en 2015 las tasas de analfabetismo en el mundo. Aunque se hayan logrado avances, algunas evoluciones positivas no han sido el resultado de esfuerzos programáticos concertados, sino que más bien se deben a que un mayor número de jóvenes escolarizados se han hecho adultos. En este capítulo se abordan los factores que ayudan a explicar los pocos avances logrados en términos de alfabetización de los adultos. Se examina cómo se están mejorando y ampliando las evaluaciones de la alfabetización y se recomiendan objetivos más sofisticados y un fuerte respaldo a las estrategias de alfabetización de los adultos y a los entornos alfabetizados.

“ *Más allá de aportar la capacidad individual de leer y escribir, la alfabetización es un potente vehículo de empoderamiento que ayuda a las personas a adquirir las competencias vitales y las capacidades de iniciativa adecuadas para afrontar los retos contemporáneos y optimizar las posibilidades de desarrollo sostenible. Esta razón ha llevado a nuestro gobierno a hacer de la inversión en alfabetización una prioridad mediante el programa denominado Campaña Nacional de Alfabetización”.*

Sra. Chitra Lekha Yadav,
Ministra de Educación de la República Democrática Federal de Nepal

Objetivo 4 Alfabetización de los adultos

Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.

El avance logrado desde 2000 en el cumplimiento del cuarto objetivo de la EPT ha sido más lento que el avance logrado en el cumplimiento de otros objetivos, como el del acceso y la finalización de la enseñanza primaria. Este avance más lento plantea tres preguntas importantes: ¿Hasta qué punto está generalizado hoy el fenómeno del bajo nivel de competencias de lectura y escritura de los adultos? ¿Por qué persiste este fenómeno? Y, ¿qué están haciendo los países y las organizaciones internacionales para controlar y mejorar los niveles de alfabetización? En este capítulo se abordan las posibles respuestas a estas preguntas.

Como se pone de manifiesto en la introducción del presente *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*, cerca de 781 millones de adultos carecen en mayor o menor grado de competencias de lectura y escritura. A juzgar por las últimas evaluaciones directas de la capacidad de lectura de los adultos, una estimación más precisa daría unos resultados considerablemente más altos. En este capítulo se muestra que, desde 2000, pocos países con un bajo nivel de alfabetización han reducido un 50% su tasa de analfabetismo[1].

Es motivo de preocupación que no se haya cumplido el objetivo de la alfabetización de los adultos, porque los beneficios de la adquisición de competencias de lectura, escritura y aritmética van más allá del plano individual. Aunque la UNESCO definiese en 1950 la "alfabetización" como la capacidad solamente de "leer y escribir, comprendiéndolo, un texto sencillo y corto relacionado con la vida diaria", desde 1990 la alfabetización se entiende más bien como una competencia que contribuye al bienestar individual. Más recientemente, la UNESCO (2005) ha pasado a interpretar la alfabetización como la capacidad de "identificar, comprender, interpretar, crear, comunicar y calcular, utilizando materiales impresos y escritos" asociados con diversos contextos. Hoy en día, la alfabetización se entiende como una continuidad de competencias que permite a las personas lograr sus objetivos en el trabajo y en la vida diaria, y participar plenamente en la sociedad, como lo corrobora la comunidad internacional en el Marco de Acción de Belém de 2009 (Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (IUAL), 2010). El fomento de la alfabetización y de entornos alfabetizados también permite desarrollar una red de relaciones sociales activas y contribuir al fortalecimiento de las comunidades y de las instituciones sociales (Benavot, 2015).

Hoy en día, la alfabetización se entiende como una continuidad de competencias que permite a las personas lograr sus objetivos en el trabajo y en la vida diaria

En este capítulo se abordan los avances logrados por los países en el cumplimiento del objetivo de la alfabetización de los adultos, basándose en primer lugar en las evaluaciones indirectas de las competencias de lectura y escritura. A continuación se expone cómo los países están realizando cada vez más evaluaciones directas de la alfabetización, que son más precisas y atentas a cada contexto específico.

Sin embargo, en este capítulo se muestra también que la mayoría de las reducciones de las tasas de analfabetismo entre la población adulta son debidas a la entrada en la edad adulta de las cohortes más jóvenes y con un mayor nivel de educación, más bien que a la mejoría de esas tasas entre las cohortes de adultos que ya superaron la edad de escolarización. De acuerdo con esto, se pone el acento en cuatro factores que podrían haber mejorado las tasas de alfabetización de los adultos desde 2000, pero que no han tenido un impacto relevante: el compromiso mundial con la alfabetización de los adultos, las campañas y los programas de alfabetización, las políticas de multilingüismo y la demanda de alfabetización provocada por entornos que exigen un mayor nivel de competencias.

1. Desde 2006, en el marco del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se entiende que este objetivo implica reducir un 50% las tasas de analfabetismo.

Recuadro 4.1: Se necesitan definiciones coherentes de la alfabetización para establecer comparaciones a nivel mundial

Los países y los dirigentes políticos reconocen que hace falta información mejor y más matizada sobre la alfabetización que la actualmente disponible. Sin embargo, los cambios en la definición pueden dificultar la evaluación mundial de los avances logrados a lo largo del tiempo.

Hasta hace poco, casi todas las estimaciones publicadas por el IEU se basaban en declaraciones de los cabezas u otros miembros de la familia sobre si podían leer o escribir, y algunos países presuponían que quienes habían finalizado la enseñanza primaria estaban alfabetizados. En los últimos años, al no haberse actualizado las fuentes tradicionales, el IEU se ha visto obligado a utilizar fuentes que se basan en evaluaciones por terceros. Se tienen en cuenta los cambios realizados en los métodos de medición, pero no siempre se entienden bien las consecuencias de esos cambios.

Sin embargo, los problemas para hacer comparaciones a lo largo del tiempo van más allá de la falta de fuentes de datos comparables. También surgen cuando las definiciones de la alfabetización han cambiado incluso en países donde las tasas de alfabetización se basan en las mismas fuentes y métodos. En Malasia, la asistencia a la escuela se utiliza para definir la alfabetización desde 2010, pero no en los años anteriores. Cuando se aprobó el Marco de Dakar, China definió de distinta manera la alfabetización en las zonas rurales y en las zonas urbanas; estas definiciones no se armonizaron hasta el censo de 2010. Las definiciones que se aplican en un país pueden incluso cambiar en poco tiempo. En 2007, estar "alfabetizado" en la República Bolivariana de Venezuela significaba ser capaz de leer y escribir al menos un párrafo en cualquier idioma, pero a partir de 2009 significaba solo que los encuestados habían declarado que podían leer y escribir.

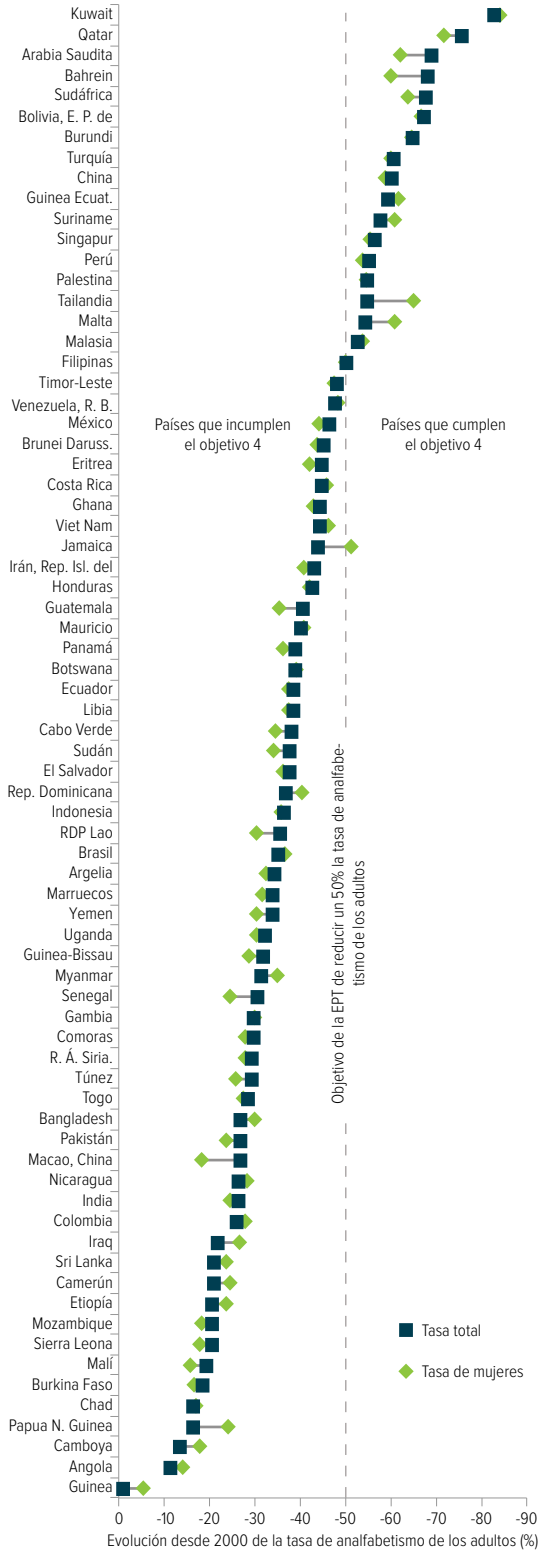
Fuente: IEU (2014).

La mayoría de los países están todavía lejos de haber cumplido el objetivo 4

Resulta fundamental para el éxito de todos los programas de alfabetización en gran escala que los estudiantes se movilicen y participen en las campañas de sensibilización. La mayoría de los nepaleses que se han alfabetizado anima a otros a asistir a clases de alfabetización.

– Vishnu Karki
Room to Read, Nepal

Gráfico 4.1: Demasiados países no van a cumplir el objetivo de reducir a la mitad su tasa de analfabetismo en 2015 con respecto al año 2000
Evolución prevista de las tasas de alfabetización de adultos, total y de mujeres, entre 2000 y 2015



Nota: Los países incluidos son los que presentaban una tasa estimada de alfabetización de los adultos inferior al 95% en el periodo 1995-2004 y donde tanto las estimaciones de partida como las proyecciones para 2015 se basan en el método de declaraciones directas de los encuestados o declaraciones de terceros.
Fuentes: Cuadro Estadístico 2 del Anexo; base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU).

Para hacer un seguimiento de la alfabetización de los adultos hace falta información sólida que permita establecer comparaciones. Pero a veces puede resultar muy difícil recabar una información así porque las definiciones de la alfabetización han evolucionado desde 2000 (**Recuadro 4.1**). Si se consideran los países con una tasa de alfabetización inferior al 95% en el periodo 1995-2004 y en los que la información se basaba principalmente en declaraciones directas de los encuestados, está previsto que solo 17 de 73 países reduzcan al menos a la mitad en 2015 su tasa de analfabetismo entre la población adulta (**Gráfico 4.1**).

La menor reducción de la tasa de analfabetismo se produjo en Guinea, un 1%; la mayor se produjo en Kuwait, un 83%. Por lo general, los países más ricos, como la Arabia Saudita, China y Singapur, registraron mayores reducciones de la tasa de analfabetismo. En cambio, países pobres, como Camboya, el Chad y Mozambique, siguen muy lejos del cumplimiento de ese objetivo.

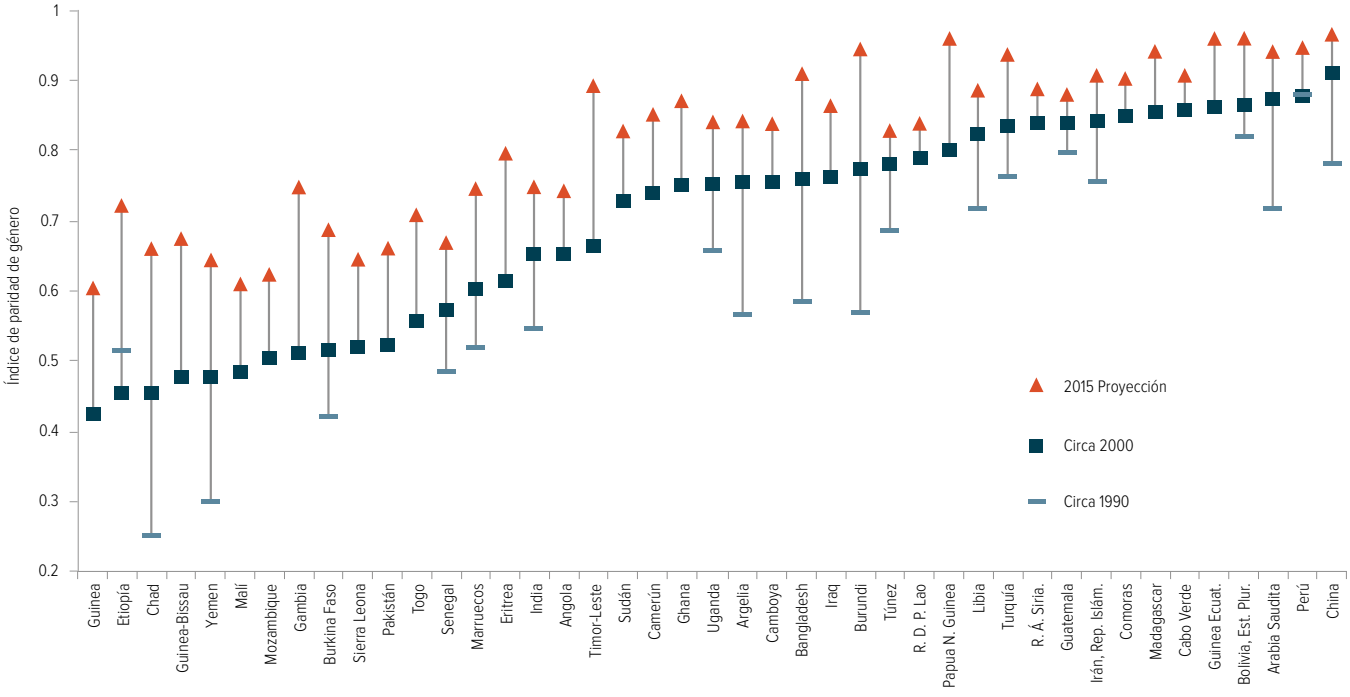
El Marco de Dakar decía de forma expresa que el objetivo debía lograrse "en particular tratándose de las mujeres". Los resultados varían. De los 73 países que se comparan a continuación, el cambio previsto en 2015 es mayor para las mujeres frente al promedio de la población.

Sin lugar a dudas se han producido avances. Todos los países donde menos de 90 mujeres por cada 100 hombres estaban alfabetizadas en 2000, o en años próximos, han progresado en términos de paridad. Por ejemplo, en Timor-Leste, por cada 100 hombres alfabetizados solo había 66 mujeres que lo estaban en 2001, pero en 2010 ya eran 83; está previsto que esa proporción aumente hasta 89 en 2015 (**Gráfico 4.2**). La mejoría a nivel mundial desde 2000 parece ser una prolongación de una tendencia hacia la paridad de género que se había iniciado antes, a juzgar por países como Bangladesh, Burundi, el Chad y el Yemen, que ya habían realizado importantes avances entre 1990 y 2000. Pero ninguno de estos países habrá logrado la paridad en 2015.

Todos los países donde menos de 90 mujeres por cada 100 hombres estaban alfabetizadas en 2000, o en años próximos, han progresado en términos de paridad

Gráfico 4.2: Está previsto que muchos países realicen avances importantes en términos de paridad de género en las tasas de alfabetización de los adultos en 2015

Índice de paridad de género de la tasa de alfabetización de los adultos, en una selección de países, en torno a 1990, 2000 y 2015 (proyección)



Nota: Los países incluidos tenían un índice de paridad de género inferior al 0,90 en 2000 o en años próximos, de acuerdo con los datos obtenidos a partir del método de declaraciones directas de los encuestados o declaraciones de terceros.
Fuente: Cuadro Estadístico 2 del Anexo; base de datos del IEU.

Las encuestas internacionales y nacionales facilitan la evaluación directa de la alfabetización

Los problemas que plantea la medición de la alfabetización sobre la base de declaraciones directas de los encuestados o declaraciones de terceros han propiciado esfuerzos por realizar evaluaciones de la alfabetización por medio de encuestas por hogares. A pesar de la nueva información que aporta este método, la mayoría de las encuestas por hogares normalizadas para evaluar las competencias de lectura y escritura se basan en una simple distinción binaria entre alfabetizado y analfabeto.

Sin embargo, desde Dakar, la alfabetización se entiende cada vez más no como un concepto único sino como un concepto plural; como una acción realizada por sujetos que se sitúan de manera distinta en diversos contextos sociales, culturales, políticos, económicos e históricos, y que tienen cada uno distinto interés en leer y escribir diferentes tipos de texto. La alfabetización abarca diferentes aspectos si se considera como una continuidad de competencias utilizadas para la comunicación.

Hoy, los investigadores en el ámbito de la alfabetización preguntan a las personas qué utilización hacen de sus competencias de lectura y escritura, qué utilidad tiene en sus vidas y qué repercusiones tiene en el plano de sus relaciones interpersonales (Bartlett, 2008; Prins, 2009; Street, 2003).

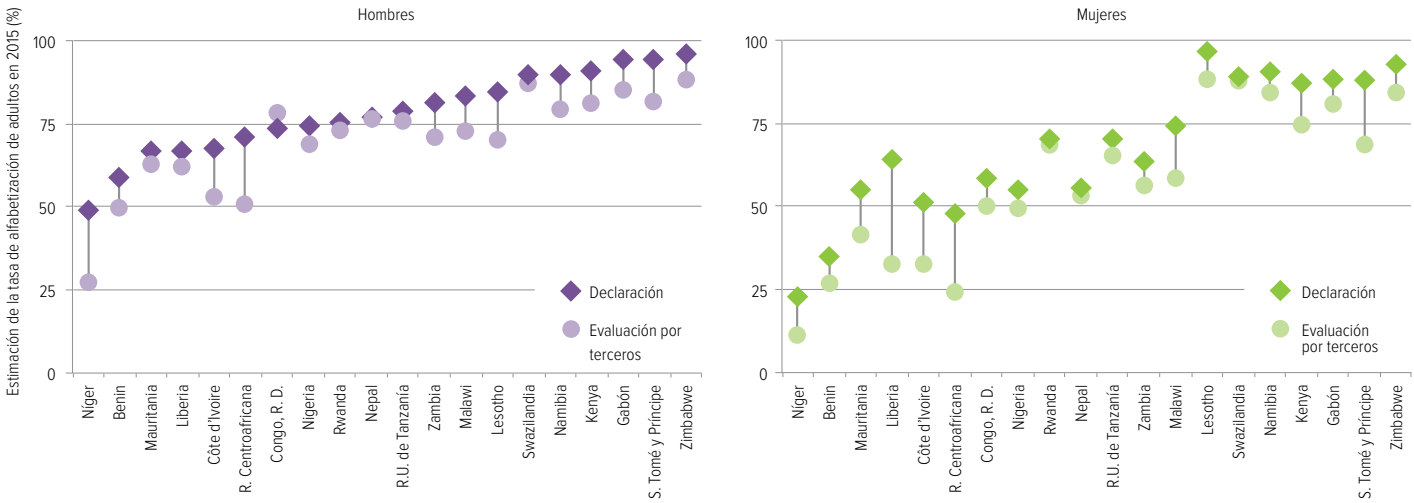
En consecuencia, los países y las organizaciones internacionales han empezado a realizar estudios más sofisticados para determinar no solo si los adultos están "alfabetizados" o no, sino también su nivel de alfabetización y las consecuencias para las personas y las sociedades (Ahmed, 2011; Esposito y otros, 2014; Guadalupe y Cardoso, 2011).

Encuestas de Demografía y Salud y Encuestas a base de indicadores múltiples

Desde 2000, los dos principales programas internacionales de encuestas por hogares, las Encuestas de Demografía y Salud y las Encuestas a base de indicadores múltiples, procuran evaluar de forma directa la alfabetización pidiendo a los encuestados que lean una frase en una cartulina. Los adultos que han continuado sus estudios hasta la enseñanza secundaria no se someten a esta prueba porque se considera que están

Gráfico 4.3: Proyección para 2015 de las tasas de alfabetización, teniendo en cuenta que las evaluaciones por terceros dan unos resultados inferiores que los de las encuestas basadas en declaraciones de los encuestados

Tasa de alfabetización de adultos, por género y por método de estimación, en una selección de países, en 2015 (proyección)



Nota: El símbolo con forma de diamante indica las estimaciones del IEU realizadas en 2011, que se basaban en las competencias de lectura y escritura que los encuestados declararon tener: los símbolos circulares indican las estimaciones más recientes del IEU, que se basan en la evaluación por terceros de las competencias de lectura y escritura.
Fuente: Base de datos del IEU, UNESCO (2012).

alfabetizados. A pesar de la limitación de esta técnica sencilla, empleada en una encuesta ideada con otra finalidad, las evaluaciones que se obtienen son más precisas que las declaraciones directas de los encuestados y han sido de gran ayuda para entender mejor los diferentes niveles de alfabetización.

En los últimos años, el IEU ha utilizado de forma selectiva la información de estas encuestas cuando no disponía de otras fuentes tradicionales basadas en declaraciones directas de los encuestados con información reciente sobre la alfabetización. Este cambio de fuentes permite comparar las proyecciones anteriores, basadas en declaraciones directas de los encuestados, y las últimas proyecciones, basadas en la evaluación por terceros, en 20 países, la mayoría del África Subsahariana (**Gráfico 4.3**). Las diferencias sustanciales entre las dos proyecciones a menudo son evidentes. Cuando las estimaciones se basan en evaluaciones por terceros, aparecen más adultos con carencias en competencias de lectura que en las estimaciones basadas en declaraciones de los encuestados. El promedio de diferencia de estos 20 países es de unos 8 puntos porcentuales, lo que significa que el mundo está todavía más lejos de la alfabetización universal de los adultos de lo que sugieren las estimaciones oficiales.

Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC)

La OCDE ha desarrollado el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC), un estudio llevado a cabo en 25 sociedades altamente alfabetizadas en el que se tomó una muestra de 166.000 personas con edades comprendidas entre los 16 y los 65 años. Se amplían las habilidades que abarca el concepto de alfabetización utilizado originalmente en la Encuesta Internacional de Alfabetización de Adultos del decenio de 1990 y se desarrolla el concepto de alfabetización de la Encuesta de Alfabetización de Adultos y de Habilidades para la Vida realizada en el periodo 2003-2007 en 13 países con poblaciones altamente alfabetizadas.

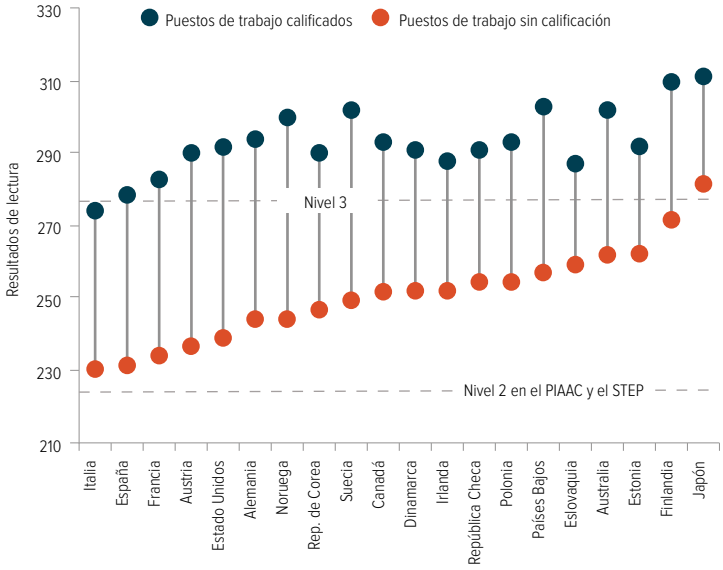
Como en programas anteriores, los distintos niveles y los resultados del PIAAC pueden compararse entre países, teniendo en cuenta el grado de escolarización y los tipos de salida laboral. Esta evaluación por terceros muestra que, incluso en países con un alto nivel de ingresos, una considerable minoría de adultos tiene solo un nivel muy bajo de competencia en lectura (OCDE, 2013).

En el PIAAC se definen seis niveles de competencia: el nivel 1, y del nivel 2 al 5. Las personas con el nivel 1 de competencia pueden leer textos cortos sobre un tema familiar y "localizar un fragmento de información que es idéntico o sinónimo de la información presentada en la pregunta o el enunciado" (OCDE, 2013). En torno al 3% de los adultos de los países participantes en el PIAAC leían por debajo del nivel 1 y un 12% tenían el nivel 1 de comprensión lectora, pero no por encima de este. Estos resultados indican que casi uno de cada siete adultos o bien no tuvo nunca la capacidad de leer a pesar de haber ido a la escuela, o bien su capacidad se atrofió debido a la falta de uso. En países como Francia, Italia y España, más de uno de cada cuatro adultos tenía un nivel bajo de comprensión lectora (OCDE, 2013).

Las diferencias a nivel internacional en la alfabetización de los adultos no solo están relacionadas con las diferencias en el grado de escolarización. Los adultos siguen aprendiendo y adaptándose a las necesidades de sus ocupaciones. No solo hay más adultos que trabajan en puestos que requieren competencias de lectura y escritura, sino que también las ocupaciones que requieren un cierto nivel de competencia ayudan a que se desarrollen las competencias de lectura y escritura. En este tipo de ocupaciones, el entorno lector es más propicio a que se conserven las competencias de lectura y escritura que en trabajos que exigen poca capacidad lectora. Los resultados del PIAAC muestran que los países presentan grandes diferencias de capacidad lectora entre los trabajadores de distintas ocupaciones, puesto que los adultos que ocupan puestos de trabajo que la OCDE define como "calificados" puntuaron mucho más alto en comprensión lectora que los de puestos de trabajo elementales. Estas diferencias son mayores en algunos países de la OCDE que en otros. Por ejemplo, la diferencia de resultados

Sobre la base de evaluaciones por terceros, el mundo está todavía más lejos de la alfabetización universal de los adultos de lo que sugieren las estimaciones oficiales

Gráfico 4.4: Las competencias de lectura y escritura varían considerablemente entre países en función del tipo de puesto de trabajo
Resultados de comprensión lectora de adultos con edades comprendidas entre los 16 y los 65 años, por tipo de puesto de trabajo



Nota: Entre los puestos de trabajo calificados se incluyen los de directores, los de profesionales autónomos, los de altos funcionarios y los de técnicos. Entre los puestos de trabajo no cualificados o con una cualificación elemental se incluyen los de trabajadores y obreros de la producción.
Fuente: OCDE (2013).

en comprensión lectora entre los dos tipos de ocupación era casi dos veces mayor en Noruega que en Eslovaquia (**Gráfico 4.4**).

Encuestas sobre habilidades para el empleo y la productividad (STEP)

El Banco Mundial inició en 2010 un programa de encuestas sobre habilidades para el empleo y la productividad (STEP), para medir las competencias de los adultos, incluidas las competencias de lectura y escritura, en 13 países de ingresos medianos (Banco Mundial, 2014). En el estudio se utiliza la misma definición de la alfabetización y los mismos seis niveles de competencia que en el PIAAC.

Las ocupaciones que requieren un cierto nivel de competencia ayudan a que se desarrollen las competencias de lectura y escritura

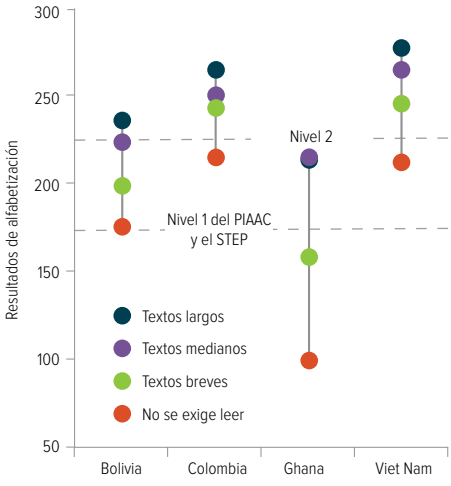
Las encuestas STEP se han realizado en poblaciones con un nivel de competencias de lectura y escritura relativamente bajo, a pesar del hecho de que en la mayoría de los casos solo se analizaran zonas urbanas. Por este motivo, los encuestados se sometían primero a una prueba inicial que constaba de ocho preguntas para determinar si era posible realizar una evaluación completa.

Entre los países sobre los que se publicaron datos, la tasa más baja de superación de la prueba inicial se dio en las zonas urbanas de Ghana, donde alrededor del 66% de los hombres y el 38% de las mujeres de las zonas urbanas pudieron realizar la evaluación completa en inglés. Por el contrario, en Sri Lanka, donde la evaluación se realizó en ceilandés o en tamil, el porcentaje de encuestados que superaron la prueba inicial fue muy superior, el 81%, y no se observaron disparidades de género.

Esta amplia diferencia entre los dos países va más allá de lo que ya sabemos sobre las diferencias en el grado de escolarización y los niveles de competencia de lectura y escritura que los encuestados declaran tener respectivamente. Por ejemplo, de acuerdo con los datos del IEU, la tasa de alfabetización de los adultos en 2010 era del 71% en Ghana y del 91% en Sri Lanka. Esto no es sorprendente dado que, en 2010, el 30% de la población adulta de Ghana no había tenido ninguna escolarización frente a solo el 4% en Sri Lanka (Barro y Lee, 2013). Las diferencias que muestra el programa STEP pueden también reflejar, al menos en parte, diferencias en la calidad de la enseñanza. Sin embargo, la evaluación en Ghana se realizó en inglés, la lengua propia de menos del 2% de los adultos encuestados. Del pequeño número de encuestados que hablaban inglés, el 90% superó la prueba inicial. En Sri Lanka, la gran mayoría de los adultos tenía la posibilidad de realizar la evaluación en su lengua materna.

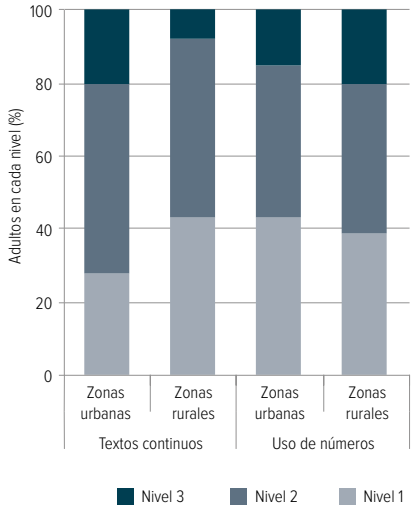
En el Estado Plurinacional de Bolivia, en Colombia, en Ghana y en Viet Nam, las encuestas mostraron una relación clara entre el nivel de comprensión lectora y el nivel de comprensión lectora exigido por el puesto de trabajo del encuestado, como en los países abarcados por el PIAAC (**Gráfico 4.5**). Los adultos que desempeñaban trabajos que exigían un mayor nivel de comprensión lectora tenían un mayor nivel de competencia. Los resultados de los trabajadores de zonas urbanas que desempeñaban trabajos en los que se hace un uso intensivo de la lectura en Viet Nam eran similares a los resultados en Francia, Italia y España.

Gráfico 4.5: El nivel de comprensión lectora es mayor entre los adultos que ocupan puestos de trabajo que requieren leer más
Resultados de alfabetización, por cantidad de lectura exigida en el trabajo, adultos que viven en zonas urbanas, 2011



Nota: Las definiciones del nivel 1 y del nivel 2 son idénticas a las del PIAAC.
Fuente: Cálculos del equipo del STEP del Banco Mundial, sobre la base de los datos de las encuestas STEP de 2011.

Gráfico 4.6: En el Paraguay, los adultos de las zonas rurales presentan un nivel más bajo de comprensión lectora, pero no de uso de números
Distribución de los niveles de competencia de los encuestados en lectura de textos continuos y en uso de números, por zonas, el Paraguay, 2011



Nota: Para una definición de los niveles de competencia en lectura de textos continuos y en uso de número, véase IEU (2013).
Fuente: Zarza y otros (2014).

Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización (LAMP)

El IEU inició el Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización (LAMP) para comprender mejor las múltiples dimensiones de la alfabetización, midiendo la lectura de textos continuos, la lectura de textos discontinuos y el uso de números (IEU, 2009).

Para el LAMP se tomó una muestra de adultos tanto de zonas rurales como de zonas urbanas de Jordania, Mongolia, Palestina y el Paraguay. Su complejidad, junto con los cambios en la dirección del IEU, retrasaron el desarrollo del LAMP y cualquier publicación de informes o de datos oficiales (Guadalupe, 2014). Esta puede ser la razón que explica por qué algunos países que en un principio querían participar adoptaron otros enfoques alternativos. Por ejemplo, Kenya desarrolló su propia encuesta sobre alfabetización, mientras que Viet Nam se unió al STEP.

En el Programa LAMP se definen tres niveles de alfabetización. Los resultados del Paraguay muestran que los adultos de las zonas rurales tenían un nivel más bajo de lectura de textos continuos que los habitantes de zonas urbanas, aunque esa diferencia entre las zonas rurales y urbanas no era tan pronunciada en el caso del uso de números (**Gráfico 4.6**). Solo el 9% de los adultos de zonas rurales lograron el nivel más alto (nivel 3) de lectura de textos continuos, frente al 20% de los adultos de zonas urbanas. Una posible causa de esta diferencia es que hay menos habitantes de las zonas rurales que de las zonas urbanas que reconocen que el español es su lengua materna (Zarza y otros, 2014).

Evaluaciones nacionales de la alfabetización de los adultos

Muchos países con un nivel bajo de alfabetización empezaron a hacer evaluaciones de esta en el decenio de 1980. Algunas las incluyeron en encuestas por hogares más amplias, siguiendo una estrategia de ahorro de costes que presenta muchas ventajas (Venkatraman, 2008). Otros hicieron encuestas que se centraban específicamente en la alfabetización de los adultos. La Encuesta Nacional sobre la Alfabetización de Adultos de Kenya, de 2006, que se realizó en 18 lenguas locales además del inglés y el suajili, destapó grandes diferencias

Una ventaja de las evaluaciones nacionales es que se incrementa el número de interesados y expertos a escala nacional que se dedican a la alfabetización de los adultos

Cuadro 4.1: Distribución de la población adulta por nivel de competencias de lectura y escritura en Bangladesh

Nivel de alfabetización	Competencias de lectura, escritura y aritmética evaluadas por terceros	Hombres	Mujeres
Analfabetismo	Incapacidad de descifrar un alfabeto, reconocer palabras/números y contar dinero/objetos	36%	41%
Semialfabetización	Capacidad de reconocer y de escribir algunas palabras y contar objetos y números a un nivel muy básico	7%	9%
Nivel básico de alfabetización	Capacidad de leer y escribir frases sencillas en un contexto familiar; dominio de las cuatro operaciones básicas de la aritmética; uso limitado de estas capacidades y competencias en situaciones que se producen en un contexto familiar	13%	14%
Nivel avanzado de alfabetización	Capacidad de leer y escribir con fluidez en diversos contextos; dominio de las cuatro operaciones básicas de la aritmética y del razonamiento matemático; capacidad de utilizar estas competencias en la vida diaria y en el aprendizaje futuro	44%	36%

Fuente: Oficina de Estadística de Bangladesh (2013), cuadros 2.3 y 3.2.

entre las zonas rurales y urbanas y unas tasas de alfabetización de adultos del 59% en el caso de las mujeres y del 64% en el de los hombres (UNESCO, 2008). La estimación en el caso de las mujeres era 13 puntos inferior a la tasa que el IEU había estimado en base a las declaraciones de los encuestados sobre su capacidad de lectura, mientras que la estimación en el caso de los hombres era 15 puntos inferior.

Desde 2008, la Oficina de Estadística de Bangladesh realiza una encuesta aleatoria nacional de los hogares para medir los niveles de competencias de lectura, escritura y aritmética. La segunda encuesta nacional sobre alfabetización, realizada en 2011 en varias lenguas, permitió establecer cuatro niveles de alfabetización y estimó en cada nivel la distribución de hombres y mujeres con edades comprendidas entre los 11 y los 45 años. Estas estimaciones ofrecieron un cuadro distinto de la alfabetización que el que se había podido observar con las estimaciones basadas en declaraciones de los encuestados o de terceros. En 2011, el método basado en las declaraciones de las personas que se inscribían en el censo había llevado a estimar unas tasas de alfabetización de adultos del 64% en el caso de los hombres y del 58% en el de las mujeres de este grupo de edad (Oficina de Estadística de Bangladesh, 2013). Pero la encuesta de alfabetización de ese mismo año, que se basaba en una evaluación por terceros, mostró que solo un 57% de los hombres y un 50% de las mujeres tenían una alfabetización funcional (**Cuadro 4.1**).

Una ventaja de las evaluaciones nacionales es que se incrementa el número de interesados y expertos a escala nacional que se dedican a la alfabetización de los adultos. Un inconveniente es que puede resultar más difícil hacer un seguimiento externo, debido al conflicto de interés de los organismos nacionales que, por un lado, están encargados de medir el nivel de alfabetización y, por otro lado, de reducir las tasas de analfabetismo. Esta doble función puede motivar que se registren avances o se restrinja el acceso de asesores independientes a la información.

La comparación por cohortes muestra que casi no se han producido avances reales en la alfabetización de adultos desde 2000

Desde 2000 se han logrado considerables mejorías en la manera de abordar la evaluación de las competencias de lectura y escritura de las poblaciones adultas. Aunque estos métodos no hayan sido todavía adoptados de manera suficientemente generalizada para proporcionar un cuadro a escala mundial, todo parece indicar que las formas tradicionales de medir la alfabetización se han quedado estrechas en su alcance y no han captado en toda su dimensión las competencias que los adultos tienen y que les permiten participar plenamente en la sociedad.

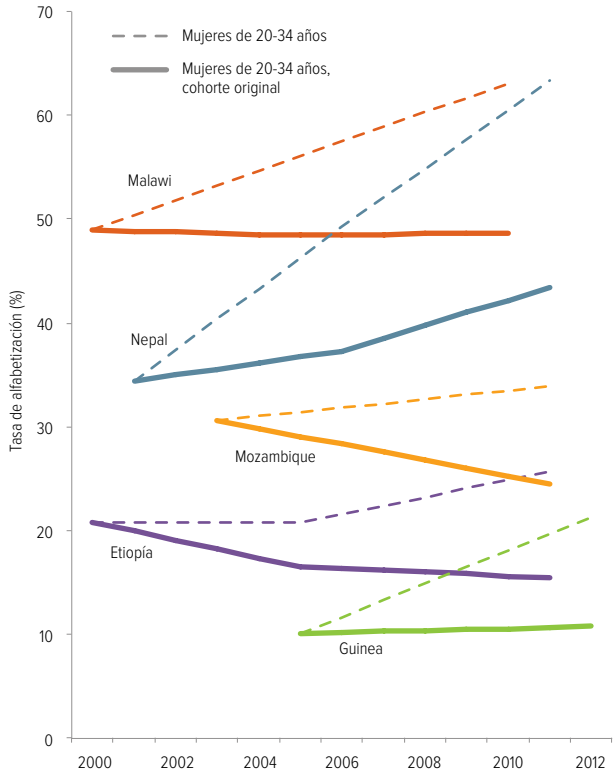
No obstante, nuestro conocimiento tiene otra laguna muy importante. Los programas de alfabetización parten de la premisa de que los adultos pueden mejorar sus competencias de lectura y escritura. Desgraciadamente, la tasa de alfabetización de los adultos se vuelve inútil para evaluar el éxito de los programas de alfabetización por el hecho de que este indicador se basa en una población adulta diferente en

cada momento. En consecuencia, incluso si ni un solo adulto ha modificado su nivel de alfabetización, la tasa de alfabetización de adultos puede subir o bajar, únicamente debido a la composición de la cohorte. El caso más evidente es el de la renovación de la cohorte: los jóvenes con un mayor grado escolarización y mejores competencias de lectura y escritura entran en la franja de edad adulta, mientras que otras personas con menor grado de escolarización y peores competencias de lectura y escritura salen de ella, lo que puede provocar una mejoría de la tasa de alfabetización de adultos, que es real, pero que se ha logrado sin que ni un solo adulto analfabeto en particular se haya alfabetizado.

Por tanto, la evolución de la alfabetización de los adultos puede variar sustancialmente en función de lo que se tenga en cuenta, por ejemplo, si se examina un grupo de personas de 20-30 años en 2000 y en 2010 o un grupo de personas de 20-30 años en 2000 y de 30-40 años en 2010. Cualquier cambio observable en el último caso no se deberá al distinto grado de escolarización, sino a la adquisición de competencias de lectura y escritura por medio de programas de alfabetización o de otras oportunidades en la vida. Un análisis de la evolución de la alfabetización que utilice este último enfoque de la cohorte puede ofrecer una perspectiva complementaria importante para entender los cambios en la alfabetización de adultos y sus posibles causas. Sin embargo, una perspectiva de este tipo solo se ha adoptado en raras ocasiones, al margen de los estudios sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida en países industrializados.

Nuevos análisis para el presente *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* han seguido precisamente este último enfoque. En teoría, ello supondría hacer un seguimiento de las competencias de lectura y escritura de un grupo particular de personas a lo largo del tiempo. Sin embargo, son muy raros los estudios de este tipo. En lugar de ello, lo que sí se puede utilizar son los datos de Encuestas de Demografía y Salud (EDS) y hacer el seguimiento del nivel de alfabetización de una determinada cohorte de edad según va creciendo. Se han utilizado entre dos y tres oleadas de EDS de 30 países (Barakat, 2015a). El análisis se centró en las muestras de mujeres de esas encuestas, porque eran más amplias y por tanto más sólidas.

Gráfico 4.7: En los países en desarrollo, las competencias de lectura y escritura de los adultos solo han mejorado en raras ocasiones
Tasa de alfabetización de mujeres, en una selección de países y por grupos de edad, en torno a 2000 y 2010



Notas: 1. La alfabetización fue evaluada por terceros. 2. En cada país, la línea continua se refiere al seguimiento a lo largo del tiempo de mujeres que tenían 20-34 años en el momento de la primera observación; por ejemplo, la línea continua de Malawi se refiere al seguimiento de mujeres que en 2000 tenían 20-34 años y que en 2010 tenían 30-44 años. La línea discontinua se refiere al seguimiento de un mismo grupo de edad; por ejemplo, la línea discontinua de Malawi se refiere al seguimiento de mujeres de 20-34 años de edad en 2000 y en 2010. 3. En 2001, en la Encuesta de Demografía y Salud de Nepal se encuestó solamente a mujeres casadas, pero en 2006 y 2011 se encuestó a todas las mujeres.
Fuente: Barakat (2015) y equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*, sobre la base de análisis de los datos de la Encuesta de Demografía y Salud.

La conclusión central es que la mayoría de los países han iniciado el proceso, lento pero definitivo, de mejorar las tasas de alfabetización de las mujeres adultas (**Gráfico 4.7**; líneas discontinuas); pero estos aparentes avances se anulan si se adopta una perspectiva basada en una cohorte (**Gráfico 4.7**; líneas gruesas continuas). En Malawi, por ejemplo, la tasa de alfabetización de mujeres de 20-34 años de edad era del 49% en 2000 y del 63% en 2010. Sin embargo, la tasa de alfabetización de la cohorte de mujeres de 20-34 años en 2000 y de 30-44 años en 2010 se mantuvo constante en el 49%. En Etiopía, la tasa de alfabetización de la cohorte de mujeres de 20-34 años de edad en 2000, que era del 21%,

Desde 2000 se han logrado considerables mejorías en la manera de abordar la evaluación de las competencias de lectura y escritura de las poblaciones adultas

había disminuido al 16% once años más tarde, cuando estas mujeres tenían 31-45 años.

Aunque solo se muestren los resultados de unos pocos países, estos son representativos de los 30 países incluidos en el análisis. En la mayoría de los países, el nivel de alfabetización de una determinada cohorte permaneció estancado o incluso se redujo con el paso del tiempo debido a que las competencias se infrautilizaban. Ello no está en contradicción con el hecho de que subieran los niveles generales de alfabetización de los adultos. Sin embargo, la subida se debió casi totalmente a la sustitución de mujeres mayores, con un nivel inferior de competencias de lectura y escritura, por mujeres más jóvenes, con un nivel superior de estas competencias, que entraron en ese grupo de edad. Estos resultados son ciertos incluso si se tiene en cuenta que las personas con un mayor nivel de competencias de lectura y escritura tienen menos probabilidad de padecer una muerte temprana y más probabilidad de migrar.

Un análisis ulterior, centrado en los subgrupos de mujeres por nivel educativo, muestra que incluso los pocos avances logrados afectan principalmente a mujeres que al menos ya habían empezado la enseñanza primaria. Los avances eran nulos entre las mujeres que no habían asistido nunca a la escuela siendo niñas. En otras palabras, es más probable que los adultos que mejoraron su nivel de alfabetización hayan tenido al menos algún grado de escolarización formal (Barakat, 2015b).

En el gráfico anterior, Nepal es un caso excepcional. No solo presentó la mejoría más rápida de la tasa de alfabetización de mujeres adultas de 20-34 años de edad entre los países examinados, sino que también es el único país donde se confirmó una mejoría continua a nivel de la cohorte a lo largo de las tres encuestas sucesivas. Mientras que la encuesta de 2001 se limitaba solo a mujeres casadas, las encuestas de 2006 y de 2011 abarcaron a todas las mujeres del grupo de población escogido. Una explicación de este resultado tan positivo podría ser el éxito de la inversión del gobierno de 35 millones de dólares de los EE.UU. en la Campaña Nacional de Alfabetización 2008-2012 (Comisión Nacional de Planificación de Nepal, 2013), que recibió el Premio UNESCO-Confucio de Alfabetización en 2010.

Explicación de los pocos avances logrados en la alfabetización de los adultos

Si las competencias de lectura y escritura de los adultos que están por encima de la edad escolar no mejoran en la mayoría de los países en desarrollo, se plantean serias dudas sobre la repercusión de los esfuerzos por mejorar las competencias de lectura y escritura de la población adulta desde 2000. En lo que queda del capítulo se examinan cuatro factores que pueden ayudar a explicar por qué no se han producido avances mayores. Estos factores son: el nivel de compromiso político a nivel mundial, la eficacia de las campañas y los programas de alfabetización, el alcance de los esfuerzos por fomentar programas de alfabetización en la lengua materna y la influencia de la demanda de alfabetización. Aunque todavía no se haya realizado una evaluación de su relativa importancia, los datos desde 2000 sugieren que las políticas nacionales de alfabetización deberían tener en cuenta estos cuatro factores.

El compromiso mundial con la alfabetización de los adultos ha sido ambiguo

Las tasas de alfabetización en el mundo crecieron más rápidamente durante el decenio de 1970 y el analfabetismo se redujo a más de la mitad entre 1950 y alrededor de 2000 (Carr-Hill, 2008). De 1970 a 2000 la alfabetización creció del 28% al 60% en el África Subsahariana y del 29% al 63% en los Estados Árabes (UNESCO, 2006). La comunidad internacional, animada por estos avances, en el último cuarto de siglo ha hecho declaraciones en repetidas ocasiones para promover la alfabetización de los adultos. Los objetivos declarados han creado la expectativa de que el analfabetismo iba a seguir una evolución parecida a la de la polio y que sería "erradicado". En 1989 se adoptó el Plan de Acción para Erradicar el Analfabetismo antes del Año 2000, promovido por la UNESCO. En la Declaración Mundial de Jomtien sobre Educación para Todos, de 1990, se puso el acento en que la alfabetización era una "competencia necesaria en sí misma y el fundamento de otras competencias para la vida". El Marco de Acción de Dakar, de 2000, también establecía el objetivo específico de mejorar la alfabetización.

Sin embargo, a diferencia de la Declaración sobre Educación para Todos, los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) no hacen referencia explícita al aprendizaje o la alfabetización de los adultos. Implícitamente se asumía que la educación primaria universal de buena calidad probablemente llevaría a la alfabetización de los adultos. Los ODM reflejaban y al mismo tiempo ayudaban a moldear los objetivos y la ayuda al desarrollo.

Por tanto, hay quien argumenta que por este motivo la alfabetización de los adultos ha sido relegada en las agendas tanto internacionales como nacionales (Wagner, 2010). Para este Informe se ha realizado un análisis en 30 países de dos planes nacionales de educación, uno elaborado en torno a 2000 y otro a partir de 2007. Se confirmó que la alfabetización de los adultos había sido descuidada en comparación con otros objetivos de la EPT (IIPE, 2015).

La alfabetización de los adultos ha sido descuidada en comparación con otros objetivos de la EPT

Cuadro 4.2: Campañas nacionales de alfabetización desde Dakar

País	Nombre de la campaña o programa	Año de lanzamiento	Número de personas analfabetas en el momento del lanzamiento (en miles)	Número de personas analfabetas (en miles) o % de personas alfabetizadas que se espera al término de la campaña
Afganistán	Plan Nacional de Acción para la Alfabetización (varios programas)	2010	9.500	3.600 en 2014 Incremento de la tasa de alfabetización del 26% al 60% en 2020
Argentina	Encuentro	2006	730 (2006)	Sin analfabetismo en 2010
Bangladesh	Plan Nacional de Acción (varios programas)	2010	49.036 (2005–2009)	37.000 (grupo de edad de 11-45 años) Tasa de alfabetización del 100% en 2014
Bolivia, Estado Plurinacional de	Programa Nacional de Alfabetización "Yo Sí Puedo"	2006	1.200 (2006)	Sin analfabetismo en 2008
Brasil	Programa Brasil Alfabetizado	2003	15.090 (1994–2004)	Sin analfabetismo en 2010 (2.000 por año)
Burkina Faso	Programme Nationale d'Accéleration de l'Alphabétisation	2010	5.646 (2005–2009)	4.000 Incremento de la tasa de alfabetización del 28,3% (2007) al 60% en 2015
Chile	Campaña de Alfabetización 'Contigo Aprendo'	2003	480 (2006)	20.000 al año
China	Directrices para Mejorar la Alfabetización	2007	64.604 (2005–2009)	Reducción de la tasa de analfabetismo de adultos por debajo del 6% en 2015
Colombia	Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos	2007	2.475 (2006)	Sin analfabetismo en 2015
Ecuador	Manuela Sáenz	2006	672 (2006)	Reducción de la tasa de analfabetismo al 2% en 2015
Egipto	Campaña Nacional de Alfabetización	2011	17.816 (2005–2009)	Reducción de la tasa de analfabetismo por debajo del 10% en 2020
El Salvador	Plan Nacional de Educación 2021	2007	1.006 (2006)	360 en 3 años
Ghana	Programa Nacional de Alfabetización Funcional	2000 Fase 2	5.290 (2000–2004)	1.000 en 2006
Guatemala	Estrategia Nacional de Alfabetización Integral	2005	1.818 (2006)	863 en 3 años
India	Saakshar Bharat Mission	2009	283.105 (2005–2009)	70.000 (60.000 mujeres) en 2017 Tasa de alfabetización del 80% en 2017
Indonesia	AKRAB!	2006	12.858 (2005–2009)	8.500; tasa de alfabetización de adultos del 96% en 2014
Inglaterra (Reino Unido))	Competencias para la Vida	2001	5.200 (16%) tienen unas competencias de lectura y escritura inferiores al nivel 1	Mejoramiento de los niveles básicos de competencia de 2.250 adultos entre 2001 y 2010
México	Modelo Educación para la Vida y el Trabajo	1997	5.942 (2006)	Reducción de la tasa de analfabetismo del 4,7% al 3,5% en 2015
Namibia	Programa Nacional de Alfabetización	1992	316.268 (2007)	Tasa total de alfabetización de jóvenes y adultos del 90% en 2015
Nepal	Campaña Nacional de Alfabetización	2008	7.604 (2005-2009)	Tasa de alfabetización del 100% en 2011
Nicaragua	Campaña Nacional de Alfabetización 'De Martí a Fidel'	2007	1.095 (2006)	Reducción de la tasa de analfabetismo a menos del 3% en 2009
Pakistán	Programa de Alfabetización de la Comisión Nacional de Derechos Humanos	2002/03	46.625 (1994–2004)	Tasa de alfabetización del 85% en 2015
Panamá	Proyecto de Alfabetización 'Muévete por Panamá'	2005	168 (2006)	90 en 5 años
Paraguay	Plan Nacional de Alfabetización 'Por un Paraguay Alfabetizado'	2005	192 (2006)	156 superan el analfabetismo absoluto y 100 superan el analfabetismo funcional
Perú	Programa Nacional de Movilización por la Alfabetización	2006	1.465 (2006)	Reducción de la tasa de analfabetismo al 2,5% en 2015
República Dominicana	Red Nacional de Alfabetización	2005	737 (2006)	200 en 3 años
Sudáfrica	Programa de Alfabetización Masiva Kha Ri Gude	2008	9.600 (2006)	4.700 (2008–2012)
Timor-Leste	Campaña Nacional de Alfabetización "Yo Sí Puedo"	2007	252 (2005–2011)	Erradicación del analfabetismo en 2011
Venezuela, Rep. Bolivariana	Misión Robinson	2003	1.008 (2001)	Sin analfabetismo en 2006

Fuente: Basado en Hanemann (2015).

Lo que sí ha avanzado es la manera de pensar la alfabetización. Las Naciones Unidas declararon el periodo 2003-2012 como el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (DNUA). En 2006, la UNESCO lanzó la Iniciativa de Alfabetización "Saber para poder" (LIFE) como marco mundial para la materialización del DNUA, cuando resultó evidente que los esfuerzos adoptados serían insuficientes para cumplir los objetivos de 2015. La finalidad era animar a los gobiernos, las organizaciones no gubernamentales (ONG), el sector privado y las organizaciones para el desarrollo a renovar los esfuerzos y avanzar hacia la alfabetización. La iniciativa LIFE se centró en 35 países donde residía el 85% de la población mundial adulta analfabeta y promovió un concepto de alfabetización más amplio.

Otra respuesta importante al analfabetismo de los adultos fue el Marco de Acción de Belém, un resultado de la sexta Conferencia Internacional de la UNESCO sobre la Educación de Adultos (CONFINTEA VI), celebrada en diciembre de 2009 en Belém (Brasil). El marco respondía a un enfoque integral de la alfabetización (Oxenham, 2008), situándola en el centro de la educación de adultos y como punto de partida para el aprendizaje a lo largo de toda la vida y para los objetivos de desarrollo. Ayudaba a resituar la alfabetización dentro del sistema de las Naciones Unidas; se pidió al Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (IUAL) que liderase las respuestas políticas (IUAL, 2010).

Desde 2000 ha crecido el interés de las organizaciones regionales y los gobiernos por poner en marcha campañas de alfabetización

El segundo *informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*, conocido como el GRALE II (IUAL, 2013), mostró cómo se han integrado los mensajes del Marco de Belém en los debates y las reformas políticas a nivel nacional. Ofreció un examen general de las políticas nacionales de alfabetización y de los avances logrados, tras el análisis de los 129 informes de los avances logrados a nivel nacional, presentados por los países correspondientes.

A pesar de las loables iniciativas a nivel mundial para reconsiderar la alfabetización de los adultos, puestas en marcha desde 2000, y de que se hayan iniciado programas de alfabetización que siguen esos principios, estos programas no han sido muy eficaces en la práctica. La evaluación a mitad de periodo de la iniciativa LIFE puso de manifiesto que había resultado difícil ponerse de acuerdo sobre una idea común de la iniciativa. Aunque se hubiesen iniciado cambios importantes en los programas de alfabetización dentro del marco de programas de creación de capacidades para la EPT de la iniciativa LIFE, se consideró que faltaba una visión a largo plazo que fuese acorde con las estrategias nacionales de educación (IUAL, 2012; MDF, 2013).

Las campañas y los programas de alfabetización han cambiado, pero siguen sin tener un gran impacto

Los gobiernos empezaron a hacer campañas masivas de alfabetización de adultos en los decenios de 1970 y 1980, en algunos casos tras una reforma social radical. Sin embargo, en el decenio de 1990, estas campañas dejaron de ser tan comunes como consecuencia de que el centro de atención a nivel internacional pasase a ser la educación primaria universal (Robinson-Pant, 2010). Este cambio se vio reforzado por motivos políticos y como crítica a la manera en que las campañas habían entendido que se adquirían las competencias de lectura y escritura (Boughton, 2010).

Sin embargo, desde 2000 ha crecido el interés de las organizaciones regionales y los gobiernos por poner en marcha campañas de alfabetización, en particular en América Latina (**Cuadro 4.2**). La mayoría de las campañas se fijan unos objetivos ambiciosos, pero los plazos ya han vencido en algunos casos y los objetivos no se han cumplido. Algunos estudiosos han declarado que estas campañas han fracasado casi en todas partes (Rogers, 2003; Wagner, 2013).

Las campañas importantes entrañan riesgos. Pueden despertar expectativas poco realistas. No siempre tienen en cuenta la diversidad, pues se utiliza un "modelo único" diseñado a nivel central que tiene un plan de actuación, unos objetivos y unos materiales determinados. Algunos países se han centrado en grupos de población específicos, como las personas encarceladas en el Pakistán, las personas con discapacidad en el Ecuador o las comunidades indígenas en Nicaragua (Hanemann, 2015).

En el lenguaje utilizado en las campañas, el analfabetismo se representa a menudo como una "enfermedad social" que puede ser erradicada mediante una intervención adecuada, como sucedió en el Estado Plurinacional de Bolivia o en Timor-Leste.

Esto puede estigmatizar el analfabetismo, desalentar a las personas con un bajo nivel de competencias de lectura y escritura, e inducirles a esconder sus problemas en especial si los dirigentes políticos han declarado que el país debe quedar "libre de analfabetismo".

También faltan sistemas de vigilancia y evaluación que permitan estimar los avances logrados. Los aspectos inherentemente complejos de la alfabetización de los adultos, que requieren una gran capacidad educativa y mecanismos de coordinación, pueden haber obstaculizado estos avances (IUAL, 2012). El caso de Sudáfrica es una excepción (**Recuadro 4.2**).

La consideración de los educadores en el ámbito de la alfabetización de adultos sigue siendo baja. Se considera que uno de los puntos de mayor debilidad de los programas de alfabetización es la contratación y la formación de docentes. Muchos sistemas siguen apoyándose en voluntarios, como el programa Brasil Alfabetizado o el Programa Nacional de Alfabetización de Ghana.

En las campañas el analfabetismo se representa a menudo como una "enfermedad social" que puede ser erradicada

Recuadro 4.2 Pocas veces se analiza la eficacia de las campañas y los programas de alfabetización de adultos

Aunque en las campañas de alfabetización se planteen objetivos ambiciosos, con frecuencia no incluyen mecanismos de supervisión y evaluación para hacer un seguimiento de los avances e informar de los resultados.

El modelo de la campaña de alfabetización Yo Sí Puedo fue desarrollado en 2001 por el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), con sede en La Habana. En un principio, la campaña consistía en programas de alfabetización masiva a través de la radio y, después, en programas audiovisuales ofrecidos a través de la televisión o de DVD. Entre 2003 y 2013, más de 7 millones de personas de 30 países, principalmente de América Latina y el Caribe, y del África Subsahariana, aprendieron a leer y escribir siguiendo este modelo de alfabetización. El cursillo, que dura tres meses, se divide en tres fases: formación, enseñar a leer y escribir, y consolidación. En 2004, cuando se creó la alianza regional denominada ALBA (anteriormente la Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América), esta promovió la campaña Yo Sí Puedo. Desde entonces, tres países de la ALBA se han proclamado "libres de analfabetismo", a saber, el Estado Plurinacional de Bolivia (2009), el Ecuador (2009) y Nicaragua (2011). Algunos gobiernos consideran que Yo Sí Puedo es "un método muy económico de llegar a un gran número de personas en un periodo de tiempo razonablemente corto". Sin embargo, a pesar de la gran aceptación, no se han realizado evaluaciones independientes de su eficacia en función de los costes o de su capacidad de lograr en gran escala la adquisición sostenible de competencias de lectura y escritura.

En la India, en 2009, se lanzó en todo el país el programa de alfabetización Saakshar Bharat Mission, que patrocina el gobierno. Se procuró sensibilizar al público y fomentar la aceptación del programa por medio de un amplio uso de los medios de comunicación. El programa tiene como finalidad cumplir el objetivo del gobierno de lograr una tasa nacional de alfabetización de adultos del 80% y la alfabetización funcional de 70 millones de personas, de las cuales 60 millones sean mujeres. Las competencias de lectura y escritura de las mujeres están relacionadas "con el empoderamiento de las mujeres" y, por tanto, "con el crecimiento inclusivo en las esferas sociocultural, económica y política". Saakshar Bharat pretende llegar también a unos 1,5 millones de adultos mediante un programa de educación básica y al mismo número mediante un programa de desarrollo de competencias profesionales. Como en otras campañas de este tipo, no se ha realizado una evaluación independiente de su eficacia en función de los costes y de su capacidad de lograr en gran escala la adquisición sostenible de competencias de lectura y escritura.

En Sudáfrica, el programa de alfabetización masiva Kha Ri Gude, lanzado en abril de 2008, tiene como objetivo lograr la alfabetización de 4,7 millones de adultos antes de finales de 2012. La mayoría de los participantes fueron mujeres. Los materiales de aprendizaje siguen un enfoque integrado para la adquisición de competencias de lectura y escritura, basándose en los conceptos de "experiencia del lenguaje" y de "palabra global", e incluyen resultados recientes de estudios neurocognitivos. Los materiales están muy estructurados, con actividades secuenciadas en las que se basa la enseñanza de la lectura y la escritura, lo que incluye juegos didácticos que ayudan a los estudiantes a lograr la velocidad de lectura exigida para entender lo que leen y adquirir un nivel sostenible de competencias de lectura y escritura. La programación didáctica está organizada en torno a ocho temas que se relacionan con la motivación de los estudiantes. La evaluación se basa, en lugar de un examen final, en los datos que se obtienen internamente mediante herramientas de evaluación normalizadas (todos los estudiantes realizan las mismas tareas y son calificados en base a los mismos criterios). Los estudiantes son evaluados de forma continua mediante un Expediente de Evaluación del Estudiante, que consta de 10 actividades de evaluación de las competencias de lectura y escritura en la lengua materna y de 10 actividades con números. Las actividades están basadas en el nivel de competencia y programadas en función de las distintas fases del proceso de aprendizaje. Los expedientes son calificados por el profesor, aprobados por los supervisores y controlados por los coordinadores, y a continuación son devueltos a la oficina central de la campaña, donde la Autoridad de Calificación de Sudáfrica verifica las calificaciones finales. Los datos obtenidos hubieran permitido evaluar longitudinalmente la eficacia del programa, pero todavía no se ha realizado ese estudio.

Fuentes: Boughton (2010); Hanemann (2014); Ministerio de Desarrollo de Recursos Humanos de la India (2010).

En general, a pesar del interés renovado de los gobiernos y de la ambición con la que suelen plantearse las campañas de alfabetización desde 2000, estas no han tenido una repercusión mundial considerable en términos de mejoría de las competencias de lectura y escritura.

Mayor reconocimiento de la importancia de la lengua materna

El Marco de Acción de Dakar ponía el acento en "la importancia de las lenguas locales en la alfabetización inicial". Después del Foro de Dakar hubo cada vez más peticiones de campañas de alfabetización de adultos basadas en la lengua materna, respaldadas por la investigación en la esfera de la educación multilingüe en contextos formales y no formales. Sin embargo, muchos dirigentes, aunque reconozcan los beneficios educativos de utilizar la primera lengua de los estudiantes, han sido ambiguos con respecto a la viabilidad de los enfoques multilingüísticos, porque temen que generen división o conflicto en las situaciones donde existe una diversidad lingüística.

Muchos dirigentes han sido ambiguos con respecto a la viabilidad de los enfoques multilingüísticos

Pocas veces se ha puesto de manifiesto la repercusión que ha tenido la ambigüedad de los dirigentes en la realización de programas de alfabetización de adultos. Los enfoques multilingüísticos cuentan con mayor crédito hoy en día que cuando empezó el periodo de la EPT, pero solo se están traduciendo en beneficios tangibles lentamente. Incluso los países con un historial relativamente largo de utilización de estos enfoques recurren a actores no oficiales o a instituciones especializadas en lugar de generalizar los esfuerzos mediante una planificación y financiación a escala nacional.

Cuanto más cerca se encuentran los educadores de las realidades que viven las comunidades que hablan lenguas minoritarias, mejor entienden que la lengua de aprendizaje es una barrera si no es la lengua local. A la inversa, cuanto más ponen la mira los dirigentes en la esfera mundial y el mercado y las conexiones globales, menos atención parecen prestar a las realidades locales y las necesidades de las comunidades.

En el censo más reciente de México (2010), los hablantes de lenguas indígenas representaban unos 6,6 millones de personas, un 6,5% de la población (Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 2012). En 2000, el Gobierno lanzó una iniciativa, Modelo Educación para la Vida y el Trabajo, con el fin de atender a los grupos indígenas a través de su propia lengua, pero con la posibilidad también de aprender y utilizar el español. Se desarrollaron dos planes de estudio para las comunidades indígenas: uno para los hablantes bilingües y otro para los que en un principio hablaban solamente una lengua indígena (Robinson, 2015). Desde 2007, la mayor importancia atribuida por el Gobierno a los grupos marginados, particularmente las poblaciones indígenas, ha dado como resultado que se utilicen más lenguas, en la actualidad 45, en la enseñanza de competencias de lectura y escritura, y que se creen materiales didácticos en cada una de estas lenguas (Gobierno de México, 2012). Sin embargo, aunque el actual plan nacional de educación reconozca que las poblaciones indígenas se encuentran ante un reto particular con respecto a la alfabetización, no se proponen actuaciones específicas sino que se hace referencia únicamente a la necesidad de que los programas sean adecuados a los contextos. Asimismo, no se propone estrategia alguna para la alfabetización de los adultos (Robinson, 2015).

En Marruecos, hasta mediados del decenio de 1990, las únicas lenguas aceptadas oficialmente eran el árabe moderno normalizado y el francés. Se desaconsejaba la utilización del amazigh, por no hablar de su promoción. El cambio de política lingüística se materializó con la reforma constitucional. En la Constitución de 1996 se declaraba lengua oficial el árabe. En la Constitución de 2011 se hace referencia a la "protección de las lenguas y las expresiones culturales practicadas en Marruecos", se reserva un apartado propio a la lengua y se declaran lenguas oficiales el árabe y el amazigh. Ninguna de las constituciones menciona el francés. En virtud de la nueva Constitución, los establecimientos públicos presentan cada vez más sus rótulos tanto en árabe como en amazigh, pero todavía no se escribe en amazigh de forma cotidiana. En 2005-2008, en un proyecto conjunto del Departamento para la Lucha contra el Analfabetismo del Ministerio de Educación y el USAID, se introdujo en los programas de alfabetización de mujeres adultas un enfoque basado en un "tránsito lingüístico", cuyo objetivo era informarlas del nuevo marco legal de la familia. Según este enfoque se

enseña a las mujeres adultas a escribir en sus lenguas maternas antes de pasar a utilizar competencias de lectura y escritura más amplias en árabe (Robinson, 2015).

En Papua Nueva Guinea se hablan 838 lenguas, lo que le convierte en el país del mundo donde se hablan más lenguas (Lewis y otros, 2013). El inglés es la lengua oficial, mientras que el tok pisin y el hiri motu están reconocidos como lenguas francas para facilitar la comunicación. La Constitución de 1975 de Papua Nueva Guinea incluye una cláusula de promoción de la alfabetización en la que se exhorta a todas las personas y a los organismos gubernamentales a esforzarse por lograr la alfabetización universal en tok pisin, en hiri motu o en inglés, y en las lenguas locales. En 2000 se publicó una política de alfabetización de adultos en la que se relacionaba claramente la adquisición de competencias de lectura y escritura con el contexto lingüístico. Cuatro de sus cinco objetivos para la alfabetización están relacionados con la elección de la lengua, puesto que el propósito claramente es facilitar la alfabetización en la lengua que hablan las personas. En un informe sobre educación de adultos se señala que ha habido un aumento del uso del tok pisin y se enumeran 13 lenguas más que se están utilizando como lenguas francas a nivel regional (Departamento Nacional de Educación de Papua Nueva Guinea, 2008). Sin embargo, el fuerte compromiso de los actores no oficiales con la alfabetización de adultos tuvo como consecuencia que el gobierno se desentendiese y que, en consecuencia, se produjese una falta de inversión pública en la alfabetización de adultos. La mayoría de las evaluaciones más recientes muestra que todavía queda mucho camino por andar, incluso en tok pisin (Robinson, 2015).

Desde 2000, ha habido condiciones más favorables en muchos países con bajos niveles de alfabetización para que se haga más hincapié en la utilización de la lengua materna como medio de enseñanza en los programas de alfabetización de adultos. Sin embargo, ya sea por limitaciones logísticas o por actitudes ambiguas de los dirigentes políticos, todavía no se ha producido una gran confluencia para mejorar las competencias de lectura y escritura de los adultos en una escala lo suficientemente amplia.

Los cambios de la vida cotidiana no han producido un gran aumento de la demanda de alfabetización

Los padres que se han enfrentado a la dificultad de no saber escribir cartas, utilizar teléfonos móviles o cajeros automáticos hacen todo lo posible por dar a sus hijos una educación que les permita no ser excluidos nunca por su analfabetismo.

– Omovigho Rani Ebireri,
Universidad de Maiduguri (Nigeria)

Es poco probable que se puedan promover competencias de lectura y escritura entre los adultos a no ser que también aumente la demanda de alfabetización. La alfabetización no solo requiere un mayor abanico de posibilidades de aprendizaje sino también más posibilidades para utilizar, mejorar y conservar las competencias de lectura y escritura.

Desde 2000, han aumentado las posibilidades de este tipo. Han surgido contextos favorables en los que el entorno fuertemente alfabetizado contribuye a la adquisición y la conservación de las competencias de lectura y escritura por medio de la colaboración a nivel comunitario, por ejemplo, en la comercialización de productos agrícolas, las intervenciones de salud pública, las iniciativas de microfinanciación o las inversiones en la ordenación del agua (Easton, 2015). Además, la rapidez de los cambios en las tecnologías de la comunicación ha conllevado nuevas posibilidades de utilización de las competencias de lectura y escritura. Sin embargo, a pesar de que se reconozca cada vez más la necesidad de que los programas de alfabetización estén relacionados con esas posibilidades, todavía no se ha podido constatar su repercusión en la adquisición de competencias de lectura y escritura.

Los proyectos relacionados con la comercialización de productos agrícolas y el desarrollo de medios de subsistencia han implicado la creación de competencias de lectura y escritura. En el Camerún, Malí y Mozambique, se han desarrollado con éxito competencias y capacidades, incluidas las de leer y escribir, para la gestión a nivel comunitario, por medio de estrategias cooperativas para mejorar las posibilidades de los pequeños agricultores de beneficiarse de la participación en el mercado, que antes era una fuente de explotación (Bingen, Serrano y otros, 2003). En América Latina se

han utilizado metodologías de investigación participativa para ayudar a los agricultores a entender el ciclo completo, desde el cultivo hasta la mesa de los consumidores, y definir dónde podrían intervenir de manera más productiva, qué necesitan aprender para llevarlo a la práctica y cómo satisfacer esas necesidades de aprendizaje, incluida la adquisición de mejores competencias de lectura y escritura (Ashby y otros, 2009).

La alfabetización no solo requiere un mayor abanico de posibilidades de aprendizaje sino también más posibilidades para utilizar, mejorar y conservar las competencias de lectura y escritura

También se ha relacionado con la alfabetización la organización y la gestión local de los nuevos servicios de salud. En las comunidades indígenas ayta, en Luzon (Filipinas), una parte fundamental de la formación de los nuevos trabajadores de la salud en los municipios fue su participación en vivos debates sobre el contenido de la salud personal, familiar y comunitaria, y sus implicaciones sociopolíticas (Estacio, 2013). En las provincias de Gnagna y de Koulpeologo (Burkina Faso) se adoptó una iniciativa de salud reproductiva, apoyada por ONG internacionales, cuya finalidad era ofrecer formación en ginecología y en medidas anticonceptivas a largo plazo, que introducía la alfabetización en las intervenciones de salud pública (Lankoande y McKaig, 2005).

Se han seguido utilizando iniciativas de microfinanciación como mecanismo para ayudar a las familias a salir de la pobreza, pero también han generado oportunidades de uso de las competencias de lectura, escritura y aritmética, en un contexto de monetización creciente y de mayor frecuencia de los intercambios comerciales. Como parte de estas iniciativas, los dirigentes a nivel de las comunidades han recibido por parte de cooperativas formación en contabilidad básica, gestión de préstamos y evaluación de la solvencia. Se animó a los miembros de las comunidades a solicitar créditos por escrito. Los responsables de las instituciones locales fueron formándose progresivamente para encargarse de la evaluación oficial de la viabilidad de los préstamos solicitados y ofrecer a los posibles prestatarios asesoramiento técnico para garantizar la solvencia de sus empresas (Easton, 2015). En el estado de Karnataka (India) se adoptó una iniciativa, patrocinada por ONG, para crear una institución de microfinanciación en seis municipios, que establecía un modelo innovador para la movilización a nivel comunitario. En lugar de firmar contratos solamente con clientes con un cierto grado de educación o de formar a los clientes más pobres y menos alfabetizados, los responsables de estas instituciones actuaron de mediadores. Crearon grupos de autoayuda en los que los participantes alfabetizados podían explicar cuestiones de gestión a los que tenían menos capacidad en un principio (Brook y otros, 2008).

Las iniciativas de gestión común de los recursos también han generado posibilidades de utilizar las competencias de lectura y escritura. En el centro de educación informal sobre gestión de recursos agrícolas e hídricos del distrito de Kurnool, en el estado de Andrah Pradesh (India), los alumnos consideraron que la alfabetización era una competencia importante para la toma de decisiones sobre la ordenación del agua y la selección de los cultivos (Chavva y Smith, 2012). Sin embargo, aunque se valorasen las competencias de lectura y escritura, estas no fueron necesariamente útiles a todos los agricultores para mejorar su gestión de las aguas subterráneas y de los cultivos, lo que permite deducir que a pesar de los muchos cambios en las economías y sociedades rurales, el ritmo relativamente lento de estos cambios quizá no haya sido lo suficientemente intenso para que los adultos necesitasen las competencias de lectura y escritura. Si a esto se añade el poco alcance de las intervenciones en las que se ha intentado aunar el desarrollo de la comunidad y la adquisición de competencias de lectura y escritura, puede entenderse mejor el hecho de que la demanda de alfabetización haya crecido menos de lo esperado y que los resultados de la alfabetización no hayan mejorado entre los adultos.

No obstante, se ha producido otro cambio, el de la rápida expansión de las tecnologías de la comunicación, que todavía es prometedor. Es fácil subestimar el ritmo de las transformaciones. La Declaración de Jomtien sobre EPT no menciona las "computadoras" o "Internet". Aunque estas palabras aparezcan en el Marco de Dakar de 2000, solo lo hacen en un par de ocasiones a lo largo del documento de 78 páginas y en relación únicamente con lo que las escuelas deberían hacer para promover un aprendizaje equitativo. Mientras tanto, la utilización de teléfonos móviles ha aumentado exponencialmente

incluso en sociedades con un bajo nivel de alfabetización. ¿Pueden los dispositivos móviles cambiar el contexto de la alfabetización?

El acceso a Internet sigue siendo reducido en gran parte del África Subsahariana, pero es posible que se pueda sacar provecho de la universalidad de los teléfonos móviles para promover entornos de alfabetización y prácticas de lectura de mayor solidez. Las personas ya utilizan los dispositivos móviles para servicios bancarios, el pago de facturas y la comunicación social. También los utilizan para participan en prácticas democráticas, como relacionarse con los dirigentes políticos por medio de SMS (Asino y otros, 2011). En una encuesta comparativa reciente sobre la utilización de los dispositivos móviles, que se realizó a más de 4.000 personas de siete países (Etiopía, Ghana, India, Kenya, Nigeria, Pakistán y Zimbabwe), se obtuvo como resultado que hay más hombres que mujeres que leen libros en teléfonos móviles y que las mujeres pasan más tiempo que los hombres leyendo. La aplicación para dispositivos móviles Worlreader también ha mostrado cómo la tecnología ayuda a crear un entorno alfabetizado y fomenta la lectura. En 2013, 334.000 usuarios únicos al mes accedieron gratuitamente a libros y artículos en inglés y en otras lenguas, como el hindi, el suajili, el twi y el yoruba (West y Chew, 2014). En el Níger, los ejercicios didácticos en teléfonos móviles que se añadieron a un programa de educación de adultos mejoraron mucho más el nivel de lectura y de competencias aritméticas que los programas en los que no se utilizaban teléfonos móviles (Aker y otros, 2012).

El potencial de los teléfonos móviles de incrementar la demanda de competencias de lectura y escritura puede hacerse más patente en los próximos años. El uso de teléfonos móviles para escribir y mandar correos electrónicos refuerza la utilización del texto para la comunicación. Pero faltan datos claros que corroboren su repercusión en la adquisición de mayores competencias de lectura y escritura.

Conclusiones

Deben reconocerse muchos desarrollos positivos en los enfoques sobre la alfabetización de adultos desde 2000. Ha habido una clara tendencia a medir las competencias de lectura y escritura como si fuese un proceso continuo, frente a otros métodos de evaluación. Los recursos desarrollados por el Programa LAMP, el PIAAC y el STEP deberán tenerse en cuenta para el desarrollo de sistemas de seguimiento a nivel nacional. Algunos de estos planteamientos han tenido influencia en el desarrollo de políticas y de programas en muchos países.

Sin embargo, muy pocos países han logrado cumplir el objetivo de alfabetización de la EPT de reducir a la mitad en 2015 la tasa de analfabetismo entre la población adulta que tenían en 2000. Además, los adultos cuyo nivel de alfabetización se estimó en los últimos años estuvieron más escolarizados que los adultos cuyo nivel de alfabetización se estimó en años anteriores. Cuando se ha podido hacer un seguimiento de una cohorte a lo largo del tiempo, son pocos los países donde las mujeres han mejorado su nivel de alfabetización siendo adultas. Por tanto, incluso los pequeños avances logrados en las tasas de alfabetización de las mujeres adultas pueden haber sido consecuencia de la incorporación en la cohorte de mujeres más jóvenes y con un mayor nivel de educación que sustituyen a las de mayor edad y menos formadas.

Cuatro factores pueden ayudar a explicar estos malos resultados. En primer lugar, el compromiso a nivel mundial ha sido tímido. Las peticiones de actuar poniendo el acento en una perspectiva más integral de la alfabetización a nivel mundial no fueron correspondidas con la voluntad de financiar adecuadamente los programas a nivel nacional. En segundo lugar, después de un relativo declive en el decenio de 1990, han vuelto a surgir campañas y programas de alfabetización en gran escala y a nivel nacional, pero la falta de coordinación y de capacidad parecen haber impedido que tengan un impacto visible. Esto también se puede decir de los intentos de introducir la lengua materna como herramienta de instrucción en los programas de alfabetización de adultos. Por último, a pesar de las condiciones aparentemente favorables que podrían incrementar la demanda de alfabetización entre las personas de los países en desarrollo, los programas no han sacado suficiente provecho de estas posibilidades.

El potencial de los teléfonos móviles de incrementar la demanda de competencias de lectura y escritura puede hacerse más patente en los próximos años

Fotografía: Darryl Evans/Agence VU

CAPÍTULO 5

Objetivo 5: Paridad e igualdad de género

Aspectos más destacados

- En la enseñanza primaria, el 69% de los países sobre los que se disponía de datos han alcanzado la paridad de género o es probable que la alcancen en 2015. El progreso es más lento en la matrícula de secundaria, donde, según las proyecciones, la conseguirían poco menos de la mitad de los países.
- Se ha avanzado en la lucha contra las disparidades de género graves. Entre 1999 y 2012, el número de países que tenían matriculadas menos de 90 niñas por cada 100 varones descendió de 33 a apenas 16.
- En el África Subsahariana, las niñas más pobres siguen siendo las que más probabilidades tienen de no cursar nunca la enseñanza primaria. En Guinea y el Níger, en 2012, aproximadamente el 70% de las niñas más pobres no habían asistido nunca a la escuela primaria, frente a menos del 20% de los varones más ricos.
- La contratación de docentes de sexo femenino en todos los niveles de la enseñanza, la reforma de los libros de texto y los planes de estudio, así como la capacitación para impartir una enseñanza atenta a las cuestiones de género son factores decisivos para mejorar la igualdad entre los sexos en las instituciones educativas.
- Gracias a las actividades de promoción en los planos mundial y nacional se han logrado mejoras en la educación de las niñas y progresos en la reducción de las disparidades entre los sexos. Sin embargo, es necesario reforzar las políticas encaminadas a combatir el matrimonio infantil y la violencia de género relacionada con la escuela.
- Los varones sufren disparidades en la enseñanza secundaria. Aunque estas se han reducido o desaparecido en muchos países ricos, han crecido en otros, y el problema está apareciendo en algunos países más pobres.

Paridad e igualdad de género 179

Progresos hacia la paridad de género 180

Promoción de un entorno propicio 189

Aumento de la demanda y apoyo a los derechos a la educación 192

Ampliar y mejorar la infraestructura escolar 197

También se necesitan políticas para mejorar la participación de los varones 199

Entornos escolares y de aula equitativos 201

Apoyar la igualdad en los resultados del aprendizaje 210

Conclusión 215

Ha habido un fuerte movimiento a escala mundial hacia una mayor paridad entre los sexos, particularmente en la enseñanza primaria. En este capítulo se examinan los progresos realizados a nivel mundial hacia la paridad e igualdad de género desde el Foro de Dakar. Se pasa revista a las políticas y prácticas que han respaldado la educación de las niñas, desde la integración de las cuestiones de género y la reforma de la normativa hasta el mejoramiento de la infraestructura escolar y la creación de entornos escolares y de clase equitativos. No obstante, persisten muchos desafíos, como reducir los matrimonios precoces y los embarazos de adolescentes, mejorar la participación de los varones y apoyar la igualdad en los resultados del aprendizaje.

> *"Marruecos ha movilizado considerables recursos humanos y financieros para elaborar una estrategia de lucha contra las disparidades entre niñas y niños, habiendo conseguido resultados importantes en cuanto a la paridad. Esta estrategia se basa en la aplicación de un nuevo modelo adaptado de escuelas de la comunidad, el apoyo social para reducir el impacto de los factores socioeconómicos, y el desarrollo de la educación no formal".*

Ministerio de Educación Nacional y Formación Profesional, Marruecos

Objetivo 5 Paridad e igualdad de género

Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.

Por diversas razones –muchas de las cuales tienen una dimensión de género– millones de niñas y niños en el mundo entero siguen enfrentando considerables dificultades para acceder y asistir a la escuela, hacer progresos en ella, y aprender bien mientras están en la institución. En este capítulo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se examinan retrospectivamente las políticas y los programas relativos al logro de la paridad e igualdad entre los sexos en la educación, en el entendimiento fundamental de que todos los niños –niñas y varones– tienen un derecho básico a oportunidades educativas que les permitan alcanzar su pleno potencial en la vida. Se pasa revista a los progresos hacia la consecución del objetivo 5 y los obstáculos que siguen impidiéndola.

La realización de la igualdad entre los sexos en la educación sigue siendo un serio problema de justicia social. La igualdad de género es una noción más compleja que la de paridad de género y más difícil de medir. Exige ir más allá del recuento de niños y niñas que se escolarizan y examinar la calidad de sus experiencias en el aula y la comunidad escolar, sus logros en las instituciones educativas y sus aspiraciones para el futuro.

Desde la celebración del Foro Mundial sobre la Educación en Dakar en 2000, los progresos realizados hacia la consecución de la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria han sido disparejos. Aunque no se alcanzó la meta de lograr la paridad de género en la matrícula de primaria en 2005, las proyecciones de tendencia hechas para el presente Informe indican que el 69% de los países sobre los que se disponía de datos la alcanzarán en 2015. El avance hacia la eliminación de las disparidades de género en la enseñanza secundaria ha sido mucho menos notable; solo el 48% de los países habrán conseguido la paridad en 2015 (Bruneforth, 2015).

El objetivo 5 postula la eliminación de las disparidades tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria. De los 145 países sobre los que se disponía de datos respecto de ambos niveles, menos de la mitad, el 43%, han alcanzado la paridad de género en la matrícula de primaria y de secundaria, o es probable que la alcancen en 2015. Poco más de una cuarta parte, el 27%, es probable que consigan esa paridad en la enseñanza primaria, pero no en la secundaria. Con todo, se han hecho progresos, y acelerados, en los quince últimos años: el análisis de las proyecciones de tendencia detalladas en otra parte de este Informe muestra que el número de países con paridad tanto en primaria como en secundaria será de 62 en 2015, mientras que de haberse mantenido al mismo ritmo las tendencias para 1990-1999, ese número habría sido de solo 25 (Bruneforth, 2015).

Tras la presentación de un panorama general de los progresos hacia la paridad de género en la enseñanza primaria y secundaria, en el capítulo se examinan las acciones emprendidas por los gobiernos y la sociedad civil en apoyo de la igualdad entre los sexos. En el marco del examen de los derechos del niño a la educación, en la educación y a través de la educación, en el resto del capítulo se pasa revista a las políticas encaminadas a abordar los obstáculos económicos y sociales a la educación de las niñas y los varones, incluidas las intervenciones en relación con la oferta para mejorar la accesibilidad y la infraestructura escolar, y las medidas para acrecentar la igualdad de género en las escuelas. En una última sección se ponen de relieve las dimensiones de género de los resultados del aprendizaje y la elección de asignaturas.

El 69% de los países alcanzarán la paridad de género en la enseñanza primaria en 2015

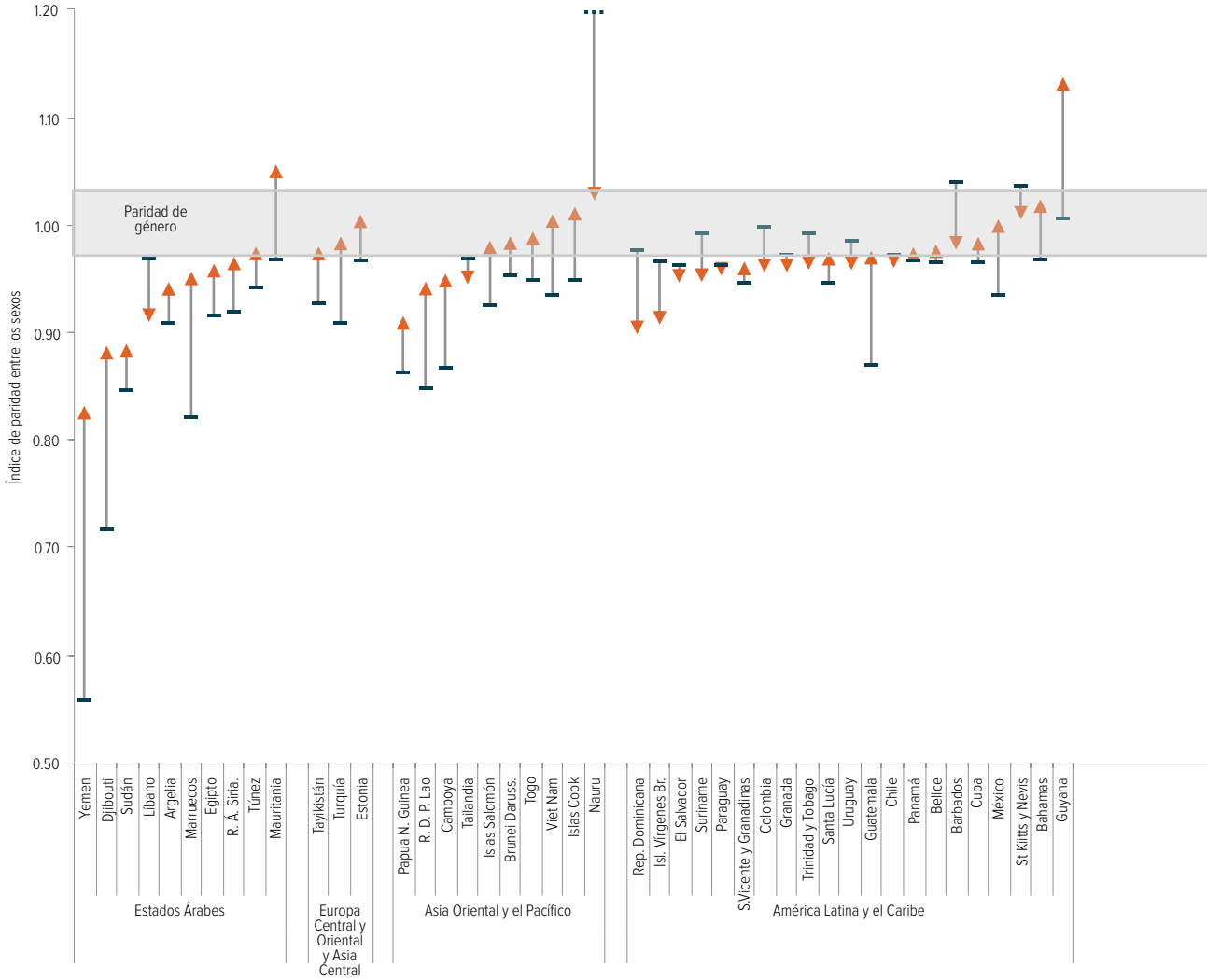
Progresos hacia la paridad de género

Se han realizado progresos en la enseñanza primaria, pero es preciso hacer más

La disparidad entre los sexos en la matrícula de la enseñanza primaria se ha reducido considerablemente desde 1999, pero no se ha eliminado. Entre los 161 países sobre los que se disponía de datos respecto de 1999 y 2012, el número de países con paridad –medida según un índice de paridad entre los sexos (IPS) de entre 0,97 y 1,03– aumentó de 83 en 1999 a 104 en 2012. El número de países con un IPS inferior a 0,97 –menos niñas matriculadas que varones - descendió de 73 a 48. De los países que aún no habían alcanzado la paridad en 2012, una mayoría tenía disparidades en detrimento de las niñas y solo nueve en detrimento de los varones.

Hubo una particular mejora en la reducción de la disparidad de género en la matrícula de la enseñanza primaria en Asia Meridional y Occidental, donde el IPS pasó de 0,83 en 1999 a la paridad en 2012. Los promedios regionales, empero, ocultan la gran variación que se da entre un país y otro. Solo cuatro de los ocho países sobre los que se disponía de datos respecto del periodo alcanzaron la paridad: Bhután, la India, la República Islámica del Irán y Sri Lanka.

Gráfico 5.1: La disparidad de género en la matrícula de primaria se ha reducido, pero sigue habiendo grandes diferencias en varios países
Índice de paridad entre los sexos respecto de la tasa bruta de escolarización en algunos países seleccionados, 1999 y 2012

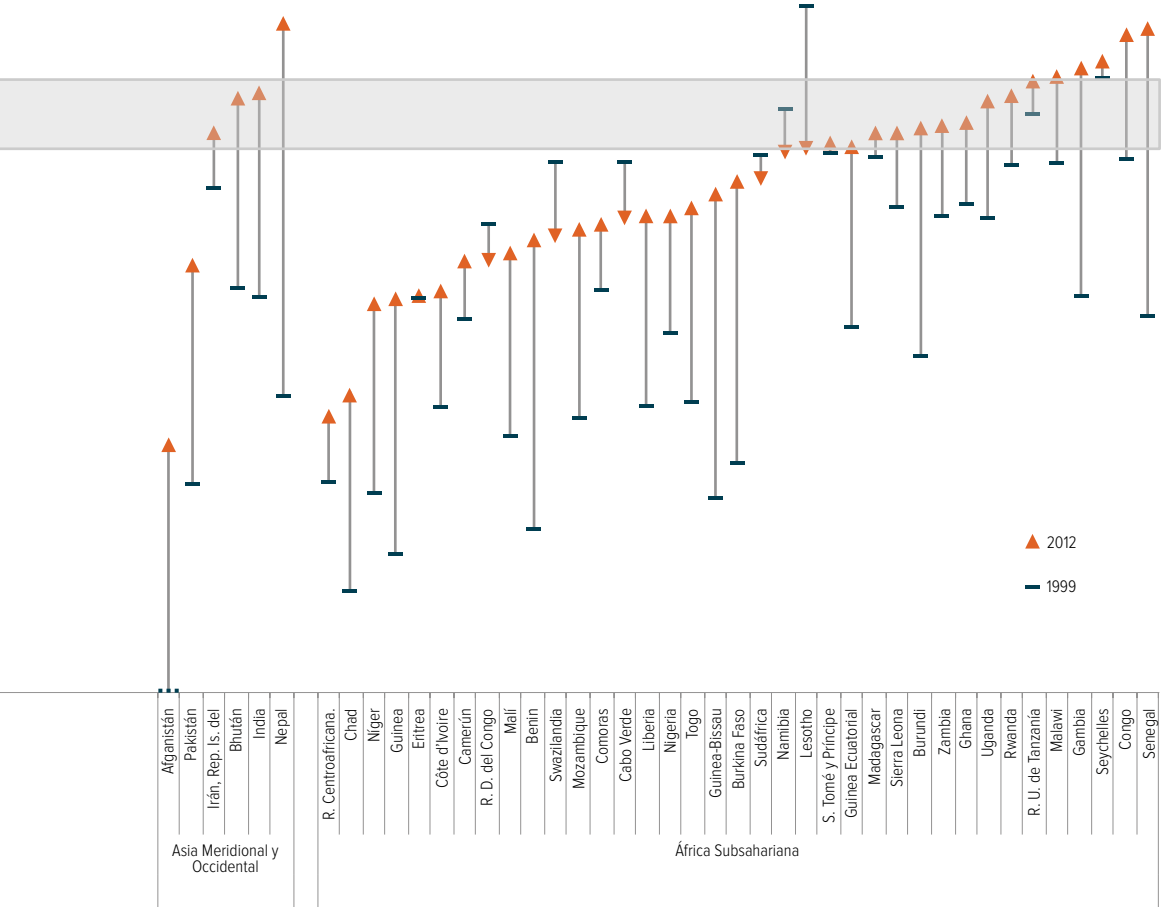


Notas: Quedan excluidos del gráfico los países con paridad de género en ambos años. Un IPS inferior a 0,97 denota disparidad en perjuicio de las mujeres, mientras que uno superior a 1,03 denota disparidad en perjuicio de los varones.
Fuentes: Anexo, Cuadro estadístico 5; base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU).

Pese a los considerables progresos realizados para que las niñas asistieran a la escuela, en el Afganistán solo hubo 72 niñas matriculadas por cada 100 varones. En Nepal, se revirtieron las anteriores disparidades de género, y en 2012 había más niñas que varones matriculadas en la enseñanza primaria.

Los IPS regionales referentes a la matrícula en primaria en los Estados Árabes, 0,93 en 2012, y el África Subsahariana, 0,92, representan una mejora, aunque no la paridad. En la mayoría de los países de estas dos regiones se ha observado una clara tendencia a la reducción de las disparidades de género en la tasa bruta de escolarización primaria, a menudo a partir de una seria desventaja respecto de las niñas (**Gráfico 5.1**). Burundi estaba lejos de la paridad en 1999, 79 niñas matriculadas por cada 100 varones, pero en 2012 había eliminado esta disparidad entre los sexos. Otros países, entre ellos Benin, Burkina Faso y Marruecos, si bien no alcanzaron la paridad, hicieron notables progresos.

Los países en que se han eliminado las disparidades de género ponen de relieve el carácter dinámico del logro de la paridad entre los sexos. Hace falta un análisis detenido de estas tendencias para confeccionar la política futura. En Gambia, Nepal y el Senegal, el aumento de la tasa de matrícula de las niñas



respecto de la de los varones refleja una leve ventaja en cuanto al número de niñas que ingresan en la escuela primaria, pero también el hecho de que más niños abandonan la escuela. En el Senegal, en 1999, dejaban la escuela 81 niños por cada 100 niñas. En 2011, se invirtió la situación: abandonaron 113 niños por cada 100 niñas. Así pues, hay que ser cauteloso al interpretar los cambios en la paridad de género, que podrían reflejar una evolución poco aconsejable del sistema educativo.

Progresos en los países donde las niñas estaban en mayor desventaja

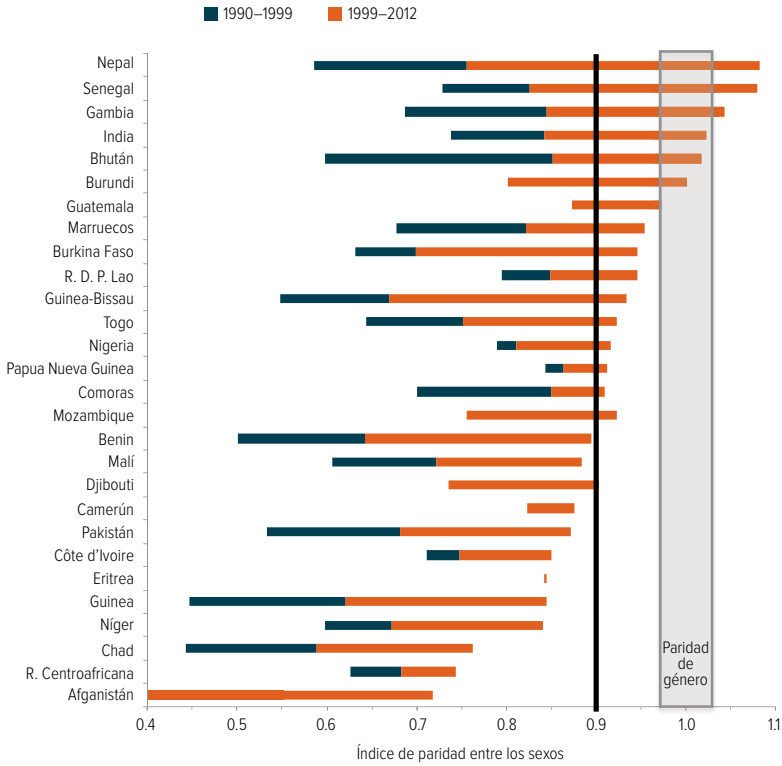
Desde 1999 se han realizado progresos importantes en la reducción de las disparidades de género en la matrícula de la enseñanza primaria en muchos de los países en que las niñas arrostraban la peor desventaja. De los 161 países sobre los que se disponía de datos respecto de 1999 y 2012, 33 –entre ellos 20 del África Subsahariana– presentaban serias disparidades en perjuicio de las niñas en 1999, con una matrícula de menos de 90 niñas por 100 varones; en 2012 el número había caído a 16. El Afganistán, país peor puntuado en 1999, ha superado inmensos obstáculos para aumentar la tasa bruta de escolarización primaria correspondiente a las niñas estimada en menos de un 4% en 1999 a un 87% en 2012, con lo cual su IPS pasó de 0,08 a 0,72.

En el **Gráfico 5.2** se comparan los progresos de los países sobre los que se disponía de datos respecto de 1990, 1999 y 2012. Entre los 28 países con un IPS inferior a 0,90 en 1999, 16 habían superado ese umbral en 2012. De ellos, Bhután, Burundi y la India alcanzaron la paridad de género, y en algunos países que no la habían alcanzado, el índice aumentó no obstante notablemente. Benin, Burkina Faso, Guinea-Bissau y el Senegal avanzaron más rápido en 1999-2012 que en 1990-1999. Comoras, Marruecos y el Pakistán, sobre la base de los progresos realizados en el decenio de 1990, siguieron avanzando hacia la paridad de género después de Dakar.

Países como Guatemala y Marruecos, próximos al objetivo de la paridad de género y con una alta matrícula general, tienen que redoblar los esfuerzos para vencer los obstáculos a la escolarización con que tropiezan las niñas más marginadas. Djibouti, Eritrea y el Níger, países que tenían una tasa bruta de matrícula inferior al 80% en 2012, se enfrentan al doble desafío de aumentar el número de niños escolarizados y proseguir al mismo tiempo sus esfuerzos en pos de reducir una grave disparidad de género.

Gráfico 5.2: Se ha avanzado en la reducción de la disparidad de género grave, pero las niñas siguen tropezando con dificultades para ingresar en la escuela primaria en varios países

Índice de paridad entre los sexos respecto de la tasa bruta de escolarización en países con un IPS inferior a 0,90 en 1999, 1990-1999 y 1999-2012



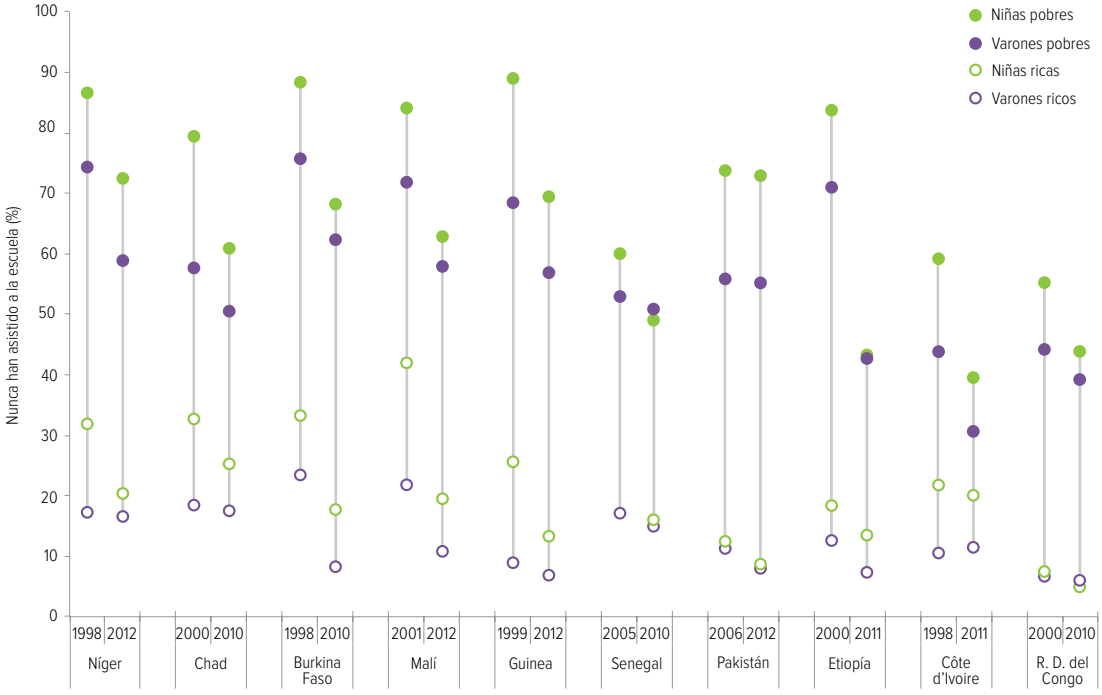
Nota: Solo figuran los países sobre los que se disponía de datos relativos a 1990, 1999 y 2012. La falta de información sobre un año determinado, se ha suplido con información de hasta dos años anteriores o posteriores.
Fuente: Anexo, Cuadro estadístico 5; base de datos del IEU.

Las niñas más pobres siguen siendo las que menos probabilidades tienen de matricularse

Es importante entender las pautas que explican las diferencias de género en la matrícula escolar, particularmente en los países que siguen esforzándose por aumentar la matrícula general. ¿Ingresan los niños en la escuela y luego la abandonan? ¿Lo primero es que no se matriculan? Alrededor del 43% de los niños sin escolarizar de todo el mundo nunca irán a la escuela. Existe una disparidad de género considerable: el 48% de las niñas es probable

Gráfico 5.3: En la mayoría de los países con niños sin escolarizar, las niñas más pobres siguen siendo las que con más probabilidad nunca habrán asistido a la escuela

Porcentaje de niños y niñas que nunca asistieron a la escuela, según la riqueza, en un grupo de países seleccionados, alrededor de 2000 y 2010



Nota: Los países escogidos eran los que tenían los porcentajes más altos de niños que nunca habían asistido a la escuela.

Fuente: Cálculos del equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo* (2014), a partir de datos de encuestas de demografía y salud y encuestas a base de indicadores múltiples.

que nunca se matriculen, frente al 37% de los varones. Pero es más probable que estos últimos dejen la escuela tempranamente: un 26% frente al 20% de las niñas (véase el Gráfico 0.5 en la sección Panorama). El análisis de los datos de una encuesta de hogares de países de ingresos bajos y medianos muestra que en los países con gran población de niños en edad de cursar la enseñanza primaria que nunca asistieron a la escuela, las niñas tienen mucho menos probabilidades de ir a la escuela que los varones, particularmente entre los niños más pobres.

En el decenio de 2000, nueve de cada diez países con los porcentajes más altos de niños que nunca habían asistido a la escuela se encontraban en el África Subsahariana (**Gráfico 5.3**). Si bien la proporción general de esta categoría de niños disminuyó, la disparidad entre los sexos siguió existiendo en la mayoría de esos países. Las niñas más pobres seguían siendo las que con más probabilidad nunca habían asistido a la escuela. En el Níger y Guinea, aproximadamente el 70% de las niñas más pobres nunca habían ido a la escuela –proporción notablemente superior a la correspondiente a los niños más pobres– frente al 20% de los niños más ricos.

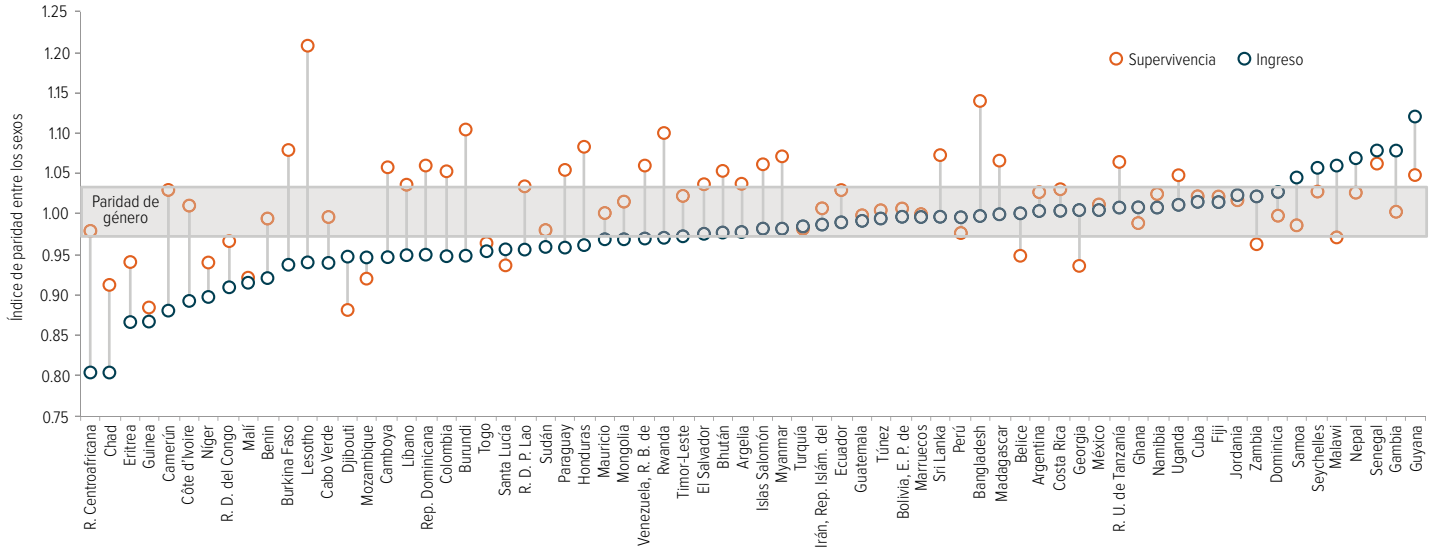
En Etiopía y el Senegal, las políticas educativas dirigidas a las niñas respaldaron los progresos en la reducción de la disparidad de género entre las niñas y los varones más pobres, aunque un gran número de unas y otros siguieron sin escolarizar. En el Pakistán, entre 2006 y 2012, poco se avanzó en la reducción de la proporción de los niños más pobres que nunca habían asistido a la escuela y de la disparidad de 18 puntos porcentuales existente entre las niñas y los varones más pobres. En cambio, entre los niños más ricos, fue escasa la disparidad de género existente cada año.

En Etiopía y el Senegal, las políticas educativas dirigidas a las niñas permitieron reducir la disparidad de género

Una vez en la escuela, las niñas progresan a la par de los varones

Una vez matriculadas, las niñas tienen iguales o mejores posibilidades que los varones de llegar a los grados superiores de la enseñanza primaria: en muchos países, la tasa de supervivencia escolar de las niñas hasta el

Gráfico 5.4: Las niñas tienen menos probabilidades de matricularse en la escuela, pero es más probable que los varones la abandonen tempranamente
Índice de paridad entre los sexos respecto de la tasa bruta de ingreso en la enseñanza primaria y la tasa de supervivencia hasta el quinto grado, 2011 y 2012



Nota: El gráfico no incluye a los países de ingresos altos. Un IPS inferior a 0,97 denota disparidad en perjuicio de las mujeres, mientras que uno superior a 1,03 denota disparidad en perjuicio de los varones.
Fuentes: Anexo, Cuadros estadísticos 4 y 7 (sitio web del Informe); base de datos del IEU.

Una vez matriculadas, las niñas tienen iguales o mejores posibilidades que los varones de llegar a los grados superiores de la enseñanza primaria

quinto grado ha sido habitualmente igual o superior a la de los varones. De los 68 países sobre los que se disponía de datos respecto de ambos años, 57 tenían paridad en cuanto a la tasa de supervivencia escolar en el quinto grado o bien disparidad en detrimento de los varones en 1999, y 58 en 2011.

Incluso en los países en que las niñas están en gran desventaja respecto del ingreso, las tasas de supervivencia hasta el quinto grado entre los niños matriculados por lo general muestran disparidades de género más reducidas o nulas. En el Camerún y Côte d'Ivoire, países con un IPS inferior a 0,90 respecto de la tasa bruta de ingreso, las tasas de supervivencia escolar de niñas y varones están a la par (**Gráfico 5.4**).

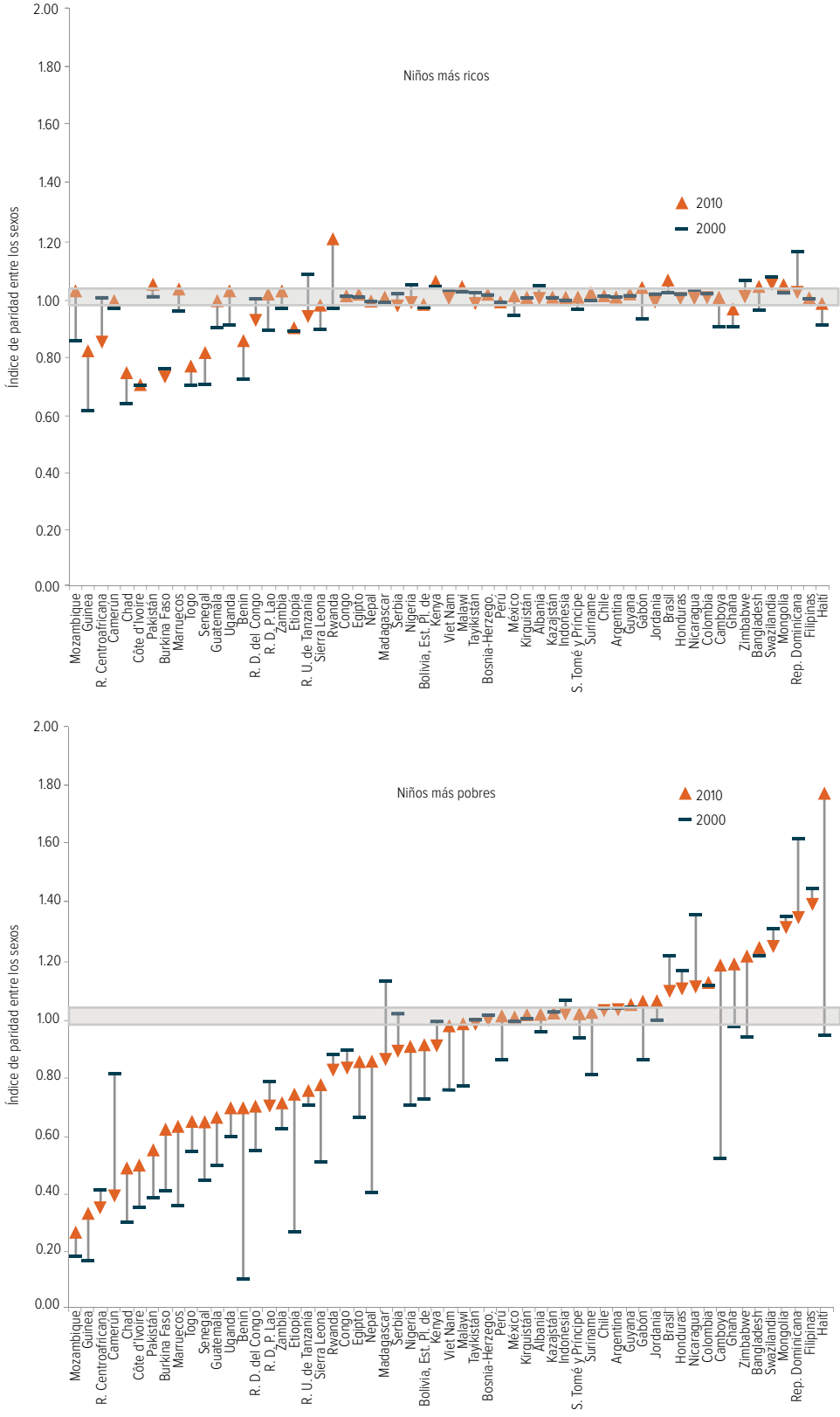
En unos pocos países en los que los varones están en desventaja respecto al ingreso, entre ellos Gambia, Malawi y Nepal, la tasa bruta de matrícula de varones es inferior a la de niñas. En los países donde no existe disparidad de género con relación a las tasas de ingreso pero los varones están en desventaja por lo que respecta a la supervivencia hasta el quinto grado, como Bangladesh, Myanmar y la República Unida de Tanzanía, los varones corren mayor riesgo de abandono escolar.

La pobreza ahonda las disparidades en cuanto a la finalización de la educación primaria

Utilizando una medida de la finalización de la escolarización –la tasa de logro de la enseñanza primaria- que abarca a todos los niños en edad escolar de una población y no solo a los matriculados, se observa que la disparidad de género en cuanto a finalización de la enseñanza primaria por lo general ha seguido siendo mucho más profunda entre los niños más pobres que entre los más ricos (**Gráfico 5.5**). Pese al progreso general en la reducción de la disparidad entre los sexos en relación con el logro en la enseñanza de primaria habido desde 2000, las niñas más pobres siguen sufriendo serias desventajas tratándose del ingreso en la enseñanza primaria y su finalización. En países como Mozambique, la República Democrática Popular Lao y Uganda, en los que la paridad de género en la instrucción primaria existe desde 2000 por lo que respecta a las niñas más ricas, las niñas más pobres siguen estando muy rezagadas en relación con los varones más pobres. En la República Democrática Popular Lao, entre los niños más ricos, la proporción de niñas que culminaron la educación primaria pasó de 88 por 100 varones en 2000 a la paridad en 2010, mientras que entre los escolares más pobres descendió de 77 a 70 niñas por 100 varones.

Gráfico 5.5: Si bien se han hecho progresos, la disparidad de género en cuanto al logro de la enseñanza primaria es mayor entre los niños más pobres

Índice de paridad entre los sexos respecto de la tasa de logro de la enseñanza primaria, según la riqueza, en algunos países seleccionados, alrededor de 2000 y 2010



Nota: Un IPS inferior a 0,97 denota disparidad en perjuicio de las mujeres, mientras que uno superior a 1,03 denota disparidad en perjuicio de los varones.
Fuente: Cálculos del equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo* (2014), a partir de datos de encuestas de demografía y salud y encuestas a base de indicadores múltiples.

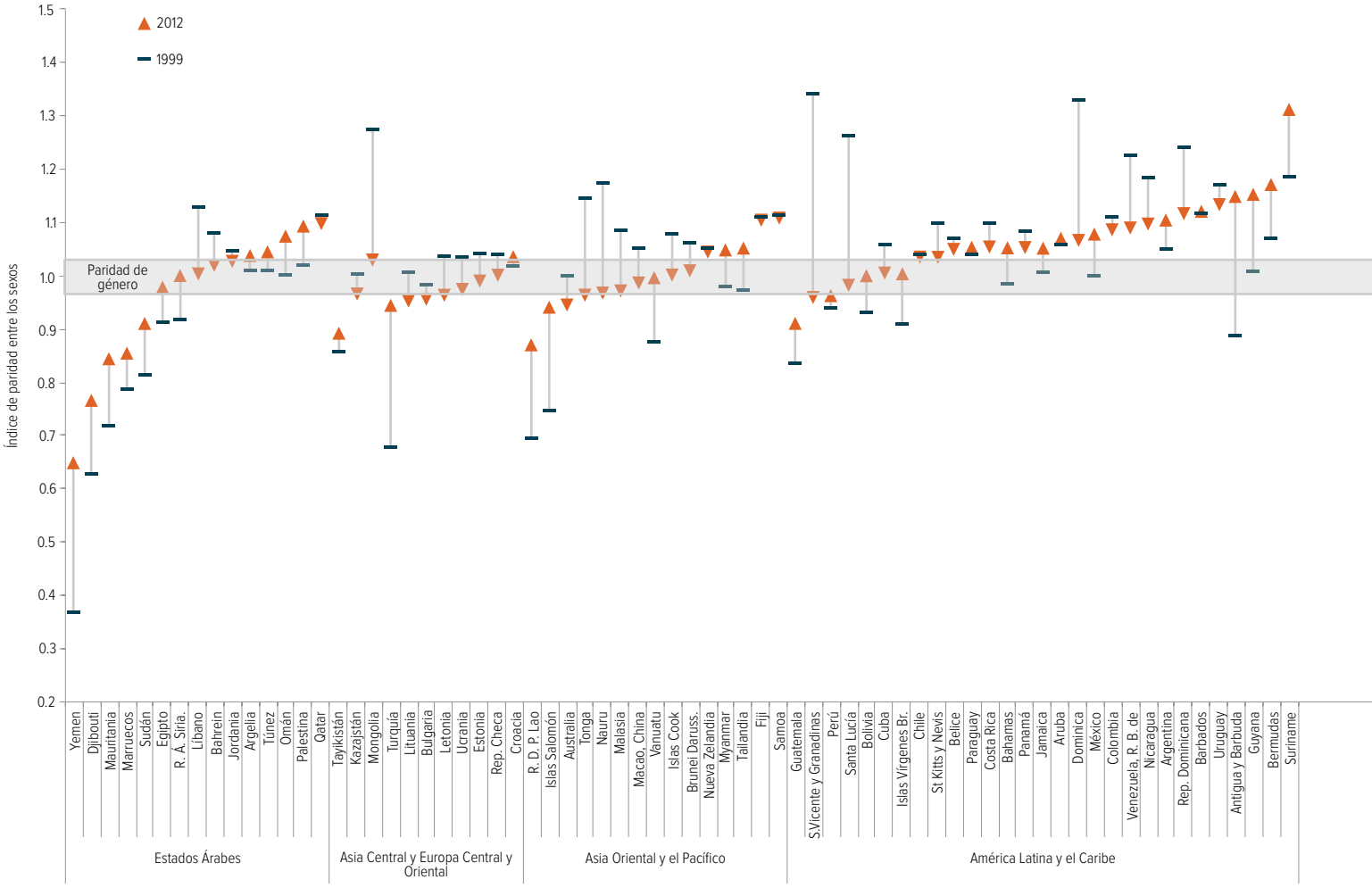
La disparidad de género se observa en un mayor número de países en la enseñanza secundaria que en la primaria

En países como el Brasil, Nicaragua y la República Dominicana, la disparidad entre los sexos en detrimento de los varones más pobres por lo que respecta al logro en la enseñanza primaria ha disminuido desde 2000, mientras que en países como Haití y Zimbabwe han surgido grandes disparidades, siendo ahora los varones más pobres quienes menos probabilidades tienen de finalizar la enseñanza primaria. Las estrategias para hacer frente al nuevo problema del escaso logro en primaria de los varones más pobres deben abordar la cuestión de por qué los varones dejan prematuramente la escuela. Conseguir ante todo que asistan a la escuela más niñas, particularmente las pobres y desfavorecidas, es un objetivo necesario para los países deseosos de mejorar el grado general de educación de las niñas. No obstante, también es preciso un atento examen de las pautas en relación con el ingreso y los grados subsiguientes para lograr una participación equitativa y la finalización de la educación primaria por lo que respecta tanto a las niñas como a los varones.

La disparidad entre los sexos es mayor y más variada en la enseñanza secundaria

La disparidad de género se observa en un mayor número de países en la enseñanza secundaria que en la primaria. En 2012, el 63% de los países sobre los que se disponía de datos aún no habían alcanzado la paridad entre los sexos en la matrícula de secundaria. El número de países con disparidades en detrimento de los varones igualaba al de países con disparidades

Gráfico 5.6: Las disparidades de género en la enseñanza secundaria se han acortado, pero siguen siendo grandes en algunas regiones
Índice de paridad entre los sexos respecto de la tasa bruta de escolarización, por regiones, 1999 y 2012



Nota: Un IPS inferior a 0,97 denota disparidad en perjuicio de las mujeres, mientras que uno superior a 1,03 denota disparidad en perjuicio de los varones.
Fuentes: Anexo, Cuadros estadísticos 7 (impreso) y 8 (sitio web del Informe).

en perjuicio de las niñas: en unos, cerca de un 32%, estaban matriculadas menos de 97 niñas por cada 100 varones, mientras que en otros, las niñas superaban a los varones en la misma proporción.

La situación varía según las regiones. En el África Subsahariana y en Asia Meridional y Occidental, las niñas siguen estando en condiciones de mayor desventaja por lo que respecta a la matrícula en secundaria. En el África Subsahariana, el promedio de niñas matriculadas en relación con los varones aumentó apenas levemente desde 1999, a 84 por cada 100 varones en 2012. En Asia Meridional y Occidental, pese a un gran avance, en 2012 se matricularon en promedio 93 niñas por cada 100 varones. En América Latina y el Caribe, en cambio, un IPS de 1,07 en 2012, sin modificar desde 1999, indica una matrícula de varones inferior a la de las niñas en la mayoría de los países –en promedio, 93 varones por cada 100 niñas.

En general, las disparidades entre los sexos se están acortando. De los 133 países sobre los que se disponía de datos respecto de los dos años, 30 tenían un IPS inferior a 0,90 en 1999, lo que indicaba una gran desventaja para las niñas. En 2012, tal era el caso en solo 19 países, la mayoría de ellos situados en la región de los Estados Árabes o el África Subsahariana. El número de países en que los varones se encontraban en seria desventaja –un IPS superior a 1,11– disminuyó de 18 a nueve a lo largo del periodo (**Gráfico 5.6**).

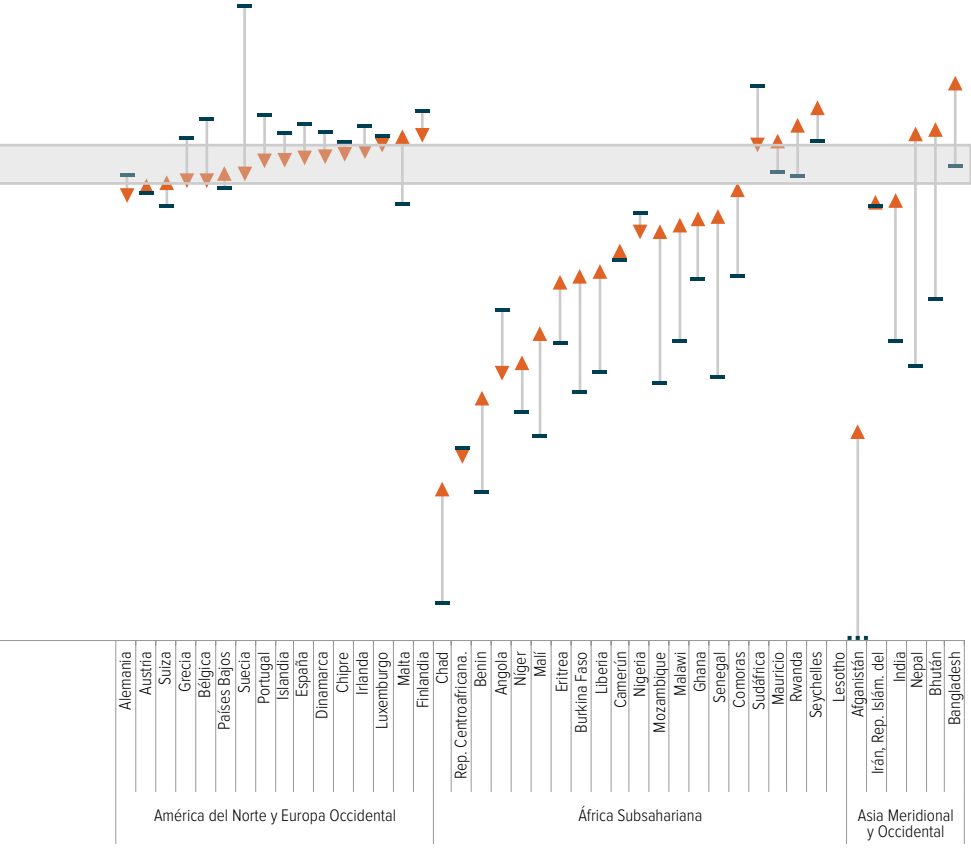
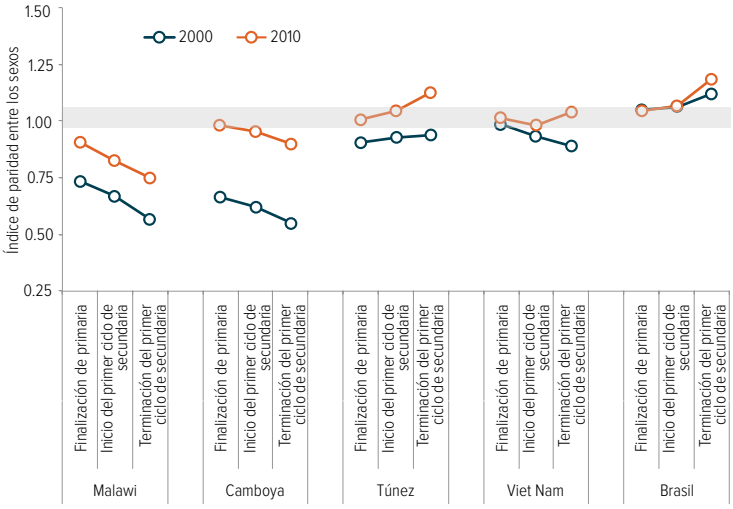


Gráfico 5.7: Las disparidades de género se perpetúan y se amplían en el primer ciclo de la enseñanza secundaria

Índice de paridad entre los sexos respecto de las tasas de finalización de la enseñanza primaria, transición al primer ciclo de secundaria y terminación de este ciclo, en algunos países seleccionados, alrededor de 2000 y 2010



Nota: Un IPS inferior a 0,97 denota disparidad en perjuicio de las mujeres, mientras que uno superior a 1,03 denota disparidad en perjuicio de los varones.
Fuente: Cálculos del equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo* (2014), a partir de datos de encuestas de hogares.

Los casos de disparidad más extremos siguen siendo los que perjudican a las niñas. Pese a los progresos realizados desde 1999, en 2012, 13 países tenían menos de 80 niñas matriculadas en la enseñanza secundaria por cada 100 varones. En Angola, la situación en realidad empeoró, ya que la proporción pasó de 76 niñas por cada 100 varones en 1999 a 65 en 2012. En el Chad y la República Centroafricana, ambos afectados recientemente por conflictos, en 2012 estaban matriculadas en secundaria aproximadamente la mitad de niñas que de varones.

Las pautas de la desventaja de los varones en la enseñanza secundaria han variado desde 1999. En algunos países de ingresos medianos y altos con elevados niveles de matrícula general en secundaria, las disparidades de género persistentes en perjuicio de los varones se han reducido, desapareciendo en todos los países de Europa Occidental excepto Finlandia y Luxemburgo en 2012. En Mongolia y Sudáfrica, se avanzó mucho en la reducción de las disparidades, acercándose ambos países al logro de la paridad. En algunos países más ricos, como la Argentina, Surinam y varios países del Caribe, las disparidades de género en la matrícula de secundaria se han acrecentado, y han aparecido en algunos pocos países más pobres, entre ellos Bangladesh, Myanmar y Rwanda. En Lesotho, estaban matriculados solo 71 varones por cada 100 niñas en 2012, proporción que se mantenía sin cambios desde 1999.

El bajo nivel alcanzado en primaria y el abandono en secundaria refuerzan la disparidad

La disparidad de género en relación con el número de niños que ingresan en el primer ciclo de enseñanza secundaria y lo culminan ha disminuido, aunque muchos países no han alcanzado aún la paridad. El análisis de los datos de una encuesta de hogares de 78 países realizado para este Informe muestra que, en promedio, el número de niñas que llegan al primer ciclo de enseñanza secundaria aumentó de 81 por cada 100 varones en 2000 a 93 en 2010. La mayor parte de las disparidades en cuanto al nivel alcanzado en el primer ciclo de enseñanza secundaria se explica por la disparidad inicial en la enseñanza primaria. Si bien los varones y las niñas matriculados pasaron en igual número del último grado de primaria al primer ciclo de secundaria, el promedio de niñas que llegaron a ese último grado de primaria era de 93 por cada 100 varones en 2010, de modo que un gran número de niñas quedaron a la zaga.

Ahora bien, el promedio grupal oculta considerables diferencias. En los países más pobres, donde las niñas tradicionalmente han estado en desventaja, la disparidad de género en cuanto a la terminación del primer ciclo de la enseñanza secundaria sigue siendo un serio problema, no obstante los progresos realizados. En los países más ricos se observa un aumento de la disparidad en perjuicio de los varones.

Algunos países más pobres, como Camboya y Malawi, han avanzado considerablemente hacia la paridad en la terminación del primer ciclo de la enseñanza secundaria, debido casi exclusivamente a los progresos realizados en la reducción de la disparidad en la finalización de la educación primaria. Camboya, donde solo 66 niñas por cada 100 varones finalizaron la enseñanza primaria en 2000, alcanzó la paridad al cabo de diez años. Esto contribuyó a su avance hacia la paridad en el primer ciclo de la enseñanza secundaria, logrando un IPS de 0,90 en 2010. Malawi realizó un gran progreso hacia

la paridad en la finalización de la enseñanza primaria. Pero la disparidad se mantuvo en tres puntos: en 2010, por cada 100 varones 90 niñas finalizaron la enseñanza primaria, 82 pasaron a la secundaria y solo 75 llegaron hasta el final del primer ciclo. En ambos países, las disparidades aumentan respecto del ingreso en el primer ciclo de secundaria y de su finalización, lo que indica la existencia de cuellos de botella importantes (**Gráfico 5.7**).

En países más ricos como el Brasil y Túnez, la disparidad en la terminación del primer ciclo de enseñanza secundaria ha aumentado en perjuicio de los varones, principalmente a raíz del creciente abandono escolar por parte de estos. En el Brasil, el IPS en relación con la terminación del primer ciclo de enseñanza secundaria aumentó de 1,12 en 2000 a 1,18 en 2010. En Túnez, la paridad en la finalización de la enseñanza primaria y el ingreso en el primer ciclo de secundaria se alcanzó en 2010, tras una disparidad en perjuicio de las niñas, aunque el número de varones que llegan ahora al último grado de este ciclo es inferior al de niñas. En Viet Nam, una anterior disparidad entre los sexos ha desaparecido en gran medida.

Los varones tienen incluso más probabilidades que las niñas de abandonar en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria. En los 78 países sobre los cuales se disponía de datos, solo 95 varones por cada 100 niñas llegaron hasta el final de ese ciclo en 2010, siendo pocas las variaciones desde 2000. En los países donde los varones ya estaban en desventaja en cuanto a la finalización del primer ciclo de secundaria, como el Brasil, esta situación acentuaba aún más la disparidad.

Las tasas de finalización de los adolescentes varones han sido un motivo de preocupación creciente en muchos países de la OCDE, donde en 2011 el 73% de las adolescentes, en promedio, finalizaron en tiempo el segundo ciclo de enseñanza secundaria, frente a solo el 63% de los varones. Las tasas de graduación femenina en este ciclo fueron superiores a las masculinas en todos los países de la OCDE excepto Alemania. Las disparidades mayores se registraron en Islandia y Portugal, países en que las tasas de graduación femenina excedieron a las de los varones en un 20% o más (OCDE, 2012b).

Promoción de un entorno propicio

Las actividades sostenidas de promoción a escala mundial han generado un apoyo sin precedentes de los gobiernos y la sociedad civil a la paridad e igualdad de género en la educación en los últimos años, particularmente en lo tocante al acceso de las niñas a la escolarización (véase la sección Panorama). En 2000, el Marco de Acción de Dakar y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) de las Naciones Unidas señalaron a la comunidad internacional el camino para eliminar la disparidad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria. Además, el Marco de Dakar ofrecía estrategias decisivas para alcanzar la igualdad de género en 2015. Asimismo, la Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI), puesta en marcha en 2000, fue la primera alianza mundial encaminada concretamente a promover la educación de las niñas y concientizar acerca de la igualdad entre los sexos en el ámbito de la educación.

En el Brasil y Túnez, la disparidad en el primer ciclo de enseñanza secundaria ha aumentado en perjuicio de los varones

Los gobiernos, por su parte, han llevado a cabo una reforma en el ámbito de la legislación y las políticas; integraron las cuestiones de género en las estructuras institucionales educativas, la planificación y la presupuestación; y crearon una masa crítica de apoyo en el seno de la sociedad. La acción de la sociedad civil ha generado una mayor conciencia acerca de la importancia de la educación de las niñas. Sin bien el objetivo de la paridad entre los sexos en la educación en 2005 no se alcanzó, y siguen existiendo grandes obstáculos para conseguir tanto la paridad como la igualdad, desde 2000 ha habido un crecido compromiso con la problemática de género en la educación.

La incorporación de la perspectiva de género y su inclusión en la presupuestación proporcionan orientación para actuar

La incorporación de la perspectiva de género tiene por objeto hacer que la igualdad entre los sexos sea una idea central integrada en las estructuras y las prácticas de las instituciones y la sociedad en su conjunto antes que una cuestión o un sector aislado. En el Marco de Dakar se pide el compromiso de los gobiernos para integrar la perspectiva de género en todo el sistema educativo.

La Plataforma de Acción de Beijing, acordada en la Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing en 1995, recogió la incorporación de la perspectiva de género como elemento fundamental para el logro de los compromisos sobre la igualdad de género (UNESCO y ONU Mujeres, 2014). Un objetivo esencial era integrar una perspectiva de género en las políticas, la programación y la presupuestación de los distintos ministerios (Naciones Unidas, 1995).

En los dos decenios siguientes a la Conferencia de Beijing se adoptaron en forma generalizada políticas encaminadas a incorporar la perspectiva de género al sector de la educación (Unterhalter y otros, 2010). En Burkina Faso, el plan de educación del Gobierno para 2001-2010 estableció estrategias para reforzar la Dirección de promoción de la educación de las niñas, dependencia del Ministerio de Educación Básica y Alfabetización (UNESCO, 2008). En el Yemen, se estableció en 2003 la Unidad de participación de la comunidad, y en 2006 el Sector de educación de las niñas, una y otro creados en el seno del Ministerio de Educación en aplicación de la Estrategia nacional de educación de las niñas (Kefaya, 2007). En Burkina Faso, la tasa bruta de matrícula de niñas en la enseñanza primaria aumentó un 47% entre 1999 y 2005; en el Yemen, el incremento fue del 46%.

A pesar de los pasos positivos, hay instituciones sociales discriminatorias que siguen socavando la igualdad entre los sexos

El Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer, ahora ONU Mujeres, promueve una presupuestación que tenga en cuenta la dimensión de género en más de 60 países del mundo entero (ONU Mujeres, 2012b). El método empleado permite examinar las prácticas presupuestarias de los gobiernos a fin de determinar los efectos diferentes que tienen en hombres y mujeres, niñas y niños (Unterhalter, 2007). También permite a los grupos de la sociedad civil exigir responsabilidad a los gobiernos en cuanto a su compromiso con el logro de la igualdad entre los sexos (Campaña Mundial por la Educación y RESULTS Education Fund, 2011). En la República Unida de Tanzanía, la Gender Budgeting Initiative (Iniciativa sobre la inclusión de la dimensión de género en la presupuestación) ha ayudado a reconocer y reducir el tiempo que las niñas dedican a las tareas del hogar, proporcionando un mejor suministro de agua a la comunidad (Plan International, 2012; ONU Mujeres, 2012a).

Las investigaciones indican que invertir recursos suficientes en todo el sistema educativo para aplicar estrategias de integración de la perspectiva de género ayuda a lograr la igualdad entre los sexos en las instituciones educacionales (Unterhalter y otros, 2014). Y sin embargo, en muchos países, las iniciativas en el sentido de esa integración se han visto restringidas. Lograr un cambio transformador en el ámbito institucional sigue siendo un enorme desafío. Los recursos para realizar cambios han sido insuficientes, las unidades encargadas de la problemática de género ha quedado marginadas dentro de las propias instituciones, el apoyo a la promoción no ha sido suficiente, y la aplicación se ha visto limitada por arraigadas formas de discriminación (Subrahmanian, 2006; Unterhalter y otros, 2010). El éxito del proyecto Shiksha Karmi de Rajastán (India), destinado a hacer participar a los hombres y las mujeres de comunidades remotas en el mejoramiento del acceso de los niños a la educación, resultó socavado por las persistentes actitudes discriminatorias hacia las mujeres de algunos dirigentes del proyecto (Jain, 2003).

La reforma de la legislación y las políticas sustenta los progresos

El avance hacia una mayor equidad en la educación se ha visto respaldado por compromisos de orden jurídico y normativo. En el reciente panorama general de la UNESCO sobre las medidas en apoyo al derecho a la educación, 40 de los 59 Estados Miembros que presentaron informes se refieren explícitamente a la garantía del derecho a la educación de las niñas y las mujeres o a la prohibición de la discriminación por motivos de sexo en la constitución, la legislación o en políticas concretas del país (UNESCO y ONU Mujeres, 2014).

El Índice de Género e Instituciones Sociales (SIGI) de 2012 de la OCDE muestra que desde 2009 muchos países no pertenecientes a la Organización han hecho avances prometedores en la lucha contra la discriminación de las mujeres y las niñas. El número de países con disposiciones legislativas concretas para combatir la violencia doméstica aumentó más del doble, pasando de 21 en 2009 a 53 en 2012, y 29 países fijaron cuotas para la participación política de las mujeres (OCDE, 2012c).

Es mucho más lo que se puede hacer. A pesar de los pasos positivos, hay instituciones sociales discriminatorias que siguen socavando la igualdad entre los sexos. En 86 de los 121 países que figuran en el SIGI de 2012, persisten leyes o prácticas discriminatorias en materia de herencia. Muchos países han reforzado la legislación por la que se prohíbe el matrimonio precoz; sin embargo, su prevalencia en los distintos países en 2012, a un promedio de 17% de mujeres casadas entre los 15 y los 19 años de edad, sigue siendo inaceptablemente alta (OCDE, 2012c).

Varios países que redujeron grandes disparidades de género en el ámbito de la enseñanza, entre ellos Burkina Faso, Etiopía, Ghana y Marruecos, integraron una perspectiva de género en los planes, planes estratégicos o políticas nacionales de educación, en particular la promoción del derecho de las niñas a la educación y respuestas específicas al problema de la baja matrícula escolar de estas (UNESCO y ONU Mujeres, 2014).

Un análisis de los planes del sector de la educación en 30 países, realizado para el presente Informe, reveló que los países que habían incluido un objetivo referente al género en sus planes tanto en 2000 como en 2012 hicieron progresos sustanciales hacia la paridad de género en la matrícula de primaria. Entre esos países se contaban Burkina Faso, Mozambique y Sierra Leona. En Gambia, Mauritania y el Senegal, la matrícula de niñas aumentó durante este periodo por encima de la mitad de la matrícula total de primaria, revirtiendo efectivamente la disparidad entre los sexos (UNESCO-IIPE, 2014).

Los marcos normativos integrales han respaldado los progresos en países con grandes disparidades de género en cuanto a la participación

Las políticas eficaces para mejorar la paridad entre los sexos combaten los obstáculos mediante múltiples estrategias. Los países que han hechos progresos sustanciales en la reducción de grandes disparidades de género en la educación cuentan con marcos normativos integrales, sustentados en la reforma de la legislación, que combinan diversas medidas para mejorar el acceso a la educación, especialmente de las niñas.

La India y Turquía han acabado con las disparidades de género en la enseñanza primaria y el primer ciclo de la secundaria. En la India, múltiples estrategias ayudaron a mejorar la accesibilidad y la calidad de la escolarización de las niñas. Entre otros elementos, comprendían libros de texto gratuitos para todas las niñas, campamentos de reinserción escolar y cursos de recuperación, contratación de maestras, y programas nacionales para aumentar la demanda de escolarización entre las niñas del medio rural y desfavorecidas (Govinda, 2008). En Turquía, la reforma de la legislación y la construcción de escuelas a fin de ampliar la participación en la enseñanza primaria y el primer ciclo de la secundaria se complementaron con incentivos para las niñas de hogares pobres y una campaña nacional de sensibilización a efectos de aumentar la matriculación de las niñas (Sasmaz, 2014).

La India y Turquía han acabado con las disparidades de género en la enseñanza primaria y el primer ciclo de la secundaria

Burundi y Etiopía mejoraron considerablemente la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria al tiempo que hacían rápidos progresos en relación con la matrícula general. Ambos países ofrecieron incentivos para la matriculación de las niñas en el primer grado a la edad oficial a fin de que pudieran terminar la escuela primaria antes de la pubertad; en Burundi, se suprimió la contribución parental respecto de las niñas en el primer año de primaria. Las intervenciones encaminadas a promover la educación de las niñas incluían grupos de madres en Burundi (Vachon, 2007) y campañas de sensibilización de la comunidad en Etiopía (Bines, 2007). Los cambios en la legislación a fin de reducir los matrimonios infantiles han sustentado un entorno normativo propicio (Psaki, 2015).

Las políticas encaminadas a abordar el problema de la disparidad de género en perjuicio de los varones, empero, siguen siendo escasas y pocas veces forman parte de los marcos integrales, de varios niveles, que se elaboran en relación con la educación de las niñas. La atención suele centrarse en el escaso rendimiento escolar de los varones y su desvinculación de la enseñanza. Países de América Latina y el Caribe, como Belice, El Salvador, Jamaica y Trinidad y Tobago, aplican desde 2000 varias políticas e intervenciones independientes. Comprenden estrategias para incorporar asignaturas técnicas y profesionales al plan de estudios, programas basados en

la escuela y la comunidad para combatir la delincuencia y la violencia juvenil, e iniciativas de tutoría (Jha y otros, 2012; Jha y Kelleher, 2006).

Aumento de la demanda y apoyo a los derechos a la educación

En la sección siguiente se examinan algunos medios por los cuales los gobiernos, las organizaciones no gubernamentales (ONG) y la sociedad civil han procurado superar los obstáculos económicos y socioculturales a la escolarización y reducir las disparidades entre los sexos, así como los aspectos en que se han observado progresos. Hay tres áreas clave de acción: fomentar valores y actitudes positivos respecto de la educación de las niñas mediante la movilización de la comunidad y campañas de promoción, facilitar incentivos para compensar los costos escolares y de oportunidad y encarar el problema del matrimonio precoz y el embarazo de adolescentes.

Cambiar las actitudes y recabar apoyo para la educación de las niñas

Las campañas nacionales de promoción y movilización de la comunidad han servido para suscitar un mayor apoyo a la educación de las niñas

Las instituciones sociales –leyes formales e informales, y normas y prácticas sociales y culturales– pueden ayudar a explicar por qué en algunos países no se ha alcanzado la paridad y la igualdad de género en la educación. Las intervenciones normativas que no tienen en cuenta a las instituciones sociales discriminatorias no hacen frente a los factores que generan desigualdad entre los sexos (OCDE, 2012a). Un análisis basado en el SIGI de 2012 reveló que los países con niveles más altos de discriminación contra las mujeres por lo general se desempeñaban peor en relación con una serie de indicadores de desarrollo, incluida la educación (OCDE, 2012c).

Normas y actitudes sociales discriminatorias muy arraigadas contrarias a la igualdad de género perjudican la demanda de educación de las niñas y restringen los beneficios que un mejor acceso a la educación les aporta. Estas normas se reflejan en prácticas como el matrimonio precoz, las prácticas tradicionales de confinamiento, la preferencia por los varones en la inversión de la familia en educación y la división por sexos de las tareas del hogar (OCDE, 2012c). En muchos países, por ejemplo, las mujeres y las niñas asumen el grueso del trabajo doméstico (Lyon y otros, 2013), en particular, la recogida de leña, el acarreo de agua y el cuidado de los hermanos más pequeños –todo lo cual puede limitar las posibilidades de los niños de asistir a la escuela (Dreibelbis y otros, 2013; Keilland, 2015; Nankhuni y Findeis, 2004). Sin embargo, el trabajo doméstico de las niñas es casi invisible, es poco probable que quede contemplado en la legislación sobre el trabajo infantil, y recibe poca atención de los encargados de la formulación de políticas (UNESCO, 2008).

A la inversa, promover la importancia de la educación como derecho humano y aumentar la demanda de escolarización, particularmente de las niñas, está vinculado con un mejor conocimiento del valor económico y sociocultural que la educación tiene para las personas, las familias, las comunidades y las sociedades. Las campañas nacionales de promoción y movilización de la comunidad se han utilizado como parte de marcos normativos más amplios para cambiar las actitudes parentales y suscitar un mayor apoyo a la educación de las niñas.

Las tempranas campañas de movilización social en gran escala realizadas en el decenio de 1990 en Burkina Faso (Hickson y otros, 2003), Etiopía (Bines, 2007) y Malawi (Rugh, 2000) ayudaron a generar un extenso apoyo de la comunidad a la educación de las niñas. La Estrategia nacional de Tayikistán para el desarrollo de la educación 2015 incluía campañas por radio y televisión destinadas a promover la educación de las niñas. En la más reciente estrategia nacional 2020 se sigue recurriendo a campañas en los medios de comunicación, pero se apunta concretamente a mejorar en particular la baja matrícula femenina en la enseñanza secundaria postobligatoria (UNICEF, 2013a), 90 niñas por cada 100 varones en 2012.

Las coaliciones nacionales en pro de la educación, que representan a la sociedad civil en los foros de política, pueden prestar apoyo a las actividades de promoción de la educación de las niñas y la igualdad entre los sexos. La Campaña Mundial por la Educación, establecida en el periodo previo a la conferencia de Dakar, opera

con más de 80 coaliciones nacionales en pro de la educación que llevan la voz de la sociedad civil a los foros de política (Campaña Mundial por la Educación, 2014; Verger y Novelli, 2012). En su campaña bajo el lema "Es un derecho. ¡Hagámoslo derecho!", se pedía a los gobiernos que elaborasen sólidos planes en colaboración con la sociedad civil y respaldados con recursos para alcanzar la igualdad entre los sexos en la educación (Campaña Mundial por la Educación y RESULTS Education Fund, 2011). Uno de sus miembros, la Ghana National Education Coalition Campaign (Campaña de la coalición nacional de Ghana por la educación) obtuvo una promesa de contribución del Ministerio de Educación para elaborar una política educativa en materia de género, en el marco de la agenda gubernamental para 2012 (Campaña Mundial por la Educación, 2012), a fin de abordar el problema de la disparidad entre los sexos en la enseñanza secundaria, donde se matriculaban 91 niñas por cada 100 varones.[1]

Las estrategias de movilización de la comunidad también se han integrado en muchos programas no gubernamentales y proyectos en pequeña escala en apoyo de la educación de las niñas. En Burkina Faso, las actividades de movilización de la comunidad formaban parte de un proyecto de creación de escuelas de calidad, adaptadas para acoger a las niñas (Kazianga y otros, 2012). En la India, el programa de educación primaria de distrito prestó apoyo a las primeras iniciativas encaminadas a aumentar la matrícula de niñas movilizando y organizando a las mujeres a través de un proyecto de promoción de la mujer (Unterhalter, 2007).

Las campañas que han resultado particularmente eficaces son aquellas en que intervienen asociados de distintos sectores, cuentan con el respaldo de la planificación y la política nacionales, y hacen partícipes a las comunidades y organizaciones de nivel de base (Parkes y Heslop, 2013). En Turquía, la inclusión de múltiples partes interesadas en una campaña nacional destinada a promover la educación de las niñas resultó en un aumento de la matrícula en los distritos seleccionados (**Recuadro 5.1**). Ahora bien, el ejemplo también pone de relieve los problemas de discriminación social arraigada antes descritos. Pese al aumento de los niveles de escolarización entre las mujeres jóvenes, apoyadas por esta campaña, las actitudes respecto de la igualdad de género no han mejorado de manera más generalizada (Dincer y otros, 2014). Los derechos de las mujeres aún no están plenamente protegidos por la Constitución y el Código penal de Turquía. Persisten altos niveles de violencia doméstica

Recuadro 5.1: Distintas partes interesadas apoyan una campaña para promover la educación de las niñas en Turquía

La campaña "¡Hola niñas, vamos a la escuela!", iniciada por UNICEF Turquía y llevada a cabo en colaboración con el Ministerio de Educación Nacional, apoyó la acción del Gobierno encaminada a ampliar el acceso a la educación y aumentar la matriculación de las niñas. La campaña se puso en marcha en las diez provincias del país que presentaban la mayor disparidad de género en el acceso a la educación básica.

Como el Ministerio carecía de información sobre los niños sin escolarizar, un comité directivo envió consultores a las diez provincias para evaluar las necesidades e informar sobre la campaña a las partes interesadas locales. La medida tuvo escaso éxito debido a la estructura jerárquica del sistema educativo turco: los consultores fueron considerados inspectores, y el comienzo de la campaña fue flojo.

Tras un cambio de enfoque, la campaña permitió establecer un nuevo modelo de relaciones entre una amplia gama de partes interesadas centrales y provinciales: los funcionarios se reunían frecuentemente para resolver los problemas con que se enfrentaban los equipos locales. Tanto los funcionarios estatales como los maestros participaron intensamente en las visitas domiciliarias –una estrategia eficaz para persuadir a las familias de que enviaran a las niñas a la escuela. Y se hizo partícipes en la campaña a las organizaciones de la sociedad civil locales.

Las diez provincias seleccionadas al comienzo de la campaña avanzaron más que las otras provincias turcas en la eliminación de las disparidades entre los sexos en lo concerniente a la matrícula. Se estima que en los cuatro años de la campaña, hasta 350.000 niños se matricularon en la escuela.

Fuentes: Sasmaz (2014); Beleli (2012).

1. Ghana alcanzó la paridad de género en la enseñanza primaria en 2012.

contra la mujer y su participación en la arena política y el mercado de trabajo sigue siendo escasa (Pasali, 2013).

Reducir los costos de la escolarizació

A lo largo de la era de la Educación para Todos, la atención mundial se ha dirigido hacia la corrección de las disparidades de género en lo tocante a la matrícula y la finalización bajando los costos relacionados con la escuela, que pueden afectar en forma desproporcionada a las niñas. En los países en que la tasa de matrícula y de finalización escolar femenina es baja, las estrategias para aumentar la demanda parental mediante incentivos han incluido exoneraciones específicas de derechos y becas a fin de compensar los costos escolares directos así como subsidios en efectivo a las familias para reducir los costos de escolarización adicionales.

En Camboya, las becas ayudaron a aumentar la matrícula femenina entre 22 y 32 puntos porcentuales

Uno de los compromisos asumidos en 2000 en el plan nacional de evaluación de la EPT de Benin era exonerar del pago de los derechos de matrícula a todas las niñas de las escuelas primarias públicas de las zonas rurales (Ministerio de Educación e Investigación Científica de Benin, 2000). Con esta medida, acompañada de estrategias de movilización de la comunidad a fin de aumentar la demanda de educación para las niñas, se consiguió reducir considerablemente la disparidad entre los sexos en la enseñanza primaria, pasando el IPS de 0,64 en 1999 a 0,89 en 2012. En 2006, el Yemen introdujo una exoneración del pago de los derechos de matrícula y los uniformes en favor de todas las niñas en edad de cursar la enseñanza primaria.

Las becas y los subsidios pueden ayudar a las niñas a proseguir su educación. En Camboya, las becas otorgadas a las niñas para efectuar la transición de la enseñanza primaria a la secundaria, supeditadas a una asistencia regular y al pasaje de grado, ayudaron a aumentar la matrícula femenina entre 22 y 32 puntos porcentuales (Filmer y Schady, 2008). En la provincia de Punjab del Pakistán, se estableció en 2003 el Programa de subsidios para las escolares, en beneficio de las alumnas de sexto a octavo grado de las escuelas públicas de los distritos con tasas de alfabetización más bajas. Con ello se consiguió un aumento de las tasas de matrícula del orden del 11% al 32% respecto de todas las cohortes durante los cuatro primeros años del programa (Grupo de Evaluación Independiente, 2011).

No obstante, las cuestiones relativas a la equidad siguen siendo motivo de preocupación. En Bangladesh, pese al clamoroso éxito que un programa de subsidios para las alumnas de enseñanza secundaria de las zonas rurales tuvo en el aumento de la matrícula femenina, los datos indican que las niñas de familias terratenientes, más acaudaladas, se beneficiaron de manera desproporcionada (Khandker y otros, 2003). En Nepal, las becas no siempre fueron suficientes para sufragar todos los costos escolares, como el material educativo, y no facilitaron incentivos a las familias más pobres para que enviaran a las niñas a la escuela (Ridley y Bista, 2004).

Además, al intentar corregir las disparidades en el acceso, las becas y subsidios pueden generar otras formas de inequidad de género. Un programa de subsidios en la enseñanza primaria de Bangladesh tuvo repercusiones negativas en el pasaje de grado de los varones de hogares pobres, quienes no tenían derecho a recibir los subsidios que se otorgaban a las alumnas de enseñanza secundaria (Baulch, 2011). En el Pakistán, los datos muestran que en las familias en que las niñas tienen derecho a recibir subsidios restringidos a las escuelas públicas, es más probable que los varones se matriculen en escuelas privadas, que suelen dispensar una educación de mejor calidad (Grupo de Evaluación Independiente, 2011).

Matrimonio precoz y embarazo de adolescentes

El matrimonio y el embarazo precoces de las adolescentes limitan su acceso a la educación y sus posibilidades de proseguirla. En muchas culturas, asistir a la escuela suele ser incompatible con las responsabilidades y expectativas que generan el matrimonio y la maternidad (Mensch y otros, 2005). Ahora bien, la relación entre el matrimonio precoz, la crianza de los hijos y la educación de las niñas es compleja. Como se señalaba en el Informe de 2013-2014, hay una considerable masa de datos que indican que la participación de las niñas en la educación formal es en sí misma un factor importante para retrasar el matrimonio

y la crianza de los hijos (UNESCO, 2014b). Las decisiones sobre la educación, la edad para contraer matrimonio y quedar embarazada pueden resultar de una combinación de factores subyacentes, como la pobreza, las normas sociales discriminatorias y la composición de la familia, así como de la accesibilidad y la calidad de la educación que se dispensa (Psaki, 2015). Los conflictos y las crisis humanitarias también agravan la vulnerabilidad de las niñas al matrimonio precoz (Lemmon, 2014).

La legislación sobre el matrimonio infantil se ha reforzado, pero no es suficiente para eliminar la práctica

El derecho internacional de derechos humanos prohíbe el matrimonio infantil. En el Programa de Acción aprobado por la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, celebrada en 1994, los signatarios acordaron hacer cumplir las leyes contra el matrimonio infantil. Los tratados regionales, como la Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos y el Protocolo sobre los Derechos de la Mujer en África (2004), también obligan a los gobiernos a prevenir el matrimonio infantil. De 55 países en desarrollo sobre los que se disponía de datos, la edad legal para contraer matrimonio aumentó entre 1990 y 2000 respecto de las mujeres en 23 países y en 20 respecto de los hombres. En 2010, 158 países contaban con disposiciones legislativas que fijaban en 18 años la edad legal para que las mujeres pudieran contraer matrimonio sin consentimiento parental (Loaiza y Wong, 2012).

El avance hacia la eliminación del matrimonio infantil en el mundo entero ha sido lento. Los datos de una encuesta de hogares referentes al periodo 2000-2011 indicaban que en 41 países, el 30% o más de las mujeres de 20 a 24 años de edad estaban casadas o en unión libre desde los 18 años (Loaiza y Wong, 2012). Y no hay pruebas suficientes de que la sola legislación sea un factor disuasorio de esta práctica (Psaki, 2015). En Bangladesh, donde la prevalencia del matrimonio infantil estimada en un 66% es de las más altas del mundo, la legislación limita la edad para contraer matrimonio a los 18 años, aunque se contemplan excepciones (Brown, 2012; Loaiza y Wong, 2012). Según una evaluación de la Ley nacional de 1974 de Indonesia sobre el matrimonio, no hubo un apartamiento significativo de la tendencia relativa al matrimonio infantil después de la sanción de la ley (Lee-Rife y otros, 2012). En el Yemen, una ley de 2009 fijaba la edad mínima para contraer matrimonio en los 17 años, pero los parlamentarios y clérigos conservadores la objetaron y la ley no entró en vigor (AlAmodi, 2013).

Con todo, la incidencia del matrimonio infantil se ha reducido considerablemente en algunos

El matrimonio y el embarazo precoces de las adolescentes limitan su acceso a la educación y sus posibilidades de proseguirla

Recuadro 5.2: Lucha contra el matrimonio infantil en Etiopía

En Etiopía, se estima actualmente que el 41% de las mujeres de 20 a 24 años de edad están casadas o en unión libre desde antes de los 18 años. Las campañas de promoción, la movilización de la comunidad y los clubes de niñas han tenido efectos positivos en la lucha contra el matrimonio infantil.

La Constitución etíope de 1995 subraya la importancia de hacer frente a las actitudes tradicionales y la discriminación contra la mujer. Este compromiso se reforzó con otras políticas y cuatro programas de desarrollo del sector de la educación. El Código de familia revisado de 2000 fijó en 18 años la edad legal del varón y la mujer para contraer matrimonio. La aceptación fue lenta, pero en 2008, seis de los nueve gobiernos regionales habían sancionado las leyes correspondientes.

El Ministerio de Asuntos de la Mujer, Juventud e Infancia está ultimando la elaboración de una política relativa a las prácticas tradicionales nocivas, en particular el matrimonio precoz, y encabeza una Alianza nacional para poner fin al matrimonio infantil, constituida en 2013. Las campañas oficiales han sido especialmente intensas en la región de Amhara, donde las tasas de matrimonio infantil, aunque siguen siendo extremadamente altas, descendieron del 74% al 56% entre 2005 y 2011. Las acciones documentadas de la comunidad comprenden la imposición de multas a las familias que conciertan matrimonios sin respetar la edad legal y la denuncia por los clubes escolares de las bodas arregladas.

Las ONG también han cumplido un papel, aunque algo menor. El programa Berhane Hewan (Luz para Eva) del Consejo de Población, que combinaba la movilización de la comunidad con incentivos financieros para retrasar el matrimonio, constató que las participantes de 10 a 14 años de edad tenían tres veces más probabilidades de permanecer en la escuela y diez veces menos de probabilidades de casarse que sus pares de un grupo de control.

Fuentes: Boyden y otros (2013); Loaiza y Wong (2012); Mekonnen y Aspen (2009); Psaki (2015).

países, entre ellos Bolivia, Etiopía y Nepal. En Etiopía, donde también aumentó el número de años de escolarización, se estima que la prevalencia del matrimonio precoz descendió más de un 20% entre 2005 y 2011 (Loaiza y Wong, 2012). Ello se consiguió gracias a un marco integral de cambios en la legislación, actividades de promoción y campañas de movilización de la comunidad (**Recuadro 5.2**)

Las madres adolescentes tienen problemas para proseguir su educación

Si bien el embarazo de las adolescentes y la crianza precoz de los hijos es motivo de preocupación para los países tanto desarrollados como en desarrollo, las tasas son más altas en los países de ingresos medianos y bajos. En 2010, 36,4 millones de mujeres de países en desarrollo de 20 a 24 años de edad dijeron que habían dado a luz antes de los 18 años, y dos millones antes de los 15 (UNFPA, 2013b).

Se estima que el 90% de los embarazos de adolescentes en el mundo en desarrollo corresponde a jóvenes que están casadas (UNFPA, 2013b). Las jóvenes casadas están más expuestas a tener relaciones sexuales y tienen menos probabilidades de usar métodos anticonceptivos que sus pares no casadas, además de la presión a que están sometidas para que conciban rápidamente después de consumado el matrimonio (Presler-Marshall y Jones, 2012). Así pues, la reducción de los embarazos de adolescentes puede conseguirse mediante políticas y programas eficaces encaminados a retrasar el matrimonio. A nivel mundial, empero, el riesgo de embarazo precoz y no deseado fuera del matrimonio ha aumentado (Hindin y Fatusi, 2009; Mensch y otros, 2006; Presler-Marshall y Jones, 2012). La prevalencia del matrimonio infantil disminuyó en el África Subsahariana entre 1994 y 2004, pero la prevalencia de las relaciones sexuales premaritales antes de los 18 años aumentó en 19 de los 27 países analizados (Mensch y otros, 2006).

Los programas de Angola y Mozambique ayudaron a las madres adolescentes permitiéndoles llevar a sus hijos a clase

Se ha determinado que el embarazo es un factor clave de abandono escolar y exclusión entre las estudiantes de enseñanza secundaria en los países del África Subsahariana (Makamare, 2014), en particular el Camerún (Eloundou-Enyegue, 2014) y Sudáfrica (Geisler y otros, 2009). En los países de América Latina, la alta tasa de embarazos entre las adolescentes es una grave preocupación para las políticas públicas. En Chile, ser madre reduce la probabilidad de culminar la educación secundaria entre un 24% y un 37% (Kruger y otros, 2009).

A partir de finales del decenio de 1990, varios países del África Subsahariana han adoptado políticas en apoyo de la readmisión de las jóvenes después de haber dado a luz (Makamare, 2014). Pero incluso cuando existen tales políticas, la aceptación suele ser limitada, por no estar al tanto los dispensadores de educación y las comunidades de las políticas de readmisión o porque no apoyan el retorno de esas estudiantes. En los centros de enseñanza, son comunes la estigmatización y la discriminación de las embarazadas y las madres adolescentes (UNESCO, 2014a). En Sudáfrica, la legislación prohíbe a las escuelas excluir a las niñas embarazadas, pero solo una de cada tres, aproximadamente, vuelve a la institución después del parto. Las que lo hacen, suelen toparse con actitudes y prácticas negativas de los maestros y de sus condiscípulos (Bhana y otros, 2010).

La educación alternativa puede dar apoyo a las madres adolescentes sin escolarizar. En Angola y Malawi, los programas de segunda oportunidad de educación no formal han brindado a las madres adolescentes la posibilidad de asistir a clase llevando a sus hijos con ellas (Jere, 2012; Save the Children, 2012). En Jamaica, a través de un programa financiado por el Gobierno se dispensaba educación continuada a las madres adolescentes que, hasta que se modificó la legislación en 2013, estaban excluidas de los centros de enseñanza durante el embarazo. El programa ha sido eficaz para reintegrar a las jóvenes en la educación formal y reducir el número de embarazos ulteriores (UNFPA, 2013a, 2013b).

Los programas en que se trabaja directamente con los jóvenes tienen efectos positivos

Los programas en que se trabaja directamente con las niñas son particularmente exitosos

(Lee-Rife y otros, 2012). El proyecto Abriendo Oportunidades destinado a las niñas indígenas de Guatemala había llegado a 3.500 niñas en 2011 y tuvo un impacto positivo. Según una evaluación de 2010, todas las participantes habían terminado el sexto grado, frente a menos del 82% de sus pares a nivel nacional, y el 97% no tuvieron hijos durante el programa, frente al 78% de las no participantes (Catino y otros, 2013).

En Kenya, la República Unida de Tanzanía, Uganda y Zambia, en el proyecto Young Men as Equal Partners (Los jóvenes, socios a partes iguales) (2005-2009) se trabajó con docentes, dirigentes de la comunidad, proveedores de servicios de salud y educadores inter pares para alentar a los jóvenes de ambos sexos de 10 a 24 años a que adoptaran una conducta sexual responsable, y para reforzar la igualdad de género en la adopción de decisiones relativas a la salud sexual y reproductiva. Entre las actividades del proyecto cabe mencionar la educación sexual, la capacitación en el conocimiento de las cuestiones de género, la prestación de servicios de salud adaptados a los jóvenes, el asesoramiento y la distribución de preservativos (RFSU, 2009). Las tasas de embarazo en las zonas seleccionadas descendieron durante el periodo del proyecto. En Kenya, se informó de que los embarazos en las escuelas participantes disminuyeron de uno por 29 niñas en 2006 a uno por 97 niñas en 2009 (RFSU, 2011).

Ampliar y mejorar la infraestructura escolar

Los objetivos de paridad e igualdad entre los sexos también han sido respaldados directa e indirectamente por políticas encaminadas a acrecentar la disponibilidad e idoneidad de la infraestructura escolar. Aumentar la oferta de escuelas, inclusive las femeninas, y mejorar las instalaciones escolares puede, en algunos casos, tener una ventaja ingente para las niñas. En esta sección se examinan las repercusiones del aumento de la disponibilidad de escuelas y de su accesibilidad, así como del mejoramiento del abastecimiento de agua y los servicios higiénicos, entendido todo ello como estrategias para mejorar la asistencia de las niñas a la escuela.

Reducir la distancia a la escuela

En la matrícula y la asistencia de las niñas a la escuela influye particularmente la distancia que deben recorrer para llegar a ella. Así ocurre especialmente en los entornos que generan preocupación en los padres por la seguridad del recorrido hasta la escuela y el regreso al hogar, como los barrios de tugurios de Nairobi (Mudege y otros, 2008), o cuando existen prácticas tradicionales de confinamiento basadas en el sexo, como en el Pakistán (Andrabi y otros, 2007; Jacoby y Mansuri, 2011). En el Chad, un estudio de 179 aldeas realizado en 2002-2003 reveló que la matrícula escolar disminuía notablemente cuando la escuela estaba situada en una aldea distinta de aquella en que vivían los niños, y que a medida que aumentaban las distancias, la matriculación de niñas descendía más rápido que la de varones (Lehman, 2003).

La construcción de escuelas en comunidades insuficientemente atendidas ha ayudado a superar obstáculos a la educación de las niñas relacionados con la distancia. Un estudio realizado en la provincia de Ghor del Afganistán, donde se escogieron aldeas al azar para construir una escuela primaria, reveló que la matrícula general aumentó en 42 puntos porcentuales y que la matrícula de niñas creció 17 puntos porcentuales más que la de varones, eliminándose así la anterior disparidad entre los sexos (Burde y Linden, 2012).

Las medidas de política encaminadas a aumentar la disponibilidad de escuelas pueden redundar en un mayor incremento de la matriculación de niñas (Glick, 2008). En Egipto, el Programa de mejoramiento de la educación, iniciado a finales del decenio de 1990, preveía una inversión en gran escala en nuevas escuelas, destinadas a las zonas rurales desfavorecidas, en las que la matrícula femenina era tradicionalmente baja. Se hicieron progresos importantes, aumentándose la proporción de la matrícula femenina en primaria y reduciéndose la disparidad de matrícula con los varones (Iqbal y Riad, 2004). En 1990, en Egipto se matricularon 84 niñas

En Egipto, la inversión en nuevas escuelas ayudó a aumentar la matrícula femenina en primaria

por cada 100 varones en la enseñanza primaria. La cifra aumentó a 92 en 1999 y había llegado a 96 en 2012.

Los gobiernos que se enfrentan con una disminución de la población en edad escolar han adoptado decisiones de política a fin de reducir el número de escuelas de las zonas remotas. Al tomar decisiones así, se deben tener en cuenta sus efectos involuntarios en la paridad entre los sexos. En China, donde concluyen la enseñanza secundaria menos niñas que varones, a raíz de una política destinada a fusionar las escuelas primarias rurales se redujo el número de estas escuelas de 440.000 en 2000 a 253.000 en 2008. Ahora bien, un estudio de 102 comunidades rurales de siete provincias reveló que la presencia de una escuela primaria local aumentaba en 17 puntos porcentuales la finalización por parte de las niñas del primer ciclo de secundaria (Li y Liu, 2014).

La disponibilidad de escuelas postprimarias puede incidir en la eficacia de otras estrategias enderezadas a mejorar la paridad entre los sexos a nivel de primaria y secundaria (Unterhalter y otros, 2014). Según un estudio longitudinal realizado en el Pakistán, existe una estrecha relación positiva entre la disponibilidad de educación postprimaria y la permanencia de las niñas en la escuela primaria (Lloyd y Young, 2009). Y en Bangladesh, donde gracias a los subsidios a las niñas se ha conseguido un crecimiento enorme de la matrícula en secundaria, la acción emprendida por el Gobierno una década atrás para integrar las escuelas islámicas en el sector formal aumentó la disponibilidad de plazas (Asadullah y Chaudhury, 2009).

En la India, la matrícula de niñas aumentó después de la construcción de letrinas escolares a principios del decenio de 2000

Mejorar el abastecimiento de agua y los servicios higiénicos

La facilitación de servicios higiénicos seguros y reservados para las niñas se señala en el Marco de Acción de Dakar como una estrategia clave para mejorar la asistencia de las niñas a la escuela y promover entornos escolares más equitativos. También constituido en Dakar, el equipo de trabajo Enfocar los Recursos sobre una Salud Escolar Eficaz preconizó la instalación en las escuelas de servicios adecuados de abastecimiento de agua, sanitarios e higiénicos, de particular importancia para las niñas (Joerger y Hoffmann, 2002). En los últimos años, la alianza mundial pro abastecimiento de agua, saneamiento e higiene en las escuelas (WASH) ha seguido liderando estos esfuerzos. Ha sido decisivo para impulsar unos mejores servicios higiénicos el hecho de comprender que las preocupaciones de las adolescentes por la privacidad, particularmente durante la menstruación, inciden en sus decisiones sobre la educación y pueden ser un obstáculo para su asistencia a la escuela (Adukia, 2014).

En muchos países en desarrollo, la provisión de servicios de abastecimiento de agua y saneamiento a las escuelas ha mejorado a lo largo del decenio pasado, pero el avance ha sido lento: en 126 países sobre los que se disponía de datos, el porcentaje medio de escuelas primarias dotadas de un saneamiento adecuado pasó del 59% en 2008 al 68% en 2012; en 52 de los países menos adelantados y otros países de ingresos bajos, la proporción subió del 35% al 50% (UNICEF, 2013d).

En un estudio realizado para el Informe de 2010, un examen de 44 planes nacionales de educación de países en desarrollo y en transición para el periodo 2005-2009 reveló que 25 comprendían estrategias para mejorar el abastecimiento de agua y el saneamiento en las escuelas, 11 de ellos concretamente vinculados a objetivos relacionados con las cuestiones de género. Una de las iniciativas era la construcción de letrinas separadas para niñas y varones (UNESCO-IIPE, 2009). En 2012, el 60% de los fondos del Programa de reformas del sector sanitario de Punjab (Pakistán) se destinaron específicamente a mejorar las instalaciones de las escuelas femeninas, siendo una prioridad máxima la provisión de servicios higiénicos (ASER Pakistán, 2014).

Son limitados los datos de que se dispone sobre la magnitud de las instalaciones reservadas a las niñas, su mantenimiento o incluso su funcionalidad. La vigilancia oficial de las normas mínimas suele referirse únicamente a los indicadores básicos de cobertura. La financiación concedida por los organismos internacionales para mejorar el acopio de datos ha puesto de relieve la existencia continuada de malas condiciones, lo que en algunos casos

ha suscitado una respuesta de los poderes públicos. En la República Unida de Tanzanía, los datos de un censo escolar mostraban que, a partir de 2010, todas las escuelas primarias y de primer ciclo de secundaria tenían letrinas separadas por sexo. Y sin embargo, según un mapeo de 2010 del SNV, WaterAid y el UNICEF, solo el 11% de las escuelas objeto de la encuesta cumplían las normas mínimas de 20 alumnas por letrina de niñas y 25 alumnos por letrina de varones, el 52% de las letrinas de niñas no tenían puertas, y el 92% de las escuelas carecían de equipamiento funcional para lavarse las manos (SNV/WaterAid/UNICEF, 2010). A raíz de esta información, se procedió a elaborar un plan estratégico nacional integrado para mejorar los servicios de abastecimiento de agua y saneamiento de las escuelas, que comprendía objetivos clave en que se abordaban las necesidades específicas de las adolescentes (Ministerio de Educación y Formación Profesional de la República Unida de Tanzanía, 2012).

Es sorprendente que se disponga de tan pocos datos sobre las repercusiones que tiene la existencia de servicios higiénicos separados por sexo en la matrícula y la finalización escolar de las niñas, y sobre lo eficaces que puedan ser como medio independiente de mejorar la asistencia de las niñas a la escuela (Birdthistle y otros, 2011). Los datos disponibles ofrecen un panorama poco uniforme. Los procedentes de Kenya indican que la calidad de los servicios higiénicos de las escuelas primarias, por lo que respecta a limpieza y mantenimiento, puede ser más importante que la cantidad a efectos de mejorar la asistencia (Dreibelbis y otros, 2013). En Malawi, un estudio longitudinal sobre los adolescentes no mostró asociación alguna entre la disponibilidad de servicios higiénicos separados por sexo y la asistencia de las niñas a la escuela. Además, la menstruación explicaba solo una reducida proporción del absentismo femenino, insuficiente para crear una disparidad de género en relación con la asistencia (Grant y otros, 2013).

En la India, sin embargo, después de una campaña de construcción de letrinas escolares a principios del decenio de 2000, la matriculación de niñas aumentó más que la de varones en las escuelas que disponían de letrinas. A edades más tempranas, la disponibilidad de letrinas, ya fuesen reservadas para uno u otro sexo o mixtas, aprovechaba considerablemente tanto a niñas como a varones, pero la existencia de letrinas separadas resultó ser un factor crítico en la matriculación de las adolescentes, que aumentó sustancialmente después de que se instalaran letrinas reservadas a las niñas. Esta repercusión diferencial en las niñas mayores indica que los aspectos relativos a la privacidad y la menstruación pueden ser efectivamente un factor importantísimo de la asistencia de las niñas a la escuela en la India. La instalación de servicios higiénicos diferenciados por sexo también tuvo una repercusión positiva en la proporción de maestras en las escuelas, lo que señala otro medio posible de beneficiar a las niñas (Adukia, 2014).

Se necesitan más investigaciones para evaluar el impacto de la disponibilidad de servicios higiénicos en el marco de intervenciones que combinan la infraestructura con la formación, las actividades de extensión y la educación en materia de higiene, incluido el manejo de la higiene menstrual. Sea o no un factor significativo para el logro educativo de las niñas, el acceso a mejores instalaciones y apoyos es probable que tenga efectos positivos en la dignidad de las niñas y en la calidad general de su experiencia escolar (Unterhalter y otros, 2014).

También se necesitan políticas para mejorar la participación de los varones

Los sistemas de educación formal no atienden adecuadamente a las necesidades de millones de niños del mundo entero, un hecho que a veces se pasa por alto en vista de la desproporcionada desventaja general que siguen padeciendo las niñas. Si bien estas continúan teniendo menos probabilidades que los varones de ingresar en la escuela antes que nada, en muchos países los varones corren mayor riesgo de no avanzar ni concluir un ciclo educativo. Es importante saber que una desventaja para los varones no se traduce necesariamente en una desventaja para las niñas. Se necesitan políticas distintas para las niñas y para los varones a fin de apoyar la matriculación y la finalización escolar de unas y otros.

Además de las implicaciones en cuanto a los derechos humanos de los niños que, por una razón u otra, carecen de un acceso adecuado a la educación, las altas tasas de abandono escolar entre los varones tienen repercusiones más amplias para las relaciones entre los sexos. Las investigaciones de la Encuesta Internacional de Masculinidades y Equidad de Género, realizada en 2009 y 2010 en el Brasil, Chile, Croacia, la India, México y Rwanda revelaron que los hombres con menos educación manifestaban opiniones discriminatorias respecto de la mujer, era más probable que fueran violentos en el hogar y tenían menos probabilidades de participar en el cuidado de los hijos en caso de ser padres. Los hombres con educación secundaria demostraron actitudes y prácticas más equitativas en materia de género (Barker y otros, 2011).

Varios factores aumentan el riesgo de que los varones dejen la escuela

Un número considerable de varones dejan tempranamente la escuela debido a la pobreza y a la obligación o el deseo de trabajar (Barker y otros, 2012), a lo que suele sumarse el ingreso tardío en la enseñanza, un pobre desempeño escolar y la consiguiente falta de interés en la escuela, así como factores tales como la procedencia étnica y otras formas de marginación (Hunt, 2008; Jha y otros, 2012).

En algunos países de África Meridional como Botswana, Lesotho y Namibia, a los niños se los retira de la escuela para que vayan a pastorear el ganado (Jha y Kelleher, 2006). En Mongolia, los niños de familias de pastores pobres tradicionalmente han experimentado altas tasas de abandono escolar y siguen siendo el grupo rural más desfavorecido en el ámbito de la educación (Steiner-Khamsi y Gerebnaa, 2008). En el Brasil y Jamaica, los niños de entornos urbanos de ingresos bajos suelen dejar la escuela para desempeñar trabajos manuales, trabajar en la construcción o ejercer otros trabajos semicualificados que no requieren haber finalizado la enseñanza secundaria, porque consideran que la educación no les ofrece ninguna garantía de empleo en el futuro (Barker y otros, 2012).

Las políticas de educación de los países en desarrollo suelen descuidar la matrícula y la finalización de los ciclos de enseñanza de los varones

Los niños de hogares más pobres o de grupos minoritarios suelen correr mayor riesgo de abandonar la escuela. Las familias pueden reaccionar ante las crisis económicas retirando a los niños de la escuela para ponerlos a trabajar. En el Brasil, la probabilidad de que los niños de hogares pobres que abandonaban la escuela tras una caída súbita del ingreso familiar era un 46% más alta que la de los niños procedentes de hogares que no eran pobres (Duryea y otros, 2007). Las condiciones económicas difíciles también favorecen la propensión a integrarse en bandas y a la violencia, a menudo sustentada por la falta de modelos de conducta masculina basada en la educación y la creencia de que la escolarización no es cosa de hombres, como sucede por ejemplo en el Caribe (Barker y otros, 2012; Smith y Green, 2007). En los países de la OCDE, los varones con frecuencia dejan la escuela a causa de un mediocre desempeño académico a lo largo de su escolarización, estando expuestos al mayor riesgo los que proceden de entornos de ingresos bajos o de grupos minoritarios (OCDE, 2012b).

Agravan el problema los estereotipos en materia de género y la violencia arraigada en las escuelas. A menudo se tiene la idea de que los varones son difíciles e indisciplinados, y en consecuencia es más probable que experimenten un castigo corporal que las niñas. Un reciente estudio de caso en Mongolia vincula la probabilidad más alta de violencia contra los niños en la escuela con el aumento de la probabilidad de abandono, especialmente por lo que respecta a los varones provenientes de familias de ingresos bajos y familias migrantes ya en desventaja a causa de las presiones económicas (Hepworth, 2013).

Las políticas para evitar el abandono escolar de los varones son limitadas

Las políticas de educación de los países en desarrollo suelen prestar poca atención al mejoramiento de la matrícula de los varones en la enseñanza primaria o secundaria y a la conclusión de esos ciclos, incluso en países con una profunda disparidad de género en detrimento de los varones (Jha y otros, 2012). Por ejemplo, en los documentos de política de Lesotho o Swazilandia no se percibe claramente ninguna estrategia para reducir la disparidad entre los sexos y eliminar los obstáculos al logro educacional de los varones (Ministerio de Educación de Lesotho, 2002; Ministerio de

Educación y Formación de Swazilandia, 2011). Y sin embargo, la extrema disparidad de género en la enseñanza secundaria en Lesotho, con más de 140 niñas matriculadas por cada 100 varones, se mantiene prácticamente sin cambio desde 1999. En Filipinas y Tailandia, donde las disparidades en la matrícula en perjuicio de los varones aparecen en la enseñanza secundaria, los mecanismos y las políticas relativos a la igualdad de género están centrados en gran medida en las mujeres y las niñas (Hepworth, 2013).

Mongolia, donde la disparidad de género en perjuicio de los varones en la enseñanza secundaria se ha reducido considerablemente desde 1999, ofrece uno de los pocos ejemplos de una política en apoyo del acceso de los varones a la educación. La política oficial adoptada en 2004 apuntaba explícitamente a las altas tasas de abandono escolar masculino. Sin embargo, esto parece haber sido dejado de lado en el plan de acción más reciente para la educación, en el que no se hace ninguna referencia específica a los varones u otros grupos desfavorecidos (Hepworth, 2013).

En Jamaica, un programa oficial que otorgaba subsidios de educación a los hogares vulnerables introdujo el pago de cuantías más altas a los varones matriculados en la enseñanza secundaria como respuesta al logro educativo inferior de los varones, favoreciendo así a los niños de los hogares más pobres que corren mayor riesgo de abandonar los estudios (Fiszbein y Schady, 2009). Mediante conferencias regionales, los países del Caribe han estado activos en compartir estrategias e intervenciones, como tutorías, iniciativas de segunda oportunidad, capacitación y diálogo con la comunidad, con objeto de dar respuesta al problema del abandono escolar (Banco Mundial y Secretaría del Commonwealth, 2009).

Entornos escolares y de aula equitativos

La igualdad de género en la educación exige no solo igualdad de acceso sino también igualdad en el proceso de aprendizaje, en los resultados educacionales y en los resultados externos. En el Marco de Dakar se destacan los factores relacionados con la escuela que pueden limitar el logro de la igualdad y se pide que las escuelas sean entornos de aprendizaje seguros, en los que se tenga en cuenta la dimensión de género.

En el Informe de 2008 se determinaron tres grupos de disposiciones esenciales para mejorar la calidad del aprendizaje en las escuelas en general, y el de las niñas en particular: mejorar el número y la calidad de los maestros, en particular las maestras; reformar los planes de estudio y los libros de texto a fin de suprimir los sesgos de género; y, mediante la capacitación, hacer que en las prácticas en el aula se tenga más en cuenta la problemática de género (UNESCO, 2008). En los últimos años se ha observado que se presta creciente atención a la violencia por razones de género en el entorno escolar más amplio.

Contratación de personal docente femenino

La proporción de maestras es un indicador importante del avance hacia la igualdad entre los sexos. Se ha observado que el aumento de la presencia de docentes femeninas tiene un efecto positivo en los países donde las niñas están en desventaja por lo que respecta a la participación en la educación.

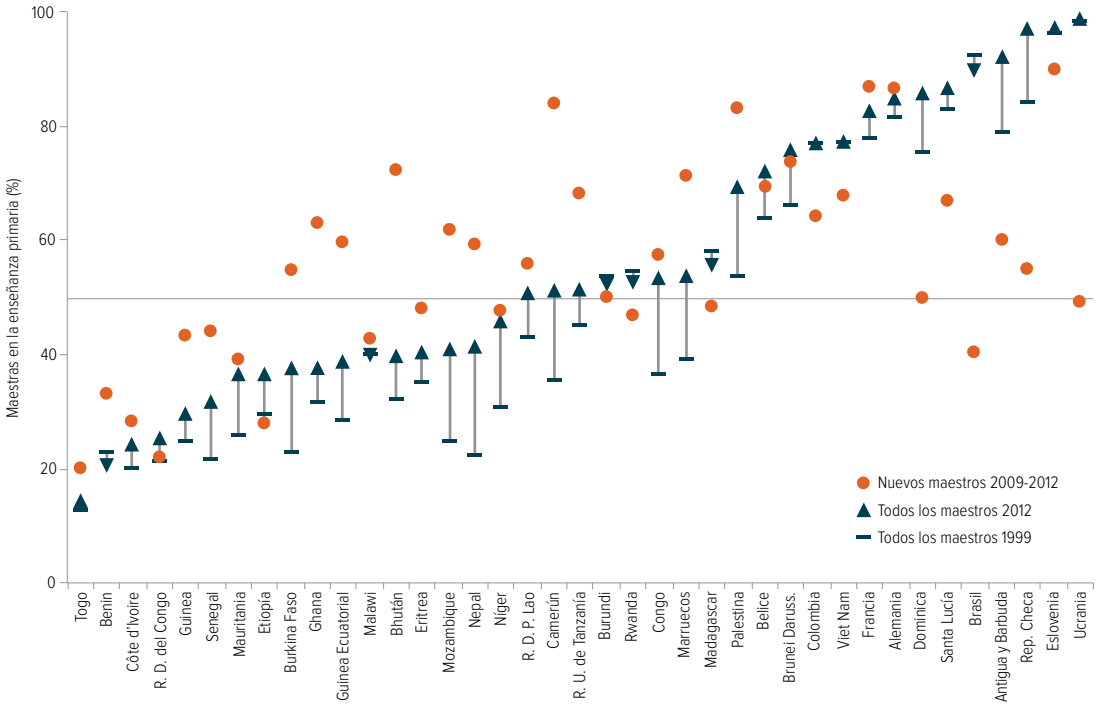
A nivel mundial, la participación de las mujeres en la fuerza laboral docente de primaria ha aumentado desde 1999, pasando del 58% al 63% en 2012. Hay una mayoría considerable de maestras en muchos países, particularmente de Asia Central, Europa Central y Oriental, y América del Norte y Europa Occidental. En la enseñanza secundaria, el promedio mundial no ha sufrido cambio, manteniéndose en el 52%. En varios países de la región de los Estados Árabes, Asia Meridional y Occidental y gran parte del África Subsahariana, las docentes siguen estando en minoría tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria. En general, las mujeres representaban el 43% de los maestros de primaria en el África Subsahariana en 2012 y el 31% del cuerpo docente de secundaria.

La participación de las mujeres en la fuerza laboral docente de primaria ha aumentado desde 1999, pasando del 58% al 63%

En países como el Afganistán, Benin, Burkina Faso, Etiopía, Marruecos, Mozambique, Nepal y el Níger, la contratación de maestras ha sido una estrategia importante en los planes nacionales de educación a lo largo del último decenio, vinculada a las estrategias para

Gráfico 5.8: Desde 1999, la parte correspondiente a las mujeres en la fuerza docente de primaria ha aumentado, y las maestras constituyen una proporción considerable de los nuevos educadores en varios países

Porcentaje de maestras en la enseñanza primaria, 1999 y 2012; porcentaje de maestras que ingresaron en la profesión en 2009-2012



Fuentes: Anexo, Cuadros estadísticos 8 (impreso) y 10A (sitio web del Informe); cálculos del equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo* (2014), a partir de los datos de la base de datos del IEU.

La representación femenina en el cuerpo docente disminuye a medida que el nivel de educación aumenta

alentar la matriculación de las niñas y su permanencia en la escuela (UNESCO-IIPE, 2009). En el Afganistán, donde las comunidades conservadoras no permiten que la enseñanza de las niñas esté a cargo de varones, en dos planes nacionales se han incluido metas claras sobre la contratación de maestras para hacer frente a los bajos niveles de matrícula femenina, entre las que figuraban estrategias a fin aumentar el número de las docentes de primaria y secundaria en un 50% para 2010 (Ministerio de Educación de la República Islámica del Afganistán, 2007), y para contratar y capacitar 50.000 graduados de duodécimo grado, de los cuales el 45% debían ser mujeres (Ministerio de Educación de la República Islámica del Afganistán, 2014). Entre 1999 y 2012, el porcentaje de maestras del Afganistán aumentó de un extremadamente bajo 10% al 31% en la enseñanza primaria.

En el mismo periodo, se hicieron progresos considerables para conseguir un equilibrio entre los sexos en el cuerpo docente de varios países en el que las mujeres estaban en minoría. En Nepal, que tenía políticas explícitas para la contratación de mujeres, la parte correspondiente a las maestras de primaria pasó del 23% en 1999 al 42% en 2012. Igualmente en Marruecos, la proporción aumentó del 39% al 54% (**Gráfico 5.8**).

La proporción de mujeres entre quienes se han incorporado a la docencia en la enseñanza primaria en países como Bhután, Burkina Faso, el Camerún, Mozambique y Nepal refleja un genuino esfuerzo: las educadoras representan ahora la mayoría de los nuevos maestros. En promedio, entre 2009 y 2012, el 60% de los nuevos maestros en Nepal y el 62% en Mozambique eran mujeres. Al incorporarse más mujeres a la profesión, la posibilidad de alcanzar un equilibrio de género entre los maestros de primaria para 2015 se acrecienta enormemente.

En cambio, en Etiopía, es poco probable que las estrategias para aumentar la proporción de mujeres en la enseñanza primaria se sustenten a menos que se tomen mediadas

para acrecentar la parte correspondiente a las mujeres entre los nuevos maestros, que entre 2009 y 2012 era del 28%.

En los países en que una gran mayoría de los maestros de primaria son mujeres, los modelos de nueva contratación a lo largo del periodo siguieron favoreciéndolas. Las mujeres representaban el 87% de los nuevos maestros en Alemania y Francia, aunque la proporción era notablemente inferior en algunos países, como la República Checa y Ucrania. Por el contrario, en el Brasil, menos de la mitad de los nuevos maestros eran mujeres (Gráfico 5.8).

La representación femenina en el cuerpo docente disminuye a medida que el nivel de educación aumenta. En los países de la OCDE, en promedio, dos terceras partes de los docentes son mujeres, pero la proporción decrece a medida que el nivel de educación crece: del 97% en el nivel de preprimaria al 82% en el de primaria, el 68% en el primer ciclo de secundaria y el 56% en el segundo ciclo de secundaria (OCDE, 2013a).

En Ghana, donde sigue habiendo disparidades de género en la matrícula de la enseñanza secundaria pese a haberse alcanzado la paridad en primaria, las mujeres constituían menos de una cuarta parte del personal docente de secundaria en 2013. En el Chad, Guinea, Malí y la República Centroafricana, países con grandes disparidades entre los sexos en el ámbito de la educación, menos del 12% de los docentes de secundaria eran mujeres en 2012, lo que privaba a las adolescentes de importantes modelos de conducta.

Una tendencia internacional importante en relación con la contratación de maestros ha sido la creciente influencia de los proveedores no estatales. A causa del crecimiento de la escolarización no formal y la enseñanza privada se ha ampliado la contratación de mujeres. En los países de ingresos bajos donde la movilidad de las mujeres tradicionalmente ha sido limitada, estas han encontrado así nuevas vías para ingresar en la profesión docente, particularmente en las zonas rurales. En el Afganistán, la ONG BRAC da empleo principalmente a mujeres casadas contratadas localmente y las capacita para enseñar en los primeros grados de primaria (Anwar e Islam, 2013). En el Pakistán, las escuelas primarias privadas que cobran derechos de matrícula bajos emplean mujeres solteras jóvenes, sin capacitación, procedentes de las comunidades locales (Andrabi y otros, 2008). Pero las cuestiones relativas a la igualdad de género siguen siendo motivo de preocupación. Un estudio reciente realizado en Jordania, donde las mujeres representan el 88% de la fuerza de trabajo de las escuelas privadas, reveló que las maestras empleadas en escuelas privadas ganaban un 42% menos que sus colegas masculinos (OIT, 2013).

Oportunidades de liderazgo para las maestras

Los datos de 12 países encuestados por el Consorcio de África Meridional y Oriental para la Supervisión de la Calidad de la Educación mostraron un sesgo considerable en favor del ascenso de maestros a cargos de gestión escolar. En Kenya y la República Unida de Tanzanía, si bien casi la mitad de los maestros de primaria eran mujeres, estas representaban menos del 20% de los directores de escuela (UNESCO-IIPE, 2011). Aun cuando una mayoría de maestros son mujeres, proporcionalmente son menos que los hombres las que ascienden a cargos de dirección. En los países de la OCDE, es más probable que los hombres sean directores de escuela que maestros regulares. En Portugal y la República de Corea, menos de un tercio de los docentes regulares del primer ciclo de enseñanza secundaria son varones, sin embargo, estos representan el 61% y el 87%, respectivamente, de los directores de establecimientos educativos (OCDE, 2014).

Importancia del sexo del personal docente

La presencia de docentes mujeres puede aplacar los temores de los padres acerca de los problemas de seguridad y ayudar a aumentar la demanda de escolarización de las niñas, particularmente en los países donde existen obstáculos culturales y sociales a su matriculación. Según un estudio realizado en 30 países en desarrollo, al aumentar la proporción de docentes mujeres en un distrito, aumentaba también el acceso de las niñas a la enseñanza y su permanencia en el sistema, particularmente en las zonas rurales (Huisman y Smits, 2009a; Huisman y Smits, 2009b). En algunos casos, la contratación de maestras puede ser beneficiosa

La presencia de docentes mujeres puede aplacar los temores de los padres acerca de los problemas de seguridad y ayudar a aumentar la demanda de escolarización de las niñas

para el desempeño escolar de las niñas y la continuación de sus estudios en la enseñanza secundaria (Aslam y Kingdon, 2007; IEU, 2010). En Túnez, donde se alcanzó la paridad de género en la matrícula de primaria en 2012, el aumento del número de maestras en los últimos años se asoció positivamente con los promedios de grado escolar de las niñas y con su puntuación en los exámenes finales del ciclo de primaria (Baliamoune, 2011; Lockheed y Mete, 2007).

Un estudio realizado en seis estados de la India reveló que si bien las maestras más que los maestros era probable que consideraran a todos los niños igualmente capaces de aprender, la formación reciente recibida por los maestros era un factor más importante que el sexo del personal docente para el aprovechamiento de los alumnos (Chudgar y Sankar, 2008). Otros estudios han mostrado que factores de similitud entre maestros y alumnos, como la pertenencia étnica, la casta y la religión, pueden ser tan importantes para los resultados del aprendizaje como el género, si no más, particularmente para los varones (Rawal y Kingdon, 2010). Las preocupaciones de los alumnos respecto de los maestros pueden guardar más relación con las destrezas de cada maestro que con el hecho de que sea hombre o mujer, como se observó en el Reino Unido (Francis y otros, 2008).

Las investigaciones no han encontrado ningún nexo causal entre el aprovechamiento insuficiente o la baja participación escolar de los varones y el sexo de su maestro (Kelleher, 2011). Las normas de género más amplias, empero, pueden llevar a algunos varones a desvincularse de la escuela y abandonarla (Cobbett y Younger, 2012; Kelleher, 2011).

Las políticas encaminadas a integrar la capacitación en la problemática de género en la formación docente siguen siendo escasas

Capacitación atenta a la problemática de género para la práctica en el aula

Los maestros desempeñan un papel decisivo para forjar la comprensión de las funciones características de uno y otro sexo por parte de los alumnos. Las actitudes y prácticas de los maestros así como sus diferentes expectativas acerca de los varones y las niñas en la clase pueden reproducir los estereotipos de género y afectar a la motivación, la participación y los resultados del aprendizaje de alumnos y alumnas. En muchos entornos, las observaciones en el aula muestran que los maestros de uno y otro sexo interactúan más a menudo con los varones, fomentando así una actitud pasiva entre las niñas (Eurydice, 2010). Investigaciones realizadas en la República de Corea pusieron de manifiesto que los alumnos varones dominaban la interacción con los maestros siendo interrogados más a menudo por estos o gritando en clase (Jung y Chung, 2006).

La formación docente inicial y posterior referida a la inclusión, la pedagogía integradora de la perspectiva de género y la gestión del aula puede reducir el sesgo del docente y favorecer la creación de entornos escolares más propicios. Una capacitación atenta a las cuestiones de género que facilite a los docentes medios para mejorar la diversidad en su manera de enseñar y evaluar puede ayudar a que niñas y varones participen por igual en el aula (Postles, 2013). Las investigaciones indican que los métodos de enseñanza colaborativos, centrados en el discente, pueden ayudar a mejorar el aprendizaje tanto de los varones como de las niñas (Jha y otros, 2012; Oloyede y otros, 2012).

Integrar la capacitación en la problemática de género en la formación docente

Antes de 2000, la reforma de la educación concerniente a la práctica en el aula tendía a concentrarse en el mejoramiento de los métodos pedagógicos en relación con el desempeño del alumno en las distintas asignaturas. Se prestaba relativamente poca atención a la capacitación en la problemática de género, incluso en países que procuraban abordar el problema de la desigualdad entre los sexos de manera más amplia, como Bélgica, Francia y Suiza (Baudino, 2007).

El cambio ha sido lento. Un examen realizado en 2010 reveló que la enseñanza en que se atendía a la perspectiva de género como instrumento de gestión del aula se había implementado en una tercera parte aproximadamente de los países europeos (Eurydice, 2010). Un examen distinto de la política educativa de 40 países en desarrollo indicó que las políticas encaminadas a integrar la capacitación en la problemática de género en la formación docente seguían siendo escasas (Hunt, 2013).

La capacitación en relación con las cuestiones de género en los países en desarrollo ha sido financiada en gran medida por donantes u ONG internacionales, ya sea como programas adicionales o como parte de reformas más amplias del sector. La pedagogía integradora de la perspectiva de género es ejemplo de un modelo de capacitación adicional bien implantado. Elaborado por el Foro de Educadoras Africanas (FAWE), ha permitido impartir esa capacitación a más de 6.600 educadores desde 2005 (FAWE, 2013). En Indonesia, en el marco de la reforma de la educación básica descentralizada apoyada por el USAID, se introdujo la capacitación en la problemática de género como estrategia para mejorar la calidad de la educación (USAID, 2008). El Commonwealth of Learning, en asociación con el UNICEF, apoya la integración de enfoques de la escolarización atentos a las cuestiones de género y adaptados a las necesidades de los alumnos en la formación de los docente previa al servicio y en el servicio en Botswana, Lesotho, Malawi, Nigeria, Rwanda, Sudáfrica, Sri Lanka, Swazilandia, Trinidad y Tobago, y Zambia (Umar y otros, 2012).

Algunos gobiernos han procurado incluir la capacitación en las cuestiones de género en las políticas y programas de formación docente. En Bangladesh, un curso de 12 meses para educadores destinado a la obtención de un certificado de estudios incluye una unidad sobre cuestiones de género, que facilita a los docentes medios de analizar su propia práctica y desarrollar métodos más integradores (Heijnen-Maathuis, 2008). El Programa de apoyo al sector de la educación 2005-2010 de Kenya comprendía estrategias específicas para impartir a los docentes una capacitación en que se tenía en cuenta la perspectiva de género (Gobierno de Kenya, 2005). El plan nacional de educación 2013-2018 de México promueve un enfoque de la formación docente en que incorpora las cuestiones de género (Gobierno de México, 2007); también se ofrece la opción de cursar programas durante el servicio en apoyo de las prácticas en el aula que integran la dimensión de género. El Plan estratégico sobre equidad de género 2009-2014 de Papua Nueva Guinea prescribe que el tema de la equidad de género figure en toda la formación docente, tanto la previa al servicio como lo que se recibe durante el ejercicio de la profesión (Departamento de Educación de Papua Nueva Guinea, 2009).

Recuadro 5.3: En el Camerún se necesita un mayor esfuerzo para aplicar la política sobre la capacitación integradora de la perspectiva de género

La Estrategia para el sector de la educación 2006-2015 y el Documento de estrategia sobre el crecimiento y el empleo 2010-2020 del Camerún se refieren a la aplicación de métodos de enseñanza en que se tiene en cuenta la perspectiva de género en la formación docente inicial y en el curso de los ciclos de primaria y secundaria, junto con la capacitación en las cuestiones de género de los gestores y asesores escolares. Ahora bien, una investigación realizada en 2012, en la que participaron 313 partes interesadas y 109 educadores de 10 instituciones de enseñanza primaria y secundaria de cuatro regiones, pone de relieve la brecha existente entre la política y su aplicación. En los debates, los docentes demostraron falta de conocimiento de la pedagogía integradora de la perspectiva de género o poca familiaridad con ella. Señalaron que las cuestiones de género, a pesar de las políticas oficiales, solo habían figurado informalmente en su formación, por ejemplo en discusiones sobre otros aspectos de la enseñanza. Además, eran comunes entre los educadores las opiniones estereotipadas acerca de la problemática de género, los materiales del plan de estudio no promovían la igualdad entre los sexos y la elevada proporción de alumnos por docente impedía el uso de diversos métodos pedagógicos.

Fuentes: Gobierno del Camerún (2006); Gobierno del Camerún (2009); Daoust (2012).

Sin embargo, aun cuando esas políticas existen, su eficacia se ve limitada con frecuencia por la falta de estrategias claras, una aplicación y supervisión deficientes, y la evaluación inadecuada de los resultados, como ocurre en el Camerún (**Recuadro 5.3**). Además, no se conoce a ciencia cierta en qué medida los educadores y los futuros docentes aprovechan la capacitación que reciben sobre las cuestiones de género y cómo reaccionan los alumnos al respecto (Unterhalter y otros, 2014).

Pese a los intentos por conseguir un mayor equilibrio de género, el sesgo en los libros de texto sigue siendo generalizado en muchos países

Reforma de los planes de estudio y los libros de texto para promover la igualdad entre los sexos

En el aula, la enseñanza atenta a la perspectiva de género está guiada no solo por los métodos pedagógicos sino también por el contenido del plan de estudio, los libros de texto y

otros materiales pedagógicos, que sirven de vehículos de socialización (Brugeilles y Cromer, 2009). Las escuelas pueden ser un sólido punto de arranque para promover relaciones equitativas entre los sexos y posibilidades diversas en cuanto a las funciones del hombre y la mujer. Los planes de estudio pueden alentar a los niños a poner en tela de juicio los estereotipos de género y favorecer un comportamiento equitativo. A la inversa, las normas discriminatorias en materia de género que figuran en los libros de texto pueden perjudicar la autoestima de los niños, disminuir su participación y limitar sus expectativas (Esplen, 2009). En el Marco de Acción de Dakar se destaca la necesidad de que el contenido del aprendizaje y el material de pedagógico favorezcan y apoyen la igualdad y el respeto entre los sexos. En 2010, la UNGEI reiteró la importancia de eliminar el sesgo de género en los materiales de enseñanza y aprendizaje y pidió que se prestara más atención a esta cuestión de política (UNGEI, 2010).

Eliminación del sesgo de género en los libros de texto

El sesgo de género es moneda corriente en los libros de texto. Pese a anteriores revisiones generales, alrededor del año 2000 los libros de texto en todo el mundo seguían presentando distintos modelos de sesgo de género: las mujeres a menudo estaban insuficientemente representadas o ausentes, y el retrato de los hombres y las mujeres en su esfera tanto profesional como doméstica se basaba en estereotipos de género tradicionales (Blumberg, 2007). Las mujeres se presentaban con la mitad de imágenes que los varones en los libros de texto de lengua y literatura española (González y Entonado, 2004). Los textos de estudios sociales usados en China en 2000 mostraban a todos los científicos como varones (Yi, 2002).

El movimiento de EPT generó un nuevo impulso para que donantes y gobiernos abordaran el problema del sesgo de género en la educación. Una de las tres estrategias del plan de acción de EPT 2001-2015 del Pakistán era un llamamiento para eliminar el sesgo de género de los planes de estudio y los libros de texto (Mirza, 2004). Los organismos internacionales han promovido políticas e iniciativas para desterrar el sesgo de género de los libros de texto de los países de ingresos bajos. Entre 1998 y 2005, el Banco Mundial cambió la orientación de su gasto en intervenciones para la educación de las niñas para destinarlo al mejoramiento de la calidad de los recursos educacionales, incluida la eliminación del sesgo de género. Varias iniciativas de envergadura en materia de educación –en particular en Bangladesh, el Chad, Ghana, Guinea y Nepal– tenían componentes expresamente destinados a eliminar el sesgo de género de los planes de estudio y/o los libros de texto (Blumberg, 2007). La UNESCO ha financiado auditorías de género de los libros de texto, particularmente en Jordania (Alayan y Al-Khalidi, 2010) y el Pakistán (Mirza, 2004). En China, la Fundación Ford financió estudios para investigar el sesgo de género en los libros de texto y prestó apoyo a la preparación de planes, actividades y materiales de educación para promover la igualdad entre los sexos (Blumberg, 2007).

Estudios recientes muestran, sin embargo, que pese a los intentos por conseguir un mayor equilibrio de género, el sesgo en los libros de texto sigue siendo generalizado en muchos países, entre ellos Georgia, la República Islámica del Irán, Nigeria y el Pakistán (Asatoorian y otros, 2011; Foroutan, 2012; Mustapha, 2012; Shah, 2012), y en algunos países de ingresos altos como Australia (Lee y Collins, 2009). La falta de voluntad política y apoyo en la sociedad más amplia limita las posibilidades de hacer efectiva la reforma normativa para eliminar el sesgo de género en los recursos educativos. En algunos casos, las recomendaciones de política formuladas a nivel mundial no han tenido un apoyo nacional suficiente, lo cual ha retrasado el avance. Si bien las conclusiones de la investigación de la Fundación Ford tuvieron amplia difusión en China, algunas partes interesadas se mostraron escépticas acerca de la importancia de abogar por un cambio (Blumberg, 2007). En el Pakistán, la resistencia en el seno de las instituciones encargadas de la reforma del plan de estudio y la producción de libros de texto ha contribuido a que se otorgara baja prioridad política a la revisión de esos manuales, reforzada por la falta de apoyo

público (Blumberg, 2015). Otro problema, como se ha observado en Georgia, es que los principales profesionales responsables de dar directrices para la producción de libros de texto y aprobarlos, carecen de conocimientos suficientes sobre el enfoque de género (Asatoorian y otros, 2011; Blumberg, 2007).

Inclusión de las cuestiones de género en los planes de estudio

Los exámenes de los planes de estudio en lo concerniente al género han ayudado a adquirir más conciencia del problema y favorecido el cambio para dotarlos de un contenido y de recursos que propicien la integración de la perspectiva de género. En la República Unida de Tanzanía, los programas nacionales de estudio de secundaria, revisados en 2010, contienen temas relacionados con las cuestiones de género. En instrucción cívica, casi el 25% de las clases del segundo curso están dedicadas a la problemática de género; el cuarto curso incluye las cuestiones de género en el estudio de la cultura; y el examen de instrucción cívica de 2010 contenía preguntas sobre la desigualdad entre los sexos (Miske, 2013).

Los planes de estudio atentos a las cuestiones de género que permiten adquirir competencias transferibles tienen un potencial para apoyar el aprendizaje y favorecer las relaciones positivas entre los sexos. El Movimiento pro equidad de género en las escuelas, un proyecto de Bombay (India), elaboró un plan de estudio complementario cuyo contenido hace referencia a las funciones características de uno y otro sexo, la violencia, y la salud sexual y reproductiva, destinado a los alumnos de sexto y séptimo grado estándar. Los graduados demostraron mayores competencias en la resolución de problemas y mayor confianza en sí mismos, así como mejores actitudes y mejor conocimiento de la problemática de género (Achyut y otros, 2011). Un plan de estudio interdisciplinario elaborado para el Sistema de Aprendizaje Tutorial, que es un programa de enseñanza secundaria destinado a las niñas, en particular las indígenas, de las zonas rurales de Honduras, imparte un aprendizaje centrado en el alumno y basado en la indagación, haciendo hincapié en el diálogo. Su contenido cuestiona las estructuras de poder dominantes y pone en tela de juicio los estereotipos de género (Miske, 2013).

La educación sexual integral es un tema del plan de estudio de decisiva importancia para promover un mayor grado de igualdad de género. Y sin embargo, los programas de educación sexual puede que no se ocupen de la dinámica de género que acompaña a la salud sexual y reproductiva (Stromquist, 2007). Se ha observado que el tratamiento inadecuado de los derechos humanos y la igualdad de género en los planes de estudio es un problema por lo que respecta a las respuestas educativas al VIH (ONUSIDA Equipo de Tareas Interinstitucional sobre la Educación, 2006). Un examen de los programas escolares de educación sexual de diez países de África Meridional mostró que todos menos dos presentaban insuficiencias graves en temas relacionados con las cuestiones de género. En muchos, se pasaba por alto la discusión sobre la violencia por razones de género, y el enfoque general de la problemática de género se consideraba débil y a veces contradictorio (UNICEF, 2013b). Suecia, en cambio, tiene desde hace mucho un programa en que la enseñanza de la sexualidad se aborda desde sus dimensiones psicológica, ética y social, y desde la perspectiva de las relaciones personales, fomentado que la responsabilidad de la adopción de decisiones sobre asuntos sexuales se comparta por igual entre los jóvenes de uno y otro sexo (Stromquist, 2007).

Lucha contra la violencia por razones de género en las escuelas

En el Marco de Acción de Dakar se pide a los gobiernos que realicen un amplio esfuerzo para eliminar el sesgo de género y la discriminación por motivos de género. Se requiere a las partes interesadas que garanticen la seguridad personal de los estudiantes, y se señala que las niñas son especialmente vulnerables a los abusos y el acoso, tanto en la escuela como en el camino a ella y al retorno.

Por violencia por razones de género relacionada con la escuela se entiende los actos o amenazas de violencia sexual, física o psicológica que ocurren en una escuela o entorno educativo y sus alrededores como resultado de normas

Los varones tienen más probabilidades de experimentar violencia física en la escuela, mientras que las niñas padecen más a menudo acoso y abusos sexuales

y estereotipos de género y una dinámica de poder desigual (Greene y otros, 2013). Comprende, sin limitarse a ello, actos o amenazas de violencia física e intimidación, tocamientos no consentidos, acoso sexual, agresión sexual y violación (Leach y otros, 2014). También se refiere a las diferencias entre las experiencias de violencia de niñas y varones en entornos escolares, como el castigo corporal (Humphreys, 2008).

Los varones suelen tener más probabilidades de experimentar actos frecuentes y graves de violencia física, mientras que las niñas padecen más a menudo acoso y abusos sexuales, perpetrados en diverso grado por alumnos y maestros varones (Pinheiro, 2006; UNICEF, 2014). Sin embargo, estas distinciones no son nítidas; las niñas cometen actos de violencia (Bhana, 2008) y los niños también sufren abusos sexuales (Nandita y otros, 2014). Se reconoce cada vez como motivo de preocupación la intimidación y el acoso homofóbicos y la ciberintimidación[2] (Fancy y Fraser, 2014; UNESCO, 2012b).

La violencia por razones de género relacionada con la escuela es cada vez más una preocupación mundial

La violencia por razones de género relacionada con la escuela es una de las peores manifestaciones de la discriminación por motivos de sexo y perjudica enormemente los intentos por lograr la igualdad entre los sexos en el ámbito de la educación (Leach y otros, 2012). La violencia por razones de género tiene consecuencias a corto y largo plazo tanto para los varones como para las niñas. Además de los traumas físicos y psicológicos, la violencia por razones de género tiene consecuencias sanitarias y sociales duraderas. Se ha comprobado que las experiencias escolares peligrosas y violentas tienen una repercusión negativa en el aprovechamiento y el logro escolar de niños y niñas (Mullis y otros, 2012; UNESCO, 2008).

A partir de 2000, es cada vez mayor el volumen de las investigaciones que se realizan sobre la violencia por razones de género generalizada en los entornos escolares, gran parte de ellas centradas en la violencia sexual contra las niñas y predominantemente en el África Subsahariana (Burton, 2005; Dunne y otros, 2005; Human Rights Watch, 2001; Leach y otros, 2003; Parkes y Heslop, 2011). Hay pruebas de que la violencia sexual está muy arraigada en los entornos escolares autoritarios y con gran disparidad entre los sexos (Dunne y otros, 2005). Los alumnos mayores aprovechan su condición para abusar de las alumnas. En el Camerún, el 30% de la violencia sexual experimentada por las niñas al ir a la escuela fue cometida por alumnos varones (Devers y otros, 2012). Los docentes también cometen abusos y actos de explotación sexual, a menudo con impunidad. En Malawi, el 20% de los maestros encuestados dijeron que conocían casos de colegas que forzaban a las alumnas o ejercían coacción sobre ellas para mantener relaciones sexuales (Burton, 2005). En Sierra Leona, los maestros habían sido los autores de casi una tercera parte de los casos comunicados de niñas forzadas o coaccionadas para mantener relaciones sexuales a cambio de dinero, bienes o grados (ACPF, 2010).

En América Latina y el Caribe, los estudios se han centrado en gran medida en la violencia física, en particular los efectos derivados de la violencia de las pandillas en las escuelas (Jones y otros, 2008). Ahora bien, la amplia tolerancia social de la violencia familiar y comunitaria, especialmente contra las mujeres, genera el contexto social propicio para la violencia sexual contra las niñas por parte de los alumnos y los maestros varones (Leach y otros, 2014). Un estudio concerniente a adolescentes víctimas de violencia sexual en el Ecuador reveló que el 37% de los autores eran maestros (Jones et al, 2008). A causa de los tabúes sociales, es difícil investigar la violencia por razones de género en los países asiáticos y los casos de abuso no suelen notificarse. No obstante, estudios en pequeña escala realizados en Asia Meridional y Occidental dan cuenta de comportamientos sexuales abusivos de los maestros respecto de las alumnas (Pawlak, 2014). Las conclusiones de un estudio reciente de cinco países de Asia destacan casos de violencia sexual contra niños y niñas. En Viet Nam, el 21% de las niñas y el 17% de los varones de 12 a 17 años dijeron haber sufrido violencia sexual en la escuela (Nandita y otros, 2014).

2. La intimidación ocurre por diversos motivos, en particular la homosexualidad supuesta o real de la víctima. La ciberintimidación se refiere a la intimidación a través de Internet o dispositivos móviles.

La violencia física, incluido el castigo corporal, también tiene dimensiones de género (Parkes, 2015). En Indonesia, el 27% de los varones de 12 a 17 años dijeron que habían recibido castigos físicos de un maestro en los seis meses anteriores, frente al 9% de las niñas (Nandita y otros, 2014). En Tailandia, las investigaciones revelaron que el 56% de los estudiantes que eran lesbianas, gais, bisexuales o transgénero habían dicho haber sido víctimas de intimidación el mes anterior (UNESCO. 2014c).

La violencia por razones de género no está circunscrita a los países más pobres. En el momento del Foro de Dakar, una encuesta de más de 2.000 estudiantes de enseñanza secundaria de los Estados Unidos reveló que más del 80% habían sufrido acoso sexual en la escuela (Harris Interactive, 2001). Según un reciente estudio realizado en los Países Bajos, el 27% de los estudiantes habían sufrido acoso sexual por parte del personal escolar (Mncube y Harber, 2013). En países como el Japón y Nueva Zelandia, el acceso a la tecnología en línea está generando nuevas formas de violencia por razones de género relacionada con la escuela, en particular la ciberintimidación (Pawlak, 2014).

Políticas y programación de respuestas a la violencia por razones de género en la escuela

A lo largo del decenio pasado, ha habido un aumento notable de las políticas y medidas encaminadas a hacer frente a la violencia en la escuela. El Informe mundial sobre la violencia contra los niños de 2006 de las Naciones Unidas documentó la violencia contra los niños –inclusive en entornos escolares– como fenómeno mundial (Pinheiro, 2006); después de su publicación, hubo una aceleración de las iniciativas mundiales y regionales para afrontar esta violencia.

Entre las iniciativas regionales específicamente dirigidas contra la violencia por razones de género figura la campaña de Plan Internacional "Aprender sin miedo", lanzada en 2008, y la campaña del Consejo de Europa "Uno de cada cinco", iniciada en 2010 (Leach y otros, 2014).

En los últimos años, los países del África Subsahariana han estado a la vanguardia de la elaboración de políticas encaminadas a combatir la violencia por razones de género, especialmente la violencia sexual. Liberia, país que está saliendo de un conflicto, propugna la elaboración de un programa de estudio sobre la violencia por razones de género para su uso en las escuelas por educadores capacitados (Antonowicz, 2010). En Sudáfrica, las estrategias para abordar la violencia por razones de género están respaldadas por un sólido marco jurídico y normativo, y por directrices sobre la prevención del acoso y el abuso sexual destinadas a las escuelas (Parkes, 2015).

En varios países del África Subsahariana, las ONG internacionales han colaborado con los gobiernos para reforzar la legislación y las directrices sobre la eliminación de la violencia por razones de género en las escuelas (Parkes, 2015). El Gobierno de Kenya y ActionAid colaboraron con los sindicatos de maestros en la redacción de un proyecto de ley para reforzar los mecanismos de notificación de casos de violencia sexual y garantizar que los maestros culpables sean destituidos, en vez de transferidos a otras escuelas (Leach y otros, 2014). En Ghana y Malawi, el proyecto Escuelas seguras usó redes nacionales de promoción para abogar por la revisión del Código de conducta del maestro y por una aplicación más estricta del reglamento relativo a la mala conducta de los docentes (DevTech Systems, Inc., 2008).

Los programas que fomentan la no violencia entre hombres y niños, como ReproSalud en el Perú, revelan cambios positivos de las actitudes (OCDE, 2012a). En el Brasil, la India y los Balcanes, el Instituto Promundo y sus asociados han ejecutado programas prometedores en los que maestros capacitados y facilitadores estudiantiles trabajan con niños y jóvenes de escuelas secundarias para promover la no violencia y reflexionar sobre las normas referentes al género (Barker y otros, 2012).

Los clubes de niñas tienen el potencial de confrontar la violencia por razones de género relacionada con la escuela. Una evaluación hecha por ActionAid del proyecto Stop Violence Against Girls in School (Detener la violencia contra las niñas en la escuela) reveló que los clubes de niñas tenían efectos positivos en el conocimiento, las actitudes y las prácticas de las niñas en relación con la identificación de las violaciones y el manejo de la violencia. Ha

En Kenya hay mecanismos para notificar los casos de violencia sexual y garantizar que los maestros culpables son destituidos y no trasladados a otras escuelas

tenido decisiva importancia el hecho de que los clubes trabajaran con las comunidades y las escuelas para mejorar las relaciones entre los varones, las niñas, los educadores, los padres y otros miembros de la comunidad, y lograr que hubiera canales abiertos para notificar casos de discriminación y violencia (Parkes y Heslop, 2013). En la República Unida de Tanzanía, las niñas que habían sido miembros de un club era más probable que notificaran esos casos que aquellas que no lo habían sido (Unterhalter y Heslop, 2012).

En general, empero, hay pocos indicios de que el mayor conocimiento de la prevalencia de la violencia por razones de género relacionada con la escuela a lo largo de la última década se esté traduciendo en una acción efectiva para modificar las conductas y reducir los niveles de violencia. El cumplimiento de las leyes suele ser escaso, los sistemas de notificación y remisión de casos débiles, y desigual la aplicación de las políticas, en parte a causa de normas sociales y referentes a las relaciones entre hombres y mujeres profundamente arraigadas a nivel de distrito, en la comunidad y en la escuela (Parkes, 2015). En Sudáfrica, por ejemplo, la aplicación de la política ha sido limitada (Bhana y otros, 2009); según una encuesta nacional reciente, el 7,6% de las niñas habían experimentado agresiones sexuales graves o violaciones en la escuela secundaria (Burton y Leoschut, 2013).

Los programas que fomentan la no violencia entre hombres y niños revelan cambios positivos de las actitudes

Las intervenciones suelen ser menores, proyectos a corto plazo que resultan difíciles de sostener y ampliar. Y sigue siendo insuficiente el conocimiento acerca de qué es lo que funciona para reducir la prevalencia de la violencia por razones de género en las escuelas (Leach y Dunne, 2014). También se necesitan más investigaciones para entender de qué manera otros factores –como los conflictos (Kirk, 2007; UNESCO, 2011) y la discapacidad (UNICEF, 2013c)– inciden en el comportamiento sexual aumentando la vulnerabilidad de los niños a la violencia. Las investigaciones indican que los niños discapacitados tienen menos posibilidades de repeler los ataques y es menos probable que se les crea cuando dan cuenta de episodios de violencia (Jones y otros, 2008).

Apoyar la igualdad en los resultados del aprendizaje

Para alcanzar la igualdad de género en la educación se requiere no solo que las niñas y los niños tengan igualdad de posibilidades de participar en ella sino también que las disparidades en los resultados sean mínimas, particularmente en aquellos que reflejan las mediciones del aprovechamiento.

Las evaluaciones del aprendizaje ponen de relieve las diferencias entre los sexos en cuanto al desempeño en las distintas asignaturas

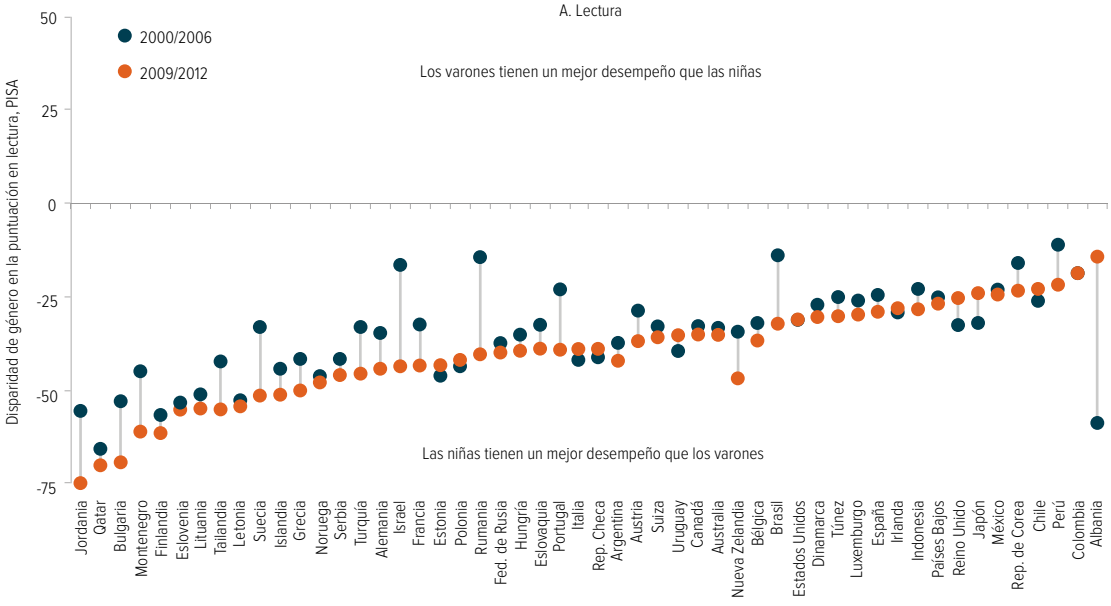
Las evaluaciones regionales e internacionales del aprendizaje a nivel de primaria y secundaria, incluidas las del PISA, el TIMSS, el SACMEQ y el SERCE,[3] indican variaciones según el sexo en el aprovechamiento por asignaturas. El análisis presentado en el Informe de 2012 muestra que las niñas en general tuvieron un mejor desempeño en lectura, y que el de los varones fue mejor en matemáticas en la mayoría de los países, aunque la diferencia se iba acortando. El desempeño en ciencias fue más variado, y no se apreciaron diferencias importantes entre niñas y varones en muchos países (UNESCO, 2012a).

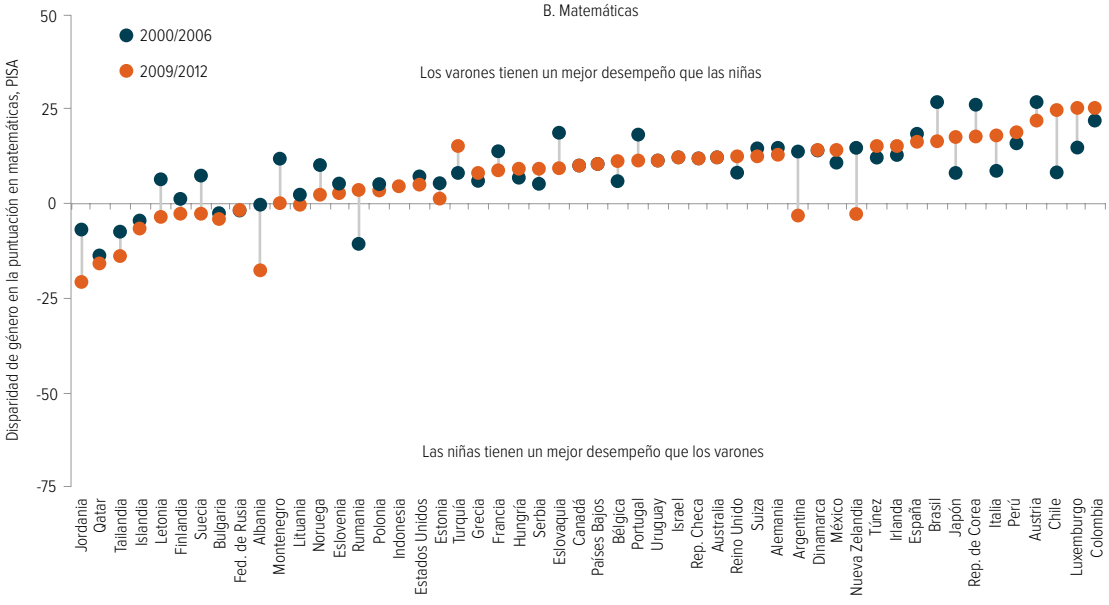
Las encuestas del PISA, que evalúan el desempeño de los alumnos de 15 años, muestran una diferencia creciente en lectura, teniendo las niñas un desempeño considerablemente mejor que los varones en todos los lugares encuestados (**Gráfico 5.9A**). Si se compara el subconjunto de lugares que participaron tanto en la encuesta de 2000 como en la de 2012, se observa que la disparidad de género en lectura se acrecentó en 11 países, entre ellos Bulgaria, Francia, Islandia, Israel, Portugal y Rumania, debido en gran medida al descenso del desempeño de los varones. Los varones con bajo desempeño afrontan una desventaja particularmente grande, pues están excesivamente representados entre los que no demostraron niveles básicos de comprensión lectora (OCDE, 2013b).

3. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos, de la OCDE; Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias; Consorcio de África Meridional y Oriental para la Supervisión de la Calidad de la Educación; y Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.

Los resultados de la encuesta del PISA también muestran diferencias entre los sexos en matemáticas, asignatura en que los varones tienen un mejor desempeño que las niñas en la mayoría de los lugares, aunque la brecha se ha acortado en varios países, como Eslovaquia, Montenegro y Noruega (**Gráfico 5.9B**). En la encuesta PISA 2012, las niñas de los países de la OCDE tuvieron un desempeño inferior en 11 puntos, en promedio, al de los varones. Los datos muestran que, en la mayoría de los lugares, las niñas estuvieron infrarrepresentadas entre quienes alcanzaron los mejores resultados, una posible dificultad para lograr la igualdad de participación en ocupaciones relacionadas con la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas en el futuro (OCDE, 2013b).

Gráfico 5.9: Si bien las disparidades de género en el aprendizaje se están reduciendo, los varones tienen un mejor desempeño que las niñas en matemáticas, mientras que estas superan cada vez más a aquellos en lectura, por un margen más amplio
Disparidad de género en la puntuación en lectura y matemáticas en las pruebas PISA, 2000 y 2006, y 2009 y 2012





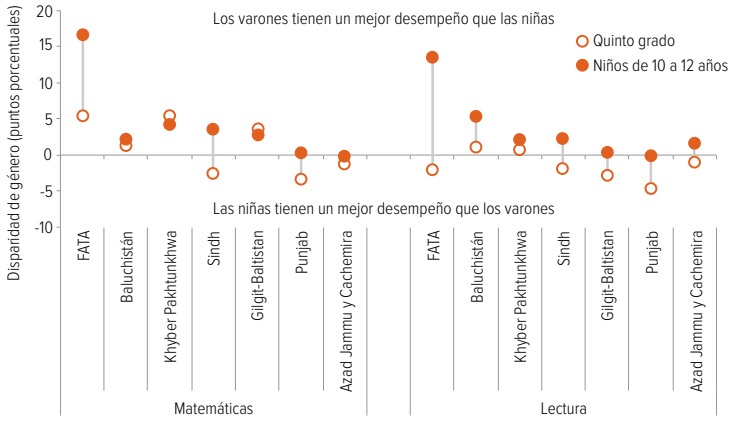
Fuentes: Cálculos del equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo* (2014), sobre datos del PISA.

En los entornos más pobres, las niñas siguen en desventaja en cuanto al aprovechamiento

En algunos países más pobres en que tradicionalmente han topado con obstáculos a la igualdad de participación en la educación, las niñas siguen en desventaja para la adquisición de importantes competencias básicas.

Las disparidades de género en el aprendizaje pueden subestimarse cuando las evaluaciones solo toman en cuenta a los niños que asisten a la escuela. El análisis de la encuesta del Pakistán rural del Informe anual sobre el estado de la educación (ASER) 2014 muestra que las disparidades de género son pequeñas entre los alumnos de quinto grado, a veces en favor de las niñas. Sin embargo, el desempeño relativo de las niñas es peor entre los alumnos de 10 a 12 años, asistan o no a la escuela, particularmente en las provincias y territorios más pobres y menos desarrollados. En Baluchistán, el porcentaje de niñas de quinto grado capaces de leer un pasaje en urdu, sindhi o pastún, era, en promedio, casi igual al de los varones, pero entre todos los niños de 10 a 12 años, las niñas tenían un desempeño inferior al de los varones en cinco puntos porcentuales; en las zonas tribales administradas por el gobierno federal (FATA), el desempeño de las niñas en lectura era inferior en 14 puntos porcentuales (**Gráfico 5.10**).

Gráfico 5.10: En el Pakistán, la desventaja de las niñas en los resultados del aprendizaje está subestimada si se considera solo a los niños que asisten a la escuela
Disparidad de género en dos indicadores de aprendizaje, alumnos de quinto grado y niños de 10 a 12 años, Pakistán rural, 2014



Notas: El indicador de matemáticas es el porcentaje de niños que podían hacer una división; el indicador de lectura es el porcentaje de niños que podían leer un relato en urdu, sindhi o pastún. Ambos indicadores se han calculado respecto de dos grupos: i) todos los alumnos que estaban en quinto grado y ii) todos los niños de 10 a 12 años de edad.
Fuente: Cálculos del equipo del ASER Pakistán, sobre la base de la encuesta ASER de 2014.

Las investigaciones, aunque limitadas, indican que en algunos países más pobres, las niñas afrontan mayores desventajas que los varones en los exámenes nacionales, que obstaculizan la continuación de su escolarización. Aun cuando las niñas de sexto grado obtuvieron una puntuación superior a la de los varones en la evaluación del aprendizaje SACMEQ III de 2007, las tasas de aprobación de las niñas en los exámenes nacionales de Kenya y Zimbabwe fueron muy inferiores a las de los varones (Mukhopondhyay y otros, 2012). Los exámenes nacionales al final del ciclo de primaria pueden formar parte de procesos de selección de gran importancia, pues se juega en ellos la transición al primer ciclo de enseñanza secundaria, que puede fracasar si no se aprueban o no se obtiene un buen resultado. En Kenya y Malawi, por ejemplo, el desempeño en los exámenes para la obtención del certificado de finalización de la enseñanza primaria es determinante para el ingreso en las escuelas secundarias financiadas por el Estado (Mukhopondhyay y otros, 2012). Se necesita investigar más para comprender los factores que inciden en las disparidades de género en el desempeño en las distintas asignaturas y en etapas fundamentales del ciclo educativo.

Hacer frente al problema del aprovechamiento insuficiente de los varones

Desde el año 2000 ha aumentado la preocupación por el aprovechamiento escolar insuficiente de los varones que revelan los resultados del aprendizaje, especialmente en lectura e idiomas. Sin embargo, unos pocos países con pronunciadas disparidades de género tienen marcos normativos integrales para abordar este problema. Países y economías europeos como la Comunidad Flamenca de Bélgica, Irlanda y el Reino Unido, han conferido prioridad política a la reducción del insuficiente aprovechamiento escolar de los varones. En gran medida han dado pábulo a la preocupación de los gobiernos los resultados de las pruebas nacionales e internacionales de evaluación, como las del PISA, que han puesto de relieve la creciente disparidad entre los sexos en las competencias de lectura y han sido objeto de

Recuadro 5.4: Mejora de los resultados en lectura de los varones en el Reino Unido

En el Reino Unido persiste la disparidad de género en el aprovechamiento escolar de varones y niñas en idioma inglés, particularmente en las competencias de lectura. En Inglaterra se han ejecutado varios programas con base en la escuela desde 2000 con miras a resolver el problema. El proyecto Raising Boys' Achievements (Mejorar el aprovechamiento de los varones) se llevó a cabo desde 2000 a 2004 en escuelas primarias y secundarias. A partir de sus resultados, con el proyecto Gender Agenda (Agenda de género) se procuró mejorar el desempeño en los grupos de varones y niñas en que era insuficiente. La agenda comprendía una guía del docente; una publicación para disipar los mitos acerca del sexo y la educación; y un proyecto de investigación, "Gap Busters" (Cazadores de disparidades), sobre las escuelas que sistemáticamente habían eliminado o reducido la disparidad entre los sexos en el aprendizaje del inglés. Las características principales de esas escuelas eran el uso de la expresión y la comprensión oral para preparar a los alumnos para la redacción y el análisis de textos, la creación de modelos de lectura y redacción para mejorar su compresión y sus competencias, el uso de TIC para interesar a los alumnos, y la ayuda personalizada para la preparación para las pruebas. Las escuelas además tenían una filosofía que valoraba el respeto a los demás, recompensaba el esfuerzo y hacía firme hincapié en que se escuchara las opiniones de los alumnos.

En otra iniciativa, Premier League Reading Stars (Estrellas de la lectura de la liga de primera división) se recurre a futbolistas como modelos para interesar a los alumnos en actividades de lectura y escritura. Las promociones y los premios fomentan la participación. En 2012, participaron más de 34.000 niños, de los cuales el 75% eran varones. El programa habitualmente dura diez semanas; en el programa de 2012, el 56% de los alumnos avanzaron seis meses en lectura y un 17% progresaron un año.

Fuentes: Batho (2009); Eurydice (2010); National Literacy Trust (2012).

gran atención mediática en algunos países. La conmoción causada en 2000 por la encuesta PISA, por ejemplo, indujo a Austria a adoptar iniciativas de fomento de la lectura y mejora del aprovechamiento de los varones (Eurydice, 2010; OCDE, 2012a). En Inglaterra (Reino Unido), una serie de proyectos se han focalizado en el desempeño escolar relacionado con el género (**Recuadro 5.4**).

Las estrategias e intervenciones en pequeña escala en relación con la enseñanza y el aprendizaje que tienen el potencial para hacer frente al problema del bajo aprovechamiento de los varones comprenden una especial insistencia en las competencias transferibles, métodos pedagógicos que favorecen el aprendizaje activo, tutorías y fijación de metas personalizadas, y una ética escolar que fomenta el respeto y la cooperación (Jha y otros, 2012). En Seychelles, las muy grandes diferencias entre los sexos en el desempeño en lectura observadas en las evaluaciones SACMEQ II y III –el de los varones estuvo 48 puntos por debajo del de las niñas en la evaluación SACMEQ III– se atribuyeron al agrupamiento de los alumnos por niveles dentro de la escuela (Hungi, 2011), una práctica que se considera etiqueta negativamente a los que están en niveles inferiores y acentúa el bajo desempeño (Leste y otros, 2005). Según se ha informado, los esfuerzos por "desclasificar" los grupos para que reflejen una combinación de destrezas y un equilibrio de género han tenido cierto éxito inicial (Reid, 2011). Un estudio reciente de los Estados Unidos indica que tanto los niños como las niñas logran mejores resultados en el aula cuando hay mayor presencia de niñas (DiPrete y Buchmann, 2013).

Participación y desempeño de las niñas en matemáticas y ciencias

Un programa mundial encaminado a fomentar la igualdad entre los sexos respecto de las oportunidades en la educación y el mercado laboral ha mejorado la atención que se presta al aumento del aprovechamiento y la participación de las niñas en matemáticas y ciencias. Al disminuir las disparidades de género en el desempeño en matemáticas que se observan en las evaluaciones internacionales y eliminarse en gran medida las referentes a las ciencias, un desafío fundamental desde 2000 ha sido abordar el problema de la motivación y la elección de asignaturas de las niñas. Los resultados de la encuesta PISA 2012 muestran que aun cuando las niñas se desempeñan tan bien como los varones en matemáticas, suelen manifestar una menor motivación por aprender la asignatura, menos confianza en sus posibilidades y mayor ansiedad en relación con esa disciplina. Parecen ser también más propensas que los varones a atribuir a sí mismas antes que a factores externos el fracaso en matemáticas (OCDE, 2013b).

Los estereotipos de género y las expectativas de la sociedad hacen que las niñas tengan menos confianza en sus destrezas en matemáticas que los niños

Este fenómeno parece tener origen en normas culturales y prácticas discriminatorias presentes desde edad temprana. Un análisis trasnacional de la puntuación en las pruebas de matemáticas realizado en diez países de ingresos bajos y medianos indicó una nítida disparidad de género en el desempeño en esa asignatura en favor de los varones, disparidad que se duplicaba casi al hacer una comparación entre los alumnos de cuarto y de sexto grado. Los estereotipos de género y las expectativas de la sociedad hacen que las niñas tengan menos confianza en sus propias destrezas en matemáticas, lo que a su vez afecta a los resultados del aprendizaje (Bharadwaj y otros, 2012). Según un estudio sobre las niñas de primero a quinto grado de los Estados Unidos, la preocupación que les genera la asignatura de matemáticas podría reducirse si las maestras recibieran más capacitación para la enseñanza de matemáticas y encararan las opiniones estereotipadas acerca de las diferencias de género en relación con las posibilidades de los estudiantes (Antecol y otros, 2012).

En Sudáfrica, la Estrategia nacional en matemáticas y ciencias, puesta en marcha en 2001, estaba encaminada a aumentar la participación y mejorar el desempeño en los exámenes de duodécimo grado de estas asignaturas, con especial atención a las estudiantes. Uno de los incentivos para las alumnas era el acceso preferente a los institutos educativos dedicados a impartir una enseñanza de matemáticas y ciencias de buena calidad (Departamento de Educación de Sudáfrica, 2001). En tres años, el aprovechamiento en los institutos participantes aumentó un 30% en física y un 22% en matemáticas (Departamento de Educación de Sudáfrica, 2004).

Los organismos y las ONG internacionales han apoyado iniciativas para mejorar la participación y el desempeño de las niñas en el aprendizaje de matemáticas y ciencias en varios países en desarrollo. El programa de creación de capacidad en educación científica y tecnológica de Nepal, apoyado por la UNESCO, estaba destinado a hacer conocer mejor y promover

Fotografía: Karel Prinsloo/ARETE

métodos de enseñanza de matemáticas y ciencias a estudiantes de ambos sexos (Koirala y Acharya, 2005). También se han ejecutado varios programas más pequeños, como el campamento científico para niñas de 2006 financiado por el USAID en Zanzíbar (República Unida de Tanzanía), en asociación con el Ministerio de Educación y Formación Profesional y la Fundación Aga Khan (USAID, 2008). No obstante, la información sobre la aceptación y el impacto de estas iniciativas sigue siendo escasa.

La elección de asignaturas puede limitar las oportunidades en el mercado laboral

El aprovechamiento más bajo y las aspiraciones y expectativas de carrera negativas pueden contribuir a explicar la infrarrepresentación continuada de las mujeres que se matriculan en asignaturas de ciencias y relacionadas con las matemáticas en la educación postsecundaria, incluidas disciplinas que tienen gran demanda en el mercado de trabajo, como computación e ingeniería.

Entre 2000 y 2009, la proporción de mujeres graduadas en ciencias de la computación descendió en la mayoría de los países de la OCDE. El fenómeno fue más pronunciado en Irlanda, la República de Corea y Suecia, donde la proporción pasó de un 40% a menos de una cuarta parte del total de graduados (OCDE, 2012a). Esto se refleja en las disparidades de género que prevalecen en el mercado laboral. En los Estados Unidos, en 2011, menos de una cuarta parte de quienes ocupaban empleos relacionados con las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas, eran mujeres. La insuficiente representación de las mujeres acentúa las disparidades de género en el ingreso, ya que los trabajadores de estos sectores ganan considerablemente más que sus colegas de otros sectores (Beede y otros, 2011).

Impartir orientación profesional con una perspectiva de género puede hacer caer los estereotipos de género en la cultura escolar así como entre estudiantes y trabajadores por lo que respecta a las opciones de estudio y de carrera. Prever un aprendizaje relacionado con el trabajo en la enseñanza secundaria puede despertar el interés de los alumnos por determinadas asignaturas (Rolfe y Crowley, 2008).

Conclusión

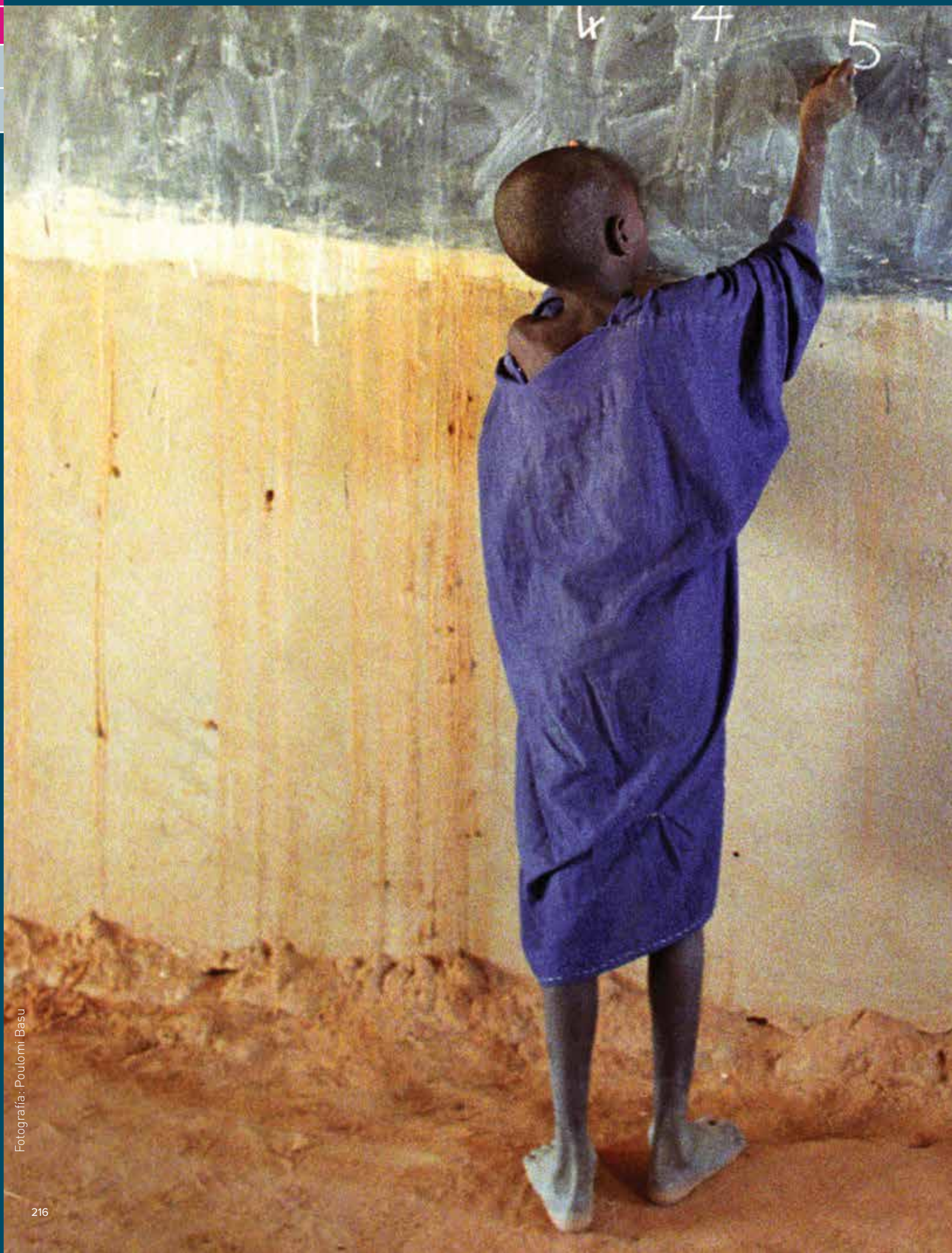
Los datos examinados en el presente capítulo demuestran el avance conseguido en el mundo entero hacia la paridad y la igualdad de género en la educación desde el año 2000. Este progreso es de crucial importancia para garantizar el derecho de todos los niños a una educación de buena calidad, que les proporcione una sólida base para toda la vida. Los progresos se han visto respaldados por la integración de la dimensión de género en las instituciones educativas, la ayuda y la promoción por parte de la sociedad civil, y la movilización de la comunidad, así como por las políticas y los marcos jurídicos y normativos de los gobiernos, y los recursos para garantizar su aplicación a nivel de distrito, de la escuela y de la comunidad.

La problemática de género debe abordarse en los ámbitos privado y público en forma interconectada, incluidas las instituciones educativas. La violencia y la discriminación por motivos de género en las escuelas y las aulas anulan las experiencias y los resultados escolares positivos, y perpetúan la desigualdad en las relaciones entre los sexos. Incluso en los países donde las niñas y los niños aprovechan el aprendizaje por igual y consiguen niveles similares de educación, las mujeres siguen estando insuficientemente representadas y se enfrentan con desventajas desproporcionadas en la vida política, económica y cívica.

Las mujeres siguen estando insuficiente-mente representadas en la vida política, económica y cívica

El acrecentamiento de la disponibilidad y accesibilidad de la educación gracias a la reducción de los costos escolares y el mejoramiento de la infraestructura ha ayudado a ampliar la matrícula de las niñas y reducir las disparidades entre los sexos. Sin embargo, no deja de haber una gran disparidad en los niveles educativos alcanzados que, en el caso de la desventaja de los varones, se sigue confirmando.

Alcanzar la igualdad de género en la educación y la sociedad requiere la cooperación y participación de hombres, mujeres, niños y niñas, desde el nivel de la comunidad hasta los niveles nacional e internacional. Todos tenemos mucho que ganar con la igualdad de género y una sociedad justa en relación con uno y otro sexo.



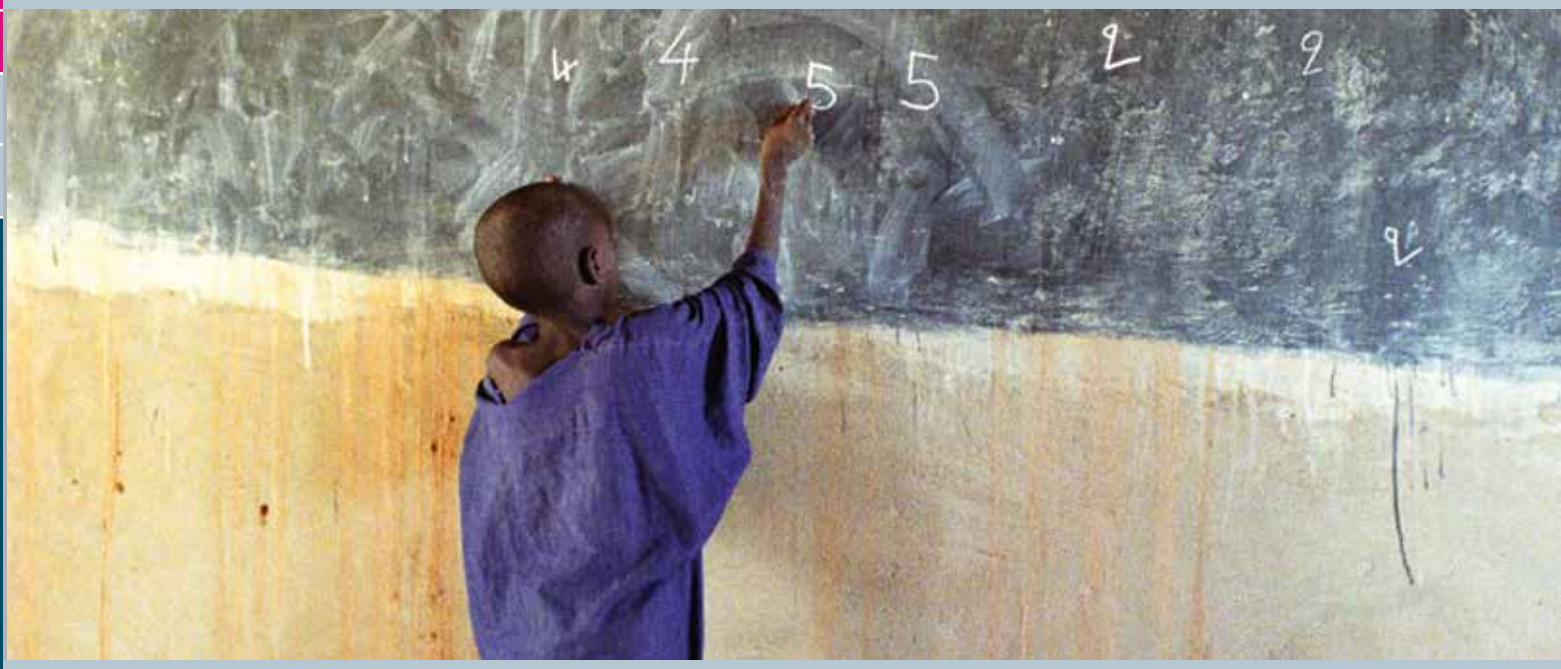
Fotografía: Poulomi Basu

CAPÍTULO 6

Objetivo 6: Calidad de la educación

Aspectos más destacados

- La proporción alumnos/docente disminuyó en cerca del 83% de los 146 países sobre los que hay datos en la enseñanza primaria. No obstante, es preciso seguir avanzando, sobre todo en lo que respecta a la formación adecuada de los docentes, pues el número de alumnos por docente con formación es superior a 100:1 en el Chad, Guinea-Bissau, la República Centroafricana y Sudán del Sur.
- En el primer ciclo de la enseñanza secundaria, 87 de los 105 países sobre los que hay datos presentan una proporción alumnos/docente inferior a 30:1.
- Pese a los rápidos aumentos en la contratación de docentes, en un tercio de los 91 países sobre los que hay datos para 2012, menos del 75% de los maestros de primaria habían recibido formación con arreglo a las normas nacionales.
- Desde 1990, ha aumentado considerablemente el interés de los países por el mejoramiento de la calidad de la educación mediante la evaluación de los resultados del aprendizaje. En 1990 solamente se realizaron 12 evaluaciones del aprendizaje con arreglo a las normas nacionales, cifra que aumentó a 101 evaluaciones en 2013.
- La ampliación del acceso a la educación no siempre afecta a la calidad; en Kenya, la proporción de niños que llegaron al final de la enseñanza primaria aumentó del 42% en 2000 al 62% en 2007 y, al mismo tiempo, mejoraron también los resultados del aprendizaje de los niños de familias pobres y los de familias ricas.
- La calidad y disponibilidad de formación de docentes, la falta de libros de texto y recursos, así como el tamaño de las clases, siguen siendo importantes retos que afectan a la calidad de la educación.



Calidad de la educación 219

Es posible mejorar simultáneamente el acceso al aprendizaje y la equidad de este 219

Deberían seguirse de cercalos resultados del aprendizaje..... 221

Es imprescindible invertiren los docentes..... 227

El éxito de la enseñanza y el aprendizaje está vinculado a la disponibilidad de los recursos 235

Los procesos didácticos son importantes para el aprendizaje.. 239

La descentralización de la gobernanza de la educación 247

Las repercusiones de la enseñanza privada en la calidad de la educación..... 250

Conclusión 251

La búsqueda de la educación de buena calidad es común a todos los objetivos de la EPT. En este capítulo se sostiene que es posible ampliar el acceso a la educación mejorando al mismo tiempo la enseñanza y el aprendizaje. Se subraya la importancia de invertir en los docentes, los materiales didácticos, la elaboración de planes y programas de estudios, la eficacia de la pedagogía, la enseñanza en la lengua materna y el uso de las tecnologías adecuadas. En el capítulo se describen los esfuerzos que se despliegan en los países por medir los resultados del aprendizaje utilizando evaluaciones nacionales e internacionales.

> *"En México la enseñanza es obligatoria para todos los niños desde el nivel preescolar al de la escuela secundaria. El Gobierno ha implementado programas para garantizar la calidad de la educación a todos los niveles, centrándose en particular en el género, los grupos marginados y los grupos indígenas. Se han hecho esfuerzos por mejorar la alfabetización digital y la evaluación sistemática del aprendizaje a fin de orientar las políticas educativas. El país ha mejorado también los programas de alfabetización y educación de adultos".*

Emilio Chuayffet Chemor
Secretario de Educación Pública de México

Objetivo 6 Calidad de la educación

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.

En la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (EPT) de 1990, los países se comprometieron a mejorar la calidad de la educación. En la Declaración se señaló que la calidad era imprescindible para alcanzar el objetivo fundamental de la equidad, y se reconoció que no bastaría con ampliar el acceso a la educación para que esta contribuyera plenamente al desarrollo de los individuos y la sociedad.

Diez años más tarde, en el Marco de Acción de Dakar, se declaró que todos los niños tenían derecho al acceso a una educación de buena calidad, y se afirmó que la calidad era esencial para la educación, y un factor determinante básico de la matrícula, la retención y el rendimiento. En el Marco se amplió la definición de calidad incluyendo en ella las características de los educandos, los procesos, las instalaciones, los materiales pedagógicos, el contenido, el buen gobierno y la gestión, y los resultados del aprendizaje.

Aunque la educación de buena calidad ha estado en el centro mismo de los objetivos de la EPT, hasta hace poco la atención internacional se ha centrado en la enseñanza primaria universal; gracias a las eficaces políticas adoptadas y las inversiones que se han realizado en los países, se ha reducido considerablemente el número de niños sin escolarizar en los países en desarrollo (véase el Capítulo 2).

Aunque son muchos los países en los que se han hecho impresionantes avances en el acceso a la educación desde Dakar, no siempre se han logrado mejoras comparables en cuanto a su calidad. Es probable que en el marco mundial posterior a 2015, se conceda mayor grado de prioridad a la calidad y el aprendizaje, ya que, como se señaló en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* 2013/14, 250 millones de niños no han tenido la oportunidad de adquirir los conocimientos básicos, y 130 millones de ellos han pasado al menos cuatro años en la escuela.

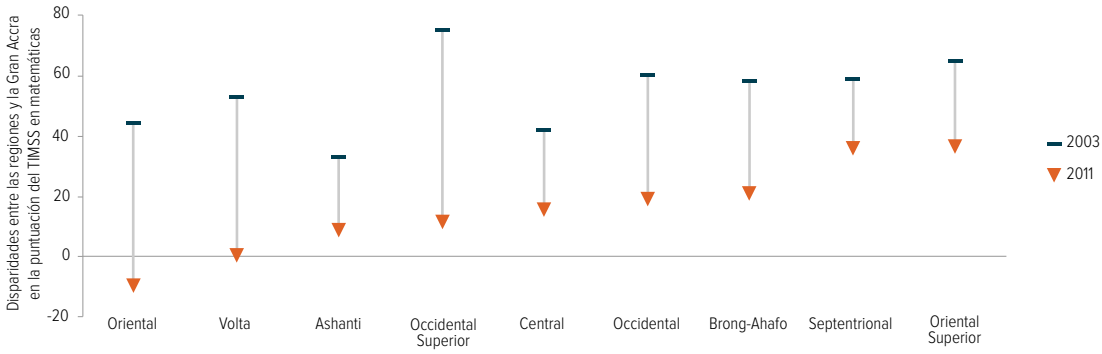
En este capítulo se examinan los avances realizados para mostrar que es posible mejorar el acceso a la educación y la calidad de esta al mismo tiempo, y se analiza el papel primordial que ha pasado a desempeñar el seguimiento a medida que numerosos países han centrado su atención en la calidad de la educación. Se presenta una visión de conjunto del valor de las evaluaciones nacionales, regionales e internacionales para mejorar el seguimiento de la calidad de la educación, medida por los resultados del aprendizaje. A continuación se trata de cuatro aspectos clave del mejoramiento de la calidad, a saber, los docentes; los libros de texto y otros materiales y servicios pedagógicos; los procesos didácticos; y la gobernanza (que incluye la descentralización y la enseñanza privada). En cada sección se trata de ofrecer una evaluación sistemática de los progresos hechos desde Dakar. En este capítulo también se examinan las iniciativas de reforma de los gobiernos para alcanzar el objetivo de mejorar la calidad de la educación, y se destacan las dificultades que se han planteado.

Las nuevas poblaciones que ingresan al sistema escolar suelen proceder de grupos marginados

Es posible mejorar simultáneamente el acceso al aprendizaje y la equidad de este

¿La ampliación de la educación ha ido acompañada de avances en el mejoramiento del aprendizaje? Las nuevas poblaciones que ingresan al sistema escolar suelen proceder de grupos marginados, sufrir discapacidades y estar afectadas por la malnutrición y la pobreza; y muchas veces proceden de familias en las que no se habla un idioma oficial o los padres son analfabetos. Como

Gráfico 6.1: Ghana redujo la desigualdad entre las regiones al tiempo que mejoraba los resultados del aprendizaje
Disparidades entre las regiones y la Gran Accra en las puntuaciones del TIMSS en matemáticas de octavo grado, en 2003 y 2011



Nota: Las puntuaciones son medias condicionales, y sirven de referencia para los efectos del género, el idioma hablado en la familia, el nivel educacional de los padres, la edad y los libros que hay en casa.
Fuente: Cálculos del equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* (2014) basados en datos del TIMSS de 2003 y 2011.

esas características generales se asocian a un menor rendimiento escolar, es lógico suponer que el aumento de la escolarización irá acompañado de un declive en la calidad. Sin embargo, no es eso lo que se desprende de las evaluaciones regionales e internacionales del aprendizaje.

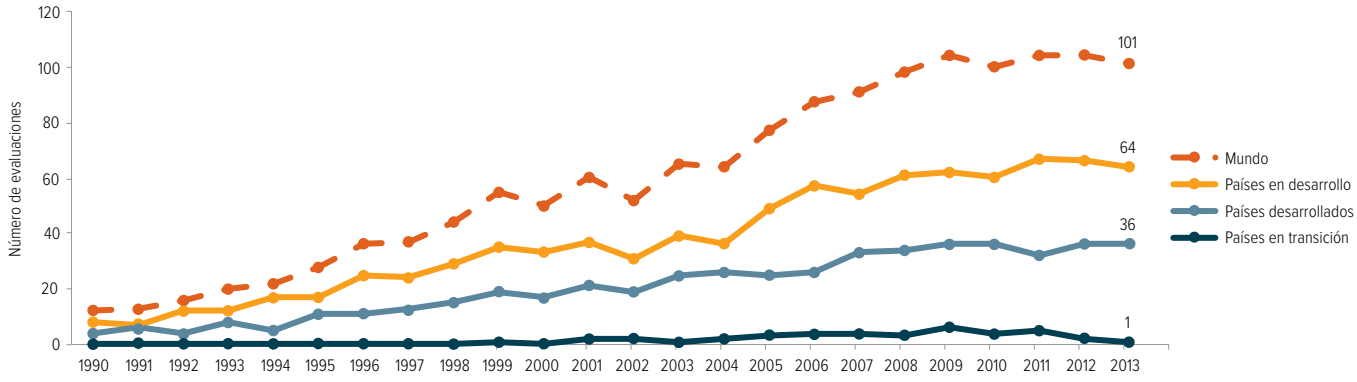
En un análisis presentado en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* de 2013/14, según las encuestas realizadas en 2000 y 2007 por el Consorcio de África Meridional y Oriental para la Supervisión de la Calidad de la Educación (SACMEQ), en algunos países del África Subsahariana el número de niños que ingresaron a la escuela y la terminaron aumentó entre esos años. Al mismo tiempo, los resultados del aprendizaje mejoraron o se mantuvieron. En Kenya, la proporción de niños que llegaron al final de la escuela primaria aumentó del 42% en 2000 al 62% en 2007. Durante esos años, el aprendizaje también mejoró, ya que la proporción de niños que asistieron a la escuela y alcanzaron el nivel mínimo de aprendizaje en matemáticas aumentó del 25% al 39%. Esos avances se registraron entre los niños de familias pobres y los de familias ricas.

En Ghana, las disparidades en el aprendizaje disminuyeron y el acceso aumentó al mismo tiempo

Asimismo, en la enseñanza secundaria el acceso y la equidad en la enseñanza pueden aumentar al mismo tiempo. En Ghana, la tasa neta de escolarización en la enseñanza secundaria pasó del 36% en 2003 al 46% en 2009, y se registró un aumento del acceso en todo el país, sobre todo en las zonas rurales. Además, en un nuevo análisis de los datos del Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS) realizado por el equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se observa que las disparidades en el aprendizaje disminuyen en todas las regiones (**Gráfico 6.1**). Las diferencias entre las calificaciones de matemáticas de octavo grado en Gran Accra y las demás regiones eran menores en 2011 que en 2003. Esta tendencia a la igualación se produjo al mismo tiempo que la calificación promedio aumentaba de 286 a 328 puntos.

En México, la matrícula de los alumnos de 15 años aumentó en cerca de 12 puntos porcentuales entre 2003 y 2012, al tiempo que la puntuación media en matemáticas en el estudio del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) pasaba de 385 a 413 puntos. Los aumentos más acusados se produjeron entre los alumnos más desfavorecidos. Por ese motivo, la disparidad entre las calificaciones de los alumnos favorecidos y los desfavorecidos se redujo de 60 a 38 puntos (OCDE, 2012). Las políticas se orientaron a mejorar el rendimiento de las escuelas y los alumnos con peores resultados asignando más recursos a las regiones y escuelas que más los necesitaban.

Gráfico 6.2: La participación en las evaluaciones nacionales del aprendizaje ha aumentado notablemente
Número de evaluaciones nacionales del aprendizaje, por nivel de desarrollo, 1990 a 2013



Fuente: Cálculos del equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* (2014) basados en los datos del anexo sobre las evaluaciones nacionales del aprendizaje.

Deberían seguirse de cerca los resultados del aprendizaje

En el Marco de Acción de Dakar, donde se considera que la calidad constituye el centro de la EPT, se subraya la necesidad de elaborar estrategias eficaces para la evaluación y el seguimiento de los conocimientos y competencias y para la obtención de resultados de aprendizaje mensurables. En esta sección se examina un elemento concreto de esas estrategias, a saber, las evaluaciones del aprendizaje a gran escala basadas en muestreos que proporcionan información sobre los sistemas educativos en su conjunto.

Aumenta el número de países que realizan evaluaciones nacionales

Es cada vez mayor el número de países que realizan evaluaciones nacionales[1] con las que se obtiene información sobre los resultados del aprendizaje a nivel nacional con arreglo a normas definidas[2] en el propio país. En los últimos 25 años, el número de evaluaciones nacionales se ha incrementado notablemente, ya que ha pasado de 12 en 1990 a 101 en 2013 (Benavot y Köseleci, 2015). La tendencia se ha observado no solo en los países más ricos, sino también en los más pobres (**Gráfico 6.2**). En los países en desarrollo, se llevaron a cabo 8 evaluaciones nacionales en 1990, 35 en 1999 y 64 en 2013. En consecuencia, la disparidad mundial en la participación en evaluaciones ha disminuido (véase la sección Panorama).

Las evaluaciones nacionales se centran más en los grados cuarto a sexto que en los grados primero a tercero y séptimo a noveno. Entre 2007 y 2013 un total acumulativo de 118 países realizaron al menos una evaluación nacional de los resultados del aprendizaje en los grados cuarto a sexto. Se realizaron también 68 evaluaciones de los grados primero a tercero y 84 de los grados séptimo a noveno. El número de países con al menos una evaluación nacional en el primer ciclo de secundaria aumentó considerablemente, en especial durante la segunda mitad del periodo posterior al Foro de Dakar.

Por lo general las evaluaciones nacionales están basadas en los planes de estudios y centradas en las asignaturas. Lengua (100%) y matemáticas (98%) son con mucho las materias predominantes. Más de la mitad de los países que realizaron evaluaciones entre 2000 y 2013 evaluaron los resultados del aprendizaje en ciencias, cerca de dos quintas partes (36%) en ciencias sociales, el 33% en idiomas extranjeros y el 20% en otras asignaturas, como arte,

1. Las evaluaciones nacionales sirven para evaluar los resultados del aprendizaje con arreglo a los criterios y las expectativas de las autoridades nacionales de educación. Estas evaluaciones, también llamadas evaluaciones del sistema educativo o de los resultados del aprendizaje, pueden definirse como ejercicios concebidos para determinar el nivel de rendimiento individual de cada alumno, sino el de un sistema educativo o una parte claramente definida de este (por ejemplo, los alumnos de cuarto grado o los alumnos de 11 años).

2. En el anexo puede encontrarse un resumen mundial de las actividades nacionales de evaluación. En él no se trata de evaluar el rigor científico ni la solidez técnica de las evaluaciones enumeradas.

educación física, resolución de problemas, competencias para la vida activa, alfabetización visual, conducta cognitiva y música. Del análisis más detallado de los resultados se desprende que entre 1990 y 2013 adquirieron importancia los idiomas extranjeros, que pasaron del 21% antes de Dakar al 29% en 2000-2006 y al 34% en 2007-2013.

Aunque las evaluaciones varían tanto por los métodos y escalas utilizados como por el diseño de las muestras y su rigor metodológico, la mayoría de ellas instan a las autoridades educativas a mejorar los niveles de conocimientos y las competencias de los alumnos. A menudo indican el grado en que se alcanzan los objetivos de aprendizaje de los estudiantes, las diferencias en los niveles de rendimiento por subgrupos y, cuando se reúnen datos de antecedentes, la solidez de los vínculos entre calidad del aprendizaje y varios factores escolares y sistémicos (Greaney y Kellaghan, 2008).

Las evaluaciones nacionales instan a las autoridades a mejorar las competencias y conocimientos de los alumnos

Un examen sistemático de 54 estudios muestra que el abanico de políticas de educación resultantes del uso de las evaluaciones nacionales es amplio, pues abarcan desde la reforma de los planes de estudios y la revisión de los libros de texto a la formación de docentes y la capacitación permanente, la elaboración de material pedagógico, la participación de los padres, las normas de rendimiento y la asignación de recursos para ayudar a las escuelas con peores resultados (Best y otros, 2013). En el Brasil, el sistema de evaluación nacional Prova Brasil se utilizó para elaborar un Índice de Desarrollo de la Educación Básica, en el que se combinan las mediciones del aprendizaje y los avances de los alumnos, incluidos la repetición, el paso de un grado a otro y las tasas de graduación (Bruns y otros, 2011a). En Chile, los datos de la evaluación nacional se utilizaron para analizar los efectos de los incentivos monetarios en el rendimiento escolar (Mizala y Urquiola, 2013).

Las evaluaciones dirigidas por los ciudadanos se multiplican

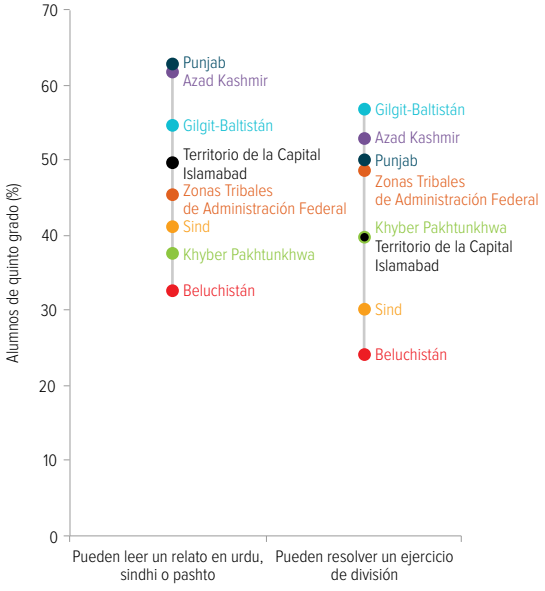
La creciente utilización de las evaluaciones es apoyada por un movimiento más amplio en favor de las políticas y prácticas basadas en datos objetivos tanto en la educación como en otros ámbitos (Wiseman, 2010). La libertad académica y de los medios de comunicación, el desarrollo de la sociedad civil y la estabilidad y apertura de los sistemas políticos son factores importantes para determinar si es posible obtener, evaluar y comunicar datos objetivos -así como el volumen de estos- para influir en la elaboración de las políticas (Sutcliffe y Court, 2005). En algunos países se están reduciendo las restricciones a la investigación, por lo que las políticas basadas en datos objetivos son cada vez más numerosas en el sector de la educación (Best y otros, 2013).

La actuación del gobierno no ha sido la única vía para establecer sistemas eficaces de evaluación que sirvan de base de las políticas nacionales. En 2005, en la India, se emprendieron iniciativas ciudadanas de evaluación basadas en las familias, que se han adaptado al Pakistán (desde 2008), Kenya, la República Unida de Tanzanía y Uganda (2009), Malí (2011) y el Senegal (2012). En conjunto abarcaron a más de un millón de niños en 2012 (ASER Centre, 2014a).

Las organizaciones de la sociedad civil de esos países han iniciado evaluaciones de las competencias básicas de los niños en lectura y aritmética. En la India, según el Informe Anual sobre la Situación de la Educación (ASER), si bien el sistema educativo nacional logró que se matricularan muchos más niños, había grandes disparidades en la adquisición de los conocimientos básicos por parte de los alumnos de los distintos estados, aspecto que fue confirmado en la encuesta oficial nacional sobre el rendimiento de los alumnos de tercer grado (Ministerio de Desarrollo de los Recursos Humanos de la India, 2014). En el ASER se observó además una ligera disminución en los resultados de lectura en los últimos años, y una disminución mayor en los de matemáticas (ASER Centre, 2014b)[3]. Los datos obtenidos por el ASER se han utilizado en la elaboración de las políticas; por ejemplo, se citaron en el capítulo sobre educación del duodécimo plan quinquenal del Gobierno, en el que se concedió especial importancia al aprendizaje básico como objetivo

3. Para más detalles sobre los resultados del ASER a lo largo del tiempo y por subgrupos de población, véase la Base de datos mundial sobre las desigualdades en la educación (WIDE): www.education-inequalities.org.

Gráfico 6.3: En el Pakistán, las disparidades en el aprendizaje están vinculadas a la geografía
Porcentaje de alumnos matriculados en quinto grado que pueden hacer una división y leer un relato en urdu, sindhi, o pashto, en provincias rurales del Pakistán, 2014



Fuente: Análisis del equipo del ASER de 2014 del Pakistán.

expreso de la enseñanza primaria así como a la necesidad de realizar evaluaciones periódicas del aprendizaje para alcanzar los objetivos en materia de calidad (Banerjee y otros, 2013).

Unos datos recientes del ASER sobre las zonas rurales del Pakistán ilustran claramente el reto que representa ofrecer acceso equitativo a todos los niños para que puedan adquirir las competencias básicas (**Gráfico 6.3**). En 2014, en la provincia de Beluchistán, tan solo el 33% de los alumnos de quinto grado podían leer un relato en urdu, sindhi o pashto, mientras que en la provincia del Punjab, más rica, el porcentaje era del 63%. En Beluchistán, solamente el 24% de los alumnos de quinto grado podían resolver un ejercicio de división, frente al 50% en el Punjab.

Las evaluaciones sirven para tomar el pulso al aprendizaje en los primeros grados

Cuando el nivel de aprendizaje es muy bajo en los primeros grados de primaria, millones de niños dejan la escuela sin haber adquirido los conocimientos básicos. Los niños que no aprenden a leer un texto o a realizar cálculos básicos en los primeros niveles de la enseñanza por lo general tienen dificultades durante toda su trayectoria escolar, su interés por la educación suele disminuir y son más propensos a abandonar la escuela.

El USAID, con el apoyo del UNICEF, el Banco Mundial y varios donantes bilaterales, promueve las evaluaciones de la lectura (EGRA) y de las matemáticas (EGMA) en los primeros grados. Entre 2007 y mediados de 2014, más de 60 países llevaron a cabo al menos una EGRA. En varios países, las EGRA abarcaron una muestra representativa de todo el país[4]. Para mediados de 2014, más de 20 países habían realizado evaluaciones EGMA.

La situación que describen las EGRA es alarmante: muchos niños pasan dos o tres años en la escuela sin aprender a leer ni una palabra. En la República Unida de Tanzanía, el 40% de los alumnos de segundo grado no pueden leer ni una palabra en suajili. En Ghana, el 80% de los alumnos de segundo grado no podían responder correctamente a preguntas sobre un pasaje que se les había leído en inglés (RTI International, 2015).

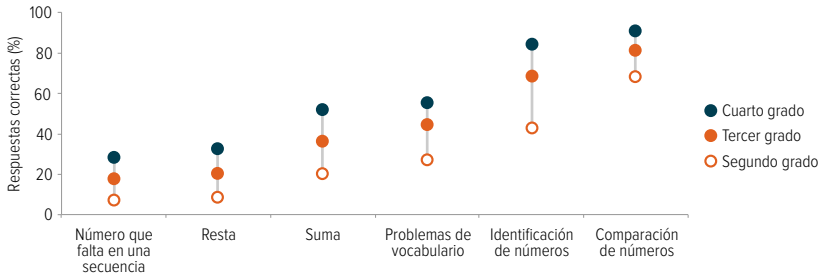
Según el Informe Anual sobre la Situación de la Educación en la India, la adquisición de las competencias básicas por los estudiantes varía mucho entre los estados

En varios países, aun si el idioma de instrucción es el que la mayoría de los alumnos hablan en casa, el rendimiento de estos es bajo. En Malawi, el 94% de los alumnos de segundo grado no podían responder correctamente a una sola pregunta sobre un relato que habían leído en chichewa, el idioma nacional. En el Iraq, el 25% de los alumnos de tercer grado no sabían el sonido de una letra en árabe (RTI International, 2015).

En muchas escuelas no se enseña a los alumnos las reglas aritméticas básicas en sus primeros años. En Nicaragua, en 2011, cerca del 60% de los alumnos de segundo grado no podían identificar correctamente los números y más del 90% eran incapaces de responder una pregunta sobre una resta. Incluso en cuarto grado,

4. Comprendidos Egipto (2013), Filipinas (2013), Gambia (2007, 2009), Ghana (2013), Jordania (2012), Liberia (2008, 2009, 2010), Malawi (2010, 2011), Malí (2009), Nicaragua (2008, 2009), la República Unida de Tanzanía (2013), Rwanda (2011), Timor-Leste (2009), Tonga (2009) y Vanuatu (2010).

Gráfico 6.4: En Nicaragua, muchas escuelas no enseñan aritmética elemental a los alumnos en sus primeros años
Porcentaje de respuestas correctas en matemáticas, por grado y subtarea de evaluación, 2011



Notas: En el gráfico se muestran la subtareas de la EGMA: En el 'Número que falta en las secuencias" se debe averiguar el número que falta en una secuencia compleja; "Restas" y "Sumas" son operaciones con números de uno y dos dígitos; los "Problemas de vocabulario" comprenden sumas, restas, multiplicación y división complejas; la "Identificación de números" se refiere a números superiores a 100; y en la "Comparación de números" se debe determinar cuál es el mayor de dos números superiores a 100.
Fuente: RTI International (2015).

cerca del 20% y el 70%, respectivamente, eran incapaces de realizar esas tareas (**Gráfico 6.4**).

Los resultados de las EGRA han hecho que los gobiernos y los donantes se replanteen las políticas a fin de que los alumnos alcancen los niveles mínimos de aprendizaje en lectura y matemáticas (RTI International, 2015).

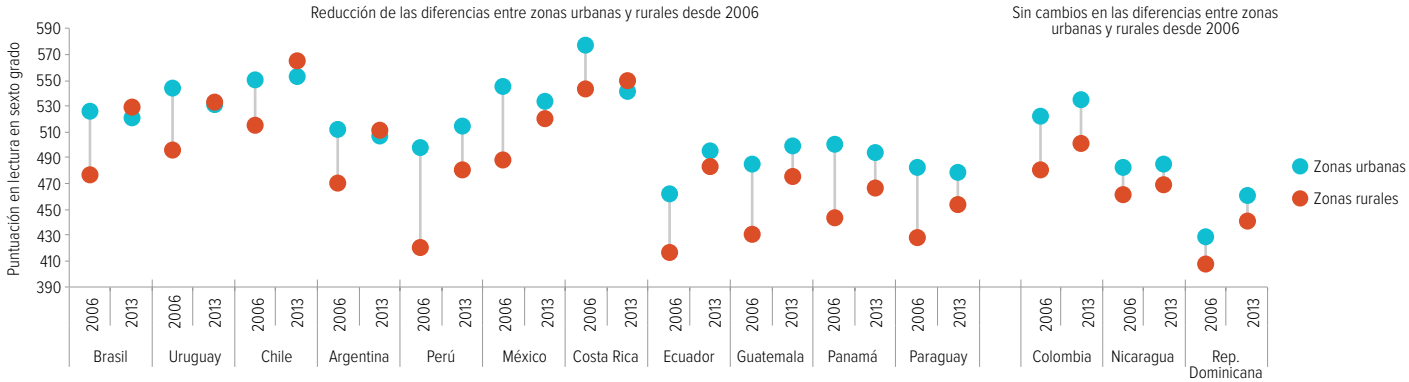
Un número creciente de países participan en comparaciones de los resultados obtenidos por los estudiantes en varios países y sistemas

Las evaluaciones regionales e internacionales son esenciales para medir la equidad en el aprendizaje

Además del aumento en el uso de las evaluaciones nacionales, se ha registrado un incremento progresivo de la participación de los países en comparaciones del rendimiento de los alumnos entre los distintos países y sistemas. Los exámenes transnacionales comenzaron en el decenio de 1960 con los estudios de la Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar y se ampliaron en los años noventa con la inclusión de más países en las evaluaciones de matemáticas, ciencias, competencia en lectura y educación cívica. Las mediciones coherentes y repetidas del rendimiento que se llevan a cabo en las evaluaciones transnacionales permiten comparar los progresos realizados en distintos entornos sociopolíticos.

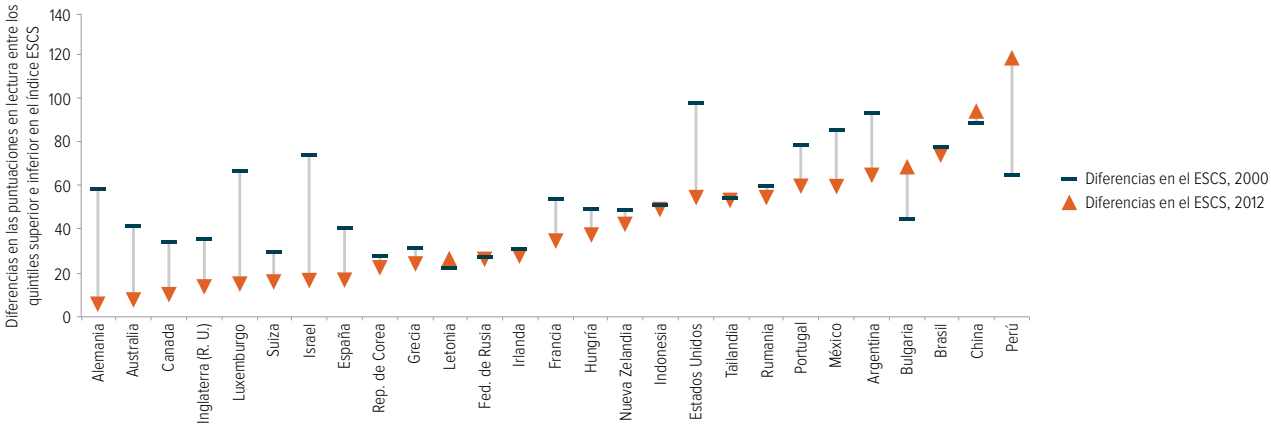
Dos importantes estudios, uno del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) y otro de la OCDE, permiten medir los avances y la desigualdad en los resultados del aprendizaje de las evaluaciones transnacionales. El LLECE, fundado en 1994, realizó su Primer Estudio Regional Comparativo y Evaluativo (PERCE) en 1997, el segundo estudio trasnacional (SERCE) en 2006 y

Gráfico 6.5: Algunos países de América Latina redujeron las disparidades entre las zonas urbanas y rurales en capacidad de lectura entre 2006 y 2013
Puntuaciones en lectura en sexto grado por zona de residencia, en algunos países seleccionados, SERCE (2006) y TERCE (2013)



Nota: Algunas escuelas clasificadas como "rurales" en 2006 pueden haber sido consideradas "urbanas" en 2013. Se utilizaron restricciones y ponderaciones de muestreo para crear muestras comparables de estudiantes. Los países se enumeran por el tamaño de la reducción de la disparidad entre zonas urbanas y rurales.
Fuentes: Cálculos del equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* (2014) basados en estimaciones del SERCE y el LLECE de 2006 para los datos del TERCE de 2013.

Gráfico 6.6: Las diferencias en el aprendizaje entre los alumnos más ricos y los más pobres se redujeron en la mayor parte de los países participantes en el PISA
Ventaja de los alumnos del quintil superior frente a los del quintil inferior en el índice ESCS del PISA, en algunos países, en 2000 y 2012



Notas: El índice ESCS se basa en los datos que proporcionan los alumnos sobre la ocupación profesional y el nivel educativo de los padres, y la posición económica y los recursos disponibles en el hogar. En cada año se indica la diferencia entre las puntuaciones en lectura que obtienen en el PISA los alumnos situados en los quintiles superior e inferior del ESCS. En el gráfico figuran todos los países participantes en el PISA en 2000 y 2012 con una diferencia de 20 puntos como mínimo en 2000.
Fuente: Cálculos del equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* (2014) basados en los datos de 2000 y 2012 del PISA.

el tercero (TERCE) en 2013. El TERCE, que abarcó a 15 países y a un estado de México, evaluó las matemáticas, la lectura, la expresión escrita y las ciencias. Los datos obtenidos permiten evaluar los componentes organizativos, curriculares y de antecedentes familiares del desempeño académico, así como los progresos generales del país, incluidos los realizados en la eliminación de la desigualdad y, por ejemplo, muestran que muchos países — entre los que destaca el Ecuador — mejoraron significativamente las puntuaciones medias nacionales.

La comparación del SERCE y el TERCE revela que las disparidades entre las zonas rurales y urbanas se han reducido en general. En 2006, la mayor parte de los países presentaban disparidades muy acusadas en la capacidad de lectura de los alumnos de las zonas urbanas y las zonas rurales. Aunque en 2013 quedaban algunas de esas diferencias, es alentador que en todos los países, salvo en tres, se redujera considerablemente la disparidad entre esos dos tipos de zonas (**Gráfico 6.5**). Tal como ocurrió en el caso de Ghana, descrito más arriba (Gráfico 6.1), esta reducción de la desigualdad tuvo lugar al mismo tiempo que aumentaba el promedio de rendimiento. En América Latina, hay también indicios de que es posible mejorar la calidad al tiempo que se incrementa la equidad.

La OCDE inició el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) en 2000. El PISA se centró en los alumnos de 15 años, independientemente de su grado escolar, y reunió información sobre los estudiantes que permitió establecer una relación entre la desigualdad en su origen social con sus competencias en lectura, escritura y aritmética. La metodología del PISA comprendía un Índice de Estatus Social, Económico y Cultural (ESCS) de las familias y permitió comparar, en cada país, las puntuaciones en lectura de los alumnos del quintil más acomodado del ESCS con las de los alumnos del quintil más desfavorecido. En muchos países, las diferencias se redujeron considerablemente entre 2000 y 2012; solo aumentaron notablemente en dos países, uno de los cuales – el Perú – era también el país con la mayor disparidad entre las zonas rurales y urbanas en los estudios del LLECE (**Gráfico 6.6**).

En América Latina se ha demostrado que es posible mejorar la calidad y aumentar la equidad al mismo tiempo

Las evaluaciones regionales e internacionales afectan al discurso sobre las políticas ...

Las evaluaciones regionales e internacionales se han hecho imprescindibles para examinar y apoyar la formulación de políticas educativas. La mayoría de los países de la OCDE han emprendido reformas e iniciativas sobre las políticas en respuesta directa a los resultados del PISA (Breakspear, 2012). En Alemania, los mediocres resultados obtenidos por los alumnos en el PISA 2000 resultó sorprendente para los docentes, los investigadores y los responsables de la formulación de políticas. El informe suscitó

Recuadro 6.1: PISA para el desarrollo

La reciente iniciativa en fase experimental PISA para el Desarrollo, puesta en marcha en 2013, tiene tres objetivos: En primer lugar, como lo mostró la experiencia de los países de bajos ingresos que participaron en 2009, los instrumentos del PISA no podían medir con precisión el rendimiento de los alumnos con puntuaciones a los niveles más bajos. El proyecto tratará de aumentar la sensibilidad de los instrumentos, aunque seguirá produciendo resultados coherentes con las escalas internacionales del PISA.

En segundo lugar, a diferencia de las evaluaciones de los resultados del aprendizaje en las familias dirigidas por los ciudadanos, como ASER –en las que se determinan los logros alcanzados por todos los niños, estén o no escolarizados— las evaluaciones del aprendizaje regionales e internacionales solo estudian los resultados de los niños que asisten a la escuela. El proceso de evaluación es demasiado complejo para organizarlo con facilidad en otro ámbito. Sin embargo, queda una gran laguna en el conocimiento de los niños que han estado en la escuela pero la han abandonado, particularmente en los países más pobres con gran número de jóvenes no escolarizados. El proyecto servirá para encontrar formas de evaluar las competencias de los jóvenes de 15 años no escolarizados, y lograr que los responsables de la formulación de políticas educativas les concedan más importancia.

En tercer lugar, será preciso modificar los cuestionarios de antecedentes para que incluyan las características de los jóvenes de los países pobres que no estén escolarizados.

Se prevé contar con la participación de Camboya, el Ecuador, Guatemala, la República Unida de Tanzanía, el Senegal y Zambia. Los resultados se publicarán antes de finales de 2017.

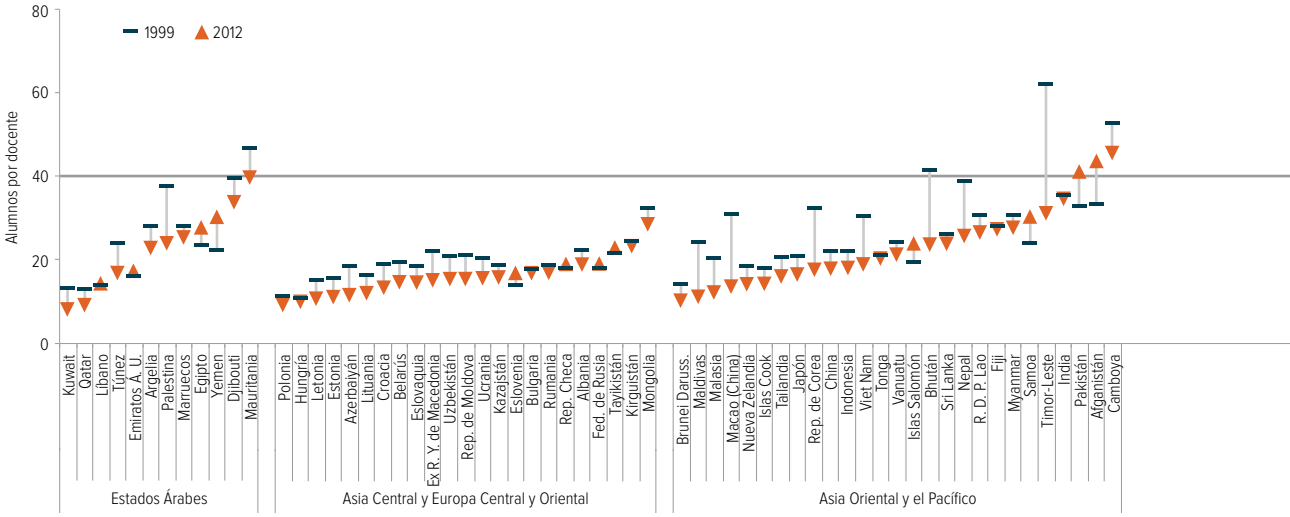
Fuente: OCDE (2014c).

Las evaluaciones del aprendizaje han influido en las reformas de los planes de estudios y de la enseñanza en muchos países

un prolongado debate público y dio origen a importantes reformas, como la adopción de normas nacionales y el aumento del apoyo a los alumnos desfavorecidos, especialmente los inmigrantes o descendientes de inmigrantes (Ertl, 2006). En Mauricio y Seychelles, las evaluaciones del SACMEQ suscitaron un amplio debate público sobre el alcance de la repetición de grado y las clases particulares (Murimba, 2005). En Seychelles, la constatación de la gran disparidad en el nivel de aprendizaje de las escuelas dio lugar al cambio de la política de agrupación de los alumnos en función de sus aptitudes (Leste, 2005).

En los países de ingresos bajos y medianos, la participación en el PISA ha contribuido a aumentar la capacidad nacional para utilizar los datos en la redacción de informes nacionales, el análisis de resultados y la evaluación de una amplia gama de competencias (Bloem, 2013). Asimismo, en las entrevistas con los funcionarios de países en desarrollo y los coordinadores de la investigación en los países para el TIMSS 2007 se señaló que la participación de los países había fortalecido y mejorado los conocimientos técnicos y las competencias para la evaluación (Lockheed, 2010).

Gráfico 6.7: Aunque el número de alumnos por docente disminuye, sigue siendo alto en algunos países
Alumnos por docente en la enseñanza primaria, por región, en algunos países, en 1999 y 2012



Fuente: Cuadros estadísticos 8 (impreso) y 10 A (sitio web del Informe) del Anexo; base de datos del IEU.

Las evaluaciones del aprendizaje también han influido en la reforma curricular y educativa en muchos países. De los 18 países en desarrollo que participaron en el TIMSS-Repeat de 1999, ocho modificaron las instrucciones para el trabajo en el aula a fin de fomentar el uso de métodos como el aprendizaje basado en la práctica, la resolución de problemas en matemáticas y el fomento del pensamiento crítico en ciencias (Elley, 2005). En Kirguistán, la reforma educativa llevada a cabo en respuesta a los resultados del informe PISA de 2006 comprendieron la reorganización del tiempo de instrucción y el mejoramiento de las normas de enseñanza y del rendimiento (Shamatov y Sainazarov, 2010).

... pero también entrañan ciertas dificultades

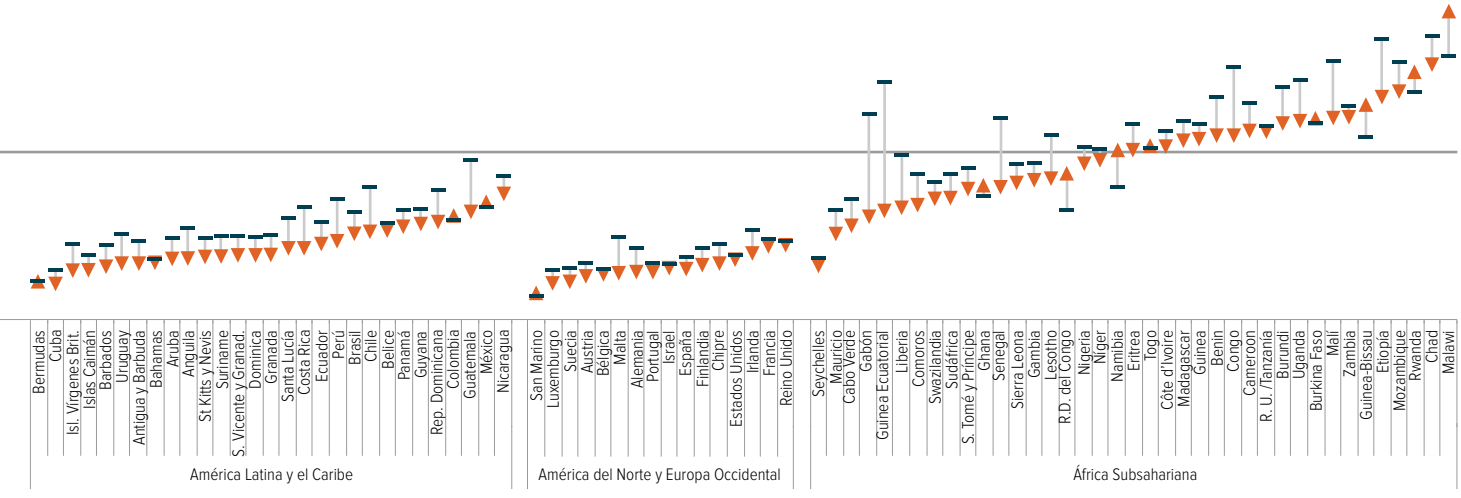
Aunque las evaluaciones regionales e internacionales tienen repercusiones positivas, se es también consciente de los problemas que plantean. A veces los datos no se usan debidamente. La publicación de las comparaciones de los países participantes puede tener como consecuencia que los países más pobres, en los que pocos niños adquieren los conocimientos básicos, se vean desalentados a participar. El costo de participar en una evaluación a gran escala puede ser considerable para muchos países en desarrollo, que por lo general necesitan apoyo de los organismos internacionales de asistencia. Como los datos deben ser comparables con los de otros países, a veces se pide a los países que evalúen secciones de los planes de estudios con las que no están familiarizados; a veces los países reorientan consecuentemente sus sistemas educativos, pero en formas que no se adecúan a sus circunstancias. Una cuestión importante es que las evaluaciones no incluyen información sobre los niños no escolarizados, un aspecto que se trata de incluir en las encuestas del PISA (**Recuadro 6.1**).

Es imprescindible invertir en los docentes

En el Marco de Dakar se reconoció la función esencial de los docentes en la educación básica de buena calidad, y se subrayó que para lograr la EPT los gobiernos deben mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes y permitirles participar en las decisiones que afectan a su vida profesional y al entorno de aprendizaje. Para atraer y conservar a los buenos docentes, los responsables de la formulación de políticas deben mejorar la formación del personal docente, distribuir a los educadores de manera más equitativa y facilitar incentivos en forma de sueldos apropiados y planes de carrera atractivos (UNESCO, 2014).

En esta sección se examinan los avances realizados en la cantidad, calidad y distribución de los docentes, se destacan los esfuerzos

El Gabón, Guinea Ecuatorial y Timor-Leste redujeron drásticamente el número de alumnos por docente



desplegados por los países para mejorar la disponibilidad y distribución de profesores formados y motivados, y se examinan los problemas que plantean la contratación de docentes y la mejora de la situación del personal docente.

Pese a los avances realizados, la escasez de docentes sigue siendo muy preocupante

La proporción alumnos/docente indica el número de docentes en relación con el número de alumnos. En 2012, 29 de los 161 países sobre los que hay datos presentaban proporciones alumnos/docente de más de 40:1 en la enseñanza primaria. De esos 29 países, 24 se encuentran en el África Subsahariana, donde la proporción más alta es la de la República Centroafricana (80:1).

Son notables las tendencias de varios países desde Dakar (**Gráfico 6.7**). La proporción alumnos /docente en la escuela primaria se redujo en 121 (83%) de los 146 países sobre los que hay datos tanto correspondientes a 1999 como a 2012. Muchas de las mejoras se produjeron en países que ya tenían proporciones alumnos/docente inferiores a 40:1.

En siete países, entre ellos el Pakistán, la República Democrática del Congo y el Yemen, el número de alumnos/docente aumentó en un 24% o más. En el Afganistán, aumentó 31% (de 33:1 en 1999 a 44:1 en 2011). Si bien el número de docentes casi se quintuplicó, el aumento no estuvo a la altura del de la matriculación en la escuela primaria, que se septuplicó. En cambio, la proporción disminuyó en 20% como mínimo en 63 países. El Congo y Malí duplicaron con creces la matriculación en la escuela primaria y redujeron al mismo tiempo el número de alumnos por docente en 16 y cerca de 14 alumnos, respectivamente.

De los 30 países con una proporción alumnos/docente superior a 40:1 cuando se celebró el Foro de Dakar, ocho consiguieron reducirla a menos de 40:1 antes de 2012. En el Gabón, Guinea Ecuatorial y Timor-Leste la disminución fué particularmente acusada, pues fue, como mínimo, de cerca del 50%. Sin embargo, en Malawi, que ya presentaba un alto nivel en 1999 (63:1), se produjo un aumento del 17%, llegando a 74:1 en 2012.

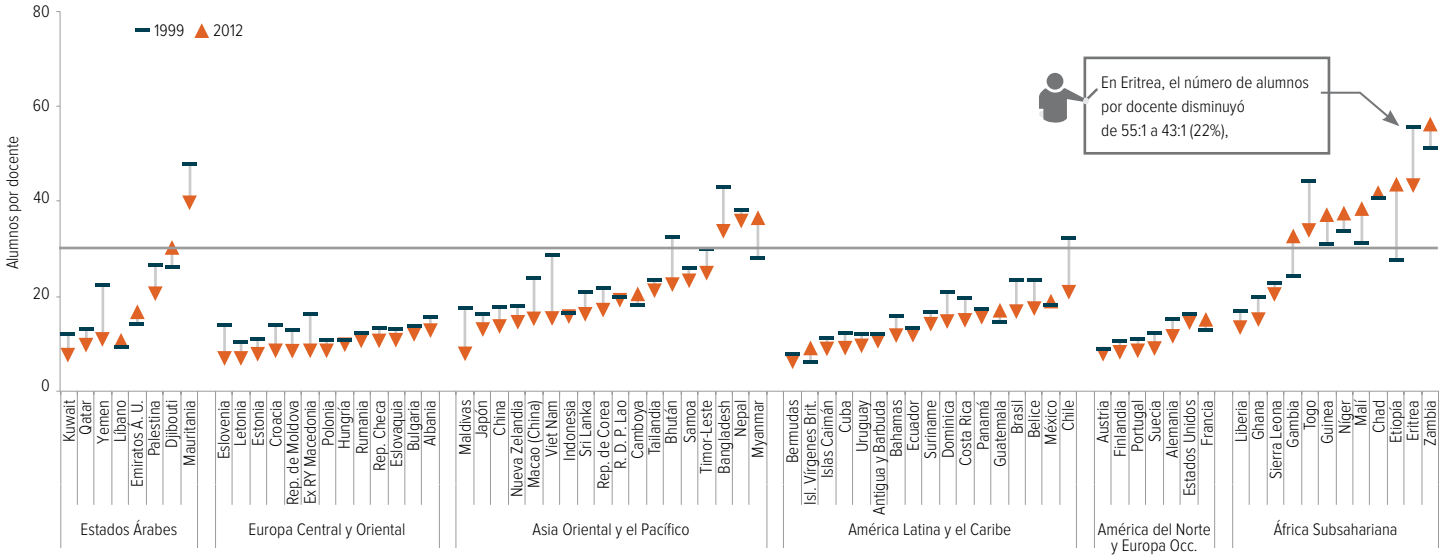
En el primer ciclo de la enseñanza secundaria, de los 105 países con datos de 2012, en 18, entre ellos Bangladesh, el Chad, Mauritania y Zambia, los valores eran superiores a 30:1. Entre 1999 y 2012, se registró un aumento de más de 6 alumnos por docente en Etiopía, Gambia, Guinea, Malí y Myanmar (**Gráfico 6.8**). Cada uno de estos países experimentó un aumento considerable de la tasa bruta de escolarización, muy superior al aumento del número de docentes, por lo que la calidad de la educación en esos países es motivo de honda preocupación. Sin embargo, en algunos países en los que ha aumentado la matrícula en el primer ciclo de secundaria la proporción alumnos/docente mejoró considerablemente. En el Togo, aunque la tasa bruta de matrícula pasó de cerca del 39% en 1999 al 68% en 2011, la proporción alumnos/docente disminuyó de 44:1 a 34:1.

En el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, de los 97 países sobre los que hay datos de 2012, solamente Bangladesh, Eritrea, Nigeria, la República Dominicana y el Yemen presentaban valores superiores a 30:1. El número de alumnos por docente en el segundo ciclo de secundaria se mantuvo constante o disminuyó en la mayor parte de los países en el último decenio, particularmente en Eritrea (de 45:1 a 31:1). No obstante, en este análisis se incluye solamente el 13% de los países del África Subsahariana, la región que padece una mayor escasez de docentes en el segundo ciclo de secundaria.

¿Cuántos maestros de primaria se necesitaban para alcanzar en 2015 la educación primaria universal?

El número de maestros que deberán contratarse en el futuro viene determinado por los actuales déficits y por una mezcla compleja de factores demográficos, tendencias en la matrícula y el número de niños sin escolarizar. En un análisis reciente del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) y el equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se prevé que, entre 2012 y 2015, será preciso contratar a unos 4 millones de maestros de primaria (UNESCO y IEU, 2014); de ellos 2,6 millones reemplazarán a colegas que se hayan jubilado, hayan cambiado de profesión, fallecido o dejado de trabajar a causa de una enfermedad, y 1,4 millones suplirán

Gráfico 6.8: En el África Subsahariana hay muchos más alumnos por docente que en otras regiones
Alumnos por docente en el primer ciclo de la enseñanza secundaria, en algunos países, en 1999 y 2012



Fuente: Cuadros estadísticos 8 (impreso) y 10 B (sitio web del Informe) del Anexo; base de datos del IEU.

las deficiencias, harán frente al crecimiento de la matrícula y garantizarán la calidad de la educación evitando que haya más de 40 alumnos por docente. Por consiguiente, deberá contratarse a cerca de 450.000 docentes más para que haya un número suficiente de aquí a 2015.

Algunas regiones y países necesitarán muchos más maestros de primaria adicionales que otros. La región que se enfrenta a los retos más importantes es, con mucho, el África Subsahariana, ya que representa bastante más de la mitad (63%) de los maestros adicionales necesarios para lograr la EPU en 2015. En una evaluación por países se observó que el lugar más problemático sigue siendo Nigeria, donde se necesitan 220.000 maestros de primaria adicionales entre 2012 y 2015, es decir, el 15% del total mundial. De los 10 países que necesitan el mayor número de maestros de primaria adicionales, todos menos uno se encuentran en el África Subsahariana; la excepción, el Pakistán, necesita unos 86.000 docentes (IEU, 2014b).

¿Han podido los países contratar suficientes docentes para alcanzar la meta en 2015? Es poco probable, particularmente en los países con las diferencias más acusadas. De los 93 países que necesitaban contratar maestros de primaria adicionales, solamente 29 (31%) estaban en condiciones de lograrlo antes de 2015, por lo que quedaban 64 que no los conseguirían. De ello se desprende que las esperanzas de lograr la EPU en 2015 se verán frustradas por la escasez crónica de maestros (UNESCO e IEU, 2014).

La carencia más importante es la de docentes formados

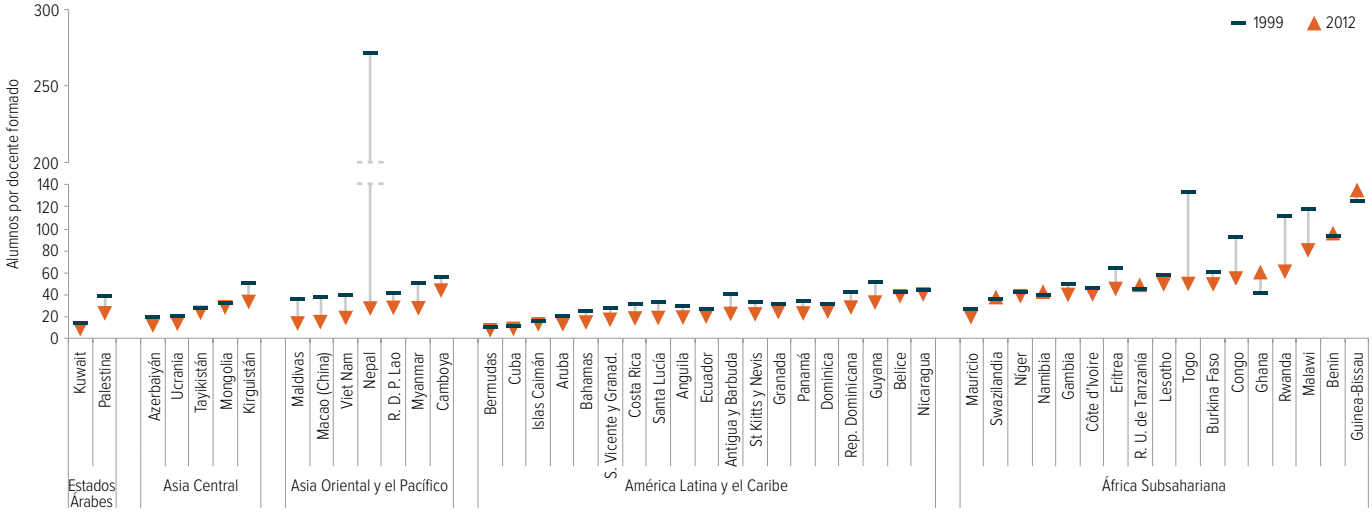
No será suficiente con aumentar la cantidad de docentes; también es preciso mejorar la calidad con docentes bien formados y motivados. Muchos países han aumentado rápidamente el número de docentes contratando a personas sin la formación y las cualificaciones adecuadas. Entre los 91 países con datos de 2012, el porcentaje de maestros de primaria formados con arreglo a las normas nacionales osciló entre 39% en Guinea Bissau y más de 95% en 31 países.

Más de la mitad de los 50 países con datos de 1999 y 2012 aumentaron el porcentaje de docentes formados, en algunos casos con creces. Kirguistán, Malawi, Myanmar, Nepal, Rwanda y el Togo aumentaron el número de docentes en más del 50%. En otros, como Benin, Ghana, Kuwait y Swazilandia los datos son de signo contrario, ya que los

No bastará con aumentar la cantidad de docentes; también será preciso mejorar la calidad

Gráfico 6.9: Los docentes formados siguen siendo escasos en muchos países

Cambios en el número de alumnos por docente formado en la enseñanza primaria en algunos países, 1999 y 2012



Nota: Los países se enumeran siguiendo el orden ascendente de su proporción de alumnos/docente formado en 2012.
Fuente: Cuadros estadísticos 8 (impreso) y 10 A (sitio web) del Anexo; base de datos del IEU, cálculos del equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* (2014).

porcentajes de docentes formados se redujeron considerablemente.

En 2012, el número de alumnos por docente era superior a 100:1 en el Chad, Guinea-Bissau, la República Centroafricana y Sudán del Sur, y superior a 40:1 en otros 38 países, la mayoría del África Subsahariana. Hay países en los que la escasez de docentes no es grave pero la de docentes formados sí lo es. En 2011, en Bangladesh, había una enorme diferencia entre el número de alumnos por docente (40:1) y el número de alumnos por docente formado (70:1).

Entre 1999 y 2012 el número de alumnos por docente formado disminuyó en 44 de los 50 países con datos (**Gráfico 6.9**). En Nepal, se pasó de 260:1 en 1999 a 28:1 en 2013, lo cual representa un ingente avance, debido a una política de mejoramiento de las cualificaciones de los docentes en la que se exigía formación adicional (Dundar y otros, 2014).

Las proyecciones para los 46 países con datos indican que 12 de ellos, entre los que se encuentran Belice, Lesotho y Nicaragua, en 2015 tendrán menos del 75% de los maestros de primaria formados con arreglo a las normas nacionales. La mitad de los otros 34 países habrán hecho grandes avances, con aumentos de al menos 20% en el número de docentes formados respecto de 1999 (Bruneforth, 2015).

En muchos países no se está formando a un número suficiente de docentes de enseñanza secundaria. Según las previsiones para 2015, 7 de los 24 países con datos, entre ellos los Emiratos Árabes Unidos y Myanmar, habrán hecho grandes avances, ya que aumentarán en al menos un 20% la proporción de docentes formados de enseñanza secundaria (Bruneforth, 2015).

Deben subsanarse las desigualdades en la distribución de los docentes

El total de docentes y el número de alumnos por docente pueden ocultar una distribución desigual de los docentes dentro de los países, lo que plantea el problema de la equidad. Los desequilibrios pueden estar relacionados con el tipo de escuela, la ubicación geográfica y la formación de los docentes. Por lo general hay una disparidad acusada y persistente entre los proveedores gubernamentales y los no gubernamentales. El análisis de las bases de datos del IEU realizado por el equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* indica que, en varios países, entre ellos el Congo, Rwanda y Uganda, el número de alumnos por docente en las escuelas primarias públicas supera en 30 o más alumnos al de las escuelas privadas. La desigualdad puede verse acrecentada por las diferencias regionales. Si bien el promedio de alumnos por docente en la escuela primaria ha

mejorado en los últimos años, las variaciones geográficas persisten en la India, ya que oscilan entre 41:1 en Uttar Pradesh y 38:1 en Bihar y 23:1 en Andhra Pradesh en 2013/14 (NUEPA, 2014).

Con frecuencia, los alumnos de las escuelas desfavorecidas tienen profesores con menos preparación que los de las escuelas más ricas. En Mongolia, el nivel de preparación de los profesores de matemáticas es entre 10 y 19 puntos más alto cuando sus alumnos son niños de familias acomodadas en las que se habla el idioma del examen (Chudgar y otros, 2013). En Sudáfrica, los docentes con buenos conocimientos de matemáticas y lectura suelen trabajar en las escuelas urbanas y con mejores recursos (Altinok, 2013a).

La desigualdad en la distribución de docentes formados no se limita a los países en desarrollo. En los Estados Unidos, la alta tasa de separación del servicio está en la base de los problemas que experimentan muchas escuelas para dotar a sus clases de docentes cualificados. La separación del servicio, especialmente entre docentes de minorías étnicas, socava los esfuerzos por contratar a nuevos docentes en las escuelas desfavorecidas y diversificar el profesorado (Auguste y otros, 2010; Ingersoll y otros, 2014).

En el último decenio, los gobiernos han intentado resolver los problemas de la distribución de docentes de diversas formas, entre las que cabe destacar la distribución centralizada, la creación de incentivos como la vivienda, prestaciones financieras y la promoción acelerada; y la contratación local (Chudgar y Luschei, 2015).

Los sistemas centralizados y planificados de destinación de docentes han tenido diversos resultados. En Eritrea, el Gobierno destina a los docentes a una de las seis regiones y a escuelas concretas, con arreglo a un criterio basado estrictamente en el número de alumnos. En 2004/2005 los docentes estaban distribuidos más equitativamente en los lugares en los que eran más necesarios (Mulkeen, 2010). Por el contrario, en la República Unida de Tanzanía, la distribución centralizada no ha disminuido las grandes diferencias en el número de alumnos por docente, y los docentes con menos experiencia se encuentran en las zonas desfavorecidas (Chudgar y Luschei, 2015).

Esos sistemas también corren el riesgo de desmotivar a los docentes o de fomentar que los docentes se intercambien los puestos asignados internamente o los subcontraten a un tercero que no está cualificado (Steiner-Khamsi, 2015).

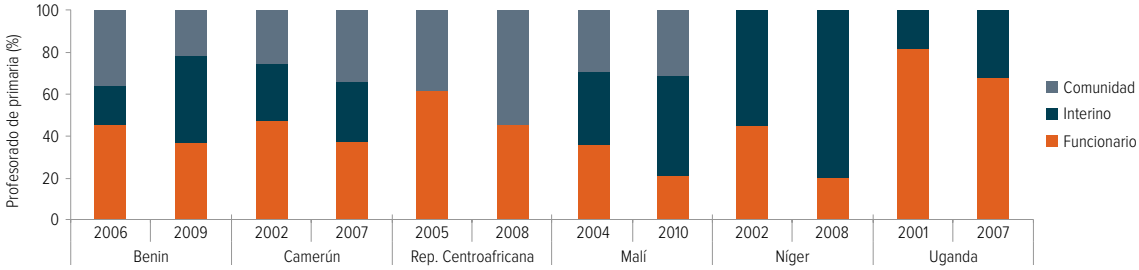
Los programas de incentivos ofrecen a los docentes mejores sueldos y condiciones de trabajo. En la República de Corea, los docentes de las escuelas desfavorecidas se benefician de incentivos como una paga complementaria, clases más reducidas, menos horas lectivas, la posibilidad de elegir la escuela en la que trabajarán después de ejercer la docencia en una zona difícil, y mayores posibilidades de ascender (Kang y Hong, 2008). Por todo ello, el 77% de los docentes de las aldeas tienen una titulación superior a la de bachillerato universitario, frente al 32% en las grandes ciudades (Luschei y otros, 2013).

Otro modo de compensar el desgaste y resolver otros problemas es contratar a docentes de las mismas comunidades a las que se prestan servicios. Se ha sugerido que la proximidad social, ya sea por el género o el contexto cultural o religioso, entre los docentes contratados localmente y sus alumnos, tiene efectos positivos en el aprendizaje (Rawal y Kingdon, 2010). La necesidad de aumentar la rendición de cuentas también ha impulsado las políticas de contratación local, particularmente en los países en los que el absentismo de los docentes es motivo de preocupación. Sin embargo, la contratación local también entraña algunos problemas, por ejemplo, que las comunidades desfavorecidas no cuenten con candidatos competentes y se vean obligadas a contratar a docentes no cualificados (UNESCO, 2014).

En los Estados Unidos, las altas tasas de separación del servicio están en la base de muchos problemas de las escuelas para conseguir docentes cualificados

Teach for America (TFA) es un programa en el marco del cual se envía a graduados universitarios de alto nivel a escuelas desfavorecidas, en parte para reducir la escasez de docentes pero también para difundir las buenas prácticas pedagógicas y de dirección en el ámbito de la educación. El programa se extendió rápidamente, ya que pasó de 500 docentes en 1999 a 10.000 en 2012/13. Se ha observado que, tras adquirir algo de experiencia, los docentes del TFA mejoran el rendimiento en matemáticas y ciencias en los grados escolares más altos (Glazerman y otros, 2006; Xu y otros, 2009). Sin embargo, no representan sino una

Gráfico 6.10: En el decenio 2000 aumentó el número de docentes comunitarios e interinos
Distribución del profesorado por tipo de contrato, países seleccionados del África Subsahariana, 2001–2006 y 2007–2010



Fuente: Base de datos IIPE -Polo de Dakar.

En la República de Corea, los docentes de las escuelas desfavorecidas disfrutan de incentivos

pequeña parte de los docentes de los Estados Unidos y tan solo el 28% de ellos siguen en la docencia al cabo de cinco años, frente al 50% en los demás docentes (Heilig y Jez, 2014). El TFA no puede considerarse una solución de largo plazo o sostenible, aunque se ha difundido en países en desarrollo como Chile, la India, Nepal, China y el Perú.

El mejoramiento de los datos y la transparencia en la gestión pueden contribuir a la aplicación de políticas de distribución de docentes. Desde 2003, la iniciativa Rainbow Spectrum de Filipinas utiliza un sistema de varios colores que representan el número de alumnos por docente para destacar más las disparidades: los distritos azules tienen una proporción de 25:1; el rojo indica una proporción de más de 50:1; y el negro indica una escasez grave de docentes. La iniciativa, que facilita la difusión y la comprensión de la información, ha servido para concienciar sobre la problemática de la distribución de los docentes. Entre 2009 y 2011, más del 60% de los nuevos docentes fueron destinados a zonas negras y rojas (Albert, 2012).

La contratación de docentes interinos aumenta, aunque ello es motivo de preocupación

Para satisfacer la demanda de docentes generada por el aumento de la matrícula, los gobiernos de algunos países en desarrollo iniciaron programas de contratación a gran escala con los que se crearon puestos para docentes interinos. Muchas veces, esas medidas coincidieron con la exigencia de efectuar ajustes estructurales por parte de las instituciones financieras internacionales que imponían reducciones en los gastos del sector público (De Koning, 2013). Estas cuestiones se examinan más adelante en el Capítulo 8, dedicado a la financiación.

Las tendencias en la composición del profesorado de los países indican que a finales del decenio de 2000, algunos países tenían más docentes con contratos temporales que docentes de la función pública (**Gráfico 6.10**). En Níger, el porcentaje de docentes interinos aumentó de 55% en 2002 a cerca de 80% en 2008. Esta tendencia ha permitido a los países con mayor escasez de docentes, tales como Benin y Malí, reducir considerablemente el número de alumnos por docente.

En la India, la contratación de docentes interinos ha aumentado rápidamente desde 2002, aunque con notables variaciones entre los estados. En 2013/14, el 47% de los docentes de Jharkhand tenían contratos temporales, frente a menos del 2% en Karnataka (NUEPA, 2014). La proporción es también alta en algunos países latinoamericanos, como Chile, donde hasta hace poco el 20% de los docentes eran interinos[5], (Kingdon y otros, 2013).

Las condiciones laborales, la seguridad en el trabajo y los sueldos de los docentes interinos son peores que los de los docentes permanentes. Entre los interinos es más frecuente que entre los permanentes no tener cualificación alguna o menos de un mes de formación. En la India, donde los docentes funcionarios deben cursar dos años de formación pedagógica inicial, los docentes

5. Los docentes comunitarios son docentes interinos contratados por la comunidad. Otros docentes interinos son contratados directamente por los gobiernos. Ambos cobran menos que los docentes que son funcionarios públicos.

interinos solo deben cursar un breve programa de orientación (Kingdon y otros, 2013).

La estratificación de los mercados laborales afecta a la visión que se tiene de los docentes interinos y a la que estos tienen de sí mismos, lo que genera desánimo e insatisfacción y, muchas veces, lleva a la separación del servicio (Chudgar y otros, 2014). Benin aplicó una política de integración de los docentes interinos y permanentes en una sola carrera (Polo de Dakar y República de Benin, 2011).

¿Pueden ser los docentes interinos tan eficaces como los permanentes? En el Níger y el Togo, los docentes interinos incidieron negativa o indistintamente en los resultados del aprendizaje en francés y matemáticas de quinto grado, aunque en Malí los resultados fueron positivos (Bourdon y otros, 2010). En la India, los resultados del aprendizaje no variaron entre los docentes interinos y los permanentes, y a veces los niños que habían tenido maestros interinos obtuvieron mejores resultados (Atherton y Kingdon, 2010). Guinea demuestra que lo decisivo es la buena gestión: en el marco de una política elaborada por el Gobierno y los sindicatos de docentes, los docentes interinos recibieron 18 meses de formación; sus alumnos obtuvieron, por lo general, mejores resultados que los de los permanentes, y ellos estaban mucho más cualificados (Chudgar, 2015).

La eficacia de los docentes interinos tiende a ser mayor cuanto mayor es la implicación de los padres o la comunidad. En Kenya, los efectos positivos de la contratación de docentes interinos se observaron tan solo en las comunidades en los que se preparó a los padres para controlar el absentismo y el tiempo dedicado a la docencia, y se impidió que se contratara como docentes interinos a los parientes de los docentes de la función pública locales (Duflo y otros, 2012). En Malí, las calificaciones de lengua y matemáticas de los alumnos de los grados segundo y quinto eran por lo general más altas cuando los docentes interinos eran supervisados por la comunidad local (Bourdon y otros, 2010).

¿Cómo puede mejorarse la consideración social de la profesión docente?

Cuando la profesión docente goza de escasa consideración social, la contratación y la retención son más difíciles. El mejoramiento de esa consideración está vinculado con la motivación y la satisfacción en el empleo, lo que redunda en un aumento de la retención y el rendimiento de los docentes, así como del nivel de aprendizaje de los alumnos.

Las condiciones de trabajo, la seguridad en el empleo y los sueldos de los docentes interinos son peores

En el 2013 Global Teacher Status Index (Índice mundial de la consideración social de los docentes) se ponen de relieve las acusadas diferencias registradas en 21 países. En China, Egipto, la República de Corea, Singapur y Turquía, los docentes ocupan una posición social más alta que en los países de América del Norte y Europa Occidental (excepto en Grecia). Menos del 20% de los habitantes de Alemania animaría a sus hijos a dedicarse a la docencia, frente a cerca del 40% en Turquía y el 50% en China. Los factores culturales explican algunas de las diferencias entre los países; pero la docencia parece gozar de una mayor consideración en algunas sociedades asiáticas (Dolton y otros, 2013).

La consideración social de la enseñanza como profesión ha disminuido (Keuren y otros, 2014). En el conjunto de 15 países que participaron en la Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje, menos del 33% de los docentes del primer ciclo de enseñanza secundaria consideraban que la docencia era una profesión socialmente valorada en 2013, lo que representa una reducción considerable respecto de 2008 (60%) (OCDE, 2014d).

Los sueldos inciden directamente en el atractivo del prestigio de la docencia. En varios países del África Subsahariana, entre ellos Guinea-Bissau, Liberia y la República Centroafricana, el sueldo de los docentes no es suficiente para mantener a sus familias por encima del umbral de pobreza (base de datos IIPE -Polo de Dakar). En los tres últimos decenios, el sueldo de los docentes, que ya era bajo, se redujo en toda el África Subsahariana, particularmente en el África de habla francesa (Polo de Dakar, 2009). Si los sueldos son demasiados bajos, los docentes tienen que complementarlos,

Los docentes cobran menos que otros profesionales con cualificaciones similares

Recuadro 6.2: El aumento de las clases particulares y sus implicaciones para los encargados de la elaboración de políticas

Las clases particulares, de gran arraigo en los países de Asia Oriental, están proliferando en todo el mundo. En Azerbaiyán y Georgia, más del 80% de los estudiantes decían que habían asistido a clases privadas de algún tipo en el último año de secundaria.

Por lo general, las clases privadas están vinculadas a las actividades de generación de ingresos de los docentes que desean complementar sus bajos salarios. En Camboya, las clases privadas son un segundo empleo habitual entre los docentes de primaria y de primer ciclo de secundaria, sobre todo en las zonas urbanas. Los ingresos obtenidos con las clases privadas pueden equivaler a dos tercios del sueldo base mensual promedio con prestaciones básicas.

Las clases complementarias pueden alterar la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje, provocar la distorsión de la enseñanza de las asignaturas del plan de estudios y agudizar las desigualdades en los resultados obtenidos por los alumnos. Según se informa, en Camboya y Egipto hay docentes que no imparten todas las materias del plan de estudios durante la jornada escolar, lo que obliga a los estudiantes a asistir a clases particulares en las que se enseñan los temas omitidos.

Cuando las clases particulares se generalizan, es muy difícil cambiar la situación imponiendo sanciones. Sin embargo, pueden tomarse algunas medidas. En Bhután, se prohíbe a los docentes impartir clases complementarias. En China se imponen sanciones a los docentes que imparten clases privadas pagadas. Los gobiernos podrían flexibilizar los sistemas de pruebas normalizadas, que son un importante factor en la demanda de clases privadas. También pueden mejorar los mecanismos de supervisión para asegurarse de que los docentes siguen debidamente los planes de estudios. Sin embargo, son pocos los países que disponen de datos de calidad sobre este tema, y los gobiernos deberían aumentar el acceso a las fuentes de datos para permitir la evaluación y solución de esa situación.

Fuentes: Benveniste y otros (2008); Bray y Kwo (2014); Bray y Lykins (2012); Dawson (2009); Hartman (2013); Silova (2010).

por ejemplo, impartiendo clases privadas (**Recuadro 6.2**). Ello puede afectar a su dedicación a su empleo ordinario y fomentar el absentismo.

Los docentes cobran menos que los profesionales con cualificaciones similares. En 2012, los maestros de primaria de los países de la OCDE cobraban el 85% de lo que cobraban en promedio otros trabajadores a tiempo completo de entre 25 y 64 años de edad con educación superior; los docentes de primer ciclo de secundaria cobraban el 88% (OCDE, 2014a). En el Perú, otros profesionales con cualificaciones y posición social similares cobraban un 50% más que los maestros de primaria y preprimaria (Mizala y Ñopo, 2012). Los sueldos de los docentes se vieron afectados negativamente por la crisis económica mundial de finales de 2008; en el conjunto de países de la OCDE, la disminución fue, en promedio, de un 5% en todos los niveles de la enseñanza entre 2009 y 2012 (OCDE, 2014a).

Algunos países han tomado medidas para elevar la consideración social de la docencia. En Indonesia, de conformidad con la Ley de la Docencia de 2005, los docentes deben obtener un diploma de cuatro años y un certificado. Los docentes que obtienen la certificación cobran una prestación profesional que duplica su sueldo. Entre 2006 y 2011, el porcentaje de maestros de primaria con diploma de cuatro años aumentó en un 176%. El hecho de que se quintuplicara la matrícula en los programas universitarios de pedagogía, que pasaron de 200.000 alumnos en 2005 a 1 millón en 2010, indica que la certificación y el aumento de los ingresos pueden haber aumentado el atractivo de la profesión (Chang y otros, 2014).

En los países del Asia Oriental con mayor rendimiento, se han creado programas de orientación inicial para ayudar a los profesores noveles a resolver los aspectos prácticos de la enseñanza, manejar grupos y adaptarse al entorno escolar. La mayor parte de los programas ofrecen tiempo libre no lectivo[6] para que los nuevos docentes participen en actividades de orientación y para formar a tutores. En Singapur, los nuevos maestros de primaria asisten a programas oficiales de orientación tanto a nivel nacional como al nivel de la escuela y, durante sus dos primeros años, reciben orientación de tutores experimentados o docentes de nivel superior (OCDE, 2014d).

6. El tiempo libre no lectivo es el tiempo en que los docentes dejan de trabajar en el aula para dedicarse a otras tareas, como la planificación, la preparación de informes y el perfeccionamiento profesional, mientras es sustituido en su clase por otro docente.

El éxito de la enseñanza y el aprendizaje está vinculado a la disponibilidad de los recursos

En el Marco de Dakar se señala que los libros de texto y otros materiales y servicios pedagógicos son fundamentales para mejorar la calidad de la educación. Esta sección se centra en tres factores que contribuyen a mejorar la calidad de la enseñanza y la educación, a saber, el suministro, distribución y uso de materiales pedagógicos; la seguridad y accesibilidad de un entorno físico con servicios adecuados; y el tiempo pasado en el aula.

Ampliar la utilización de materiales de enseñanza y aprendizaje adecuados

En las investigaciones sobre la eficacia de la escuela se destaca la importancia de los libros de texto adecuados para mejorar la calidad de la educación. En los países en desarrollo con escasos recursos y presupuestos limitados, se ha demostrado que facilitar libros de texto resulta rentable (Boissiere, 2004; Scheerens, 2004).

La disponibilidad de libros de texto sigue siendo muy limitada

El número de alumnos por libro de texto es una medida significativa de la disponibilidad de libros de texto. En 2012, el Camerún tenía solamente 1 libro de lectura por cada 12 alumnos de segundo grado, y solamente 1 libro de matemáticas por cada 14 alumnos, sin que se registraran avances a lo largo del tiempo (Base de datos del IEU). En la enseñanza secundaria también escasean los libros de texto. Según un análisis de 19 países del África Subsahariana, solo Botswana disponía de suficientes libros de texto, con una tasa próxima a 1:1, en todas las asignaturas y todos los grados. En los otros 18 países, entre ellos Lesotho, Mozambique y Zambia, los libros de secundaria, en particular los de materias no básicas, eran muy escasos (Banco Mundial, 2008b).

La situación varía notablemente según las zonas. En Liberia, en 2013, el número de alumnos por libro de texto en el condado de Margibi era de casi 7:1, más del doble del promedio nacional (Ministerio de Educación de Liberia, 2013). En Sudán del Sur, la proporción oscilaba entre 2:1 en el estado de Central Equatoria y 11:1 en el estado de Unity (Ministerio de Educación General e Instrucción de Sudán del Sur, 2012).

En varios países, la escasez de libros de texto ha incluso empeorado en el último decenio. Entre 2000 y 2007, Kenya, Malawi, Namibia y Zimbabwe registraron un aumento de al menos 10 puntos porcentuales en la proporción de alumnos que no tenían libro de texto o tenían que compartirlo con al menos otros dos alumnos. En cambio, en Swazilandia, el porcentaje de alumnos que usaban individualmente un libro de lectura aumentó del 74% al 99%, al tiempo que se producía un aumento de cerca del 20% en las tasas de matrícula del sexto grado (SACMEQ, 2010).

La disponibilidad de libros de texto no siempre significa que se utilicen en el aula

La disponibilidad de libros de texto no siempre significa que se utilicen en el aula. A veces los libros de texto se guardan en almacenes por temor a que se dañen o se pierdan si se distribuyen entre los alumnos. Según se informa, en Malawi, los docentes eran reacios a permitir que los niños utilizaran los libros por temor a que no los cuidaran debidamente o a que los alumnos se ausentaran o abandonaran los estudios (Banco Mundial, 2010a). En Sierra Leona, los libros de texto no se utilizan o se acaparan debido a la incertidumbre sobre el suministro en el futuro (Sabarwal y otros, 2013).

La provisión de libros de texto debe ser sostenible

Las abundantes pruebas de que los libros de texto son decisivos para mejorar el rendimiento académico de los alumnos han influido en las políticas educativas. Swazilandia ha proporcionado libros de texto gratuitos a todos los alumnos de enseñanza primaria desde 2003 (SACMEQ, 2011). La comunidad internacional desempeñó un importante papel en el apoyo a la elaboración y distribución de libros de texto en muchos países en desarrollo. En Etiopía se ejecutó un proyecto financiado por el Banco Mundial con ayuda del USAID para mejorar el número de alumnos por libro de texto mediante la distribución de 78 millones de libros en las escuelas, así como libros de texto y guías didácticas en las siete lenguas maternas

habladas por cerca del 75% de los alumnos de primaria (Banco Mundial, 2013b).

Varios países, como Nicaragua, Tailandia y Uganda, han adoptado un modelo de escuela acogedora para los niños

En el decenio de 2000, con el fin de fomentar la publicación de libros, los países liberalizaron la provisión de libros de texto y abandonaron gradualmente los sistemas centralizados de adquisición y distribución. Algunos países del África Subsahariana, entre ellos Malawi y Zimbabwe, todavía dependen exclusivamente de organismos estatales para editar libros de texto, pero esos sistemas van siendo reemplazados por asociaciones de los sectores público y privado, y en la mayor parte de los países se está asistiendo a un aumento de la intervención del sector privado local y a un crecimiento notable de las editoriales africanas (Read y Bontoux, 2014)[7]. Diversas organizaciones de la sociedad civil combaten la corrupción y las malas prácticas, a las que consideran causantes de la ineficiencia en la provisión y distribución de libros de textos. En el Capítulo 8 se expone un ejemplo de esa labor en Filipinas.

Se ha ampliado y actualizado el contenido de los libros de texto

Los libros de texto, que son la parte más accesible de los planes de estudios, reflejan a grandes rasgos los enfoques educativos y los cambios que se han producido en estos a lo largo del tiempo (Heyneman, 2006). Por esa razón es importante actualizar los libros de texto de modo que reflejen los avances más recientes en la enseñanza y las áreas temáticas.

Los análisis de más de 500 libros de texto de ciencias sociales de ambos ciclos de secundaria editados entre 1970 y 2008 en unos 70 países revelan algunas tendencias relacionadas entre sí. El estudio de los derechos humanos aumentó: cerca del 20% de los libros de texto anteriores a 1995 dedicaban una o más secciones a los derechos humanos, cifra que aumentó al 44% entre 1995 y 2008, tal vez por efecto del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos (Meyer y otros, 2010). Además, los libros de texto se centraron más en los alumnos, incorporando ilustraciones adaptadas a los niños, gráficos, preguntas para fomentar los debates abiertos, y ejercicios de juego de rol, cambio que se atribuye a la importancia que se concede al empoderamiento de los niños en los tratados y organizaciones mundiales de derechos humanos (Bromley y otros, 2011a). Por último, debido a la influencia de los grandes cambios ambientales y culturales que se han producido en el mundo, la proporción de libros de texto en los que se incluían los temas ambientales pasó del 24% en 1970–1984 al 52% en 1995–2008 (Bromley y otros, 2011b).

Cada vez en mayor medida, en los libros de texto se habla de la discriminación social, la marginación o la exclusión de que son objeto las mujeres, los niños, los inmigrantes y los refugiados, los pueblos indígenas y otras minorías. Además de tratar de la desigualdad social, en los textos se presenta a los grupos como sujetos de derechos. Sin embargo, pese a esta tendencia general a tratar de los derechos de los grupos marginados, aún queda mucho por hacer, particularmente en regiones como los Estados Árabes, respecto de las cuestiones relacionadas con la orientación sexual y los derechos de los trabajadores (Terra y Bromley, 2012).

Fomento de entornos escolares acogedores para los niños

Uno de los requisitos más importantes para aumentar la calidad de la educación es el mejoramiento del entorno de aprendizaje, la infraestructura escolar física y la interacción entre los niños y los docentes. Muchos niños asisten a la escuela en condiciones que no propician el aprendizaje, como la falta de agua potable y de lavabos y retretes seguros y limpios. A veces los niños sufren también discriminación, acoso e incluso violencia.

En los 15 últimos años, varios países, entre ellos Nicaragua, Tailandia y Uganda, han adoptado un modelo de escuela acogedora para los niños basado en gran parte en la labor de varios órganos de las Naciones Unidas, en especial el UNICEF. El modelo, que basa su autoridad en la Convención sobre los Derechos del Niño, se centra en la escuela como lugar que ofrece oportunidades de adquisición de conocimientos útiles para desenvolverse en la vida y conseguir

7. El Departamento para el Desarrollo Internacional (DFID) del Reino Unido ha participado también en la descentralización del sector de los libros de texto en Kenya, la República Unida de Tanzanía, Rwanda y Uganda (DFID, 2011).

medios de sustento en un entorno sano y seguro, integrador y protector, sensible a la equidad y la igualdad entre los sexos, en el que participen los alumnos, las familias y las comunidades (UNICEF, 2009a).

El modelo ha abierto una vía para superar las desventajas y reforzar la equidad, por ejemplo en el caso de los niños indígenas de Belice y las minorías étnicas de la ex República Yugoslava de Macedonia (UNICEF, 2013). En la República Democrática Popular Lao, el método de Escuelas de Calidad adoptado por al menos el 20% de las escuelas primarias antes de 2011, propició el aumento de la matrícula y la retención y la disminución de las tasas de repetición, en particular en las zonas rurales desatendidas (McLaughlin, 2011).

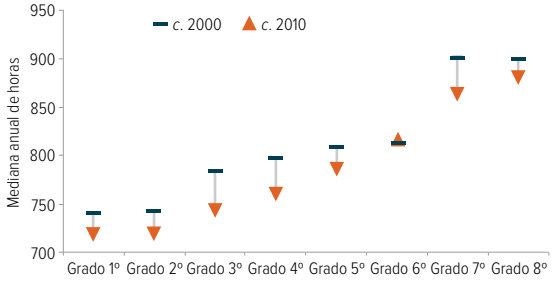
La evaluación de escuelas acogedoras para los niños basada en visitas in situ realizadas en Filipinas, Guyana, Nicaragua, Nigeria, Sudáfrica y Tailandia puso de relieve los obstáculos con que tropieza la aplicación del modelo. Las malas infraestructuras escolares y la falta de mantenimiento son los principales problemas. En Filipinas, solamente el 32% de las escuelas estaban en buenas condiciones materiales, sin ventanas rotas o pintura deteriorada. En Tailandia, en el 61% de las escuelas, los edificios y las aulas no estaban en condiciones de atender a los alumnos con discapacidades físicas, y en menos de un tercio de las escuelas los docentes habían sido formados para trabajar con alumnos con discapacidades físicas o de aprendizaje. Además, los directores de las escuelas y los docentes consideraban que el cambio a los métodos pedagógicos centrados en el niño resultaba difícil debido a la falta de formación (UNICEF, 2009b).

Aprovechar cada minuto en el aula

Aunque en el Marco de Dakar no se hace referencia expresa al respecto, se ha comprobado que el tiempo escolar aumenta la exposición de los alumnos a los conocimientos y permite hacer avances considerables en el aprendizaje. En Chile, donde el Gobierno ha alargado gradualmente la jornada escolar, los alumnos de escuela secundaria con jornadas escolares completas obtenían mejores resultados en lengua y en matemáticas que los alumnos con jornadas más breves (Bellei, 2009). En Etiopía, la prolongación de la jornada escolar, que en 2005 cambió de cuatro a seis horas, se tradujo en un aumento de las calificaciones en escritura y matemáticas (aunque no en lectura) de los alumnos de ocho años, más entre las niñas que entre los niños; sin embargo, aumentaron las disparidades en el aprendizaje entre los alumnos más pobres y los más ricos (Orkin, 2013).

Varios organismos e informes internacionales recomiendan que las escuelas primarias impartan entre 850 y 1000 horas de clase al año, es decir unos 200 días, con semanas escolares de cinco días (Lockheed y Verspoor, 1991). En 2014, en los países de la OCDE, el tiempo escolar oficial de los alumnos de primaria era, en promedio, de casi 800 horas al año, y oscilaba entre menos de 700 horas en Hungría y alrededor de 1000 horas en Chile y Portugal (OCDE, 2014a).

Gráfico 6.11: El tiempo escolar oficial anual ha disminuido en todo el mundo desde Dakar
Mediana anual de horas de enseñanza por grado, c. 2000 y 2010

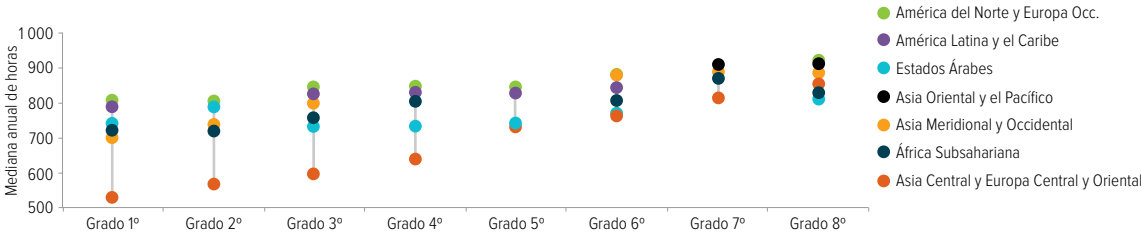


Fuentes: (1) Mediana anual de horas c. 2000: Benavot (2004a). (2) Mediana anual de horas c. 2010: Cálculos del equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* (2014) utilizando la base de datos del IEU y la World Database on Education, 7ª edición.

Según se desprende de un nuevo análisis del equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*, el tiempo útil de clase en la escuela primaria y el primer ciclo de secundaria ha disminuido levemente en el último decenio y no llega a las 1.000 horas (**Gráfico 6.11**). A finales del decenio de 2000, el promedio mundial de tiempo escolar oficial anual en los primeros grados de la enseñanza primaria era de 720 horas, y aumentaba en los grados siguientes hasta llegar a cerca de 900 horas en el octavo grado.

El absentismo de los docentes repercute en el aprendizaje de los alumnos

Gráfico 6.12: El tiempo escolar varía más en los primeros grados que en los grados superiores
Mediana anual del tiempo escolar, por región y grado



Fuente: Cálculos del equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* (2014) utilizando la base de datos del IEU y la World Database on Education, 7ª edición.

Se observa una tendencia a aumentar significativamente el tiempo escolar entre los grados segundo y tercero, y de nuevo del sexto al séptimo grados, que son los años en que suele tener lugar la transición entre la enseñanza primaria y el primer ciclo de secundaria.

Según un análisis de los datos más recientes de 125 países, en los primeros grados de la enseñanza primaria la mediana de horas de enseñanza es más alta en América del Norte y Europa Occidental, América Latina y el Caribe, Asia Oriental y el Pacífico, y Asia Meridional y Occidental, y más baja en los Estados Árabes, Asia Central, Europa Central y Oriental y, en menor medida, en el África Subsahariana. Las grandes diferencias regionales que se observan en el tiempo escolar oficial en los primeros grados son menos acusadas en los últimos. Las variaciones regionales son relativamente reducidas en el primer ciclo de enseñanza secundaria (**Gráfico 6.12**).

No es lo mismo tiempo escolar oficial que horas reales de enseñanza

En muchos países, especialmente en las escuelas de las comunidades pobres, se pierden jornadas escolares debido a los retrasos en la asignación de docentes, la formación de docentes en el empleo, las huelgas y los conflictos armados (Benavot y Gad, 2004). En el Brasil (estado de Pernambuco), Ghana, Marruecos y Túnez, la pérdida de horas de enseñanza osciló entre el 39% y el 78% del tiempo escolar oficial (Abadzi, 2007).

El absentismo de los docentes repercute en el aprendizaje de los alumnos porque se reduce el número de horas dedicadas realmente a la enseñanza de los alumnos. Un tercio de los alumnos de la Argentina, Filipinas y el Paraguay dijeron que habían tenido problemas debidos a los retrasos, el absentismo y la inasistencia ocasional a las clases por parte de los docentes (IEU, 2008). Las estimaciones sobre 21 países en 2004-2011 indican que la tasa de absentismo de los docentes en la enseñanza primaria fue de más del 20% en Ghana, la India, Kenya, el Senegal y Uganda (Patrinos, 2013).

Para determinar el tiempo que se dedica realmente a la enseñanza debe tenerse en cuenta el uso del tiempo de clase por parte de los docentes y los alumnos. En la región Oromo de Etiopía, según las observaciones realizadas en las aulas de las escuelas primarias, cerca de dos tercios de los alumnos no realizaban actividades de aprendizaje (DeStefano y Elaheebocus, 2010). En Uganda, donde el absentismo de los maestros de primaria es del 27%, muchos de los docentes que se encontraban en el aula no estaban dando clase (Chaudhury y otros, 2006).

La pérdida y el uso ineficiente del tiempo escolar son indicios de una educación de mala calidad, que hacen que la enseñanza privada resulte más atractiva para los padres que las escuelas estatales de muchos países (véase el Capítulo 2). Debe aumentarse al máximo el tiempo escolar en el que los docentes y los alumnos participan activamente en actividades de aprendizaje, mejorando la supervisión central y regional, documentando la existencia de "docentes fantasmas", ofreciendo a los docentes y los directores capacitación y comentarios sobre el uso del tiempo, y dando a las comunidades los medios de controlar mejor las actividades de los docentes.

Los procesos didácticos son importantes para el aprendizaje

La calidad de la educación no depende solo de los insumos, sino también de los procesos. En el Marco de Dakar se instó a mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Esta labor tiene cuatro aspectos: un plan de estudios que sea pertinente e inclusivo; un enfoque pedagógico eficaz y adecuado; el uso de la lengua materna de los niños; y el uso de tecnologías adecuadas.

Elaboración de planes y programas de estudios pertinentes

La reforma de los planes de estudios tiene influencias tanto mundiales como locales. El Marco de Dakar influyó en la Nueva Reforma de los Planes y Programas de Estudio de China, iniciada en 2001 y aplicada en 2005 (República Popular de China, 2003); las reformas se incluyeron en las estrategias nacionales de EPT de varios países del África Subsahariana, como Angola, Botswana, Burundi, el Congo, Mauricio, Mozambique y Sudáfrica (Georgescu y otros, 2009). En Turquía, los planes de estudio de la enseñanza primaria se revisaron en 2004 en consonancia con los cambios en el mercado de trabajo; por otra parte, como candidata a la integración en la Unión Europea, Turquía estaba claramente interesada, por motivos políticos, en adoptar las normas y el enfoque educativo de la UE (Altinyelken y Akkaymak, 2012).

Las reformas de los planes de estudios han sido legitimadas por las crecientes presiones para mejorar la competitividad económica. Por consiguiente, se ha producido una convergencia cada vez mayor en las formas en que los gobiernos han reformado los programas y planes de estudios (Fiala, 2007), que a menudo se han centrado menos en el conocimiento de los contenidos que en las aptitudes y las competencias (Rosenmund, 2007).

Otro aspecto de la reforma de los planes de estudio ha sido el interés por adaptar más el contenido a las necesidades actuales de las personas, las comunidades y las sociedades (Barrett y otros, 2007). Se observa la influencia de las prioridades y el discurso internacionales, particularmente acerca del desarrollo sostenible y la protección del medio ambiente. El análisis de los horarios oficiales entre los decenios de 1980 y de 2000 revela que los temas relacionados con el medio ambiente, como la contaminación, el agotamiento de los recursos naturales y la capa de ozono, se han convertido en una nueva esfera temática, sobre todo en los grados de primaria. La presencia de las asignaturas relacionadas con las computadoras y la tecnología también ha aumentado notablemente, ya que esos temas aparecían en el 25% de los horarios de los grados de primaria y en el 40% de los grados del primer ciclo de secundaria (Benavot, 2004a). En una rápida evaluación efectuada recientemente se observó que de los 88 países analizados, 51 concedían prioridad al uso de la tecnología en sus planes de estudio nacionales (Amadio, 2014).

La calidad de la educación no depende solo de los insumos, sino también de los procesos

Importancia de las aptitudes y las competencias

A principios del decenio de 2000, los planes de estudio se centraban en los contenidos, y con frecuencia eran criticados por ser demasiado teóricos y estar anticuados y sobrecargados. Después de Dakar se produjo un cambio generalizado en las políticas educativas en favor del desarrollo de las competencias y las aptitudes (Westbrook y otros, 2013). En China, donde la enseñanza de las ciencias se centraba tradicionalmente en la transmisión y adquisición de conocimientos, según el plan de estudios de 2001, los alumnos debían desarrollar su capacidad de investigación y de resolución de problemas, la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad de aplicar las ciencias a las situaciones de la vida real (Guo y otros, 2013). En Turquía, el plan de estudios de 2004 adoptó un enfoque basado en las competencias en lugar del enfoque basado en los conocimientos del plan de estudios tradicional y se dio prioridad a aptitudes como la comunicación, la capacidad de investigación, el espíritu empresarial y el uso de las tecnologías de la información (Altinyelken y Akkaymak, 2012).

El cambio a los planes de estudios basados en las competencias se produjo por lo general en los grados más bajos de primaria, mientras que en la secundaria se cambió a un aprendizaje más estructurado. En el

plan de estudios temático de Uganda de 2007, los conocimientos y las competencias se articularon en torno a temas en los tres primeros grados, mientras que en los grados superiores se adoptó un plan de estudios centrado en las asignaturas (NCDC, 2006).

Los países diversificaron los planes de estudios de la enseñanza secundaria para adaptarlos a las necesidades del mundo del trabajo (véase el Capítulo 3). Botswana, Ghana y Sudáfrica han reformado sus sistemas educativos para ofrecer un plan de estudios básico de secundaria a todos los alumnos (Afeti y otros, 2008; Banco Mundial, 2008a), para que sus escuelas puedan centrarse en las competencias básicas, en particular en lectura y escritura y en aritmética, ofreciendo al mismo tiempo actividades extracurriculares para satisfacer las necesidades e intereses más amplios de los alumnos.

La aplicación de la reforma de los planes de estudio estuvo influida por la disponibilidad de libros de texto y docentes bien formados, y por el apoyo de los docentes

En el segundo ciclo de secundaria, muchos países en desarrollo han hecho rápidos avances para convertir a las materias técnicas y profesionales en un componente clave de los planes de estudio. Colombia modificó su plan de estudios de secundaria para que los jóvenes de las zonas rurales adquirieran conocimientos sobre agricultura, ganadería y otras actividades rurales por medio de las asignaturas tradicionales, tales como las matemáticas y las ciencias, en formas que les fueran comprensibles (FIDA, 2010).

Algunos países descentralizaron la elaboración de planes de estudios para permitir la inclusión de actividades y conocimientos que sean considerados útiles y adecuados para las vidas de determinados grupos de niños. En 2004, Mozambique adoptó un nuevo plan de estudios de enseñanza básica ajustado a las necesidades locales, el 20% de cuyo contenido había sido elaborado por las escuelas y las comunidades (Alderuccio, 2010; Chachuaio y Dhorsan, 2008). El Estado Plurinacional de Bolivia instauró un nuevo plan de estudios nacional (60%), regional (30%) y local (10 a 20%) en 2010 con objeto de incluir plenamente a los indígenas en el sistema educativo y mejorar sus resultados académicos. Los planes de estudios regionales y locales están adaptados a sus respecticos contextos, que incluyen la cultura indígena (Altinyelken, 2015).

La reforma de los planes de estudios no siempre ha logrado alcanzar sus objetivos

La aplicación de las reformas de los planes de estudio fue muy desigual en los distintos países (Anderson-Levitt, 2003), y se vio influida por los recursos, en particular la disponibilidad de libros de texto y de docentes bien formados, y el apoyo de los docentes. En varios países, se esperaba que la aplicación del plan de estudios se produjera automáticamente una vez terminados los procesos de elaboración y redacción de los planes (Georgescu y otros, 2009). Cuando la reforma de los planes de estudio entra en conflicto con las políticas en vigor surgen obstáculos graves. En Turquía, las prácticas de examen no se correspondían con los objetivos de los planes de estudios por lo que se extendió aún más la sensación de que la escuela no es suficiente para garantizar el éxito en la educación, y aumentó la demanda de clases particulares (Altinyelken, 2013).

En algunas reformas de planes de estudios se consideró que las aptitudes o las competencias eran incompatibles con los conocimientos. En China, si bien se pensaba que el plan de estudios anterior concedía una importancia excesiva a los datos y a las asignaturas, el nuevo plan de estudios fue criticado por ser poco exigente y omitir información importante. Por esa razón, los docentes lo complementaron con información de otras fuentes, aumentando así su carga de trabajo (Dello-Iacovo, 2009). En las escuelas rurales de secundaria del Perú los docentes interpretaron que el hecho de que en el nuevo plan de estudios se diera prioridad a los resultados significaba que el contenido ya no era importante, por lo que los estudiantes no pudieron adquirir algunos conceptos clave (Balarin y Benavides, 2010).

En muchos casos, los docentes no participaron de la planificación de los programas de estudios y quedaron marginados por el proceso verticalista seguido. Los docentes no comprendían bien la intención de las reformas y estas no estaban basadas en la realidad de las aulas (Al-Daami y Wallace, 2007). En Ghana, Kenya, Malí, la República Unida de Tanzanía, el Senegal y Uganda, a menudo los docentes no comprendían los objetivos de los planes de estudios, debido en parte a la falta de coordinación con la formación de los docentes y de mecanismos de apoyo en el aula (Pryor y otros, 2012).

Adopción de estrategias de enseñanza eficaces

Cada vez en mayor medida, se reconoce que las estrategias de enseñanza son esenciales para mejorar la calidad de la educación. En una síntesis de más de 800 metaanálisis de pedagogía en países de altos ingresos se determinó que las estrategias de trabajo interactivo en el aula, como la enseñanza recíproca, la tutoría entre iguales, la verbalización y los comentarios de los alumnos, eran los factores que más pueden ayudar a los niños a aprender (Hattie, 2012). En un examen sistemático de 489 estudios y un análisis a fondo de 54 estudios empíricos en países de ingresos bajos y medianos se destacaron varias estrategias pedagógicas eficaces, a saber el trabajo en parejas y en grupo, la retroalimentación informativa, las preguntas de los alumnos, el uso de los idiomas locales, la planificación y variación de las secuencias de las lecciones y el uso de varios materiales didácticos (Westbrook y otros, 2013).

Se vincularon prácticas pedagógicas concretas con logros de los estudiantes. En las zonas rurales de la India, las prácticas adaptadas a los niños, como hacer preguntas, utilizar ejemplos locales para explicar las lecciones y trabajar en grupos reducidos, se vincularon positivamente con las calificaciones de los exámenes de segundo y cuarto grados (Bhattacharjea y otros, 2011). En el Pakistán, en una encuesta realizada en 2002/03 sobre las escuelas del distrito de Lahore, provincia de Punjab, se observó que la planificación de las clases y la enseñanza interactiva mejoraban los logros en lengua y matemáticas, especialmente en las escuelas privadas (Aslam y Kingdon, 2011).

El paso a una pedagogía centrada en el alumno

En muchos países en desarrollo, las prácticas pedagógicas siguen una pauta pedagógica rígida basada en lecciones dictadas por los maestros y aprendidas de memoria por los alumnos, como la observada en las aulas de Bangladesh (Banco Mundial, 2013a), Lesotho (Moloi y otros, 2008), Myanmar (Lall, 2011) y Nigeria (Hardman y otros, 2008). Ese tipo de pedagogía relega a los alumnos a un papel pasivo y limita su actividad a la memorización de datos que se recitan ante el profesor.

En el último decenio se ha pasado gradualmente de las prácticas educativas centradas en los docentes a la pedagogía centrada en los alumnos.[8] Con este método se promueve el pensamiento crítico, y los docentes deben ayudar a los alumnos a construir activamente los conocimientos mediante actividades, el trabajo en grupo y la reflexión. Este enfoque surgió en parte de la opinión, compartida por algunas organizaciones internacionales y encargados de la elaboración de políticas nacionales, de que, con ese planteamiento se contribuye a promover la democracia, la participación cívica y el desarrollo económico. El enfoque se aplica, por ejemplo, en Botswana (Tabulawa, 2003), Egipto (Ginsburg y Megahed, 2008), Guatemala (De Baessa y otros, 2002), la India (Sriprakash, 2010) y Namibia (O'Sullivan, 2004).

Las estrategias de enseñanza son esenciales para mejorar la calidad de la educación

Los problemas de la aplicación efectiva en las aulas

Hay una serie de cuestiones que plantean dificultades y retos para la aplicación de la pedagogía centrada en los alumnos en las aulas. En una reseña de 72 artículos publicados entre 1981 y 2010 acerca de la pedagogía centrada en los alumnos se señalaron algunos problemas relacionados con la falta de un entorno de apoyo, formación y preparación de docentes, libros de texto, materiales didácticos, y el tamaño y mobiliario de las clases (Schweisfurth, 2011).

En Turquía, en las escuelas primarias de la provincia de Ankara, la falta de recursos en las clases con más de 30 alumnos representó un obstáculo para la aplicación (Altinyelken, 2011). En Uganda, los maestros de primaria de Kampala cambiaron la distribución de las aulas para aplicar la pedagogía centrada en los alumnos que se promovía en el nuevo plan de estudios, pero la mayor parte de ellos, debido al excesivo número de alumnos en las clases, tuvo dificultades para formar grupos de alumnos o para realizar actividades de valor educativo en grupo o en parejas (Altinyelken, 2010).

El cambio a la pedagogía centrada en los alumnos tiene importantes repercusiones para

8. Entre los países que han adoptado esos enfoques pedagógicos se encuentran Camboya y China en Asia Oriental y el Pacífico; la Federación de Rusia en Europa Central y Oriental; Botswana, Etiopía, Guinea, Malawi, Namibia, la República Unida de Tanzanía y Sudáfrica en el África Subsahariana; Egipto y Jordania en los Estados Árabes; y el Brasil, El Salvador, Guatemala y Nicaragua in América Latina y el Caribe (Altinyelken, 2015).

Las evaluaciones formativas o de "gran repercusión" deben ser complementadas por otras evaluaciones centradas en los alumnos

Recuadro 6.3: La formación flexible de docentes en las escuelas sirvió para mejorar las prácticas pedagógicas en Kenya

Kenya ha hecho grandes progresos por lo que respecta al número de niños que ingresan a la escuela primaria y la terminan y, al mismo tiempo, ha mejorado los resultados del aprendizaje. Se cree que los programas que ayudan a los docentes a adoptar enfoques pedagógicos eficaces pueden haber facilitado esos avances.

Entre 2001 y 2006 se llevó a cabo un programa de perfeccionamiento en escuelas de primaria para 47.000 docentes de inglés, matemáticas y ciencias, en el que se combinaban seis meses de estudio individual, utilizando materiales de educación a distancia, con perfeccionamiento profesional en las escuelas. En cada escuela se especializó a tres docentes para que dirigieran las actividades de perfeccionamiento profesional en sus asignaturas. Los directores recibieron materiales pedagógicos para ayudar a los docentes especializados a impartir la formación.

Las evaluaciones de seguimiento revelaron los cambios positivos que se habían producido en las interacciones dentro del aula. Las observaciones de las clases impartidas en los grados tercero y sexto mostraron que en 2005 el 34% de los docentes utilizaba el trabajo en grupo y en parejas, frente al 3% en 1999. Asimismo, se utilizaba una gama mayor de soluciones para cambiar la configuración de las aulas a fin de adaptarlas a las necesidades de los distintos tipos de tareas de aprendizaje.

Este experimento indica que los modelos basados en las actividades in situ, con formación en las escuelas apoyada por materiales de educación a distancia, agrupaciones de escuelas y seguimiento en el aula, puede acortar la distancia que media entre la teoría y la práctica y mejorar la calidad de las prácticas educativas.

Fuentes: Hardman y otros (2009); Hardman (2015); UNESCO (2014).

la formación inicial y la formación permanente de los docentes (véase el **Recuadro 6.3**). Si los docentes no cuentan con apoyo permanente y coherente, por lo general enseñan tal como ellos aprendieron. En el Asia Central[9], muchos docentes no estaban preparados o suficientemente bien preparados para superar los obstáculos de la pedagogía centrada en los alumnos (Chapman y otros, 2005).

Otro reto que se plantea en la aplicación es el de las consecuencias imprevistas de los exámenes normalizados de gran repercusión, es decir, su "efecto retroactivo" (en inglés, "backwash effect")[10] (Altinyelken, 2015). Los exámenes nacionales en los que se ponen en juego el futuro de los alumnos y la reputación de las escuelas y los docentes, y se comprueba la capacidad de los alumnos para recordar o reconocer datos, condicionan la práctica de los docentes y las expectativas de los padres y los alumnos. Las evaluaciones formativas deben ser complementadas por otras formas de evaluación en las que se tengan en cuenta los principios de la pedagogía centrada en los alumnos (Akyeampong y otros, 2006).

En las escuelas secundarias de China, los docentes consideraban que la preparación para los exámenes era su principal responsabilidad; muy pocos de ellos estaban dispuestos a ensayar los nuevos enfoques (Fang y Clarke, 2014). En Jordania, los docentes recibieron formación en el empleo para promover el pensamiento crítico y la resolución de problemas fomentando la participación activa de los alumnos. Sin embargo, solo se introdujeron unos pocos cambios, en parte porque en el examen de graduación de escuela secundaria (Tawjihi), del que depende el acceso en la universidad, sigue primando la memorización (Dakkak, 2011; Banco Mundial, 2011).

Los factores culturales explican también la incapacidad para aplicar los enfoques centrados en los alumnos. En algunos países del África Subsahariana, entre ellos Etiopía y Namibia, los principios básicos de la pedagogía centrada en los alumnos pueden entrar en conflicto con la visión local de las estructuras de autoridad, la obediencia y las relación entre docentes y alumnos (O'Sullivan, 2004; Serbessa, 2006). En algunos países del Asia Oriental persiste la pedagogía dominada por el docente porque se considera compatible con sociedades que valoran el respeto por la autoridad (Nguyen y otros, 2006).

Sin embargo, si los docentes adaptan las nuevas estrategias de enseñanza a los contextos locales pueden crear un entorno centrado en los alumnos incluso en circunstancias adversas. En la República Unida de Tanzanía, los maestros de primaria adaptaron la pedagogía a las necesidades de varios grupos utilizando una combinación de prácticas tradicionales y orientadas a la reforma, incluso en clases de gran tamaño (Barrett, 2007).

9. El estudio abarcó a Azerbaiyán, Kazajstán, Kirguistán, Tayikistán y Uzbekistán.

10. El término alude a la influencia de los exámenes en los métodos de enseñanza.

Dado que existe toda una serie de prácticas pedagógicas, es aconsejable que los planificadores y los responsables de la formulación de políticas eviten establecer una dicotomía rígida entre pedagogía centrada en los docentes y pedagogía centrada en los alumnos, ya que los docentes raramente utilizan exclusivamente uno de esos enfoques. Los docentes varían sus prácticas a lo largo de sus carreras y en su labor cotidiana, y en una clase pueden utilizarse tanto la enseñanza directa, dirigida por el profesor, como otros enfoques más centrados en los alumnos (Vavrus y otros, 2011).

El cambio a una política lingüística multilingüe

La mayoría de los países del mundo son bilingües o multilingües. La lengua tiene una considerable importancia para la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, tanto por lo que hace al idioma de enseñanza como a los idiomas que se enseñan en la escuela. Pero la política lingüística en la educación está íntimamente relacionada con la historia y las relaciones de poder. La colonización dejó una profunda huella. En el África Subsahariana existe una tendencia general a aumentar el uso de los idiomas locales. En el momento de la independencia, solamente 20 de los 47 países de África utilizaban idiomas locales en la enseñanza primaria, mientras que, por influencia de actores locales, actualmente 38 países usan esas lenguas (Albaugh, 2007).

En la mayor parte de los países del África Subsahariana, entre ellos Botswana, Mozambique y Swazilandia, el modelo más común era el modelo de transición de abandono temprano. Este modelo utiliza la lengua local como idioma de enseñanza durante los dos o tres primeros años de la escuela primaria para preparar la introducción de un idioma europeo u otro idioma oficial. Etiopía es una excepción, porque la lengua materna de los alumnos debe usarse para aprender a leer y escribir y para la enseñanza hasta el final del octavo grado, y el amhárico y el inglés se enseñan como asignaturas (Brylinski, Köseleci, 2015).

En el Asia Sudoriental también se observa un uso más amplio de los idiomas locales. Camboya, Malasia y Tailandia están pasando gradualmente a la educación bilingüe basada en la lengua materna. En América Latina, la mayor parte de los países, entre ellos Guatemala, el Paraguay y el Perú, cuentan con políticas de educación bilingües e interculturales encaminadas a integrar las lenguas indígenas en la educación nacional, que permiten a los niños aprender en su lengua materna antes de pasar al español (Brylinski, Köseleci, 2015).

Las políticas lingüísticas en la educación plantean problemas complejos y tensiones potenciales entre la identidad del grupo, por un lado, y las aspiraciones sociales y económicas, por otro. Los intentos de utilizar los idiomas locales en la educación suelen tropezar con la resistencia que oponen los padres y los educadores, que consideran que los idiomas locales no ofrecen suficientes oportunidades de avance educativo y son de poca utilidad para conseguir empleo (Altinyelken, 2015).

En la India, los padres expresan una marcada preferencia por que sus hijos asistan a escuelas privadas para aprender en inglés, por considerar que ofrece mayores oportunidades en el empleo y en la vida (Nambissan, 2012). En Nigeria, donde se ha adoptado el método de la fonética sintética, que permite a los niños dominar al mismo tiempo su lengua materna y el inglés, los padres, los niños y los docentes no se ven obligados a elegir entre esos idiomas (Cooke, 2014). En el Pakistán, la provincia de Khyber Pakhtunkhwa decidió que a partir de abril de 2014 el inglés sería la lengua de enseñanza, tal como ya se venía haciendo en la enseñanza privada. Sin embargo, según las investigaciones de ASER (2012) tan solo el 16% de los padres preferían el inglés al urdu (39%) o al pashto (45%). Asimismo, los docentes y los alumnos se quejaban de los problemas que planteaba la obligación de enseñar en inglés (Rahim, 2014).

El idioma de enseñanza es importante para la calidad de la educación

El idioma puede representar una desventaja para los niños marginados por la enseñanza en un idioma que no entienden. El grado de coherencia entre el idioma hablado en la familia y en la escuela influye de forma decisiva en las oportunidades de aprendizaje. En el Congo, cerca del 80% de los alumnos de quinto grado que hablan en casa el mismo idioma usado en los exámenes alcanzan el nivel mínimo de aprendizaje de lectura, pero 7 de cada

Guatemala, el Paraguay y el Perú tienen políticas educativas interculturales y bilingües encaminadas a integrar las lenguas indígenas en la educación nacional

10 estudiantes hablan otro idioma y su tasa de rendimiento es del 60% (Altinok, 2013b).

Con frecuencia, el idioma interactúa con la cultura y la pobreza para aumentar el riesgo de quedar rezagado. Entre los alumnos pobres de sexto grado de las zonas rurales de Guatemala que hablan en casa un idioma minoritario (por lo general indígena), tan solo el 47% llegan al nivel mínimo de rendimiento en matemáticas, frente al 88% de los alumnos ricos de zonas urbanas que hablan español (Altinok, 2013b).

Las desventajas vinculadas con el idioma y la pobreza continúan en la escuela secundaria. En un nuevo análisis realizado por el equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se observa que en Turquía, los alumnos de 15 años que hablaban un idioma distinto del turco, principalmente el kurdo, se encontraban entre los que obtenían las peores calificaciones en la evaluación del PISA de 2012: cerca del 50% de los alumnos pobres de lengua no turca alcanzaban el nivel mínimo de aprendizaje en lectura, frente al promedio nacional del 80%[11].

La radio es desde hace mucho un excelente ejemplo de uso de la tecnología, en particular para los niños que viven en zonas aisladas

Hay abundantes indicios de que la participación de los niños en programas multilingües bien concebidos puede mejorar el aprendizaje en su lengua materna, así como en un idioma más ampliamente utilizado a nivel nacional o regional, en las asignaturas de todo el plan de estudios. En Etiopía, los alumnos de octavo grado que aprendían en su lengua materna obtenían mejores puntuaciones en matemáticas, biología, química y física que los alumnos que solamente recibían enseñanza en inglés (Heugh y otros, 2007). Los programas bilingües tienen la ventaja de que, además de las competencias cognitivas, refuerzan la confianza y la autoestima. En Burkina Faso, la enseñanza en la lengua materna facilitaba el uso de prácticas de enseñanza eficaces en el aula y alentaba a los educandos a ser más activos y a interesarse en la asignatura (Nikiema, 2011).

Se necesitan entre seis y ocho años de enseñanza en un idioma para alcanzar el nivel de fluidez en lectura, escritura y expresión oral que se requiere para el aprovechamiento académico. En estudios realizados en varios países se indica que la educación multilingüe debe mantenerse durante ese número de años para mantener las mejoras y reducir las disparidades en el aprendizaje. En el Camerún, los alumnos que abandonaban temprano el entorno de aprendizaje en la lengua materna no podían mantener los conocimientos adquiridos (Walter y Chuo, 2012).

Pese a las evidentes ventajas de la educación multilingüe, su aplicación efectiva es compleja y problemática. Los principales obstáculos con que tropieza el uso de los idiomas locales en la escuela son la falta de libros de texto y la escasez de docentes formados que utilicen esos idiomas. El costo de las medidas necesarias para satisfacer esas necesidades debe compararse con el costo social, político y económico de los bajos niveles de rendimiento académico que se alcanzan debido a la prolongada aplicación de políticas monolingües (Aikman, 2015).

Difundir la tecnología para apoyar el aprendizaje

La integración de entornos de aprendizaje altamente tecnológicos en los sistemas educativos es uno de los nuevos retos a que se han enfrentado desde Dakar los responsables de la formulación de políticas. Las antiguas tecnologías siguen desempeñando un importante papel en el mejoramiento del aprendizaje y en la reducción de disparidades en el rendimiento de los niños de las zonas aisladas o desatendidas, mientras que la expansión de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) ha promovido el uso de las innovaciones pedagógicas.

Las antiguas tecnologías siguen siendo eficaces

La radio es, desde hace mucho, un buen ejemplo de éxito en el uso de la tecnología, en particular para los niños que viven en zonas aisladas o desatendidas. Desde el decenio de 1970 se ha utilizado la enseñanza interactiva por radio para enriquecer los procesos de enseñanza mediante la introducción de actividades interactivas de aprendizaje con canciones, movimientos y juegos de rol (Ho y Thukral, 2009).

11. Para más detalles sobre este y otros ejemplos de países, véase World Inequality Database on Education (Base de datos mundial sobre las desigualdades en la educación), www.education-inequalities.org.

En el último decenio, se ha producido un resurgimiento de la enseñanza interactiva por radio que ha contribuido a superar la falta de recursos, la inadecuación de la formación de docentes y los bajos niveles de rendimiento académico. En un examen de 15 proyectos ejecutados desde principios del decenio de 2000 se observa que sirvieron para mejorar los resultados en varios países en desarrollo, en particular entre los alumnos de los primeros años de primaria de comunidades situadas en lugares de difícil acceso y en las escuelas de estados frágiles (Ho y Thukral, 2009). El Proyecto de enseñanza interactiva por radio de Sudán del Sur llegó a más de 473.000 alumnos de primero a cuarto grados entre 2006 y 2010 con lecciones de media hora vinculadas al plan de estudios nacional, y ofreció a 55.000 adolescentes no escolarizados enseñanza acelerada no oficial sobre materias del plan de estudios de primaria (Leigh y Epstein, 2012).

La integración de las TIC en los sistemas educativos para mejorar el aprendizaje

Las políticas educativas relativas a las TIC de principios del decenio de 2000 contemplaban el establecimiento de laboratorios de informática en las escuelas, la adquisición de equipo y redes, y la formación y el apoyo a los docentes. En los países de altos ingresos, esta tendencia se refleja en el mejoramiento de la proporción de alumnos por computadora. Entre 2000 y 2009, el número de alumnos por computadora[12] en las escuelas a las que asistían los alumnos de 15 años se redujo considerablemente en la mayor parte de los países de la OCDE, entre ellos, Austria, Bélgica, el Japón, Noruega y la República Checa (OCDE, 2011).

En los países en desarrollo, los recursos informáticos siguen siendo muy escasos, especialmente en la escuela primaria. Según datos del IEU, en las escuelas de primaria de Egipto, Nepal y Filipinas hay más de 100 alumnos por computadora. Se registran grandes disparidades dentro de los países (IEU, 2014). En China, el número de alumnos por computadora en las zonas rurales (29:1) es el doble que en las zonas urbanas (14:1) (Zeng y otros, 2012).

En América Latina y el Caribe, varios programas proporcionan computadoras baratas a los niños pobres. El Uruguay ha logrado una tasa universal de alumnos por computadora de 1:1: antes de 2009, 362.000 alumnos y 18.000 docentes de las escuelas públicas tenían su propia computadora portátil; y todos los maestros de primaria recibieron capacitación y tuvieron acceso a un portal educacional con recursos (Hinostroza y otros, 2011). Sin embargo, no se ha demostrado que el programa haya servido para mejorar en forma significativa las calificaciones de matemáticas y lectura (de Melo y otros, 2014).

Datos desiguales sobre el uso de las TIC para mejorar la calidad de la educación

Las TIC ofrecen la posibilidad de reforzar la enseñanza y el aprendizaje de aspectos como la presentación, la demostración, los ejercicios y prácticas, la interacción y la colaboración, en formas más interactivas y participativas que las tradicionales (Haddad y Draxler, 2002). Pero a pesar del entusiasmo que suscita el aumento en el uso de las TIC, los estudios realizados no han obtenido resultados claros sobre sus efectos en la enseñanza.

En los Estados Unidos, el aumento en el uso de las TIC no influyó en las puntuaciones de los exámenes de 15 escuelas de California (Fairlie y Robinson, 2013). En el Brasil, la introducción de laboratorios informáticos tuvo un efecto negativo en la adquisición de competencias en matemáticas y lectura en el octavo grado, aunque el uso de Internet por los docentes para apoyar el trabajo en clase se tradujo en una mejora de las puntuaciones en los exámenes, sobre todo en matemáticas (Sprietsma, 2012). En el Perú, el programa "Una laptop por niño" no influyó en las puntuaciones de los exámenes en matemáticas y lengua, pero mejoró la fluidez verbal, el razonamiento abstracto y la agilidad mental (Cristia y otros, 2012).

La instalación y utilización efectivas de las tecnologías en las escuelas a veces puede servir para reducir la desigualdad en el acceso a las TIC en los hogares y las disparidades

12. La proporción de alumnos por computadora es el número promedio de alumnos que comparten una computadora destinada a uso pedagógico en un sistema de educación nacional.

educativas y sociales. Un programa de pequeña escala para proporcionar una computadora portátil a cada niño de unas zonas de bajos ingresos de Tel Aviv sirvió para realizar actividades guiadas e interactivas de aprendizaje armonizadas con el plan de estudios nacional. Los alumnos de quinto grado que estudiaban en un entorno de aprendizaje con alto nivel tecnológico hicieron más avances en el aprendizaje de las matemáticas, el hebreo y el inglés que los alumnos que estudiaban en un entorno tradicional (Rosen y Manny-Ikan, 2011).

Se considera que los teléfonos celulares son los dispositivos que mayor potencial encierran para el aprendizaje basado en las TIC

En las escuelas de migrantes de las zonas suburbanas de Beijing, la campaña "Una laptop por niño" tuvo efectos positivos en las competencias informáticas y las puntuaciones de matemáticas de los alumnos de tercer grado, especialmente entre los que tenían poca o ninguna experiencia en el uso de las computadoras. Los niños recibieron formación para utilizar *software* de ayuda en los estudios y tuvieron oportunidad de practicar su uso en presencia de sus padres (Mo y otros, 2013).

La existencia de infraestructuras de TIC sigue siendo un aspecto esencial

La integración efectiva de las TIC en los sistemas educativos es compleja, pues está relacionada con las infraestructuras, las competencias de los docentes, la pedagogía, la disponibilidad institucional, los planes de estudios y la regularidad de los recursos financieros. Muchos países no pueden apoyar el aprendizaje asistido por computadoras por la simple razón de que las escuelas no tienen acceso a Internet o, en algunos casos, suministro eléctrico. En Nepal, solo el 6% de las escuelas primarias y el 24% de las secundarias tienen electricidad (IEU, 2014a).

La eficacia de las TIC depende de que haya docentes formados que puedan utilizarlas al máximo en la enseñanza y el aprendizaje. En Omán, tan solo el 6% de los docentes han recibido capacitación para enseñar los rudimentos del manejo de las computadoras o de la informática; en Egipto el porcentaje es del 2% (IEU, 2013).

La falta de vinculación con el plan de estudios nacional es también un obstáculo. En Chile el programa Enlaces proporcionó a las escuelas públicas primarias y secundarias computadoras, redes locales, *software* educativo y de productividad, y apoyo técnico y pedagógico permanente. Sin embargo, las TIC no estaban suficientemente bien integradas en el plan de estudios, y los docentes no las utilizaban a diario en clase para alentar a los alumnos a mejorar sus competencias para la resolución de problemas (Sánchez y Salinas, 2008).

El aprendizaje por telefonía móvil ¿Una solución prometedora?

El desarrollo de la telefonía móvil, la tecnología inalámbrica y los reproductores portátiles de audio ofrece una amplísima gama de posibilidades para adquirir conocimientos básicos en lectura, escritura y aritmética. Los teléfonos celulares son los dispositivos que encierran el mayor potencial para el aprendizaje basado en las TIC, ya que no necesitan el mismo nivel de infraestructura que las computadoras, las redes son más accesibles y muchos dispositivos tienen acceso a Internet y funciones de video.

La capacidad para ampliar las experiencias educativas más allá de las aulas y permitir el aprendizaje no formal e informal es un atributo clave del aprendizaje por telefonía móvil (véase el Capítulo 3). Las iniciativas de aprendizaje por telefonía móvil podrían muy bien convertirse en un recurso para los docentes y alumnos de América Latina y el Caribe (Lugo y Schurmann, 2012) y los de los Estados Árabes y el África Subsahariana (Isaacs, 2012).

En la República Unida de Tanzanía, el programa BridgeIT permite a los docentes descargar vídeos sobre temas de ciencias y matemáticas en un teléfono móvil y reproducirlos en un televisor en el aula. El programa se tradujo en una mejora de las calificaciones de los alumnos de quinto grado en matemáticas y ciencias así como de su interacción en las aulas, ya que los alumnos hacían más preguntas y trabajaban en colaboración (Enge, 2011).

En el marco del Proyecto MoMath de Sudáfrica, iniciado en 2007, se utilizan teléfonos celulares para dar acceso a alumnos de décimo grado

a contenido de matemáticas y brindarles apoyo. El contenido, armonizado con el plan de estudios nacional, es gratuito para los alumnos y para los docentes participantes que han recibido formación adecuada. A finales de 2011, el proyecto había llegado a 25.000 alumnos, 500 docentes y 172 escuelas de cuatro provincias (Isaacs, 2012). Gracias al proyecto se registró un aumento del 14% en el nivel de competencia en matemáticas, y se observó que la mayoría de los alumnos utilizaron la aplicación incluso durante las vacaciones y los fines de semana (McCormack, 2010).

Aunque el seguimiento y la evaluación no son suficientemente rigurosos, se han establecido los principios fundamentales del refuerzo de la enseñanza y el aprendizaje mediante actividades educativas con dispositivos móviles, como el diseño de aplicaciones para móviles expresamente destinadas a la enseñanza y el aprendizaje, garantizar la igualdad de acceso a todos los educandos, lograr la participación de los docentes desde la etapa de diseño a las de aplicación y examen, tener en cuenta la sostenibilidad, garantizar el mantenimiento y la financiación al comienzo del proyecto, y contar con la participación de todos los interesados (Unwin, 2015).

La descentralización de la gobernanza de la educación

La descentralización de la gobernanza de la educación se ha extendido desde 2000. Este principio se reflejó muy claramente en el Marco de Dakar, donde se instaba a pasar de las formas de gestión altamente centralizadas, estandarizadas y dirigidas a un sistema más descentralizado y participativo de adopción, aplicación y seguimiento de decisiones a niveles más bajos de responsabilidad. Se esperaba que el mejoramiento de la gobernanza de la educación sirviera a su vez para mejorar la equidad de la educación en general.

Las reformas de la gobernanza de la educación llevadas a cabo antes de 2000 solían formar parte de procesos más amplios de descentralización. Son varios los factores que han influido en los planes de descentralización, tales como la reducción de los presupuestos nacionales mediante la transferencia de los costos a los gobiernos regionales y locales, el desmantelamiento de burocracias extensas y costosas, la satisfacción de las demandas políticas de democratización, el aumento de la participación ciudadana en la configuración de la asignación de los recursos públicos y el creciente recurso a la autonomía como forma de reducir las tensiones étnicas y regionales (Litvack y otros, 1998).

Los organismos internacionales para el desarrollo contribuyeron a impulsar la descentralización. Los responsables de la formulación de políticas de los países, respaldados por las opiniones internacionalmente aceptadas sobre la conveniencia de la descentralización, concibieron y llevaron a cabo las reformas con considerable apoyo financiero y técnico de los organismos internacionales.

Los intentos por descentralizar la autoridad y la responsabilidad en la educación estuvieron también motivados por la aparente incapacidad de los gobiernos centrales para proporcionar educación de alta calidad. En los últimos decenios, el sector de la educación ha sido campo abonado para la descentralización. La mayor parte de los gobiernos centrales de los países han transferido las competencias en materia de educación (UNESCO, 2009). Esta transferencia se ha operado de varias formas, que han incluido la asignación de tareas a niveles inferiores de los ministerios, y el traspaso de la adopción de decisiones a los representantes elegidos en el plano subnacional, y de la autoridad y la responsabilidad a las escuelas y las comunidades.

Los intentos de descentralizar la educación estaban motivados por la aparente incapacidad de los gobiernos centrales para proporcionar educación de alta calidad

Sin embargo, los sistemas educativos pueden limitar este proceso. En la enseñanza primaria, la mayor parte de los gobiernos centrales transfieren la autoridad en algunas esferas pero continúan desempeñando un importante papel en otras (UNESCO, 2009). En Camboya, China, Filipinas, Indonesia y Tailandia los gobiernos nacionales o subnacionales fijan el contenido del primer ciclo de secundaria, el tiempo escolar y los sueldos de los docentes, y asignan recursos a las escuelas, pero dejan a estas la capacidad de decidir los métodos de enseñanza

y las actividades de apoyo a los alumnos (King y Cordeiro Guerra, 2005).

Además, la descentralización es un proceso altamente político. En Nepal, su aplicación fue difícil; se plantearon problemas como la falta de la capacidad financiera y técnica necesaria, la sensación de desamparo de los padres y las comunidades y la debilidad de la rendición de cuentas. En China, la descentralización contribuyó a la desigualdad en el gasto por estudiante porque generó grandes disparidades relacionadas con la ubicación geográfica y los ingresos (UNESCO, 2009).

Principales tendencias hacia la descentralización después de Dakar

Desde Dakar, se han observado tres tendencias interrelacionadas en materia de descentralización (Channa, 2014). En primer lugar, incluso en los países que llevaron a cabo grandes procesos de descentralización en el decenio de 1990, todavía se están consolidando y fortaleciendo las reformas. Varios países están haciendo frente a problemas como el desajuste de los incentivos, la falta de capacidad y formación, y la debilidad o el estancamiento de la aplicación. En el Brasil y en los estados de Andhra Pradesh y Karnataka, de la India, se aprobaron nuevas leyes para imponer la responsabilidad fiscal a nivel local. La Federación de Rusia creó subvenciones basadas en fórmulas para mejorar la transparencia y reducir las injerencias políticas.

En segundo lugar, la gestión centrada en la escuela, que es la faceta de mayor alcance de la descentralización, ha sido una estrategia bien acogida, que se ha aplicado en diversos contextos y formas. La gestión centrada en la escuela suele comprender el establecimiento de un comité o consejo escolar –integrado por el director, los docentes, los padres, los dirigentes locales y otros miembros de la comunidad– al que suele encomendarse el control del rendimiento escolar y la supervisión del uso de los recursos. Aunque menos frecuentemente, a veces se le encomiendan también la contratación de docentes, el plan de estudios y el presupuesto de la escuela. Con frecuencia, estos programas incluyen intervenciones de descentralización de mayor alcance. La descentralización de México en 1992 fue seguida de su más ambicioso programa de gestión centrada en la escuela, el Programa Escuela de Calidad, en 2001 (Skoufias y Shapiro, 2006). En Filipinas, la reforma Big Bang de los años 90 se complementó con programas de gestión centrada en la escuela a principios del decenio de 2000 (Channa, 2014).

Por último, en varios países del África Subsahariana, como Benin, el Chad y Kenya, se ha emprendido un número creciente de iniciativas. En el Congo y Sierra Leona, tras el fin de las guerras civiles de principios del decenio de 2000 se renovó el interés en la descentralización. En Rwanda, tras el genocidio de 1994, se alcanzó la estabilidad que permitió al país emprender la descentralización en el decenio de 2000. Etiopía y la República Unida de Tanzanía profundizaron las reformas de la gobernanza e impulsaron iniciativas para fortalecer la capacidad de los programas existentes (Channa, 2014).

Resultados desiguales en el ámbito del aprendizaje equitativo

Se considera que la descentralización es una estrategia para mejorar la calidad que permite llevar la adopción de decisiones a las comunidades locales y fortalecer los mecanismos de rendición de cuentas entre las escuelas y los padres y niños a los que atienden. Aunque los beneficios que se anunciaban eran prometedores, la aplicación ha sido desigual. Se han hecho algunos intentos aislados de determinar los efectos de las reformas que han otorgado autoridad o recursos a niveles inferiores de gobierno, pero se trata de una tarea compleja[13].

En la Argentina, las puntuaciones en las pruebas habían aumentado después de la descentralización, pero solamente en las escuelas de los municipios más acomodados

En la Argentina, las puntuaciones en español y matemáticas habían aumentado considerablemente al nivel de secundaria después de cinco años de administración descentralizada, pero solamente en las escuelas de los municipios más acomodados, por lo que aumentó la desigualdad (Galiani y otros, 2008). En la Federación de Rusia, con las reformas de 1994 se concedió mayor responsabilidad y autonomía a los gobiernos locales y se les dio un

13. Cuando las reformas se llevan a cabo en todas partes simultáneamente, no es posible adoptar un enfoque riguroso de investigación de evaluación.

cierto control de los gastos en salud y educación. La descentralización fiscal no aumentó los recursos de la enseñanza secundaria ni la provisión de servicios públicos, pero se tradujo en una mejora de las calificaciones medias regionales en los exámenes nacionales de lengua y matemáticas, un resultado que se atribuye al fortalecimiento de la rendición de cuentas y los incentivos financieros locales (Freinkman y Plekhanov, 2010).

Se dispone de mejor información sobre la relación entre la gestión centrada en la escuela y los resultados del aprendizaje (Bruns y otros, 2011b; Channa y Faguet, 2012), aunque solo unos pocos estudios tenían un diseño aleatorio para distinguir los efectos en los resultados del aprendizaje de otros factores. En Kenya, se observó que los comités de escuela bien informados y debidamente habilitados, integrados por docentes y padres, y encargados específicamente de administrar a los docentes, servían para mejorar las puntuaciones en lengua y matemáticas de los alumnos de escuela primaria en las clases más reducidas (Duflo y otros, 2012). En Gambia, el programa Desarrollo Global de la Escuela logró reducir considerablemente el absentismo de los alumnos y los docentes pero solo mejoró las calificaciones de los exámenes en las zonas con altas tasas de alfabetización de adultos (Blimpo y Evans, 2011).

Es importante crear entornos propicios

La delegación de autoridad a las escuelas traslada la responsabilidad y la capacidad para adoptar decisiones a los padres, los docentes y los directores de las escuelas. Sin embargo, las instancias superiores de gobierno siguen siendo importantes para obtener resultados positivos. Se deben centrar los esfuerzos en las escuelas con alumnos desfavorecidos para reforzar la capacidad institucional y técnica de los centros y velar por que los docentes aprovechen el aumento en la autonomía concedida. También deben mantener el apoyo al proceso, reconociendo que, aunque con la legislación se puede modificar instantáneamente la distribución de la responsabilidad, la descentralización es un proceso lento y evolutivo; en los años subsiguientes, suele ser necesario efectuar ajustes en el diseño y la participación. Los gobiernos pueden aprender con la práctica. También deben apoyar la supervisión efectiva. La autonomía de las escuelas exige un cambio en el papel de la supervisión escolar, que debe pasar del ejercicio del control administrativo a la exigencia de rendición de cuentas y la prestación de apoyo (De Grauwe, 2007). Hay muy pocos países en desarrollo con servicios de supervisión adecuados para llevar a cabo esa tarea. En Benin, Guinea, Malí y el Senegal, los supervisores carecen de vehículos y fondos para viajar, y el número de docentes por supervisor ha aumentado (De Grauwe y Lugaz, 2007). En el Asia Meridional, la mayor parte de los supervisores deben ocuparse de gran número de escuelas. Son pocas las oportunidades que se presentan de brindar apoyo pedagógico sólido a los docentes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje o para realizar evaluaciones eficaces. (Banco Mundial, 2010b).

Al nivel de las escuelas, hay varios elementos que influyen en la eficiencia, aunque los resultados dependen invariablemente de los factores locales. La eficacia de la descentralización está estrechamente vinculada con la participación de los padres y la comunidad. La comunidad influye a través de la participación en los comités escolares. Sin embargo, en Indonesia y el Pakistán los mecanismos de participación permanecieron inactivos varios años después de la aplicación de las reformas (Channa, 2014).

Las escuelas deben disponer de recursos financieros y humanos suficientes para asumir las nuevas responsabilidades. Los niveles de alfabetización de la comunidad, la capacidad de las autoridades del gobierno local y el nivel de desarrollo humano de la región son factores que influyen en el grado de aprovechamiento de las reformas por parte de las comunidades. La necesidad de contar con competencias de gestión y liderazgo efectivo en las escuelas pueden aumentar cuando se aumenta la autonomía de las escuelas.

En muchos países, para ser director de escuela solo es preciso tener un título de enseñanza y experiencia pedagógica

Sin embargo, en muchos países, para ser director de escuela solo se requiere tener un título de enseñanza y experiencia pedagógica. La experiencia pedagógica de las personas no implica que posean los conocimientos y competencias necesarios para administrar una escuela. Según se observó en la Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje

(TALIS) de la OCDE, en promedio, cerca de dos tercios del tiempo de los directores de escuela se dedica a la administración, la dirección, el plan de estudios y la enseñanza (OCDE, 2014e). Pero en los sistemas educativos con recursos limitados donde escasean las oportunidades de perfeccionamiento profesional, es difícil aumentar la capacidad de dirección eficaz en la escuela en forma sistemática y sostenible (Vaillant, 2014).

Hay excepciones. Chile adoptó una nueva norma nacional de dirección en 2005, y definió nuevas funciones en ese ámbito. El programa del Certificado Superior de Administración y Dirección de Centros Educativos de Sudáfrica, iniciado en 2007, es un ejemplo de capacitación sólida y sistemática. La República Unida de Tanzanía ha establecido el Organismo para el Desarrollo de la Administración de Centros Educativos (Vaillant, 2014).

Las repercusiones de la enseñanza privada en la calidad de la educación

La enseñanza privada ha proliferado desde Dakar. Tanto en países desarrollados como Suecia, como en países de ingresos medianos, como Chile, los gobiernos tomaron medidas proactivas para abrir el suministro y la financiación de la enseñanza a entidades lucrativas y otros actores privados (Demsteader, 2013; Hsieh y Urquiola, 2006; McEwan y Carnoy, 2000; Orange, 2011). La reglamentación de las instituciones de enseñanza privada por parte de los gobiernos suele ser mínima. Ha surgido una amplia gama de escuelas privadas destinadas a los distintos grupos de ingresos. Como se señaló en el Capítulo 2, han proliferado notablemente las escuelas privadas de bajo costo, que muchas veces pasan desapercibidas para el gobierno, en países en desarrollo tales como Ghana, la India, Kenya, Nigeria y el Pakistán.

En Chile, los Estados Unidos, Nueva Zelandia, y Suecia, la considerable libertad para elegir la escuela tiende a aumentar la desigualdad

Los datos sobre los efectos de la enseñanza privada en la calidad de la educación son desiguales

Los alumnos de las escuelas privadas suelen obtener mejores resultados en las evaluaciones del aprendizaje que los de las escuelas públicas. Según un análisis de países en desarrollo en el que se comparan las escuelas privadas de bajo costo con las escuelas estatales, en la India (French y Kingdon, 2010; Tooley y otros, 2010) y en Kenya (Dixon y otros, 2013; Ngware y otros, 2013), los alumnos de las escuelas privadas tienden a obtener mejores resultados que los alumnos de las escuelas públicas. Esta disparidad entre las escuelas privadas y públicas podría atribuirse a que los alumnos de familias más ricas y mejor posición social suelen asistir a escuelas privadas.

En Chile, en los casos en que fue posible comparar a alumnos de escuelas públicas y privadas de entornos similares, la ventaja de las escuelas privadas era menos acusada (Chudgar y Quin, 2012; McEwan, 2001). Análogamente, en los Estados Unidos, según datos recientes la ventaja de las escuelas públicas se observa una vez que se ha separado la mezcla demográfica de la dimensión de la calidad de la escuela (Lubienski y Lubienski, 2013). En cambio, en la República de Corea, donde se asigna aleatoriamente a los alumnos a escuelas públicas y privadas, los alumnos de las escuelas privadas parecen obtener mejores resultados que los de las públicas, hecho que se atribuye a la mayor autonomía y nivel de rendición de cuentas de las escuelas privadas (Hahn y otros, 2014).

Casi no hay datos que demuestren que las escuelas privadas ofrecen formas innovadoras de mejorar la calidad de la enseñanza. Se observaron pocas diferencias en los planes de estudios de las escuelas privadas de Ghana y Nigeria (Rolleston y Adefeso-Olateju, 2014), y en las escuelas privadas de Kenya no se aplicaban métodos pedagógicos innovadores (Ngware y otros, 2013). De hecho, en las escuelas públicas hay más posibilidades de introducir innovaciones en el plan de estudios que en las privadas, ya que estas están más condicionadas por la exigencia de los padres de que los resultados de los exámenes sean buenos (Härmä, 2015).

En cambio, hay cada vez más indicios de que por término medio, en las escuelas privadas de los países en desarrollo los esfuerzos de los docentes y la participación de los padres

son mayores, aunque en ellas también es más común que se contrate a docentes sin formación ni experiencia pedagógica, y los cambios en el profesorado son más frecuentes. En las comparaciones de las escuelas públicas y privadas de algunos países en desarrollo se observa que en las escuelas privadas el absentismo de los docentes es menor (Andrabi y otros, 2008; Chaudhury y otros, 2006), se atiende más a las exigencias de los padres y el número de alumnos por docente es más reducido (Akaguri, 2014; Tooley y otros, 2008). No obstante, las condiciones en las escuelas privadas varían considerablemente. En las escuelas privadas el sueldo de los docentes es mucho menor que el de los de las escuelas estatales (Andrabi y otros, 2008; Fennell, 2013) y, en muchos países en desarrollo, las infraestructuras de las escuelas con las tasas escolares más bajas suelen ser deficientes (Härmä, 2015).

La decisión de los padres de optar por una escuela privada se basan no solo en la calidad, sino también en su deseo de que sus hijos tengan acceso a redes de iguales más ventajosas (Elacqua y otros, 2006; Nechyba, 2009). En Chile, los Estados Unidos, Nueva Zelandia y Suecia, la considerable libertad que se tiene para elegir la escuela fomenta la desigualdad. Esta separación puede repercutir directamente en la calidad, ya que los alumnos más ricos y más aventajados y las escuelas con mejores redes de contactos terminan disfrutando de las mayores ventajas, mientras que, cada vez en mayor medida, las escuelas públicas acogen a las poblaciones más desfavorecidas (Fiske y Ladd, 2000; Hsieh y Urquiola, 2006).

El efecto a largo plazo de esas decisiones es que si el sector privado aumenta durante decenios sin regulación, las escuelas públicas pueden ser estigmatizadas. Las posibles consecuencias de ello, que no se han tenido suficientemente en cuenta, es que los esfuerzos que se despliegan para reformar los planes de estudios, la enseñanza o la administración de las escuelas públicas pueden no ser suficientes para atraer a una población más amplia de estudiantes si no se hacen esfuerzos por mejorar la imagen de la escuela pública.

Conclusión

Los seis objetivos aprobados en el Foro Mundial de la Educación de Dakar en 2000 comprenden, tácita o expresamente, el aspecto de la calidad. En el objetivo 6, en particular, los países se comprometieron a mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación. Aunque se ha debatido abundantemente sobre la definición de la educación de buena calidad, en todo el mundo esa cuestión ha centrado la atención de los interesados: los gobiernos nacionales, los socios internacionales, las autoridades educativas y los padres.

La proliferación de exámenes, informes y evaluaciones transnacionales de la calidad de la educación refleja la notable importancia que se concede desde hace relativamente poco a la rendición de cuentas y a la supervisión de los sistemas. Además, un creciente número de países realizan evaluaciones nacionales para medir los resultados del aprendizaje.

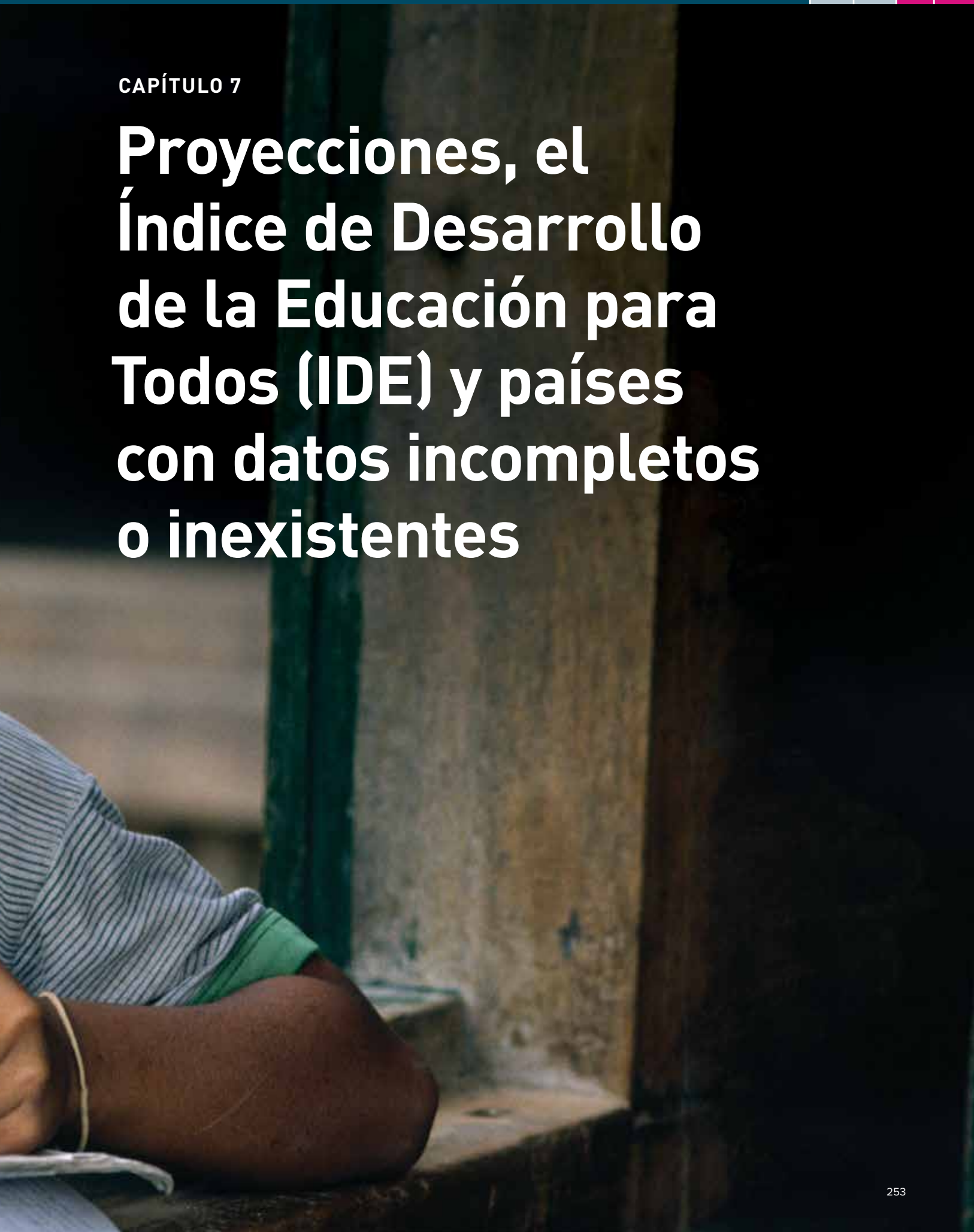
Sin embargo, la calidad de la educación va más allá de los resultados del aprendizaje medidos por las evaluaciones internacionales, regionales y nacionales. En los datos examinados en este capítulo se destacan diversos aspectos de la calidad de la educación: la mejora y el aumento de los docentes con formación, el acceso de todos los educandos a unos materiales didácticos mejores, el tiempo de enseñanza que los docentes y los alumnos dedican realmente a las actividades pedagógicas, los planes y programas de estudios inclusivos y pertinentes, la renovación pedagógica, el aumento de los entornos pedagógicos acogedores y el mejoramiento de la gobernanza de los centros educativos.

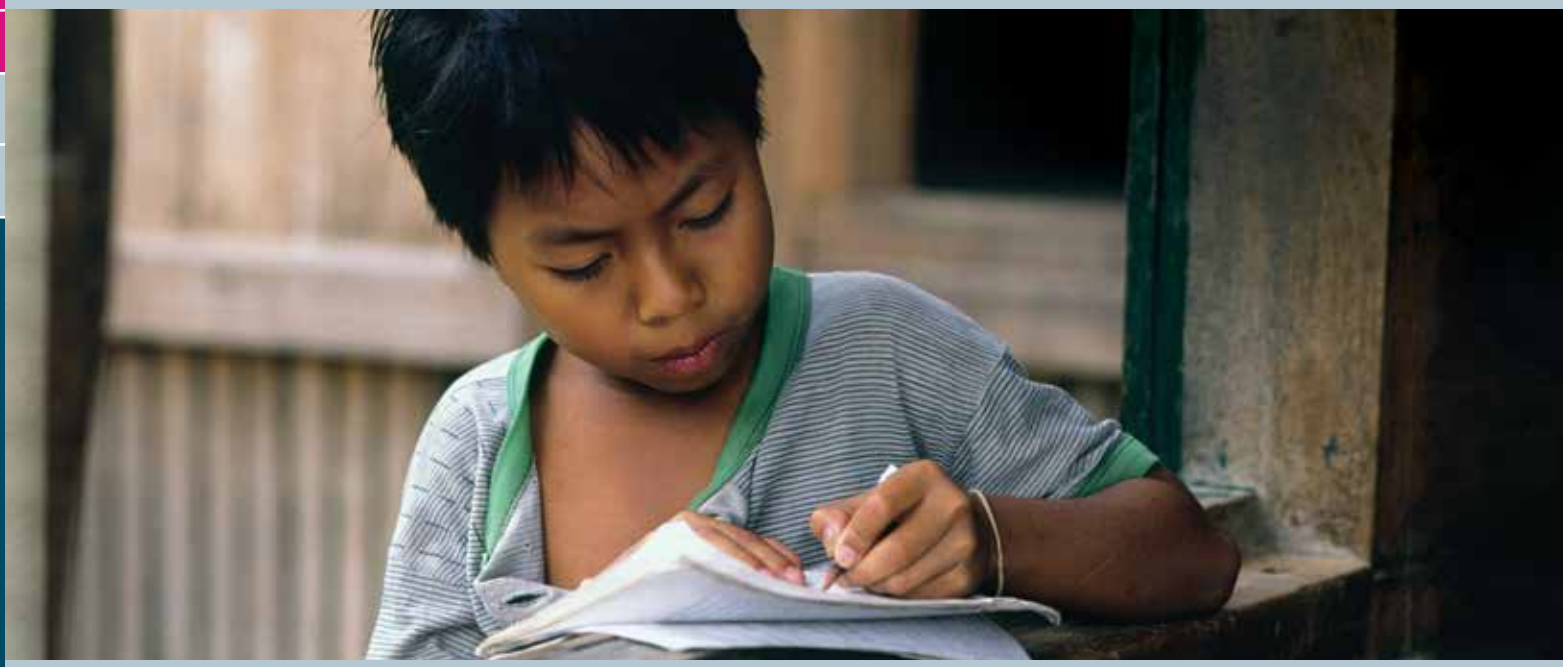
Aunque los gobiernos comprometidos con el mejoramiento de la calidad de la educación deberán tomar decisiones difíciles, las políticas que permiten hacer frente a ese reto no se encuentran fuera del alcance de los países con recursos más limitados. La calidad de la educación se ha mejorado, atendiendo a las diferentes necesidades y circunstancias de todos los educandos, en contextos políticos muy diferentes y en sociedades con muy distintos niveles de riqueza.

Fotografía: Philippe Body

CAPÍTULO 7

Proyecciones, el Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (IDE) y países con datos incompletos o inexistentes





Proyecciones, el Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (IDE) y países con datos incompletos o inexistentes 255

¿Qué probabilidades hay de que los países alcancen los objetivos de la EPT?..... 255

El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (IDE) 264

Países con datos incompletos o inexistentes..... 271

Conclusiones 275

El examen diacrónico de las tendencias permite realizar una mejor evaluación que la medición de los logros en un punto determinado. En el presente capítulo se comparan los progresos de la educación entre los periodos anterior y posterior al Foro Mundial de Dakar. Y se llega a la conclusión de que, aunque el movimiento de la EPT no haya logrado los seis objetivos adoptados en Dakar, ha ayudado a que el mundo esté más cerca de su consecución. Otras investigaciones muestran que cabe decir lo mismo de aquellos países con datos incompletos o inexistentes, que el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* ha hecho un esfuerzo especial por incluir mediante el examen de otras fuentes de datos.

Capítulo 7 Proyecciones, el Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (IDE) y países con datos incompletos o inexistentes

¿Qué probabilidades hay de que los países alcancen los objetivos de la EPT?

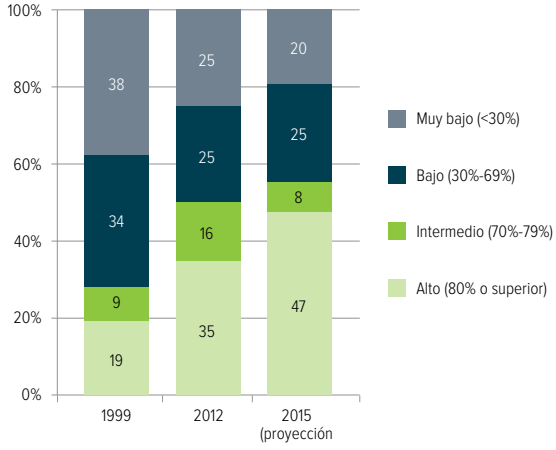
Al haber llegado al final del plazo, fijado en 2015, resulta posible evaluar no solo los progresos realizados en la consecución de la Educación para Todos desde la celebración del Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, en 2000, sino también saber qué países han logrado los objetivos de la EPT. Se han llevado a cabo análisis respecto de tres de los seis objetivos[1]. El objetivo 1 no contaba con una meta clara; en su lugar se ha utilizado un indicador sustitutivo. Dos objetivos tenían metas cuantitativas explícitas: el objetivo 2 (enseñanza primaria universal) y el objetivo 5 (suprimir las disparidades entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria).

Se extrapolan proyecciones a partir de las tendencias observadas en los indicadores pertinentes relativos a cada uno de los países entre 1999 y 2012. Cuando los datos lo han permitido, se ha elaborado un conjunto adicional de proyecciones, basadas en las tendencias registradas a lo largo de la década de 1990, con la finalidad de determinar si la aplicación del Marco de Acción de Dakar había supuesto alguna diferencia en comparación con los progresos observados durante el periodo de Jomtien (1990-1999).

Objetivo 1: Educación de la primera infancia

En el Marco de Acción de Dakar se instaba a los gobiernos a que extendieran y mejoraran la atención y educación de la primera infancia (AEPI), especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos. Como se señala en el Capítulo 1, desde 1999 se han registrado avances importantes en la participación en la enseñanza preescolar, medida según la tasa bruta de escolarización (TBE). Sin embargo, puede decirse que, en general, millones de niños de todo el mundo siguen viéndose privados del acceso a la enseñanza preescolar.

Gráfico 7.1: Objetivo 1 – A pesar de algunos avances importantes desde 1999, en 2015, la participación en la enseñanza preescolar continúa estando muy limitada en cerca de una quinta parte de los países
Porcentaje de países por nivel de la tasa de escolarización en la enseñanza preescolar en 1999, 2012 y 2015 (proyección basada en la tendencia observada en el periodo 1999-2012)



Nota: En este gráfico se incluyen países con datos disponibles sobre los años siguientes: 166 países en 1999, 159 en 2012 y 148 en 2015, de un total de 207 países. Los países con datos insuficientes, que han sido excluidos, representan alrededor del 20%, el 23% y el 28%, respectivamente, del número total de países correspondiente a esos años.
Fuentes: Cuadro estadístico 3B del Anexo; base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU); Bruneforth (2015).

Como se muestra en el **Gráfico 7.1**, de los 148 países sobre los que se dispone de suficientes datos para permitir la elaboración de proyecciones respecto de 2015:

- 70 países (el 47%) tendrían unos niveles elevados de participación en los programas preescolares, considerándose como tales una TBE superior al 80%. Están representadas todas las regiones de la EPT, si bien la mayor parte de los países se encuentra en Europa Central y Oriental, América Latina y el Caribe, y América del Norte y Europa Occidental (**Cuadro 7.1**).
- 12 países (el 8%) formarían parte de la categoría intermedia, con una TBE de entre un 70% y un 79%, mientras que otros 66 países presentan una TBE baja (30%-69%)

Más de la mitad de los países para los que se prevén unos niveles muy bajos de escolarización en la enseñanza preescolar se encuentra en el África Subsahariana

1. En el Capítulo 4 se lleva a cabo un análisis de los avances en la consecución del objetivo 4, relativo a la alfabetización de los adultos, otro objetivo cuantitativo de la EPT (reducir a la mitad, antes de que finalice 2015, el nivel de adultos analfabetos registrado en 2000). Los objetivos 3 y 6 no cuentan con metas cuantitativas suficientemente explícitas para su inclusión en el presente análisis.

o muy baja (inferior al 30%), que representan el 25% y el 20%, respectivamente, de los 148 países incluidos en las proyecciones. En su mayoría, los países con una TBE baja están situados en las regiones de los Estados Árabes, Asia Oriental y el Pacífico y América Latina y el Caribe. No obstante, también forman parte de esa lista países de otras regiones, como Armenia, el Camerún, Croacia y la República Islámica del Irán. Casi la mitad de los países en los que, según las proyecciones, los niveles de participación en la enseñanza preescolar permanecerán muy bajos, se halla en el África Subsahariana, aunque también están comprendidos en esta categoría Camboya, la ex República Yugoslava de Macedonia y Tayikistán. En Tayikistán, no solo se prevé que la TBE en la enseñanza preescolar siga siendo extremadamente baja en 2015 (menos de un 10%), sino que los avances desde 1999 han sido muy escasos.

El número de países con una tasa bruta de escolarización elevada en preescolar se duplicó con creces entre 1999 y 2015

Aunque todavía no todos los niños se benefician de los programas para la primera infancia, y el acceso a estos programas es especialmente restringido en el caso de los niños que más los necesitan, durante los 15 años que siguieron al Foro Mundial sobre la Educación de Dakar se registró una ampliación importante de la enseñanza preescolar. En el Gráfico 7.1 se muestra que el número de países con una tasa bruta de escolarización (TBE) alta en la enseñanza preescolar se duplicó con creces entre 1999 y 2015, pasando de 32 (el 19% de los países sobre los que se dispone de datos) a 70 (el 47%). Por consiguiente, la proporción de los países con unos niveles de participación muy bajos se redujo casi a la mitad, de un 38% a un 20%, durante el periodo objeto de examen. Dos tercios de los países que comunicaron que tenían una TBE en la enseñanza preescolar superior al 80% en 2015 habían alcanzado ese nivel después de 1999.

Los progresos registrados a lo largo del periodo objeto de examen resultan más sorprendentes, si cabe, si se comparan con los que se habrían realizado si hubieran continuado las tendencias relativas a la participación en la enseñanza preescolar observadas durante la década de 1990. La comparación de las proyecciones basadas en el periodo 1990-1999 con las basadas en el periodo 1999-2012 pone de relieve que en 52 países los avances se aceleraron durante el periodo 1999-2012: su TBE prevista en la enseñanza preescolar es muy superior a la que habrían tenido de haberse mantenido las tendencias de la década de 1990.

Cuadro 7.1: Objetivo 1 – Probabilidades de que los países alcancen una tasa bruta de escolarización (TBE) en la enseñanza preescolar de por lo menos un 80% antes de que finalice 2015

Nivel alto (TBE: 80% o superior) alcanzado antes de 1999 y mantenido	23	Alemania, Aruba, Belarús, Bélgica, Cuba, Dinamarca, Dominica, Eslovaquia, España, Estonia, Francia, Islandia, Israel, Italia, Japón, Malta, Mauricio, Nueva Zelandia, República Checa, Seychelles, Suiza, Suriname, Tailandia
Nivel alto (TBE: 80% o superior) alcanzado después de 1999 y mantenido	47	Angola, Antigua y Barbuda, Argelia, Argentina, Austria, Barbados, Brunei Darussalam, Bulgaria, Cabo Verde, Chile, Chipre, Costa Rica, Ecuador, Emiratos Árabes Unidos, Eslovenia, Federación de Rusia, Ghana, Granada, Guinea Ecuatorial, Hungría, Islas Cook, Islas Vírgenes Británicas, Jamaica, Letonia, Líbano, Lituania, Luxemburgo, Malasia, Maldivas*, México, Mongolia, Nauru, Nepal, Noruega, Pakistán, Perú, Polonia, Portugal, Reino Unido, República de Moldova, Sudáfrica, Suecia, Trinidad y Tobago*, Ucrania, Uruguay, Venezuela (República Bolivariana de), Viet Nam

Es probable que se alcance el nivel					
	Nivel intermedio (TBE: 70% -79%)	12	Albania, El Salvador, Finlandia, Guatemala, India, Nicaragua, Panamá, Vanuatu	Canadá, Estados Unidos, Grecia, Rumania	
	Nivel bajo (TBE: 30%-69%)	37	Armenia, Bahrein, Belice, Camerún, China, Colombia, Croacia, Egipto, Filipinas*, Honduras, Indonesia, Irán (República Islámica del), Islas Caimán*, Islas Salomón, Kazajstán, Kenya*, Lesotho, Montenegro, Qatar, Santo Tomé y Príncipe, Sudán, Turquía	Bolivia (República Bolivariana de), Jordania, Palestina, Paraguay, República Dominicana	Anguila*, Australia, Bermudas, Guyana, Islas Marshall, Kuwait*, Marruecos, Samoa, Santa Lucía, Serbia
	Nivel muy bajo (TBE: <30%)	29	Azerbaiyán, Benin, Bhután, Burkina Faso, Burundi, Camboya, Congo, Côte d'Ivoire, Djibouti, Eritrea, Fiji*, Kirguistán, Madagascar, Malí, Myanmar, Níger, Nigeria, República Árabe Siria, República Democrática del Congo, República Democrática Popular Lao, Rwanda, Senegal, Togo, Yemen	Iraq*, Tayikistán, Uzbekistán	Bangladesh, ex República Yugoslava de Macedonia
			Avance: progresos importantes	**Avance: algunos progresos**	**Lejos de alcanzar la meta: avance lento o retroceso respecto de la meta**
			Evolución desde 1999		

Países no incluidos en el análisis (a causa de la insuficiencia o la falta de datos)	59	Afganistán, Andorra, Arabia Saudita, Bahamas, Bosnia y Herzegovina, Botswana, Brasil, Chad, Comoras, Curaçao, Etiopía, Gabón, Gambia, Georgia, Guinea, Guinea-Bissau, Haití, Irlanda, Islas Turcas y Caicos, Kiribati, Liberia, Libia, Macao (China), Malawi, Mauritania, Micronesia (Estados Federados de), Mónaco, Montserrat, Mozambique, Namibia, Niue, Omán, Países Bajos, Palau, Papua Nueva Guinea, República Centroafricana, República de Corea, República Popular Democrática de Corea, República Unida de Tanzanía, Saint Kitts y Nevis, San Marino, San Martín, San Vicente y las Granadinas, Sierra Leona, Singapur, Sint Maarten, Somalia, Sri Lanka, Sudán del Sur, Swazilandia, Timor-Leste, Tokelau, Tonga, Túnez, Turkmenistán, Tuvalu, Uganda, Zambia, Zimbabwe

Nota: Los países señalados con un asterisco (*) no disponen de datos posteriores a 2007, 2008 o 2009, pero se consideró que el número de puntos de datos era suficiente para elaborar proyecciones.
Fuente: Bruneforth (2015).

Esto es especialmente cierto en varios países que en 1999 presentaban niveles de participación en la enseñanza preescolar muy bajos y pasaron a la categoría de tasas brutas de escolarización altas. En Argelia, la TBE aumentó del 2% en 1999 al 79% en 2011 y se prevé que alcance el 101% en 2015, en lugar de solo un 5%, como habría sucedido si las tendencias observadas entre 1990 y 1999 se hubieran mantenido. Angola es otro ejemplo notable: su TBE aumentó considerablemente, pasando del 27% al 86% entre 1999 y 2012, un incremento de 59 puntos porcentuales, en comparación con solo 10 puntos porcentuales entre 1990 y 1999. A raíz de ese aumento, Angola ha pasado de la categoría de países con un nivel muy bajo a la categoría superior; las proyecciones basadas en las tendencias de 1990-1999 muestran que su TBE solo habría llegado, en el mejor de los casos, al 43% antes de que finalizara 2015.

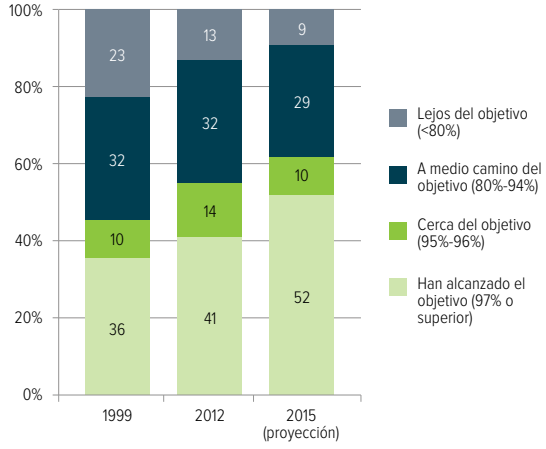
En cambio, los progresos en la escolarización en el nivel de la enseñanza preescolar después de 1999 se han ralentizado en 21 países en comparación con las tendencias de 1990-1999, lo que acarrea consecuencias para la situación prevista en 2015. Entre estos países se encuentran el Estado Plurinacional de Bolivia, la ex República Yugoslava de Macedonia, Palestina y el Reino Unido, siendo este último un ejemplo elocuente de que en los países de ingresos altos sigue siendo necesario prestar una atención continua a la enseñanza preescolar.

Objetivo 2: Enseñanza primaria universal

Como se ha expuesto en el Capítulo 2, el objetivo de la educación primaria universal era una meta destacada, bien financiada y con respaldo

En un gran número de países no se alcanzó el objetivo de la enseñanza primaria universal por un amplio margen

Gráfico 7.2: Objetivo 2 – Aunque alrededor de la mitad de los países sobre los que se dispone de datos sigue estando a cierta distancia o alejado del objetivo en 2015, ha habido un movimiento claro en favor de la escolarización primaria universal desde 1999
Porcentaje de países por nivel de la TNAE en 1999, 2012 y 2015 (proyección basada en la tendencia observada en el periodo 1999-2012)



Nota: En este gráfico se incluyen países con datos disponibles sobre los años siguientes: 145 países en 1999, 146 en 2012 y 140 en 2015, de un total de 207 países. Los países con datos insuficientes, que han sido excluidos, representan alrededor del 30%, el 29% y el 32%, respectivamente, del número total de países correspondiente a esos años.
Fuentes: Cuadro estadístico 5 del Anexo; base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU); Bruneforth (2015).

Cuadro 7.2: Objetivo 2 – Probabilidades de que los países alcancen la educación primaria universal antes de que finalice 2015

Objetivo alcanzado (TNAE: 97% o superior) antes de 1999 y mantenido	33	Alemania, Aruba, Bélgica, Belice, Cabo Verde, Chipre, Cuba, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Granada*, Irlanda, Islandia, Israel, Italia, Japón, Jordania, Kuwait*, Letonia, Lituania, México, Noruega, Nueva Zelandia, Países Bajos, Portugal, Reino Unido, República de Corea, San Vicente y las Granadinas, Suecia, Suiza, Trinidad y Tobago, Viet Nam
Objetivo alcanzado (TNAE: 97% o superior) después de 1999 y mantenido	40	Argelia, Australia, Bahamas, Barbados, Burundi, Camboya, Croacia, Egipto, El Salvador, Emiratos Árabes Unidos, Eslovenia, Federación de Rusia, Fiji, Georgia, Grecia, Guatemala, Honduras, Hungría, India, Irán (República Islámica del), Islas Cook, Islas Marshall, Kazajstán, Kirguistán, Marruecos, Mauricio, Mongolia, Montenegro, Nepal, Nicaragua, Omán, República Árabe Siria, República Unida de Tanzanía*, Rwanda, Santo Tomé y Príncipe, Tayikistán, Túnez, Ucrania, Uruguay, Zambia

Nivel que es probable que se alcance					
	Cerca del objetivo (TNAE: 95%-96%)	14	Benin*	Iraq*, Togo*, Venezuela (República Bolivariana de)	Bangladesh*, Bulgaria, Ecuador, Indonesia, Luxemburgo, Perú, Polonia, Samoa, Seychelles, Turquía
	Distancia intermedia (TNAE: 80%-94%)	40	Bhután, Ghana, Guinea, Kenya*, Lesotho, Malí, Mozambique, República Centroafricana*, República Democrática Popular Lao, Senegal, Swazilandia*, Yemen	Botswana*, ex República Yugoslava de Macedonia, República Dominicana, Rumania, Tonga	Anguila*, Azerbaiyán, Belarús, Bolivia, Colombia, Dominica, Estados Unidos, Estonia, Filipinas*, Islas Vírgenes Británicas, Líbano*, Malawi*, Maldivas*, Namibia, Palestina, Panamá, República de Moldova, Saint Kitts y Nevis, Santa Lucía, Serbia*, Sri Lanka, Sudáfrica, Suriname
	Lejos del objetivo (TNAE: <80%)	13	Burkina Faso, Chad, Djibouti, Eritrea, Mauritania, Níger, Pakistán*	Nigeria	Côte d'Ivoire*, Gambia, Guinea Ecuatorial, Guyana*, Paraguay
			Avance: progresos importantes	**Avance: algunos progresos**	**Lejos de cumplir el objetivo: avance lento o retroceso respecto del objetivo**
			Evolución desde 1999		

Países no incluidos en el análisis (a causa de la insuficiencia o la falta de datos)	67	Afganistán, Albania, Andorra, Angola, Antigua y Barbuda, Arabia Saudita, Argentina, Armenia, Austria, Bahrein, Bermudas, Bosnia y Herzegovina, Brasil, Brunei Darussalam, Camerún, Canadá, Chile, China, Comoras, Congo, Costa Rica, Curaçao, Eslovaquia, Etiopía, Gabón, Guinea Bissau, Haití, Islas Caimán, Islas Salomón, Islas Turcas y Caicos, Jamaica, Kiribati, Liberia, Libia, Macao (China), Madagascar, Malasia, Malta, Micronesia (Estados Federados de), Mónaco, Montserrat, Myanmar, Nauru, Niue, Palau, Papua Nueva Guinea, República Checa, República Democrática del Congo, República Popular Democrática de Corea, Qatar, San Marino, San Martín, Sierra Leona, Singapur, Sint Maarten, Somalia, Sudán, Sudán del Sur, Tailandia, Timor-Leste, Tokelau, Turkmenistán, Tuvalu, Uganda, Uzbekistán, Vanuatu, Zimbabwe.

Nota: Los países señalados con un asterisco (*) no disponen de datos posteriores a 2007, 2008 o 2009, pero se consideró que el número de puntos de datos era suficiente para elaborar proyecciones. Se han clasificado los países con arreglo al ritmo al que han progresado desde 1999 y a su TNAE, lo que indica la distancia a que se hallarán del objetivo de escolarización primaria universal en 2015.
Fuente: Bruneforth (2015).

político, que ha sido objeto de un seguimiento muy amplio. Sin embargo, no se alcanzó ese objetivo por un amplio margen en un gran número de países, en los que decenas de millones de niños siguen sin estar escolarizados y no disfrutan de su derecho fundamental a la educación. En el **Gráfico 7.2** y en el **Cuadro 7.2** se resumen los resultados del análisis de las proyecciones, que comprenden 140 países sobre los que se disponía de suficientes datos (de un total de 207 países) y se basan en la tasa neta ajustada de escolarización (TNAE)[2] en primaria. De esos 140 países, 61 ya habían alcanzado la meta establecida antes de que finalizara 2012; se elaboraron proyecciones respecto de los 79 que no lo habían logrado.

En el Gráfico 7.2 se muestra que:

- Es probable que solo 73 países (el 52%) de los 140 de la muestra logren la escolarización primaria universal antes de que finalice 2015, con una TNAE de por lo menos un 97%[3]. La mayoría de esos países se encuentra en América del Norte y Europa Occidental (18) y en América Latina y el Caribe (14), seguidos de Asia Oriental y el Pacífico (9), los Estados Árabes (9) y Europa Central y Oriental (8). El Asia Central, el Asia Meridional y Occidental, así como el África Subsahariana, tienen una menor representación en este grupo, con solo 5, 3 y 7 países, respectivamente, que logran la escolarización primaria universal antes del final de 2015 (Cuadro 7.2). En muchos de los países que han alcanzado ese objetivo, se estableció hace mucho tiempo la enseñanza primaria gratuita y obligatoria, por cuyo cumplimiento se vela escrupulosamente.

- Se prevé que 14 países (el 10%) estén cerca de alcanzar el objetivo, con una TNAE de entre un 95% y un 96% antes de que termine 2015. La inmensa mayoría, incluidos Bulgaria, Indonesia, Luxemburgo, el Perú y Polonia, han realizado progresos lentamente o bien se han alejado del objetivo. Togo y la República Bolivariana de Venezuela se han acercado al objetivo a partir de la posición intermedia en que se hallaban en 1999.

- Es probable que 40 países (el 29%) estén a medio camino de lograr la escolarización primaria universal, con una TNAE de entre el 80% y el 94%. Cerca de dos quintas partes han realizado progresos importantes o algunos progresos desde 1999, mientras que la inmensa mayoría está lejos de alcanzar la meta establecida y su TNAE ha disminuido, en ocasiones muy considerablemente. Entre este último grupo de países, varios se encuentran en América Latina y el Caribe, incluidas las Islas Vírgenes Británicas y Saint Kitts y Nevis, que se han alejado de la meta que habían alcanzado antes del final de 1999. El Estado Plurinacional de Bolivia, Colombia y Santa Lucía también han experimentado un retroceso importante desde 1999, al igual que varios países de otras regiones, como Sri Lanka y Sudáfrica. Las tendencias de todos estos países ponen claramente de manifiesto la necesidad de que los gobiernos apliquen políticas firmes, sostenidas en el tiempo y dirigidas a grupos específicos, con objeto de acelerar los avances y mantener los beneficios obtenidos de la ampliación de la escolarización.

- Se prevé que 13 países (el 9%), con una TNAE inferior al 80%, sigan estando lejos de alcanzar el objetivo en 2015. La mayoría de ellos se encuentran en el África Subsahariana, pero también forman parte de este grupo Djibouti y Mauritania en los Estados Árabes, el Pakistán en el Asia Meridional y Occidental y Guyana y el Paraguay en América Latina y el Caribe. En el Paraguay, la proporción de niños en edad de asistir a la escuela primaria que están escolarizados disminuyó considerablemente entre 1999 y 2011, pasando de casi el 97% al 83%.

Un nivel bajo de retención escolar significa que la enseñanza primaria universal seguirá siendo inalcanzable para millones de niños

Aunque el acceso a la educación es un paso importante para lograr la enseñanza primaria universal, en el Marco de Acción de Dakar se instó además a los gobiernos a que velaran

2. Con la tasa neta ajustada de escolarización (TNAE) se mide la proporción de niños en edad de cursar primaria que están escolarizados en la enseñanza primaria o en la secundaria. Solo se elaboraron proyecciones de la TNAE de aquellos países con datos relativos a por lo menos siete puntos de datos entre 1999 y 2012, y cuya TNAE era inferior al 97% en 1999, en 2012 o en ambos años. Se consideró que los 61 países cuya TNAE era de un 97% o superior en 2012 habían alcanzado el objetivo. Aunque no se elaboraron proyecciones de la TNAE de esos países, estos han sido incluidos en el análisis global

3. En el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se define "escolarización primaria universal" como una TNAE de por lo menos un 97%. Con este indicador solo se mide si todos los niños que tienen la edad oficial de ingresar en la escuela están escolarizados; no indica si se ha completado un nivel escolar. No obstante, si durante muchos años consecutivos la TNAE es igual o superior al 97%, es probable que todos los niños escolarizados terminen al menos la escuela primaria.

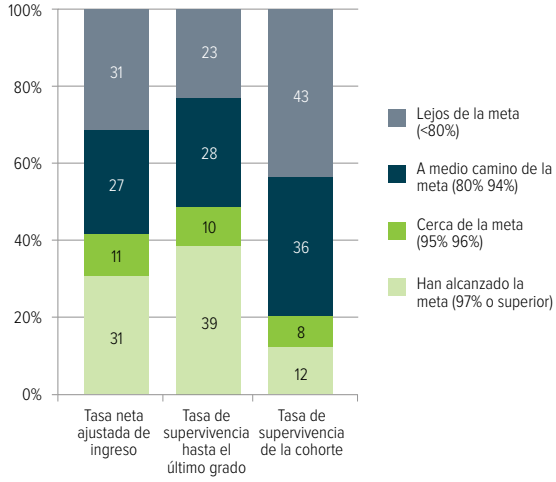
por que todos los niños que se escolaricen también terminen sus estudios. Los progresos insuficientes en materia de terminación de la enseñanza primaria dificultan más, si cabe, la consecución del objetivo de enseñanza primaria universal antes de que finalice 2015. Los datos muestran que los avances en el logro de la enseñanza primaria universal han sido desiguales y, aunque ha aumentado la matrícula, la retención escolar ha ido a la zaga. Un nivel bajo de retención escolar significa que la enseñanza primaria universal seguirá siendo inalcanzable para millones de niños.

De los 139 países sobre los que se dispone de datos suficientes para elaborar proyecciones de tendencias relativas a las tasas de supervivencia hasta el último grado, en el **Gráfico 7.3** se muestra que:

- Se prevé que en 54 países (el 39%) casi todos los niños matriculados en la enseñanza primaria lleguen al último grado antes de que finalice 2015, sobre todo en Europa Central y Oriental, en Asia Central y en América del Norte y Europa Occidental.
- Se prevé que en 14 países (el 10%) del 95% al 96% de los niños llegue al último grado.
- Según las proyecciones, en 39 países (el 28%), entre el 80% y el 94% de los niños alcanzará el último grado.
- En 32 países (el 23%), de los que tres cuartas partes se hallan en el África Subsahariana, es probable que por lo menos el 20% de los niños abandone pronto la escuela. En algunos países, incluidos Benin, Eritrea, Etiopía, Madagascar y Uganda, la retención escolar ha empeorado y las tasas de supervivencia hasta el último grado han disminuido en por lo menos un 20% desde 1999.

Si se combinan las tasas de ingreso y de supervivencia escolar para evaluar si una cohorte de niños con acceso a la educación llegará a terminar los estudios, en el Gráfico 7.3 se muestra en qué medida sigue estando alejada la consecución del objetivo de la enseñanza primaria universal. De los 106 países sobre los que pudieron elaborarse proyecciones de la tasa ajustada de ingreso en la enseñanza primaria y también de la tasa de supervivencia hasta el último grado:

Gráfico 7.3: Objetivo 2 – La universalización del acceso a la enseñanza primaria y de la terminación de este nivel de la educación siguen siendo objetivos de difícil consecución, y se prevé que solo un 13% de los países sobre los que se dispone de datos alcance el objetivo fijado antes de que finalice 2015
Porcentaje de países por nivel de tasa neta ajustada de ingreso en la enseñanza primaria, tasa de supervivencia hasta el último grado y tasa de supervivencia de la cohorte en 2015 (proyección basada en la tendencia observada entre 1999 y 2012)



Nota: En este gráfico se incluyen solo aquellos países sobre los que se dispone de datos relativos a los indicadores señalados: 132 países con datos sobre la tasa neta ajustada de ingreso, 139 países con datos sobre la tasa de supervivencia hasta el último grado y 106 países con datos sobre la tasa de supervivencia de la cohorte, de un total de 207 países. Los países con datos insuficientes, que han sido excluidos, representan un 36%, un 33% y alrededor de un 49%, respectivamente, del número total de países.
Fuentes: Cuadros estadísticos 4 y 6 (impresos) y 7 (sitio web del Informe) del Anexo; base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU); Bruneforth (2015).

- Se prevé que solo 13 de esos países (el 12%) alcancen la enseñanza primaria universal antes de que termine 2015, siendo probable que al menos el 97% de una cohorte de niños ingrese en la escuela y también llegue al último grado. De esos países, siete están en Europa Occidental (Finlandia, Francia, Irlanda, Italia, Noruega, Reino Unido y Suiza), tres se encuentran en el Asia Central o en Europa Central y Oriental (Croacia, Kazajstán y Tayikistán), dos se hallan en el Asia Oriental (Japón y República de Corea) y uno, Túnez, en los Estados Árabes.
- En 46 países (el 43%), la tasa de supervivencia de la cohorte prevista es inferior al 80%. En 16 de esos países, la tasa está por debajo del 50%. En Eritrea llegaría solo al 20%.

La incapacidad de la inmensa mayoría de los países para alcanzar la educación primaria universal no debería relegar a un segundo término los logros del Marco de Acción de Dakar. En muchos países, los avances hacia el objetivo de la escolarización primaria universal desde 2000 han sido mayores que durante el decenio posterior a la Conferencia Mundial de Jomtien.

En el Gráfico 7.2 puede verse un movimiento claro en favor de la escolarización primaria universal desde 1999, con un aumento del número de países con una TNAE de por lo menos un 97%, que pasarán de 52 a 73 (es decir, de un 36% a un 52% de los países) antes de que termine 2015. Desde 1999, la mayor parte de los países (40) que esperaban alcanzar el objetivo antes de que finalizara 2015 lo ha logrado (Cuadro 7.2). A medida que muchos más países alcanzaban ese objetivo, el porcentaje de aquellos que tenían una TNAE baja y estaban alejados de la meta se redujo en más de la mitad, pasando del 23% al 9% entre 1999 y 2015.

En muchos países, los avances hacia el objetivo de la escolarización primaria universal desde 2000 han sido mayores que durante el decenio posterior a la Conferencia Mundial de Jomtien

De los 27 países con una TNAE inferior al 80% en 1999 sobre los que era posible elaborar proyecciones, 20 aumentaron esa tasa en más de un 27% antes de que terminara 2012. En Burundi, Djibouti y el Níger, la proporción de niños escolarizados en la enseñanza primaria o en la secundaria se duplicó con creces. En Burundi, aumentó del 41% en 1999 al 94% en 2010 gracias a una política en virtud de la cual se suprimieron los derechos de matrícula a partir de 2005; este importante avance apunta a la posibilidad de que Burundi logre la escolarización universal antes del final de 2015. Marruecos, Nepal y Zambia también estaban alejados del objetivo en 1999, pero lo habían alcanzado en 2012.

Los avances de los países son más acusados, si cabe, cuando se los compara con los progresos realizados antes de 1999. A causa de las limitaciones en materia de datos, solo pudieron efectuarse comparaciones entre las tendencias anteriores y posteriores a 1999 en el caso de 63 países, de los que 19 estaban alejados o a medio camino del objetivo de lograr la escolarización primaria universal. En 16, los avances durante el periodo comprendido entre 1999 y 2012 fueron mayores que los registrados antes de 1999, y las proyecciones de la TNAE de 2015, basadas en los datos de 1999-2012, eran mucho más altas que si hubieran continuado las tendencias de la década de 1990.

En Marruecos, cuya TNAE, que se situaba en el 71% en 1999, se habría mantenido en el 89% en 2015 si hubieran continuado las tendencias precedentes y el porcentaje proyectado con arreglo a ellas. En cambio, la escolarización primaria universal se alcanzó antes del final de 2013 gracias a un avance considerable desde 1999. Burkina Faso, Djibouti y el Níger tenían una TNAE inferior al 40% en 1999 y siguen estando muy lejos de poder alcanzar la meta establecida, pero gracias a los importantes progresos realizados después de 1999, su TNAE en 2012 era mayor que la TNAE prevista en función de las tendencias de la década de 1990.

El proceso de la EPT tuvo una influencia clara y manifiesta al haber ayudado a acelerar los progresos en la consecución de la escolarización primaria universal en muchos países. Sin embargo, en otros no tuvo efecto alguno y, después de 1999, incluso se registró un retroceso en los progresos alcanzados, como ocurrió en Azerbaiyán, Colombia, el Paraguay y Sudáfrica.

Objetivo 5: Paridad e igualdad entre los sexos en la educación

Los avances en la consecución del objetivo de la paridad entre los sexos han representado uno de los mayores éxitos de la EPT desde 1999, especialmente en varios países que presentaban una acusada disparidad entre los sexos en aquel momento, como se muestra en el Capítulo 5. Así ha sucedido, en particular, en la enseñanza primaria, en la que el considerable aumento de la escolarización ha beneficiado en mayor medida a las niñas en muchos países, sobre todo en el Asia Meridional y Occidental y en el África Subsahariana.

La evaluación del grado en que se ha logrado el objetivo de la paridad entre los sexos en 2015 se basa en proyecciones de tendencias del índice de paridad entre los sexos (IPS), elaborado a partir de la tasa bruta de escolarización (TBE) prevista, tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria. Desde el *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo* de 2003-2004, la paridad entre los sexos se ha definido como un IPS de entre 0,97 y 1,03. Del total de 207 países, 170 no tenían suficientes datos para elaborar

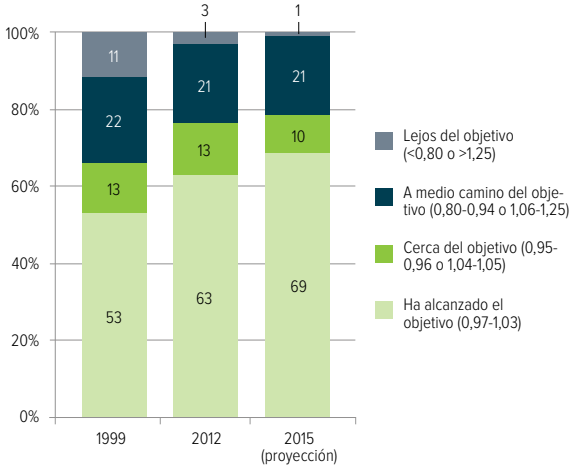
proyecciones hasta 2015 relativas a la enseñanza primaria y 157 países, relativas a la enseñanza secundaria, incluidos 107 países que, antes del final de 2012, ya habían alcanzado la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y 58, en la secundaria.

En el **Gráfico 7.4a** puede verse la distribución de los países con arreglo al nivel del IPS alcanzado en la enseñanza primaria. De los 170 países que disponen de datos sobre el nivel de la enseñanza primaria:

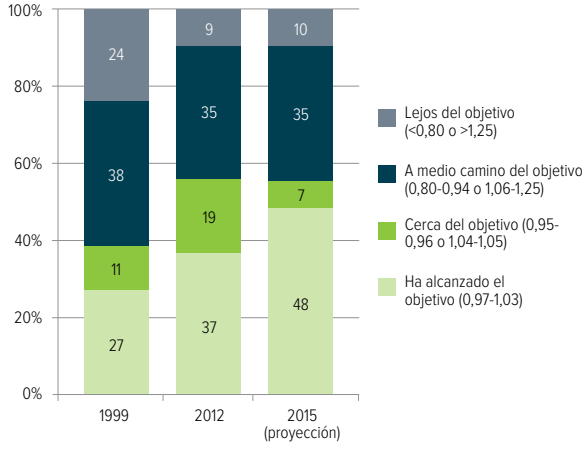
- En 117 países (el 69%) se ha logrado, o es probable que se logre, una paridad entre los sexos de entre 0,97 y 1,03. La mayoría de los países de este grupo se encuentra en América del Norte y Europa Occidental (24), América Latina y el Caribe (20), Europa Central y Oriental (19) y Asia Oriental y el Pacífico (19); también es probable que 17 países del África Subsahariana hayan logrado la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria, al igual que 7 países situados en la región de los Estados Árabes y otros 7 en el Asia Central, así como 4 en el Asia Meridional y Occidental.
- Es probable que 17 países (el 10%) estén cerca de lograr el objetivo de la paridad entre los sexos antes de que concluya 2015, con un IPS de entre 0,95 y 0,96 o de entre 1,04 y 1,05. La mayoría ha realizado avances lentos; algunos países habían alcanzado ese objetivo en 1999, pero luego han retrocedido ligeramente. A este último grupo de países pertenecen varios de América Latina y el Caribe, incluidos Chile, Colombia, El Salvador, el Paraguay y el Uruguay. Por su parte, Burkina Faso, Camboya, Marruecos, el Pakistán y el Togo han avanzado mucho desde 1999 en la eliminación de la disparidad entre los sexos en la enseñanza primaria.
- Se prevé que, antes de que finalice 2015, 35 países (el 21%) de la muestra se encuentren a medio camino de lograr el objetivo de la paridad entre los sexos, con un IPS de entre 0,80 y 0,94 o de entre 1,06 y 1,25. La mayoría de estos países ha registrado avances lentos en la consecución de la paridad entre los sexos o ha experimentado una disminución de su IPS. En Cabo Verde, Granada, las Islas Vírgenes Británicas, el Líbano, la República

Gráfico 7.4: Objetivo 5 – Aunque es probable que más de dos tercios de los países sobre los que se dispone de datos logren la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria antes de que finalice 2015, menos de la mitad lo logrará en la enseñanza secundaria

a. Porcentaje de países, por nivel del índice de paridad entre los sexos en la enseñanza primaria, en 1999, 2012 y 2015 (proyección basada en la tendencia observada en el periodo 1999-2012)



b. Porcentaje de países, por nivel del índice de paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria, en 1999, 2012 y 2015 (proyección basada en la tendencia observada en el periodo 1999-2012)



Notas: En el gráfico 7.4a se incluyen todos los países sobre los que se dispone de datos relativos a los años indicados: 184 países en 1999, 169 en 2012 y 170 en 2015, de un total de 207 países. Los países con datos insuficientes, que han sido excluidos, representan un 11%, un 18% y un 18%, respectivamente, del número total de países. En el gráfico 7.4b figuran todos los países sobre los que se dispone de datos relativos a los años indicados: 169 países en 1999, 158 en 2012 y 157 en 2015, de un total de 207 países. Los países con datos insuficientes, que han sido excluidos, representan un 18%, un 24% y un 24%, respectivamente, del número total de países.
Fuentes: Cuadros estadístico 5 y 7 (impresos) y 8 (sitio web del Informe) del Anexo; base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU); Bruneforth (2015).

Dominicana, Sudáfrica y Suriname, la situación de las niñas ha venido empeorando. Por el contrario, se ha observado una mejora en otros países, incluidos Gambia, Guyana, Malawi, Mauritania, Nepal y el Senegal, donde actualmente los niños están insuficientemente representados en la matrícula de la enseñanza primaria.

- Es probable que la República Centroafricana, con un IPS inferior a 0,80, sea el único país que esté alejado de la meta de la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria. Aunque ha realizado algunos progresos, como indica que su IPS aumentara de 0,68 a 0,74 entre 2001 y 2012, la situación de conflicto que existe desde 2012 probablemente haya dado al traste con las frágiles mejoras conseguidas.

Los progresos logrados en la eliminación de la disparidad entre los sexos desde 1999 fueron mucho menos apreciables en la enseñanza secundaria. Aunque se prevé que más de dos tercios de los países sobre los que se dispone de datos logren la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria antes de 2015, es probable que menos de la mitad lo logre en la enseñanza secundaria. En el **Gráfico 7.4b** se ilustra el alcance del problema. De los 157 países incluidos en las proyecciones:

- Se prevé que 76 (el 48%) habrán logrado la paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria antes de que finalice 2015. Por consiguiente, en más de la mitad de los países sobre los que se cuenta con datos sigue habiendo disparidades importantes entre los géneros. La mayoría de los países que se prevé que alcancen la paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria se encuentran situados en América del Norte y Europa Occidental (22), Europa Central y Oriental (15), Asia Oriental y el Pacífico (13) y América Latina y el Caribe (11). Es probable que seis países de la región de los Estados Árabes logren esa meta, y que también la alcancen cuatro países del África Subsahariana (Comoras, Malawi, Sudáfrica y Swazilandia) y otros cuatro de Asia Central, así como uno de Asia Meridional y Occidental (India).

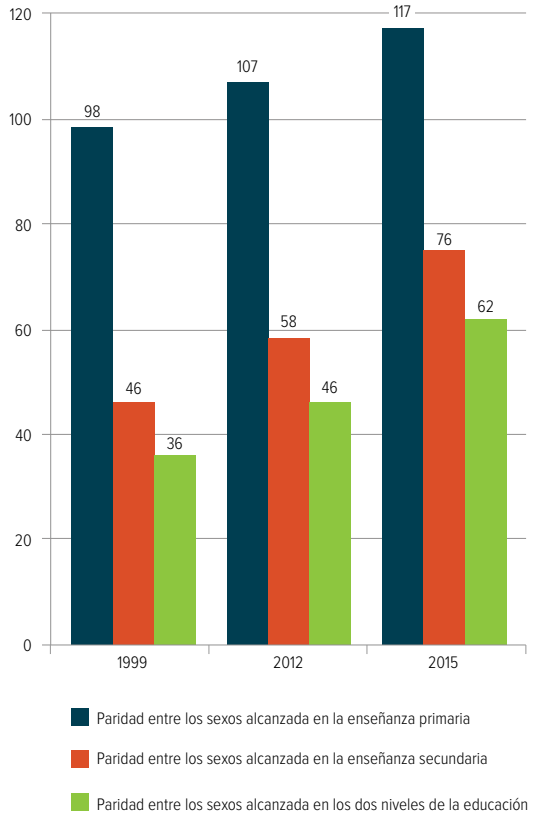
Se prevé que el 12% de los países esté lejos de alcanzar el objetivo de la paridad entre los sexos

- Se prevé que 11 países (el 7%) estén cerca de lograr ese objetivo. La mayoría tiene un IPS superior a 1,03, lo que indica una disparidad que afecta más a los niños. Entre esos 11 países figuran Argelia, Aruba, las Bahamas, Costa Rica, Letonia y Tonga. En Argelia, las Bahamas, Kazajstán y Rwanda había paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria en 1999, pero actualmente no se da esa paridad. En los dos últimos países mencionados, la disparidad va en detrimento de las jóvenes.

- Según las proyecciones, 55 países (el 35%) se encuentran a medio de camino de lograr el objetivo de la paridad entre los sexos antes del final de 2015, y de ellos, 32 se han alejado de esa meta desde 1999. En muchos países, sobre todo en América Latina y el Caribe, la escolarización de alumnos varones en la enseñanza secundaria disminuyó entre 1999 y 2012. Esta disminución también se registró en Palestina, Qatar y Túnez en los Estados Árabes; en Bangladesh, Bhután y Nepal en el Asia Meridional y Occidental; y en Cabo Verde, Mauricio y Seychelles en el África Subsahariana. En 17 países se han realizado algunos progresos (Mauritania, Mozambique y República Democrática Popular Lao) o progresos importantes (Senegal) en la reducción de la disparidad entre los sexos. En Nicaragua, la República Dominicana, el Uruguay y la República Bolivariana de Venezuela, donde el número de jóvenes varones matriculados en la enseñanza secundaria es menor que el de las jóvenes, la situación de los estudiantes varones ha ido mejorando.

- Se prevé que 15 países (el 10%), con un IPS inferior al 80%, estén lejos de alcanzar el objetivo de la paridad entre los sexos. Benin, Burkina Faso, el Chad, Guinea, Malí y el Yemen siguen teniendo un IPS bajo, pero han realizado grandes progresos en la reducción de la disparidad entre los sexos con objeto de mejorar la situación de las jóvenes. En Angola, ha aumentado la disparidad en detrimento de las jóvenes, mientras que en Lesotho, en 2012, en las escuelas secundarias, había 100 alumnos matriculados por cada 140 alumnas, casi la misma proporción que en 1999.

Gráfico 7.5: Objetivo 5 – Si bien no se ha logrado la paridad entre los sexos, los progresos son alentadores
Número de países con paridad entre los sexos en la enseñanza primaria, en la enseñanza secundaria y en ambos niveles de la educación, en 1999, 2012 y 2015 (proyección elaborada sobre la base de la tendencia observada en el periodo comprendido entre 1999 y 2012)



Fuentes: Cuadros estadísticos 5 y 7 (impresos) y 8 (sitio web del Informe) del Anexo; base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IES); Bruneforth (2015).

Si bien es posible evaluar los avances en la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria por separado, es más efectivo examinar los dos niveles conjuntamente para medir eficazmente en qué grado se ha alcanzado la meta del objetivo 5 de eliminar la disparidad entre los sexos. Se disponía de datos que permitían elaborar proyecciones sobre la consecución del objetivo de la paridad entre los sexos relativos a 145 países. Al evaluar conjuntamente la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y en la secundaria, se observa la persistencia de esta cuestión en muchos países, los desiguales avances en uno y otro nivel de la educación y la mayor disparidad que existe en la enseñanza secundaria (**Gráfico 7.5**).

De los 145 países incluidos en el análisis:

- 62 (el 43%) han alcanzado la paridad entre los sexos tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria, o es probable que la alcancen antes de que termine 2015. Más del 75% de los países pertenecientes a este grupo se encuentra en las regiones de América del Norte y Europa Occidental (22), Europa Central y Oriental (15) y el Asia Oriental y el Pacífico (10), seguidas de América Latina y el Caribe (7) y el Asia Central (4). Solo tres países de la región de los Estados Árabes habrán logrado la paridad entre los sexos en ambos niveles de la educación. La India es el único país que es probable que lo logre en el Asia Meridional y Occidental. No se prevé que ningún país del África Subsahariana logre la paridad entre los sexos en ambos niveles.

Aunque en más de la mitad de los países sobre los que se dispone de datos no se ha alcanzado el objetivo de la paridad entre los sexos, este hecho no debería eclipsar los avances, a veces considerables, realizados por muchos países del mundo entero en la reducción de la disparidad entre los sexos, un paso importante en la consecución de la igualdad entre los niños y las niñas en la educación. El número de países que han logrado la paridad entre los sexos, tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria, aumentó de 36 a 46 entre 1999 y 2012, y llegará a 62 antes de que finalice 2015 si las tendencias del periodo se mantienen. Los efectos que han tenido en la situación de 2015 las tendencias observadas desde 1999 son mayores, si cabe, cuando se los compara con el ritmo de los progresos previstos de haber continuado las tendencias anteriores a 1999. Con arreglo a las proyecciones basadas en las tendencias del periodo comprendido entre 1990 y 1999, solo 25 países habrían alcanzado la paridad entre los sexos, tanto en el nivel de primaria como en el de secundaria, antes de 2015.

El número de países que han logrado la paridad entre los sexos, tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria, aumentó de 36 a 46

La disparidad entre los sexos continúa siendo mayor en la enseñanza secundaria que en la primaria, pero los efectos de las tendencias

observadas desde 1999 en las proyecciones son importantes. Se prevé que el número de países con paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria en 2015 sea de 76, más del doble de los 34 países previstos si se hubieran mantenido las tendencias de la década de 1990. Sobre la base de los progresos realizados desde 1999, en la enseñanza primaria, 117 países lograrían la paridad entre los sexos antes del final de 2015, lo que, de nuevo, supone un aumento equivalente a cerca de la mitad de los 78 países que lo habrían conseguido de haberse mantenido las tendencias observadas antes de 1999.

La mayoría de los Estados Árabes con un valor medio del IDE alcanzó la escolarización primaria universal, pero sus tasas de alfabetización de adultos eran relativamente bajas

En una tercera parte de los 21 países que estaban lejos de alcanzar la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria en 1999, los avances en la reducción de las disparidades se han acelerado. Actualmente se prevé que o bien estén cerca de alcanzar la meta antes de que finalice 2015 (Burkina Faso y Togo), o bien a medio camino de conseguirlo (Dijbouti, Guinea, Mozambique y Níger), lo cual constituye un resultado mucho más positivo del que podría haberse esperado si hubieran continuado las tendencias registradas antes de 1999. Es probable que Benin, que tenía un IPS en la enseñanza primaria de 0,64 en 1999, alcance la paridad entre los sexos antes del final de 2015; si se hubieran mantenido las tendencias anteriores a 1999, habría estado a medio camino de lograrlo.

En la enseñanza secundaria, cabe subrayar los resultados logrados por la India, las Islas Salomón, Malawi, Malí, Mozambique, la República Democrática Popular Lao y el Senegal. A pesar de que todos estos países se encontraban alejados de la meta en 1999, y su IPS se situaba por debajo de 0,80, han avanzado mucho en la reducción de la disparidad entre los sexos en ese nivel de la educación. Las proyecciones relativas a 2015 presentan un ritmo de avance mayor del que se habría registrado si hubieran continuado las tendencias observadas entre 1990 y 1999. Es probable que la India y Malawi, cuyo IPS se situaba en 0,70 en 1999, logren la paridad entre los sexos antes del final de 2015. Si las tendencias registradas en la década de 1990 hubieran seguido, Malawi habría estado todavía lejos de la consecución de ese objetivo.

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

El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (IDE) es un índice compuesto que permite evaluar los progresos generales en el logro de la Educación para Todos [4]. Como consecuencia de las limitaciones de los datos, el índice ordinario comprende solo cuatro de los seis objetivos, quedando excluidos los objetivos 1 y 3. El valor del IDE estándar de un país determinado es la media aritmética de los cuatro elementos siguientes:

- La enseñanza primaria universal (objetivo 2), medida en función de la tasa neta ajustada de escolarización (TNAE) en primaria.
- La alfabetización de adultos (objetivo 4), medida en función de la tasa de alfabetización de las personas de 15 años o mayores.
- La paridad y la igualdad entre los sexos (objetivo 5), medidas por el índice de la EPT relativo al género (IEG), que es un promedio de los índices de paridad entre los sexos (IPS) de las tasas brutas de escolarización en la enseñanza primaria y en la enseñanza secundaria y de la tasa de alfabetización de adultos [5].
- La calidad de la educación (objetivo 6), medida en función de la tasa de supervivencia hasta el quinto grado [6].

El valor del IDE oscila entre 0 y 1. El segundo de estos valores (1) representa la plena consecución de la EPT en los cuatro objetivos.

4. En el sitio web del Informe (www. efareport.unesco.org) se puede consultar información complementaria sobre el IDE, su justificación y su metodología.

5. Cuando 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 las mujeres escolarizadas o alfabetizadas son más numerosas que los niños o los hombres. En tales casos, y a efectos del cálculo del IEG, cuyos valores deben ir de 0 a 1, el IEG se calcula invirtiendo la fórmula estándar del IPS de M/H (excedente de mujeres con respecto a los hombres) a H/M (excedente de hombres con respecto a las mujeres). Esto permite que el IEG permanezca por debajo de 1 sin dejar de mantener su capacidad de mostrar las disparidades entre los sexos. Una vez efectuados todos los ajustes necesarios, el IEG se obtiene calculando un simple promedio de los tres IPS.

6. Debido a que, en el caso de muchos países, se carece de indicadores comparables sobre la calidad, en particular sobre los resultados del aprendizaje, la tasa de supervivencia hasta el quinto grado de primaria se utiliza como valor aproximado debido a su correlación positiva con los valores internacionales medios de evaluación del aprendizaje.

Cuadro 7.3: El índice de desarrollo de la EPT (IDE) y sus componentes (2012)

Clasificación según el nivel del IDE	Países y territorios	IDE estándar y sus componentes					IDE ampliado y sus componentes				
		IDE	Tasa neta ajustada de escolarización (TNAE) en primaria	Tasa de alfabetización de adultos	Índice de la EPT relativo al género (IEG)	Tasa de supervivencia hasta el 5º grado	Índice de la AEPI	IDE ampliado	Clasificación del IDE estándar (1)	Clasificación del IDE ampliado (2)	Diferencia entre (1) y (2)
IDE alto *Han logrado o están a punto de lograr la EPT en su conjunto (0,95-1,00)*											
1	Reino Unido[2,3]	0,996	0,998	0,999	0,999	0,990	...	...	...	...	...
2	Japón[2]	0,994	0,999	0,980	0,998	0,998	...	...	...	...	...
3	Noruega[2]	0,993	0,994	0,992	0,993	0,995	...	...	...	...	...
4	Suiza[2,3]	0,992	0,991	0,999	0,990	0,990	...	...	...	...	...
5	Finlandia[2]	0,992	0,989	1,000	0,983	0,997	...	...	...	...	...
6	Italia	0,992	0,991	0,990	0,991	0,995	...	...	...	...	...
7	Eslovenia	0,991	0,977	0,997	0,997	0,993	...	...	...	...	...
8	Kazajstán[4]	0,990	0,987	0,997	0,984	0,993	0,871	0,966	1	2	
9	Francia[2,3]	0,990	0,989	0,984	0,996	0,990	...	...	...	...	...
10	Dinamarca[2]	0,989	0,982	0,990	0,993	0,993	...	...	...	...	...
11	Croacia[4]	0,989	0,988	0,991	0,982	0,994	...	...	...	...	...
12	Países Bajos[2]	0,987	0,987	0,981	0,991	0,990	...	...	...	...	...
13	Suecia[2]	0,987	0,995	0,995	0,993	0,965	...	...	...	...	...
14	Ucrania[4]	0,987	0,984	0,997	0,987	0,981	...	...	...	...	...
15	España	0,987	0,997	0,979	0,990	0,982	...	...	...	...	...
16	Islandia[2]	0,987	0,985	0,986	0,995	0,981	...	...	...	...	...
17	Nueva Zelandia[2,3]	0,986	0,985	0,986	0,983	0,990	...	...	...	...	...
18	Irlanda[2]	0,985	0,997	0,969	0,992	0,981	...	...	...	...	...
19	Alemania[2]	0,985	0,996	1,000	0,981	0,962	...	...	...	...	...
20	Australia[2,3]	0,984	0,969	0,999	0,979	0,990	...	...	...	...	...
21	Kirguistán[4]	0,984	0,984	0,992	0,991	0,971	0,746	0,937	2	12	-10
22	Hungría[2]	0,984	0,967	1,000	0,990	0,981	...	...	...	...	...
23	Estonia[4]	0,984	0,968	0,999	0,994	0,975	...	...	...	...	...
24	Polonia[2]	0,984	0,968	0,987	0,990	0,990	...	...	...	...	...
25	Lituania[4]	0,984	0,978	0,998	0,983	0,975	...	...	...	...	...
26	Fed. de Rusia[4]	0,981	0,972	0,997	0,989	0,966	...	...	...	...	...
27	Tayikistán[4]	0,981	0,989	0,997	0,957	0,980	0,638	0,912	3	21	-18
28	Cuba	0,981	0,965	0,998	0,994	0,965	...	...	...	...	...
29	Luxemburgo[2,3]	0,980	0,946	1,000	0,983	0,990	...	...	...	...	...
30	Letonia	0,980	0,984	0,999	0,986	0,949	...	...	...	...	...
31	Belarús[4]	0,979	0,943	0,996	0,987	0,991	0,975	0,978	4	1	3
32	Jordania	0,979	0,971	0,979	0,982	0,985	0,803	0,944	5	9	-4
33	Portugal[3]	0,976	0,988	0,945	0,981	0,990	...	...	...	...	...
34	Bulgaria[4]	0,975	0,964	0,984	0,982	0,969	...	...	...	...	...
35	Rep. de Corea[2]	0,975	0,992	0,943	0,970	0,993	...	...	...	...	...
36	Estados Unidos[2,3]	0,975	0,928	0,988	0,993	0,990	0,921	0,964	6	3	3
37	Israel	0,973	0,970	0,952	0,982	0,989	...	...	...	...	...
38	Grecia	0,972	0,995	0,974	0,983	0,937	...	...	...	...	...
39	Serbia[4]	0,970	0,930	0,982	0,986	0,984	0,854	0,947	7	7	0
40	Uruguay	0,969	0,998	0,984	0,947	0,948	0,894	0,954	8	4	4
41	Arabia Saudita	0,969	0,966	0,944	0,978	0,990	...	...	...	...	...
42	Chile	0,969	0,927	0,986	0,978	0,987	...	...	...	...	...
43	Brunei Darussalam	0,969	0,957	0,954	0,979	0,986	...	...	...	...	...

Cuadro 7.3 (continuación)

Clasificación según el nivel del IDE	Países y territorios	IDE estándar y sus componentes					IDE ampliado y sus componentes				
		IDE	Tasa neta ajustada de escolarización (TNAE) en primaria	Tasa de alfabetización de adultos	Índice de la EPT relativo al género (IEG)	Tasa de supervivencia hasta el 5º grado	Índice de la AEPI	IDE ampliado	Clasificación del IDE estándar (1)	Clasificación del IDE ampliado (2)	Diferencia entre (1) y (2)
44	Uzbekistán[4]	0,968	0,915	0,995	0,982	0,981	0,711	0,917	9	19	-10
45	Mongolia	0,967	0,976	0,983	**0,980**	0,930	0,861	0,946	10	8	2
46	Bélgica[2]	0,967	0,990	0,929	0,982	0,967	...	...	...	...	...
47	Aruba	0,965	0,989	0,968	**0,970**	0,934	...	...	...	...	...
48	Azerbaiyán*	0,965	0,893	0,998	0,988	0,982	0,737	0,920	11	17	-6
49	México	0,964	0,980	0,942	**0,967**	0,967	0,899	0,951	12	5	7
50	Bahamas[5]	0,964	0,978	0,988	**0,975**	0,914	...	...	...	...	...
51	Rep. de Moldova[4]	0,961	0,905	0,991	**0,990**	0,958	0,909	0,951	13	6	7
52	Samoa	0,958	0,961	0,989	**0,965**	0,917	...	...	...	...	...
53	Palestina[4]	0,957	0,927	0,959	**0,950**	0,993	0,809	0,928	14	14	0
54	Venezuela (Rep. Bolivariana de)	0,956	0,944	0,955	**0,963**	0,960	0,879	0,940	15	11	4
55	Mauricio	0,955	0,979	0,892	0,963	0,986	...	...	...	...	...
56	Rumania[4]	0,954	0,902	0,986	0,987	0,940	0,896	0,942	16	10	6
57	Ecuador	0,951	0,968	0,933	0,986	0,917	...	...	...	...	...
IDE mediano *Se encuentran en una posición intermedia (0,80-0,94)*											
58	Costa Rica	0,948	0,929	0,974	**0,980**	0,910	0,867	0,932	17	13	4
59	Sri Lanka	0,947	0,939	0,912	**0,970**	0,966	...	...	...	...	...
60	Malta	0,946	0,951	0,924	0,955	0,956	...	...	...	...	...
61	Seychelles	0,942	0,939	0,918	**0,952**	0,960	...	...	...	...	...
62	Montenegro	0,940	0,984	0,984	0,988	0,805	0,861	0,924	18	15	3
63	Barbados[5]	0,940	0,971	0,884	**0,959**	0,945	...	...	...	...	...
64	Líbano	0,939	0,958	0,896	0,942	0,960	...	...	...	...	...
65	Turquía	0,939	0,951	0,949	0,955	0,900	0,807	0,913	19	20	
66	Omán	0,938	0,974	0,869	0,955	0,952	0,834	0,917	20	18	2
67	Panamá	0,938	0,920	0,941	**0,969**	0,921	0,800	0,910	21	22	
68	Indonesia	0,937	0,953	0,928	0,970	0,895	0,718	0,893	...	...	...
69	Irán (Rep. Islámica del)	0,935	0,999	0,843	0,937	0,962	...	...	...	...	...
70	Fiji[2]	0,933	0,987	0,821	**0,954**	0,971	...	...	...	...	...
71	Rep. Árabe Siria[4]	0,930	0,991	0,851	0,945	0,932	0,764	0,897	23	23	0
72	Belice[2]	0,928	0,991	0,828	**0,975**	0,920	0,889	0,920	24	16	8
73	Bermudas[2]	0,923	0,879	0,969	**0,943**	0,901	...	...	...	...	...
74	Bolivia (Estado Plurinac. de)	0,921	0,868	0,945	0,976	0,894	0,747	0,886	25	26	
75	Túnez	0,919	0,999	0,797	0,916	0,962	...	...	...	...	...
76	Cabo Verde	0,916	0,973	0,853	0,915	0,921	...	...	...	...	...
77	Perú	0,913	0,963	0,938	0,962	0,788	...	...	...	...	...
78	El Salvador	0,909	0,947	0,855	0,964	0,870	0,767	0,881	26	27	
79	Santa Lucía[5]	0,909	0,830	0,901	0,980	0,925	...	...	...	...	...
80	Colombia	0,902	0,865	0,936	**0,961**	0,847	0,831	0,888	27	25	2
81	Egipto	0,900	0,973	0,739	0,915	0,972	0,741	0,868	28	30	-2
82	Paraguay	0,892	0,826	0,939	**0,964**	0,838	0,771	0,868	29	31	-2
83	Rep. Dominicana	0,891	0,891	0,909	**0,930**	0,836	0,814	0,876	30	28	2
84	Argelia	0,886	0,991	0,726	0,897	0,928	0,800	0,869	31	29	2

Proyecciones, el Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (IDE) y países con datos incompletos o inexistentes

Cuadro 7.3 (continuación)

Clasificación según el nivel del IDE	Países y territorios	IDE estándar y sus componentes					IDE ampliado y sus componentes				
		IDE	Tasa neta ajustada de escolarización (TNAE) en primaria	Tasa de alfabetización de adultos	Índice de la EPT relativo al género (IEG)	Tasa de supervivencia hasta el 5º grado	Índice de la AEPI	IDE ampliado	Clasificación del IDE estándar (1)	Clasificación del IDE ampliado (2)	Diferencia entre (1) y (2)
85	Honduras	0,870	0,940	0,854	0,936	0,750	0,781	0,852	32	33	
86	Marruecos	0,864	0,987	0,671	0,856	0,941	0,826	0,856	33	32	1
87	Guyana	0,860	0,748	0,850	0,898	0,946	0,784	0,845	34	34	0
88	Guatemala	0,850	0,953	0,783	0,912	0,753	0,659	0,812	35	37	-2
89	Ghana	0,847	0,876	0,715	0,914	0,881	0,815	0,840	36	35	1
90	Santo Tomé y Príncipe	0,833	0,970	0,695	0,875	0,791	0,754	0,817	37	36	1
91	Timor-Leste	0,816	0,917	0,583	0,922	0,842	...	...	...	...	...
92	Camerún	0,816	0,915	0,713	0,847	0,787	0,673	0,787	38	38	0
93	Bhután	0,815	0,918	0,528	0,841	0,974	...	...	...	...	...
94	R.D.P. Lao	0,812	0,959	0,727	0,862	0,699	0,679	0,785	39	39	0
95	Burundi	0,810	0,941	0,869	0,893	0,536	...	...	...	...	...
IDE bajo *Están lejos de lograr la EPT en su conjunto (<0,80)*											
96	Lesotho	0,791	0,821	0,758	0,820	0,764	...	...	...		
97	Bangladesh	0,778	0,962	0,588	0,900	0,662	0,688	0,760	40	40	0
98	Rwanda	0,777	0,987	0,659	0,942	0,519	...	...	...	...	...
99	Gambia	0,746	0,737	0,520	0,870	0,859	0,685	0,734	41	41	0
100	Nepal	0,739	0,987	0,574	0,844	0,553	...	...	...	...	...
101	Sudán	0,728	0,515	0,734	0,867	0,797	...	...	...	...	...
102	Senegal	0,716	0,794	0,521	0,816	0,733	0,697	0,712	...	...	...
103	Nigeria	0,714	0,657	0,511	0,826	0,860	...	...	...	...	...
104	Angola	0,670	0,857	0,706	0,668	0,448	0,680	0,672	43	43	0
105	Mozambique	0,659	0,864	0,506	0,779	0,486	...	...	...	...	...
106	Pakistán	0,654	0,725	0,549	0,732	0,610	...	...	...	...	...
107	Benin	0,641	0,949	0,287	0,653	0,675	0,686	0,650	44	44	0
108	Eritrea	0,635	0,342	0,705	0,803	0,690	...	...	...	...	...
109	Burkina Faso	0,635	0,668	0,287	0,782	0,803	0,585	0,625	45	46	
110	Malí	0,625	0,733	0,336	0,723	0,707	0,626	0,625	46	45	1
111	Rep. Centroafricana	0,559	0,722	0,368	0,579	0,567	0,575	0,562	47	47	0
112	Níger	0,534	0,636	0,155	0,631	0,715	0,552	0,538	48	48	0
113	Chad	0,520	0,638	0,373	0,604	0,466	...	...	...	...	...

Notas: Los datos que aparecen en azul indican disparidad entre los sexos en detrimento de los niños o los hombres, especialmente en el nivel de la enseñanza secundaria.
1. Con la tasa neta ajustada de escolarización (TNAE) en primaria se mide la proporción de niños en edad de asistir a la escuela primaria que están escolarizados en la enseñanza primaria o en la enseñanza secundaria.
2. La tasa de alfabetización de adultos es una medida sustitutiva basada en la proporción de personas de 25 años de edad o más que han terminado por lo menos la enseñanza primaria.
3. A falta de datos sobre la tasa de supervivencia hasta el quinto grado, se emplea una tasa del 99%, habida cuenta de que este país tiene una larga tradición de educación obligatoria y vela por su cumplimiento desde hace mucho tiempo.
4. Se utiliza la tasa de supervivencia hasta el último grado porque el nivel de la enseñanza primaria tiene una duración inferior a cinco años.
5. Las tasas de alfabetización de adultos son estimaciones no oficiales del IEU.
Fuentes: Cuadros estadísticos 2, 3A, 3B, 5, 6 y 7 (impresos) del Anexo; base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU); cálculos del equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo.*

El IDE en 2012

De 207 países, 113 (el 55%) disponen de datos sobre los cuatro indicadores necesarios para calcular el IDE relativo al año escolar que finalizó en 2012. La cobertura nacional, por región, oscila entre el 30% en el Asia Oriental y el Pacífico y más del 75% en Europa Central y Oriental (Cuadro IDE.1 del sitio web del Informe). Esta cobertura relativamente baja significa que el índice proporciona solo un panorama parcial de los avances en el logro de

la EPT en su conjunto. Cabe señalar, asimismo, que la definición actual del IDE excluye los objetivos 1 y 3.

En 2012, el Reino Unido y el Japón tenían los valores del IDE más altos, con un 0,996 y un 0,994, respectivamente, y la República Centroafricana, el Níger y el Chad, por su parte, registraban los valores más bajos, con 0,559, 0,534 y 0,520, respectivamente.

Los países se agrupan en tres categorías según el valor de su IDE (**Cuadro 7.3**): la categoría superior, que comprende aquellos países con un valor superior a 0,95; la categoría intermedia, para aquellos países con valores situados entre 0,80 y 0,94; y la categoría inferior, de la que forman parte aquellos países cuyo valor del IDE está por debajo de 0,80. El índice permite apreciar que, a la altura de 2012:

- 57 países, en su mayoría países de ingresos altos de Europa Central y Oriental y de América del Norte y Europa Occidental, se situaban en la categoría superior de consecución de la EPT. Ningún país del Asia Meridional y Occidental ni del África Subsahariana formaba parte de este grupo.

- 38 países, en su mayoría de ingresos medianos bajos o medianos altos de los Estados Árabes, América Latina y el Caribe y el África Subsahariana, ocupaban la categoría intermedia de logro de la EPT, con un valor del IDE de 0,899, en promedio. En muchos de esos países, los avances respecto de los componentes del IDE fueron desiguales; algunos países concedieron prioridad a determinados objetivos en detrimento de otros. La mayoría de los Estados Árabes de esta categoría con un valor medio del IDE alcanzó la escolarización primaria universal, pero sus tasas de alfabetización de adultos eran relativamente bajas: por debajo del 80% en Argelia, Egipto, Marruecos y Túnez. En América Latina y el Caribe, millones de niños que tienen acceso a la enseñanza primaria no alcanzan el quinto grado. En Guatemala, por ejemplo, la tasa neta ajustada de escolarización (TNAE) en primaria era superior a un 95% en 2012, pero la tasa de supervivencia hasta el quinto grado se situaba en el 75% y la tasa de alfabetización de adultos (78%) seguía siendo relativamente baja e hizo que disminuyera el grado en que se consideraba que ese país había logrado la EPT, con un valor global del IDE de 0,850.

- 18 países, en su mayor parte de bajos ingresos, se hallaban lejos de lograr la EPT en su conjunto y su valor del IDE se situaba por debajo de 0,80. El Chad y el Níger ocupaban los últimos puestos de la clasificación del IDE, con unos valores de 0,520 y 0,534, respectivamente. Si bien los países de la categoría inferior están situados, en su mayoría, en el África Subsahariana, también están comprendidos el Sudán, en la región de los Estados Árabes, y Bangladesh, Nepal y el Pakistán, en la región del Asia Meridional y Occidental. La mayor parte de estos países había logrado resultados insuficientes con respecto a los cuatro objetivos incluidos en el IDE. Las escasas excepciones registradas contaban con políticas educativas sumamente desequilibradas. Bangladesh estaba cerca de lograr la escolarización primaria universal con una tasa neta ajustada de escolarización (TNAE) en primaria del 96% en 2012. Sin embargo, su tasa de alfabetización de adultos continúa siendo bastante baja (un 59%) y un tercio de los alumnos de primaria abandona la escuela demasiado pronto para haber adquirido unas competencias básicas sólidas. El caso de Rwanda también es notable: su TNAE en primaria llegaba al 99% en 2012, pero las escuelas no conseguían que los alumnos permanecieran escolarizados hasta el último grado. Solo el 52% del alumnado llegó al último grado en 2011. Un nivel tan bajo de terminación de los estudios, sumado a la tasa de alfabetización de los adultos, que se situaba en el 66% en 2011 y sigue siendo baja, se tradujo en un escaso logro de la EPT en su conjunto, representado por un valor del IDE de 0,777.

La EPT sigue siendo un programa de políticas inconcluso en muchos aspectos y para muchos países

La EPT sigue siendo un programa de políticas inconcluso en muchos aspectos y para muchos países. No solo se han descuidado la alfabetización de los adultos y la calidad de la educación, como ha puesto de manifiesto el seguimiento periódico de los avances desde 2000, sino que las cuestiones de género siguen siendo un problema en muchos países a pesar de los considerables progresos realizados.

En la mayoría de los países de bajos ingresos de la categoría inferior del IDE, el índice de la EPT relativo al género (IEG) es inferior a 0,80, lo que indica una disparidad entre los sexos considerable en la enseñanza primaria o en la secundaria, así como en la alfabetización de adultos, o en los tres, en detrimento de las niñas y las mujeres. Algunos países de la categoría intermedia del IDE también presentan una situación de disparidad entre los sexos, especialmente muchos países de ingresos medianos altos de América Latina y el Caribe. En esos países, el género es sobre todo un asunto relacionado con los adolescentes varones, especialmente los que cursan el ciclo superior de la enseñanza secundaria, con frecuencia a raíz de su elevada tasa de abandono escolar.

Es necesario que uno de los ejes centrales de la agenda mundial de la educación para después de 2015 sea una ampliación del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprendida la alfabetización de los adultos, que garantice una educación de buena calidad y logre una reducción de la desigualdad. Completar las partes incompletas del programa de la EPT seguirá siendo un objetivo distante en los próximos años si no se cuenta con unas políticas de educación más inclusivas, equitativas e integradas, que presten la misma atención a todas las prioridades de la EPT. Para ello se requiere un enfoque integral del aprendizaje a lo largo de toda la vida que incluya la educación formal, no formal e informal a todas las edades. También debería ocuparse de los niños que comienzan a andar y los niños de corta edad mediante la aplicación de programas de atención y educación de la primera infancia, a los que no se ha prestado una atención continua en las políticas desde 2000, tampoco en algunos de los países situados en los primeros puestos de la clasificación del IDE.

De hecho, la inclusión del índice de la AEPI[7] en un IDE ampliado tiende claramente a reducir los valores en comparación con los valores de un IDE estándar (**Cuadro 7.3**). En el Asia Central, Tayikistán alcanza unos valores muy altos, de 0,981, en la clasificación del IDE estándar, pero pasa del 3er puesto en esa clasificación al 21er puesto de la clasificación del IDE ampliado, con un valor de 0,912 a causa de un resultado muy bajo en el índice de la AEPI, de 0,638. Tayikistán está muy lejos de alcanzar el objetivo 1 de la EPT porque todavía tiene una tasa de retraso del crecimiento alta (26%) y una proporción baja (27%) de niños de 3 a 7 años escolarizados en la enseñanza preescolar o en la enseñanza primaria. La poca atención prestada al objetivo 1 es un motivo de preocupación; la AEPI, junto con la alfabetización de los adultos y las cuestiones de género, es uno de los factores que permiten predecir el grado de consecución de la EPT.

Cambios entre 1999 y 2012

Pudieron analizarse los cambios registrados en el IDE de 51 países entre 1999 y 2012 (**Gráfico 7.6**): 45 países (el 88%) mejoraron su valor del IDE en un 8% en promedio. En Ghana, Guatemala, Mauritania, Nepal, la República Democrática Popular Lao y el Senegal, el IDE se incrementó en más de un 20%, y en Burkina Faso y el Níger experimentó un gran aumento, de más del 30%. El IDE de Burkina Faso se incrementó de 0,467 a 0,635 gracias a una mejora sustancial de la escolarización de los niños en edad de asistir a la escuela primaria y a una menor disparidad entre los sexos en la escolarización y la alfabetización de adultos. En Burkina Faso, Ghana y el Níger, la retención escolar también mejoró considerablemente, lo que contribuyó al aumento del valor de su IDE. No solo era mayor el número de niños escolarizados, sino también las probabilidades de que estos llegaran al quinto grado, un indicador importante de la adquisición de conocimientos básicos y de competencias elementales en lectura y escritura. Ghana y Marruecos avanzaron rápidamente, pasando de la categoría inferior a la intermedia: el IDE aumentó de 0,672 a 0,847 en Ghana y de 0,697 a 0,864 en Marruecos.

En general, los considerables progresos realizados en materia de escolarización en la enseñanza primaria en muchas partes del mundo han tenido efectos positivos para el logro de la EPT en su conjunto. Una mejora de la tasa neta ajustada de escolarización (TNAE) en primaria parece ser la principal causa

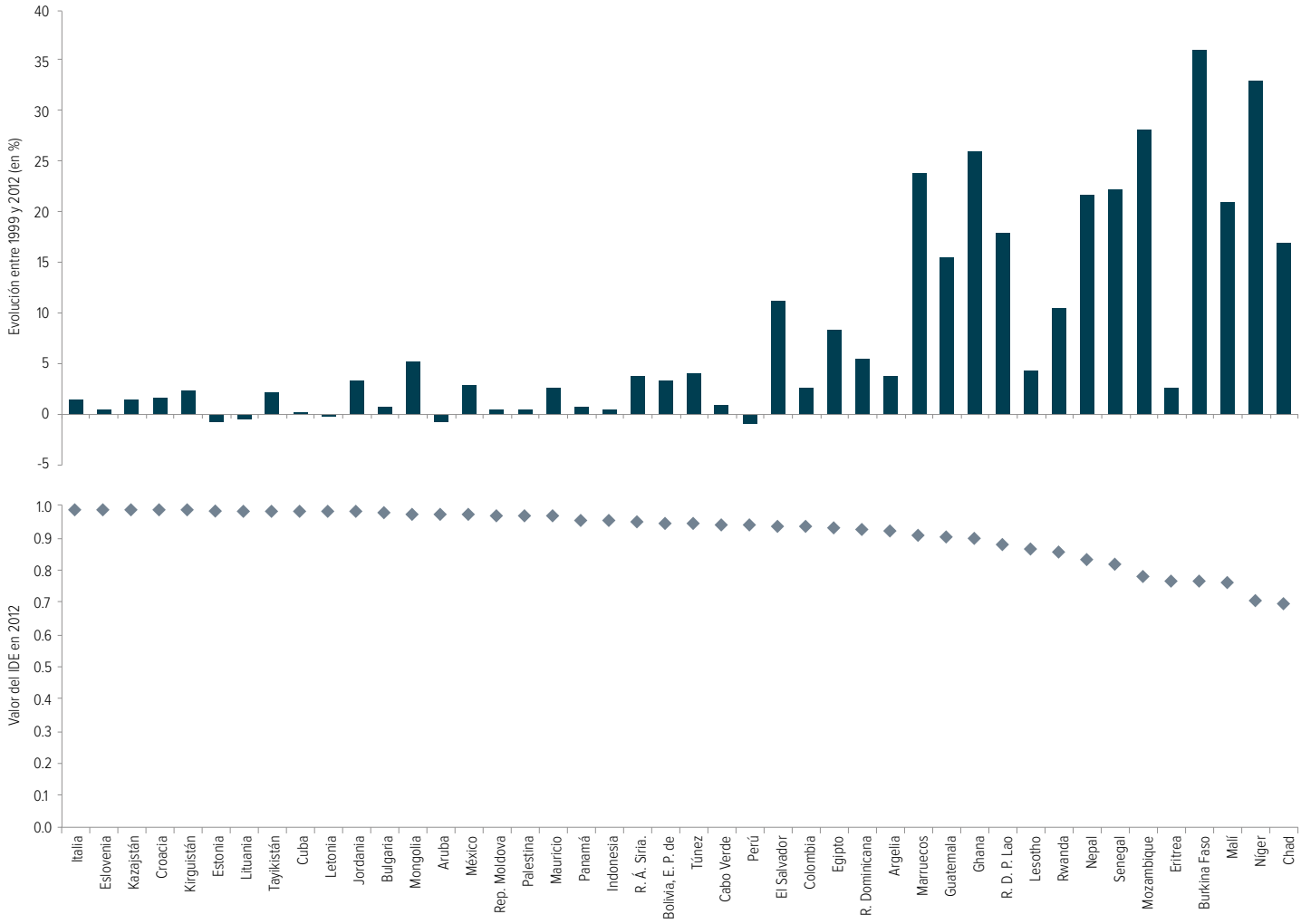
7. El índice de la AEPI es un resumen de los resultados de las políticas de desarrollo de la primera infancia en materia de i) salud, medidos según el porcentaje de niños que sobreviven más allá de los cinco años; ii) nutrición, medidos según el porcentaje de niños menores de cinco años que no padecen retraso del crecimiento moderado o grave; y iii) educación, medidos según el porcentaje de niños de entre 3 y 7 años de edad escolarizados en la enseñanza preescolar o en la enseñanza primaria. El valor del índice de la AEPI es la mediana de esos tres indicadores.

de esos progresos, medidos según el IDE, con un aumento medio de casi un 15% en la totalidad de esos 51 países. En Mozambique, la proporción de niños en edad de asistir a la escuela primaria escolarizados aumentó en un 67% entre 1999 y 2012, mientras que en el Níger esa proporción se duplicó con creces, pasando del 27% a casi el 64%. La tasa de alfabetización de adultos aumentó en casi un 8%, en promedio, y fue el segundo factor más importante que contribuyó al incremento del IDE en la totalidad de los 51 países, seguido de los aumentos del componente relativo al género, según la medición del IEG (5,5%), y de la mejora del componente relativo a la calidad, según la medición de la tasa de supervivencia hasta el quinto grado (5,0%).

¿Cuántos países es probable que logren la EPT en su conjunto antes de que finalice 2015?

Sobre la base del análisis precedente de las perspectivas de alcanzar los objetivos 1, 2 y 5 de la EPT antes del final de 2015, es posible evaluar en qué medida cabe esperar que los países logren la EPT en su conjunto en 2015 en función de su valor del IDE. Para el presente *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*, fue posible proyectar los valores del IDE de 94 países, para 52 de los cuales también se dispone de valores del IDE de 1999 (Cuadro IDE.8, sitio web del Informe).

Gráfico 7.6: La mayoría de los países que estaban más alejados de los objetivos de la EPT realizó progresos importantes desde 1999
Valor del IDE en 2012 y su evolución entre 1999 y 2012



Nota: Solo se incluye a países que contaban con valores del IDE en 1999 y 2012.
Fuente: Cuadro IDE.3 (sitio web del Informe).

Se prevé que 47 de esos 94 países se encuentren en la categoría superior del IDE y que probablemente hayan logrado la EPT en su conjunto o estén muy cerca de conseguirlo. Según las proyecciones, 33 países estarán en la categoría intermedia del IDE y 14, en la categoría inferior, cuya composición apenas ha cambiado desde 2012.

Si bien esas tendencias indican cambios limitados y la permanencia en 2015 de la mayoría de los países en la misma categoría del IDE de la que formaban parte en 2012, cabe subrayar algunos ejemplos de mejora. Es probable que el valor del IDE de Bhután, Burkina Faso, Malí y Mozambique aumente en un 6% o más entre 2012 y 2015, aunque se prevé que la mayoría de estos países siga estando muy lejos de lograr la EPT en su conjunto. Si se vuelve la vista a 1999, los progresos de algunos de estos países son considerables. Se prevé que, entre 1999 y 2015, el valor del IDE de Burkina Faso aumente en un 49% hasta llegar a 0,694; el de Mozambique, en un 40% hasta alcanzar 0,721; y el del Níger, en un 38% hasta lograr 0,556.

Países con datos incompletos o inexistentes

En el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se hace un empleo generalizado de datos internacionalmente comparables, reunidos por el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) y cuya calidad garantiza esta institución, para mostrar los avances de los países en el logro de objetivos con metas específicas. Sin embargo, algunos países no cuentan con suficientes datos o aquellos de los que disponen no son fiables para realizar comparaciones internacionales. Esta falta de datos impide una evaluación completa de los progresos realizados respecto de la EPT en todos los países.

Los casos de falta de información pueden estar relacionados con los datos de población o bien con los de escolarización. Los datos de población relativos a edades específicas que facilita la División de Población de las Naciones Unidas en ocasiones son contradictorios al compararlos con los datos de escolarización del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU), lo que conduce a que, por ejemplo, las tasas netas de escolarización superen el 100% o a que las tasas de escolarización sean muy bajas o muy altas en países sobre los que otras pruebas apuntan a lo contrario. Cabe señalar también que la División de Población de las Naciones Unidas no elabora estimaciones demográficas relativas a países con una población de menos de 50.000 habitantes (UNESCO, 2014)[8]. En algunos países no se ha reunido información completa sobre la escolarización, con frecuencia por tener unos sistemas de información estadística deficientes o a causa de situaciones de emergencia como, por ejemplo, los conflictos armados o los desastres naturales. Y es posible que algunos países tengan estadísticas nacionales, pero que no siempre las comuniquen en el plano internacional.

Para este último informe de la serie sobre la EPT, el equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* ha identificado 35 países o territorios[9] con datos insuficientes o que carecen de datos sobre cuatro indicadores básicos de la EPT relativos al periodo comprendido entre 1999 y 2012, y ha realizado un esfuerzo concertado para hallar otras fuentes de información, incluidas las nacionales, sobre ciertos objetivos de la EPT. Ante la falta de datos comparables entre países, que siguen siendo la base principal del seguimiento que se realiza a escala mundial, el objetivo general de esa labor ha sido permitir formarse una idea de los progresos realizados en la esfera de la educación en cada uno de esos países desde 1999.

Se examinaron los siguientes cuatro indicadores de progreso en los niveles de la enseñanza preescolar y primaria:

1. la tasa bruta de escolarización en la enseñanza preescolar (TBE.0);

2. la tasa bruta de escolarización (TBE.1) y la tasa neta de escolarización (TNE.1) en la enseñanza primaria;

Algunos países no cuentan con suficientes datos para realizar comparaciones internacionales

8. Para estos países, el IEU emplea datos demográficos nacionales cuando están disponibles o elabora sus propias estimaciones demográficas para su utilización en el cálculo de indicadores.

9. Andorra, Anguila, Arabia Saudita, Bosnia y Herzegovina, Botswana, Brasil, Curaçao, los Estados Federados de Micronesia, Etiopía, Filipinas, Haití, Iraq, las Islas Caimán, las Islas Turcas y Caicos, Kenya, Kiribati, Libia, Macao (China), Maldivas, Mónaco, Montserrat, Niue, Palau, República Popular Democrática de Corea, San Marino, San Martín, Singapur, Sint Maarten, Somalia, Sudán del Sur, Timor-Leste, Tokelau, Turkmenistán, Tuvalu y Zimbabwe.

3. la tasa de supervivencia hasta el último grado de la enseñanza primaria (TS.1);

4. el índice de paridad entre los sexos de la TBE.1 y la TS.1.

Para cada uno de esos indicadores, se identificaron aquellos países sin datos o con datos insuficientes relativos al periodo comprendido entre 1999 y 2012 y, a continuación, se procedió a su clasificación con arreglo al motivo principal de la falta de datos[10].

Se emplearon las cinco fuentes de datos siguientes para estos "casos de falta de datos": datos administrativos nacionales, informes nacionales sobre la EPT de 2015, otras bases de datos internacionales, artículos académicos y el contacto directo con funcionarios e interesados nacionales. Estas fuentes permitieron elaborar un resumen conciso de los avances en materia de educación en 23 de esos 35 países, a algunos de los cuales se hace referencia a continuación. En el sitio web del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* figura un perfil especial de cada uno de esos países.

Etiopía logró grandes aumentos tanto de la escolarización en la enseñanza preescolar como en la primaria

Países a los que les faltan datos demográficos

En el caso de los países a los que les faltaba información demográfica, el equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* buscó datos en publicaciones facilitadas por la oficina nacional de estadística de cada uno de los países. Para la mayoría de esos países, fue difícil encontrar información sobre los grupos en edad escolar recomendados por la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE). Finalmente, solo pudieron utilizarse los datos del censo nacional de Andorra, Etiopía y Tuvalu. Después de encontrar información demográfica relativa a edades específicas, fue posible calcular los cuatro indicadores de progreso. El Departamento de Estadística de Macao (China) y el Ministerio de Educación de Singapur enviaron directamente la información solicitada sobre esos cuatro indicadores que estaba disponible.

10. En el sitio web del Informe (www.efareport.unesco.org) puede consultarse una nota técnica con los pormenores metodológicos.

Recuadro 7.1: Etiopía ha realizado avances importantes

Etiopía consiguió que aumentara considerablemente su TBE en la enseñanza preescolar, que pasó del 2% en 2000 a casi el 22% en 2011. En el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* de 2013-2014 se señalaba que este país también había logrado aumentos importantes de su tasa de escolarización en la enseñanza primaria entre 1999 y 2011, con un incremento de su TBE del 50% al 106% y de su TNE, que aumentó del 37% al 87%. Para el cálculo de los datos relativos a 2012, el empleo de fuentes diferentes requirió el uso de un grupo de edad distinto (niños con edades comprendidas entre los 7 y los 10 años en lugar de entre los 7 y los 12 años). Si bien este cambio produce un ligero incremento de los aumentos de la TBE en primaria, que sube a casi el 123%, y de la TNE, que llega al 92%, no cabe duda de que el país va camino de alcanzar la meta de la universalización de la enseñanza primaria.

También ha mejorado la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria, y su IPS de la TBE pasó de 0,65 en 2000 a 0,93 en 2011. No obstante, las niñas siguen estando insuficientemente representadas en la enseñanza primaria. La disparidad entre los sexos adquiere otro sentido si se examinan las tasas de supervivencia hasta el último grado de la enseñanza primaria. En 2000, la tasa de supervivencia de las niñas era del 63%, en comparación con el 60% entre los niños. En 2011, la tasa de unas y otros había disminuido sustancialmente hasta situarse por debajo del 40% y del 34%, respectivamente, lo que indica que en Etiopía siguen llegando al último grado de la enseñanza primaria más niñas que niños (UNESCO, 2010). En este país, al igual que en otros (véase el Capítulo 5), la principal dificultad a la que se enfrentan las niñas es conseguir ingresar en la escuela, más que terminar los estudios una vez que han ingresado.

En 2012, en lo concerniente a la atención y educación de la primera infancia, Andorra, Macao (China) y Tuvalu presentaban niveles altos de escolarización en la enseñanza preescolar, con una tasa bruta de escolarización (TBE) de casi el 100%, el 92% y el 91%, respectivamente. Andorra y Macao (China) han mantenido unos niveles elevados de escolarización en la enseñanza preescolar desde 1999/2000, con unas tasas del 108% y el 90%, respectivamente. Si bien Tuvalu todavía registra un nivel elevado de matrícula en la enseñanza preescolar, su TBE disminuyó del 96% en 2001 al 91% en 2012. La TBE de Etiopía registró un incremento considerable (**Recuadro 7.1**).

No se dispuso de datos para evaluar el progreso en materia de educación de la primera infancia en Singapur.

En la enseñanza primaria, Macao (China) y Singapur han mantenido una tasa bruta de escolarización (TBE) y una tasa neta de escolarización (TNE) elevadas desde 2000. Andorra logró el objetivo de universalización de la enseñanza primaria en 2002 y lo ha mantenido, con una TNE del 99% en 2002 y en 2012. Singapur logró ese objetivo al pasar su TNE de casi el 96% en 2000 al 100% en 2012. La TNE de Macao (China) aumentó del 85% en 2000 al 90% en 2012. La TNE de Tuvalu disminuyó del 97% en 2002 al 95% en 2012, por lo que el país ha retrocedido a la categoría de países y territorios que están cerca de alcanzar ese objetivo. Etiopía, como se muestra en el Recuadro 7.1, también se encuentra a medio camino de lograr el objetivo fijado y registró aumentos considerables de su TBE y de su TNE.

Con respecto a la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria, Andorra y Macao (China) lograron el objetivo fijado con un índice de paridad entre los sexos (IPS) de 0,99. Etiopía ha realizado grandes progresos en la consecución de la paridad entre los sexos desde 2000/01: su IPS pasó de 0,65 a 0,93. Sin embargo, la disparidad entre los sexos persiste en detrimento de las niñas.

El único país con información sobre la supervivencia hasta el último grado de primaria relativa a la totalidad del periodo comprendido entre 2000 y 2011 fue Etiopía, cuya tasa de supervivencia disminuyó acusadamente del 61% a menos del 37%. La tasa de supervivencia escolar de Tuvalu solo está disponible para 2002 y 2004.

Países que carecen de datos sobre escolarización

En el caso de muchos países que disponían de datos de población, pero carecían de datos de escolarización del periodo objeto de examen o los que tenían eran parciales, se reunió información de múltiples fuentes. En los informes nacionales de examen de la EPT de 2015 se encontraron datos de escolarización relativos a la Arabia Saudita, Filipinas, el Iraq, la República Popular Democrática de Corea, Timor Leste y Zimbabwe. Los datos de escolarización relativos a Botswana, Haití, Kenya, Kiribati, Libia, los Estados Federados de Micronesia y Sudán del Sur se extrajeron de documentos proporcionados por las oficinas de estadística y los ministerios de Educación. En el caso de Somalia, los datos de escolarización fueron calculados a partir de la información contenida en informes de la UNESCO y del Banco Mundial.

El análisis de los países seleccionados que carecían inicialmente de datos de escolarización pone de manifiesto que, aunque en ocho aumentó la tasa bruta de escolarización (TBE), en algunos casos considerablemente, todavía es mucho lo que debe hacerse para lograr que todos los niños puedan acceder a la educación de la primera infancia. En 2011/12, en varios países, incluidos la Arabia Saudita, el Iraq, Kiribati, Sudán del Sur y Timor Leste, la TBE en la enseñanza preescolar era del 18% o menor. La TBE de Kenya se

Recuadro 7.2: Haití ha realizado progresos importantes

Haití no dispone de datos de escolarización porque la inestabilidad de sus sistemas político y educativo, agravada por el terremoto de 2010, ha hecho que la comunicación de datos sobre la educación sea irregular e incoherente. Aunque es necesaria cierta cautela respecto de los datos incluidos en el análisis, estos muestran que la proporción de niños matriculados en la enseñanza preescolar y primaria había aumentado desde 2001.

La tasa bruta de escolarización (TBE) de Haití en la enseñanza preescolar aumentó del 44% en 2001 al 75% en 2010, lo que situó al país mucho más cerca de la categoría superior. La TBE en la enseñanza primaria se incrementó del 120% en 2001 a casi el 157% en 2010 (estos datos reflejan un gran número de alumnos que han superado la edad oficial de ingreso), mientras que la tasa neta de escolarización (TNE) aumentó del 60% al 95%.

El índice de paridad entre los sexos (IPS) de la TBE en primaria alcanzó en 2001 el objetivo fijado, situándose en 0,99, y Haití mantenía esa posición en 2010, con un IPS de 1,01. Sin embargo, no se dispone de datos para evaluar las tasas de supervivencia hasta el último grado de la enseñanza primaria.

Fuentes: Ministerio de Educación e Instituto Haitiano de Estadística e Informática.

situaba en el 66%, la de los Estados Federados de Micronesia era del 48% y la de Zimbabwe, de casi un 31%. Haití y Filipinas eran los únicos países con una TBE en la enseñanza preescolar superior al 70%.

Con respecto a los progresos en la consecución del objetivo 2, Botswana, Filipinas, Haití, el Iraq, Kenya, Kiribati, Libia, la República Popular Democrática de Corea y Timor Leste han mantenido una TBE del 96% o superior desde 2000. Los Estados Federados de Micronesia, con una TBE del 99% en 2012, y la Arabia Saudita, con una TBE del 106% en 2013, han registrado un aumento de la escolarización en la enseñanza primaria desde Dakar. Somalia y Sudán del Sur también han realizado progresos importantes.

La tasa neta de escolarización (TNE) permite formarse una idea más exacta de los progresos hacia la escolarización primaria universal. Según su TNE, Botswana, Kenya, Kiribati y Timor Leste han alcanzado una posición intermedia respecto del objetivo de la escolarización primaria universal; la TNE de Timor Leste aumentó considerablemente, pasando del 67% en 2000 al 94% en 2012. Filipinas, Haití, el Iraq y Zimbabwe están cerca de alcanzar esas metas, mientras que Haití ha realizado importantes progresos en el logro de la enseñanza primaria universal (**Recuadro 7.2**). La Arabia Saudita pasó de la categoría intermedia a la categoría de países y territorios que están cerca de conseguir esa meta, con una TNE que aumentó del 89% en 2001 a casi el 97% en 2013. No obstante, Sudán del Sur

Fotografía: Benavot

sigue estando alejado de la meta establecida, a pesar de los progresos importantes que logró al conseguir un aumento de su TNE, que pasó del 20% en 2000 al 41% en 2011. Solo se dispone de la TNE de la República Popular Democrática de Corea de los años 2008 y 2012, que era de casi un 99%. No se dispone de datos sobre la TNE de Libia y de Somalia de ningún año del periodo objeto de examen.

También se emplearon otras fuentes de datos para evaluar los avances en el logro de la paridad entre los sexos. La mayor parte de los países analizados había alcanzado la paridad entre los sexos y su IPS oscilaba entre 0,98 en Zimbabwe y 1,02 en Libia. En 2012, Somalia registraba una disparidad considerable en detrimento de las niñas, con un IPS de 0,74, aunque este valor representaba una mejora importante respecto del IPS de 0,54 de 1999. La Arabia Saudita avanzó mucho hacia la consecución de la paridad entre los sexos y su IPS en la enseñanza primaria pasó de 0,92 a 1,03 entre 2000 y 2013. No se dispuso de datos de ningún año del periodo objeto de examen para evaluar los progresos del Iraq o de Sudán del Sur en materia de paridad entre los sexos.

Haití, Kenya, Libia, la República Popular Democrática de Corea y Sudán del Sur no disponían de datos sobre tasas de supervivencia hasta el último grado de la enseñanza primaria. Botswana y Somalia no tenían datos sobre la tasa de supervivencia escolar del periodo más reciente, mientras que Timor Leste solo contaba con información relativa el periodo comprendido entre 2005 y 2010. En Filipinas, las tasas de supervivencia escolar fluctuaban y habían disminuido del 75% en 2001 al 70% en 2005, para volver a aumentar al 75% en 2012. La Arabia Saudita pasó de hallarse cerca del objetivo en 2001, con una tasa de supervivencia escolar del 95%, a alcanzarlo en 2012 con una tasa del 99%. La tasa de supervivencia escolar del Iraq, Kiribati y Zimbabwe también se incrementó significativamente.

Conclusiones

Si bien en el presente capítulo se ha mostrado una mejora clara en los avances hacia la EPT en muchos países, la falta de datos suficientes y fiables sigue impidiendo realizar una evaluación exhaustiva de los progresos de los países en la consecución de las metas fijadas. Los motivos de esa falta de datos varían, pero es necesario ocuparse de todos ellos y encontrar soluciones. El equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* ha intentado subsanar las lagunas en los datos y ampliar el número de países analizados.

El análisis del equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* ha puesto de manifiesto que, según las mediciones de los cuatro indicadores analizados, la mayoría de los países sin datos internacionalmente comparables del IEU, para los que se encontraron otras fuentes de datos, había avanzado considerablemente en el logro del programa de la EPT. Este análisis fue útil no solo para conocer la situación de países que, de otro modo, serían "invisibles", sino también porque la búsqueda de fuentes de datos podría ser todavía más necesaria, si cabe, cuando se realice un seguimiento de los avances en el logro de las metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para después de 2015. En último término, este análisis pone de relieve la necesidad de que mejoren el acopio, la comunicación y el aprovechamiento compartido de los datos por los países y a escala internacional.

La mayoría de los países que carecían de datos del IEU lograron avances considerables respecto del programa de la EPT

Algunos problemas relacionados con la falta de datos que surgieron durante esta investigación eran similares a los señalados por el Grupo Asesor de Expertos Independientes sobre la Revolución de los Datos para el Desarrollo Sostenible. En especial, el Grupo Asesor reconoció que los datos existentes no se utilizaban porque se compartían demasiado tarde o ni siquiera se compartían. Y también señaló la falta de datos necesarios para la toma de decisiones (IEAG, 2014).

A medida que la comunidad internacional avance en el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, será importante centrarse más en formas más eficientes y transparentes de mejorar no solo la reunión, la comunicación y la disponibilidad de datos, sino también la puntualidad de los datos en el contexto de la armonización de los datos necesarios para una mejora de la comparación entre países.

Fotografía: Ami Vitale

CAPÍTULO 8

Financiación

Aspectos más destacados

- Muchos países han incrementado su gasto en educación. Entre 1999 y 2012, 38 países aumentaron su gasto en educación en un punto porcentual o más del ingreso nacional.
- La educación no es una prioridad en muchos presupuestos nacionales. Desde 1999, el gasto en educación apenas ha variado como proporción del gasto público. Y, en 2012, cuando se situaba en el 13,7%, era inferior al objetivo recomendado del 15% al 20%.
- A pesar del compromiso, contraído en Dakar, de proporcionar una educación gratuita, en muchos países de bajos ingresos, una inversión pública insuficiente conlleva que los hogares sigan sufragando gastos relacionados con la educación.
- A lo largo de los últimos 10 años, las organizaciones de la sociedad civil se han convertido en una voz importante en los debates nacionales en torno a la participación, la transparencia y la rendición de cuentas respecto del gasto en educación.
- Los gobiernos y los donantes han descuidado la financiación de aquellos objetivos de la Educación para Todos (EPT) distintos de la enseñanza primaria. A raíz de esa desatención, la enseñanza preescolar y la alfabetización de adultos, en especial, han seguido recibiendo una financiación insuficiente. Los donantes continúan desembolsando grandes sumas en concepto de ayuda a ámbitos ajenos a la EPT a expensas de la educación básica.
- Los donantes no han cumplido, en gran medida, su compromiso de proporcionar ayuda más eficazmente y solo han alcanzado 1 de los 13 objetivos en materia de eficacia de la ayuda. Y apenas se ha contado con una coordinación y una distribución internacionales eficaces de la ayuda a la educación.

Financiación 329

Evolución de los compromisos financieros nacionales en favor de la EPT desde la celebración del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar (2000) 329

Asistencia internacional para el desarrollo 352

Otras fuentes de financiación internacional 371

Instrumentos de diagnóstico necesarios para evaluar la financiación de la educación..... 373

Conclusiones 374

En el presente capítulo se examinan los avances en la financiación de la educación desde la celebración del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar (2000). Se analizan las tendencias de la financiación nacional de la educación en lo tocante a la cuantía y la eficiencia del gasto, así como la concesión de prioridad a la educación en los presupuestos nacionales. También se evalúa en este capítulo si los donantes han cumplido sus compromisos y si la ayuda que han proporcionado se gestionó eficazmente. Se propone destinar más fondos a la enseñanza preescolar, así como a aquellos ámbitos que han sido descuidados, como la educación de calidad y la alfabetización de los adultos. Y se examinan distintas maneras de lograr que tanto la financiación nacional como la internacional puedan ser más específicas, se utilicen más eficazmente y resulten más transparentes.

Capítulo 8 Financiación

Conseguir un sólido compromiso político nacional e internacional con la Educación para Todos (EPT), formular planes de acción nacionales y aumentar considerablemente la inversión en educación.

En el Marco de Acción de Dakar (2000) se instaba a lograr un aumento considerable del compromiso financiero de los gobiernos nacionales y los donantes con el sector de la educación con objeto de acelerar los avances en la consecución de los objetivos de la Educación para Todos (EPT). Se alentaba a los donantes a que apoyaran los esfuerzos de los gobiernos por conseguir un aumento de la ayuda destinada a la educación básica y a que prestaran esa ayuda de la manera más eficaz posible.

Todo ello representó un cambio estratégico respecto de cómo se veía la financiación en la época de la Conferencia de Jomtien (1990), cuando los programas de ajuste estructural de la década de 1980 se habían traducido en recortes drásticos del gasto público en educación y había aumentado el papel de la financiación no estatal. En cambio, en el Marco de Acción de Dakar se recomendaba implícitamente a los gobiernos que fueran los primeros en aumentar los compromisos financieros en favor de la EPT, y el Comité de Dirección de la EPT propuso que se consignara a la educación entre el 15% y el 20% de los presupuestos anuales. En los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) se fijaron unas metas similares para otros sectores de servicios básicos, como la salud y el agua y el saneamiento, para los que los gobiernos deberían comprometer como mínimo una proporción determinada de sus presupuestos anuales, con el propósito de contribuir a alcanzar los objetivos de reducción de la pobreza (Unión Africana, 2008; Organización Mundial de la Salud (OMS), 2011).

En el Marco de Acción de Dakar también se instaba a una mayor rendición de cuentas y a que los países fueran responsables ante a sus ciudadanos. Fruto de una influencia de las organizaciones de la sociedad civil mucho mayor que en Jomtien, en ese marco de acción se hacía referencia específicamente a la necesidad de poner coto a las prácticas corruptas y de lograr que aumentara la eficiencia de los recursos internos. Las organizaciones de la sociedad civil tuvieron una participación importante en la formulación del Marco de Acción de Dakar, en el que se instaba a un mayor compromiso con la EPT y se consideraba a esas organizaciones asociados clave a la hora de exigir a los gobiernos que rindieran cuentas de sus promesas de financiación.

En el presente capítulo se evalúa en qué medida los gobiernos y los donantes han cumplido los compromisos enunciados en el Marco de Acción de Dakar. En la primera parte, se proporciona una perspectiva general de las tendencias observadas en el gasto nacional en educación a lo largo del tiempo, en comparación con los compromisos contraídos en Dakar. Se examinan la eficiencia y la equidad del gasto público nacional en educación y se considera la influencia que han tenido las organizaciones de la sociedad civil a este respecto. En la segunda parte, se analizan las tendencias en materia de desembolsos de la ayuda destinada a la educación a lo largo de los últimos 15 años, y se considera si los donantes han cumplido sus promesas de aumentar los fondos destinados a la educación básica y a los países más necesitados. Se examina la evolución de las políticas relacionadas con la eficacia de la ayuda; se estudia cuál es la función de la ayuda humanitaria, de la financiación proveniente de las ONG y de la financiación no tradicional; y se menciona la necesidad de mejorar los instrumentos de diagnóstico empleados para evaluar la financiación de la educación.

En el Marco de Acción de Dakar se instaba a aumentar los compromisos financieros contraídos por los gobiernos nacionales y los donantes

Evolución de los compromisos financieros nacionales en favor de la EPT desde la celebración del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar (2000)

Tendencias del gasto nacional en educación

En el Marco de Acción de Dakar se consideraba que los gobiernos nacionales serían las principales fuentes de financiación de la EPT: "Los gobiernos deben asignar recursos

Cuadro 8.1: Gasto público en educación, por región y nivel de ingreso (1999 y 2012)

	Gasto público en educación				
	Porcentaje del PNB		Porcentaje del gasto público destinado a la educación		Per cápita en enseñanza primaria (en dólares estadounidenses constantes de 2011 a paridad de poder adquisitivo)
	1999	2012	1999	2012	2012
Mundo	**4,5**	**5,0**	**13,8**	**13,7**	**1 337**
Países de bajos ingresos	3,2	4,0	14,7	14,9	100
Países de ingresos medianos bajos	4,4	4,9	15,0	15,6	467
Países de ingresos medianos altos	5,0	5,1	14,8	14,9	...
Países de ingresos altos	4,9	5,4	12,4	12,3	6 805
Estados Árabes	5,3	...	16,9	...	...
Europa Central y Oriental	4,4	4,9	12,7	11,7	4 478
Asia Central	4,0	3,4	...	13,0	...
Asia Oriental y el Pacífico	5,1	3,4	13,8	17,5	...
América Latina y el Caribe	4,5	4,9	14,8	...	1 187
América del Norte y Europa Occidental	5,2	6,0	12,3	12,5	7 943
Asia Meridional y Occidental	3,6	3,9	16,6	12,6	240
África Subsahariana	3,9	4,9	14,8	18,4	136

Nota: Todos los valores regionales indicados son medianas. Los valores de las medianas de 1999 y 2012 no son comparables porque no se basan en el mismo número de países. Si no se indica otra cosa, las cifras de gasto público en educación por alumno que aparecen en el cuadro se expresan en precios ajustados según la paridad de poder adquisitivo (PPA).
Fuentes: Cuadros estadísticos 9 (impreso) y 11 (sitio web del Informe) del Anexo; base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU); cálculos del equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.

suficientes a todos los componentes de la educación básica. Esto exigirá incrementar la proporción del ingreso nacional y los presupuestos dedicados a la educación y, dentro de esta, a la educación básica"[1]. Esas expectativas se han confirmado incluso en regiones que dependen de la ayuda: el gasto público interno es muy superior a la asistencia externa. En el África Subsahariana, la ayuda internacional por niño en edad de asistir a la escuela primaria fue de 12 dólares estadounidenses en 2012, en comparación con 136 dólares procedentes de fuentes nacionales (**Cuadro 8.1**).

Ha habido un reconocimiento, cada vez mayor, de la importancia de la movilización de recursos nacionales por medio de los impuestos

En 2006, el Grupo de Alto Nivel sobre la Educación para Todos propuso que los gobiernos gastaran entre el 4% y el 6% de su producto nacional bruto (PNB) en educación y que, dentro de los presupuestos del Estado, se asignara entre un 15% y un 20% a la educación, prestando especial atención a la educación básica (UNESCO, 2006; UNESCO, 2007). En un estudio se determinó que un nivel "saludable" de gasto en educación (que, según los autores del estudio, se situaría en un 3,8% del PIB) era la inversión mínima necesaria para lograr una mejora de los resultados educativos, medida esa mejora según el aumento de las tasas de finalización de los estudios y disminución de la tasa de repetición (Bruns y otros, 2003; Greenhill y Ali, 2013).

¿Están alcanzando los países esos objetivos? El compromiso de proporcionar una enseñanza primaria gratuita ha redundado en un aumento de la tasa de escolarización en la enseñanza primaria, lo que ha requerido ingentes recursos para financiar docentes, aulas y material de enseñanza y aprendizaje adicionales. También ha sido necesario que los gobiernos obtengan por otras vías los ingresos que dejaron de percibir las escuelas cuando la enseñanza primaria pasó a ser gratuita.

Los países han incrementado el gasto en educación, con avances desiguales

Para aumentar el gasto en educación, como proporción del ingreso nacional, no solo se necesita un compromiso, sino también la capacidad sostenible de generar ingresos por medio de sistemas tributarios eficaces. Desde el Consenso de Monterrey de la Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo, celebrada en 2002, ha habido un reconocimiento, cada vez mayor, de la importancia de la movilización de recursos nacionales por medio de los impuestos. Iniciativas como el Foro Africano de Administración Tributaria, celebrado en 2008, o la Comunicación de la Comisión Europea sobre fiscalidad y desarrollo, de 2010, también han

1. Las menciones del ingreso nacional en este capítulo se refieren, en la mayoría de los casos, al producto nacional bruto (PNB) y, cuando no se dispone de esta información, al producto interno bruto (PIB).

Cuadro 8.2: Índices compuestos anuales de aumento del gasto público real en educación y del crecimiento económico (1999 a 2012)

Mundo	Estados Árabes	Europa Central y Oriental	Asia Central	Asia Oriental y el Pacífico	América Latina y el Caribe	América del Norte y Europa Occidental	Asia Meridional y Occidental	África Subsahariana
Crecimiento económico total, índice de crecimiento anual (en %)								
4,0	4,4	4,2	7,2	4,5	3,5	1,9	4,5	4,0
Gasto público total real en educación, índice de crecimiento anual (en %)								
5,0	5,2	4,5	8,6	5,4	5,3	2,4	4,9	6,1
Número de países								
100	3	12	6	13	18	17	5	26
Número de países en los que el gasto en educación superó el crecimiento económico								
64	2	7	4	9	12	10	1	19

Notas: Los 100 países representados son aquellos sobre los que se dispone de datos relativos a 1999/2000/2001 y 2010/2011/2012. Con el índice de crecimiento se miden los cambios en el gasto en educación y en el PIB, expresados en dólares constantes de 2005 a fin de eliminar los efectos de la inflación.
Fuentes: Cuadro estadístico 9 del Anexo; Banco Mundial (2014b).

puesto de relieve la importancia que reviste la movilización de ingresos provenientes de los impuestos para la financiación sostenible del desarrollo (Bhushan y otros, 2013).

La experiencia de los países desarrollados en el siglo XIX evidencia que los ingresos tributarios, que representaban hasta el 8% del ingreso nacional, solo permitían financiar funciones básicas (la policía, los tribunales, el ejército, las relaciones exteriores y la administración general), pero no la prestación de servicios básicos como la educación. Algunas naciones relativamente ricas asumieron responsabilidades más amplias, incluida la educación, solo después de que comenzara a mejorar la recaudación de impuestos a comienzos del siglo XX (Piketty, 2014). Se estima que, para que los países financien los ODM, por lo menos un 20% del ingreso nacional debe obtenerse de los ingresos tributarios (FMI y otros, 2011). Puesto que muchos países de ingresos bajos o medianos bajos partían de una base impositiva baja en la época en que se celebró el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, alcanzar ese objetivo exigía, y continúa exigiendo, un esfuerzo mucho mayor. Desde entonces, los ingresos tributarios, como proporción del ingreso nacional, han aumentado tan solo un 0,44%, de media anual, en aquellos países de ingresos bajos o medianos bajos en los que los ingresos tributarios se han incrementado (Hearson, 2013).

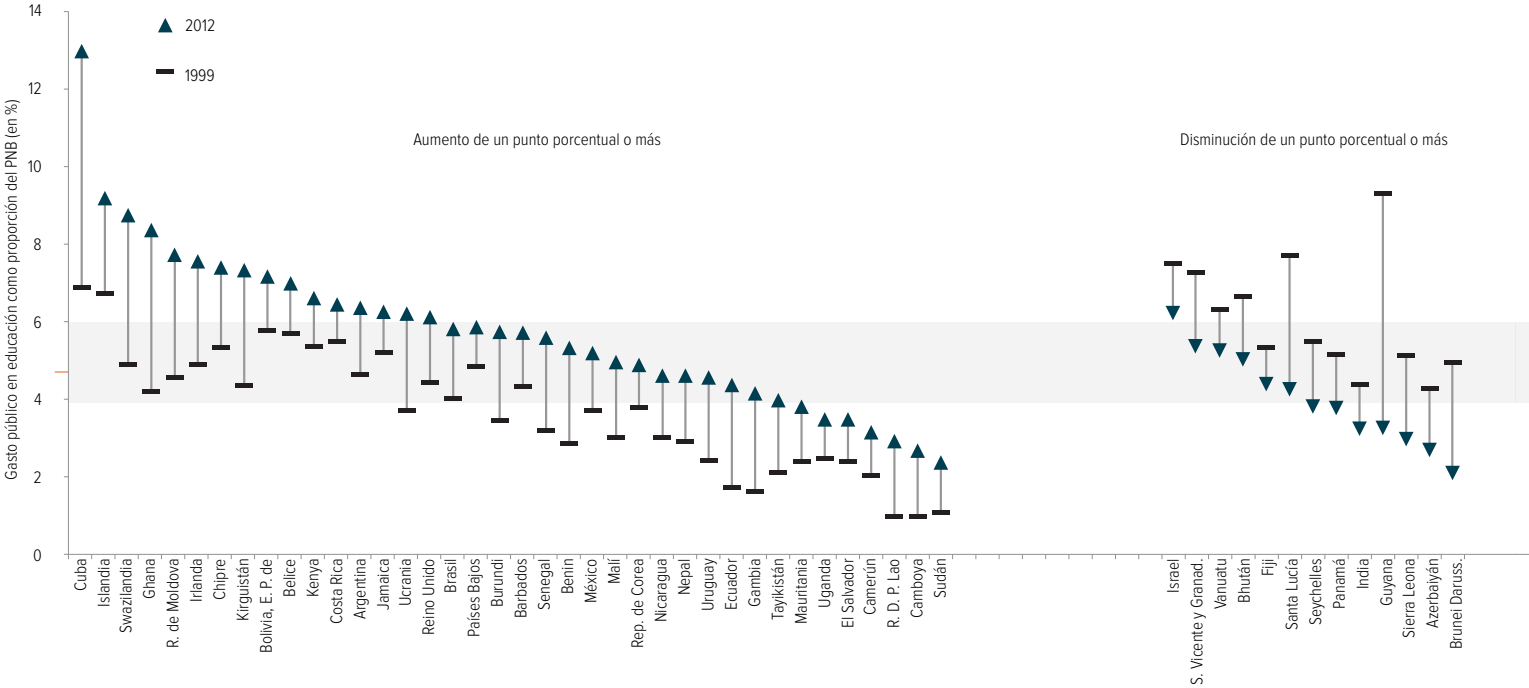
No obstante, mientras que, en 2000, 25 países de ingresos bajos o medianos bajos recaudaron menos de un 15% de su ingreso nacional por conducto de los impuestos, ese número de países disminuyó a 18 en 2012. En algunos países, entre los que se encuentran el Afganistán, Nigeria, el Pakistán y la República Centroafricana, la parte de su ingreso nacional que proviene de la recaudación tributaria es de un 10% o menos[2]. En Madagascar, esa proporción disminuyó entre 2000 y 2012. En otros países, la proporción aumentó; así ocurrió en Nepal, donde pasó del 8,7% al 13,9% (Banco Mundial, 2014b).

Si se quiere que los países financien la educación de manera sostenible, es necesario que estos se comprometan tanto a movilizar recursos como a conceder prioridad a la educación. De los 67 países analizados en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* de 2013-2014, 37 obtenían ingresos insuficientes y asignaban menos del 20% del presupuesto del Estado a la educación. Sin embargo, con un pequeño esfuerzo, esos 67 países podrían haber obtenido 153.000 millones de dólares estadounidenses adicionales para la educación antes de que finalizara 2015 por medio de una recaudación de impuestos más eficiente, una limitación de las exenciones fiscales, la lucha contra la evasión de impuestos, la diversificación de la base impositiva y el fortalecimiento de los sistemas tributarios (UNESCO, 2014).

Se ha avanzado de manera desigual en la prioridad concedida a la educación. A escala mundial, en 2012, la proporción media del PNB dedicada a la educación fue de un 5%. En los países de bajos ingresos, la media de las medianas fue del 4%. De los 142 países

2. En el estudio mencionado se comparan países sobre los que se dispone de datos relativos tanto a 2000 (aproximadamente) como a 2012 (aproximadamente), correspondiendo el primer año a 2000, 2001 o 2002 y el segundo, a 2010, 2011 o 2012.

Gráfico 8.1: La mayoría de los países ha aumentado su gasto en educación como proporción del ingreso nacional desde 1999
Gasto público en educación como porcentaje del PNB (1999 y 2012)



Fuentes: Cuadros estadísticos 9 (impreso) y 11 (sitio web del Informe) del Anexo; base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU).

sobre los que se dispone de datos, 96 gastaron por lo menos un 4% de su PNB en educación (comprendidos 14 países de bajos ingresos y 18 países de ingresos medianos bajos) y, de ese grupo de 96 países, 39 destinaron un 6% o más a la educación. Muchos países incrementaron su compromiso con la educación: 38 en al menos un punto porcentual de su PNB entre 1999 y 2012 (de los que 10 eran países de bajos ingresos y 13 países de ingresos medianos bajos), aunque en 13 países el gasto en educación disminuyó en ese mismo porcentaje (**Gráfico 8.1**).

Se ha avanzado de manera desigual a la hora de conceder prioridad a la educación

El gasto en educación no siempre ha corrido parejo con el aumento de la escolarización y el crecimiento económico

A pesar de la crisis financiera mundial de 2007-2008, el periodo posterior al Foro Mundial de Dakar trajo consigo unas fuertes tasas de crecimiento económico en muchos países de ingresos bajos o medianos. A lo largo del periodo comprendido entre 1999 y 2012, el crecimiento económico estuvo acompañado de un aumento real del gasto público en educación (**Cuadro 8.2**). El crecimiento económico en el África Subsahariana, que se situó, en promedio, en un 4%, fue superado por el aumento del gasto público en educación, que alcanzó de media un 6,1% anual. En cambio, entre 1999 y 2012, en el Asia Meridional y Occidental se registró un crecimiento económico anual de un 4,5% en promedio, y el gasto público en educación aumentó poco más de un 4,9% anual. Aproximadamente dos tercios del aumento anual del gasto público en educación en el África Subsahariana entre 1999 y 2007 eran atribuibles al crecimiento económico (Fredriksen, 2010).

Sin embargo, esos promedios regionales ocultan enormes variaciones entre los diferentes países. En el caso del Asia Meridional y Occidental, por ejemplo, en cuatro de los cinco países de esa región sobre los que se dispone de datos, el aumento anual del gasto en educación no superó la tasa de crecimiento económico. Aunque la tasa de crecimiento económico anual del Pakistán fue del 4,1%, el aumento del gasto en educación llegó solo al 2,5%, lo que conllevó que la proporción del PNB dedicada a la educación en 2012 disminuyera hasta solo un 2%. Nepal fue la excepción al situarse el aumento anual del gasto en educación justo por debajo del 9%, en comparación con un crecimiento económico del 4,1%. Esto ha tenido como consecuencia que la proporción del PNB gastada en educación

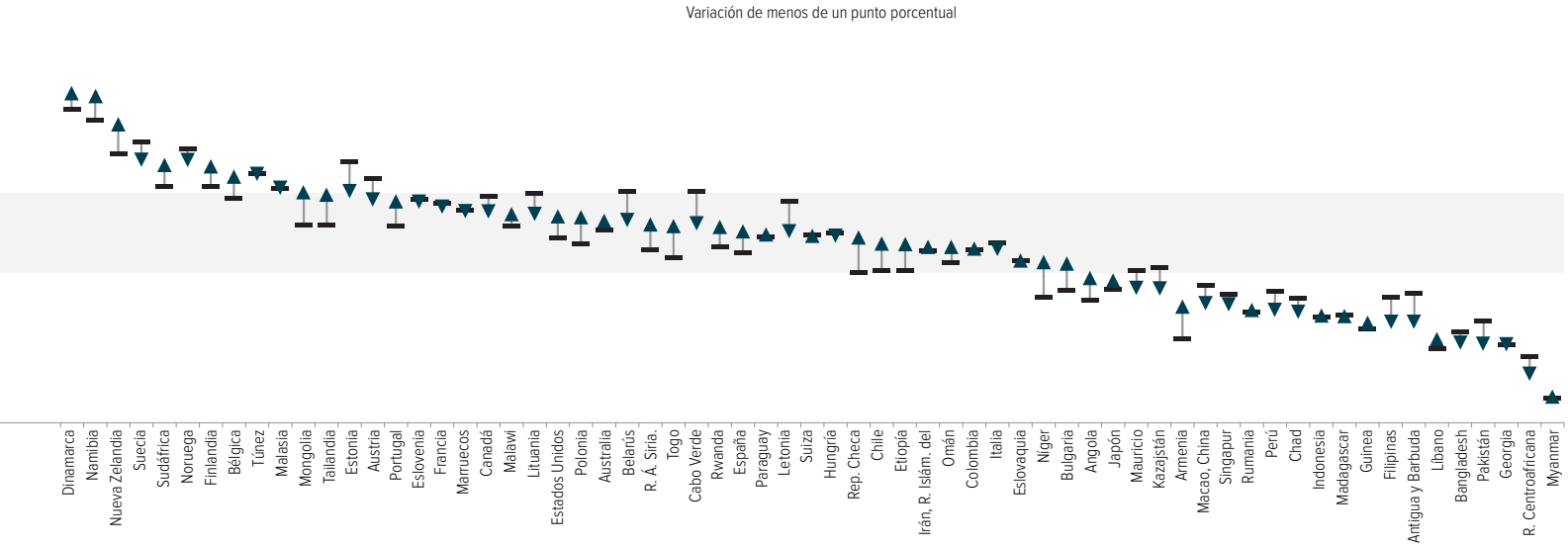
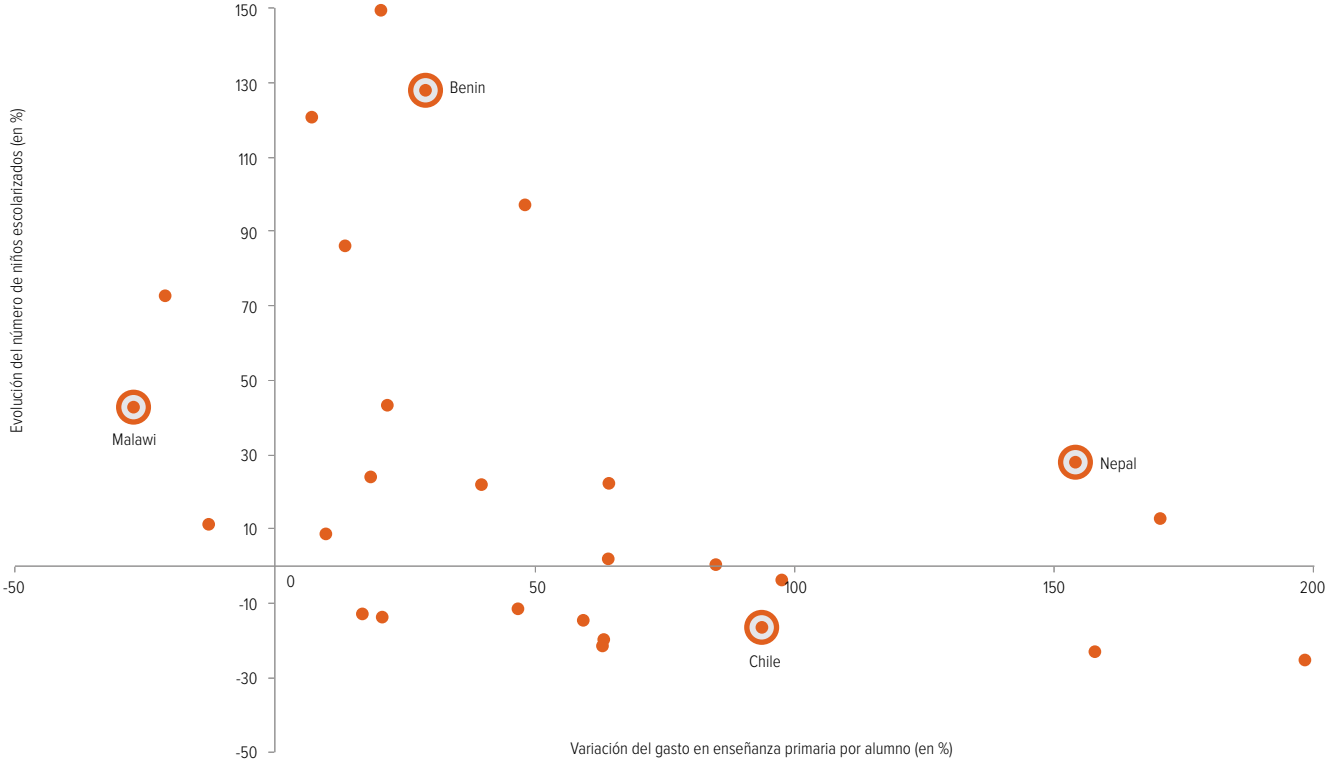


Gráfico 8.2: Los progresos en el aumento del gasto real en enseñanza primaria por alumno fueron desiguales
Variación porcentual del gasto por alumno de primaria y cifras absolutas de niños escolarizados (1999-2012)

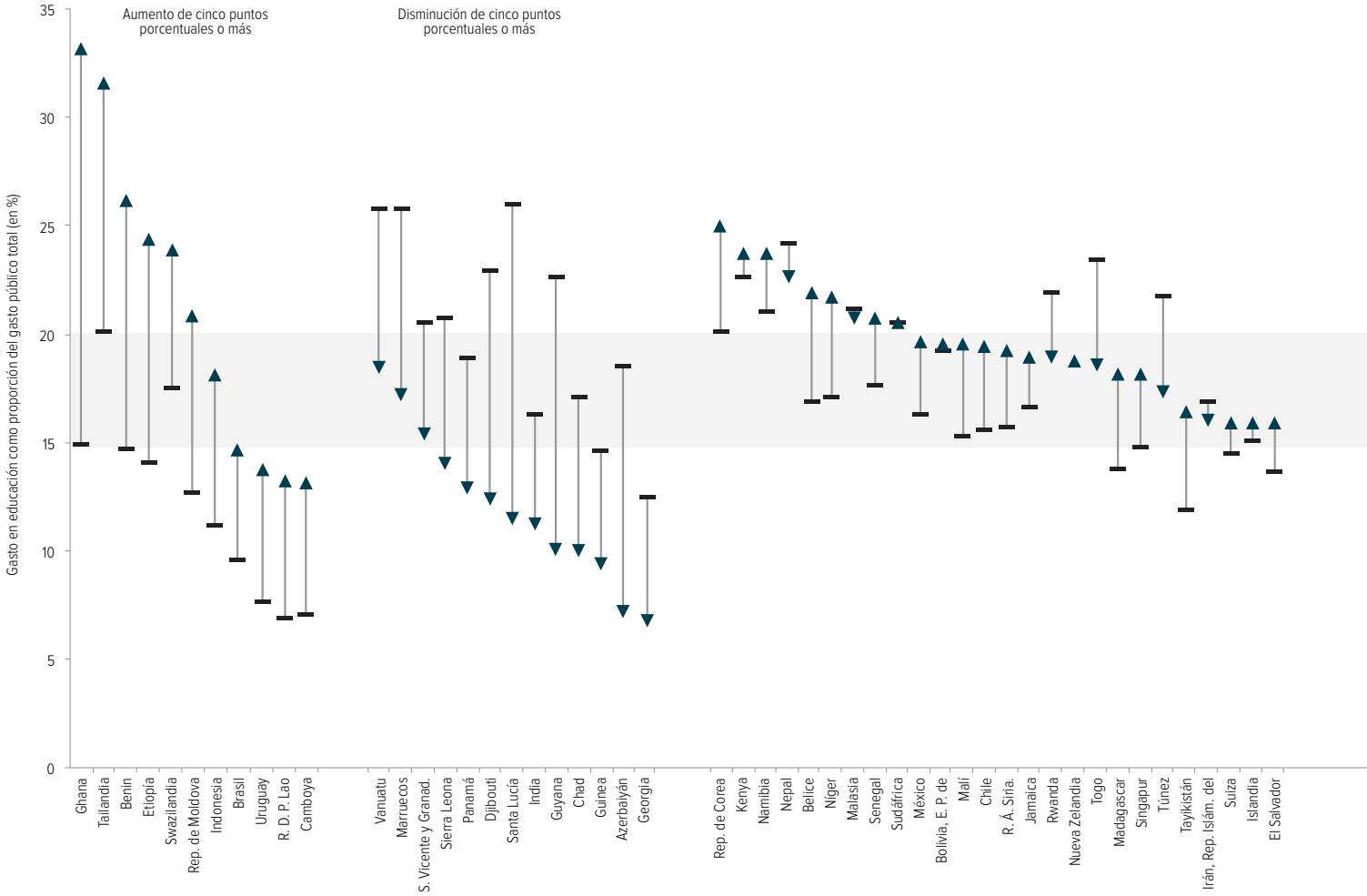


Fuentes: Cuadros estadísticos 5 y 9 (impresos) y 11 (sitio web del Informe) del Anexo; base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU).

aumentara del 2,9% al 4,7% entre 1999 y 2010. Se registraron variaciones similares en el África Subsahariana. El aumento del gasto anual en educación fue superior a la tasa de crecimiento económico en varios países, incluidos Benin, Burundi y Kenya. En otros, como la República Centroafricana y Sierra Leona, el gasto en educación no corrió parejo con el crecimiento económico. A escala mundial, de los 100 países sobre los que se cuenta con datos, en 64 la tasa de aumento del gasto en educación fue superior o siguió el mismo ritmo que la tasa de crecimiento económico.

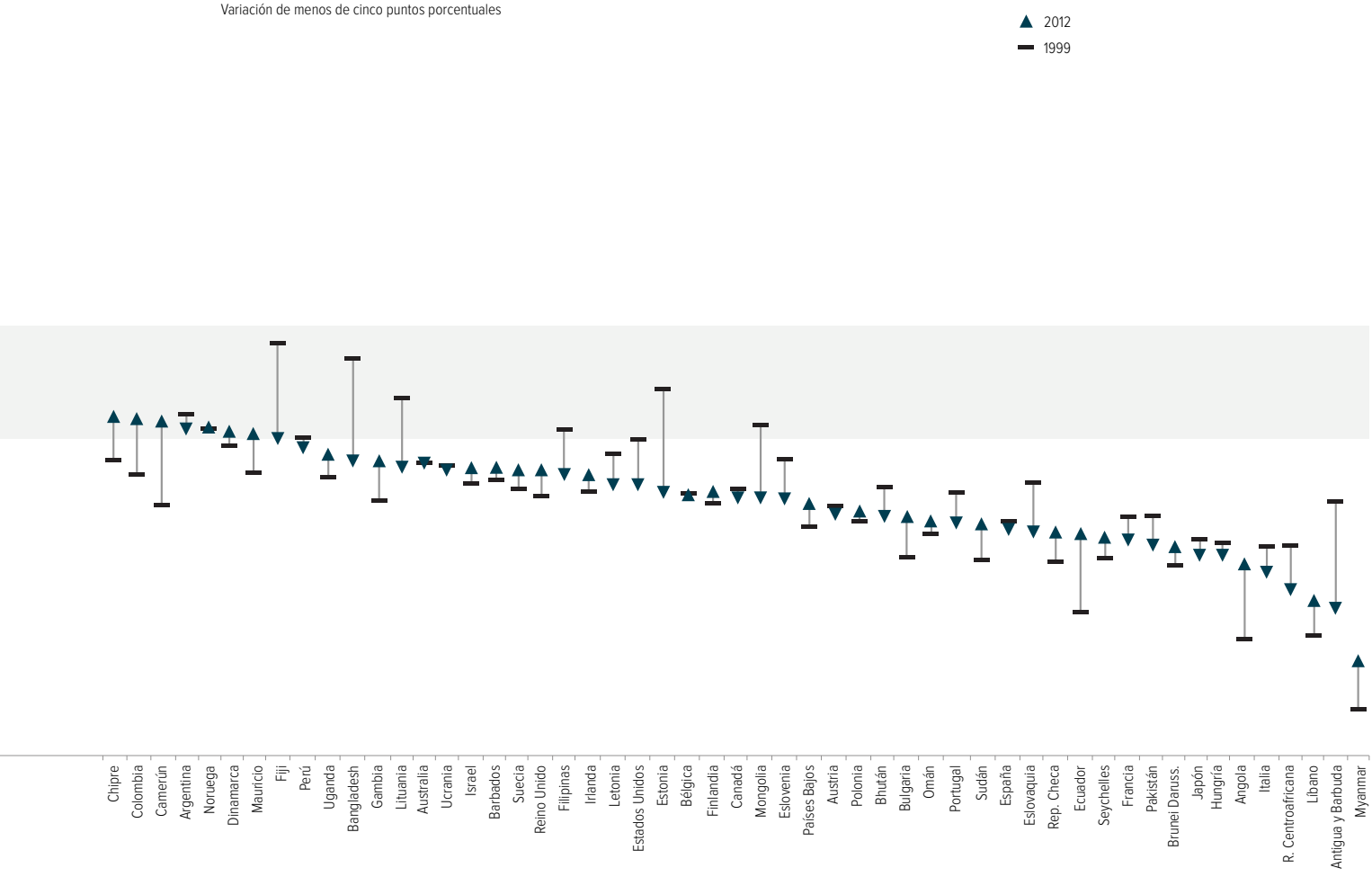
En la mayoría de los países, se ha observado una correlación positiva entre un aumento del ingreso per cápita y un incremento del gasto por niño en edad de asistir a la escuela primaria. Con todo, varía mucho el grado en que lo primero puede influir en lo segundo, como también difiere el ritmo al que se produce. En Malawi, a pesar de un aumento de los ingresos per cápita, el gasto por niño en edad de asistir a la escuela primaria disminuyó (Banco Mundial, 2010b), pasando del 10,2% al 7,6% del PNB per cápita en el periodo comprendido entre 1999 y 2011. En cambio, en el Brasil, esa proporción aumentó del 10,4% al 20,2% en 2010. De los 56 países sobre los que se dispone de datos, en 40 se registró un aumento del gasto por alumno de primaria como porcentaje del PNB per cápita. De los 16 países en los que esa proporción disminuyó, 9 están situados en el África Subsahariana, la región con el menor gasto por alumno de primaria.

Gráfico 8.3: Solo unos pocos países gastaron al menos una quinta parte de su presupuesto en la educación
Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total (1999 y 2012)



Fuentes: Cuadros estadísticos 9 (impreso) y 11 (sitio web del Informe) del Anexo; base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU).

Durante el decenio que siguió al Foro Mundial de Dakar, se registró un aumento muy considerable de la escolarización tras la supresión de los derechos de matrícula en la enseñanza primaria. No obstante, ese aumento no siempre se tradujo en cambios positivos en la financiación por alumno. En el Níger, pese a un aumento del gasto público total en educación como porcentaje del PNB, el gasto por alumno de primaria disminuyó a lo largo del decenio, pasando de 207 a 130 dólares; ese gasto evolucionó a un ritmo más lento que la escolarización. Por el contrario, Nepal aumentó el gasto por alumno de 68 a 174 dólares entre 1999 y 2009, al mismo tiempo que lograba la universalización de la enseñanza primaria antes de que finalizara 2011. Análogamente, Benin incrementó su gasto por alumno de primaria durante un periodo en el que la matrícula en ese nivel se duplicó con creces. En Malawi, en cambio, se registró una disminución del gasto por alumno, que pasó de 74 a 54 dólares, durante un periodo en el que se matriculó un mayor número de niños en el sistema de enseñanza primaria. Chile es un ejemplo de la situación existente en muchos países de América Latina, en los que el gasto por alumno aumentó, aunque ese incremento se debió, en parte, a una disminución del número de niños matriculados en la enseñanza primaria (**Gráfico 8.2**).



En muchos presupuestos, la educación no es una prioridad

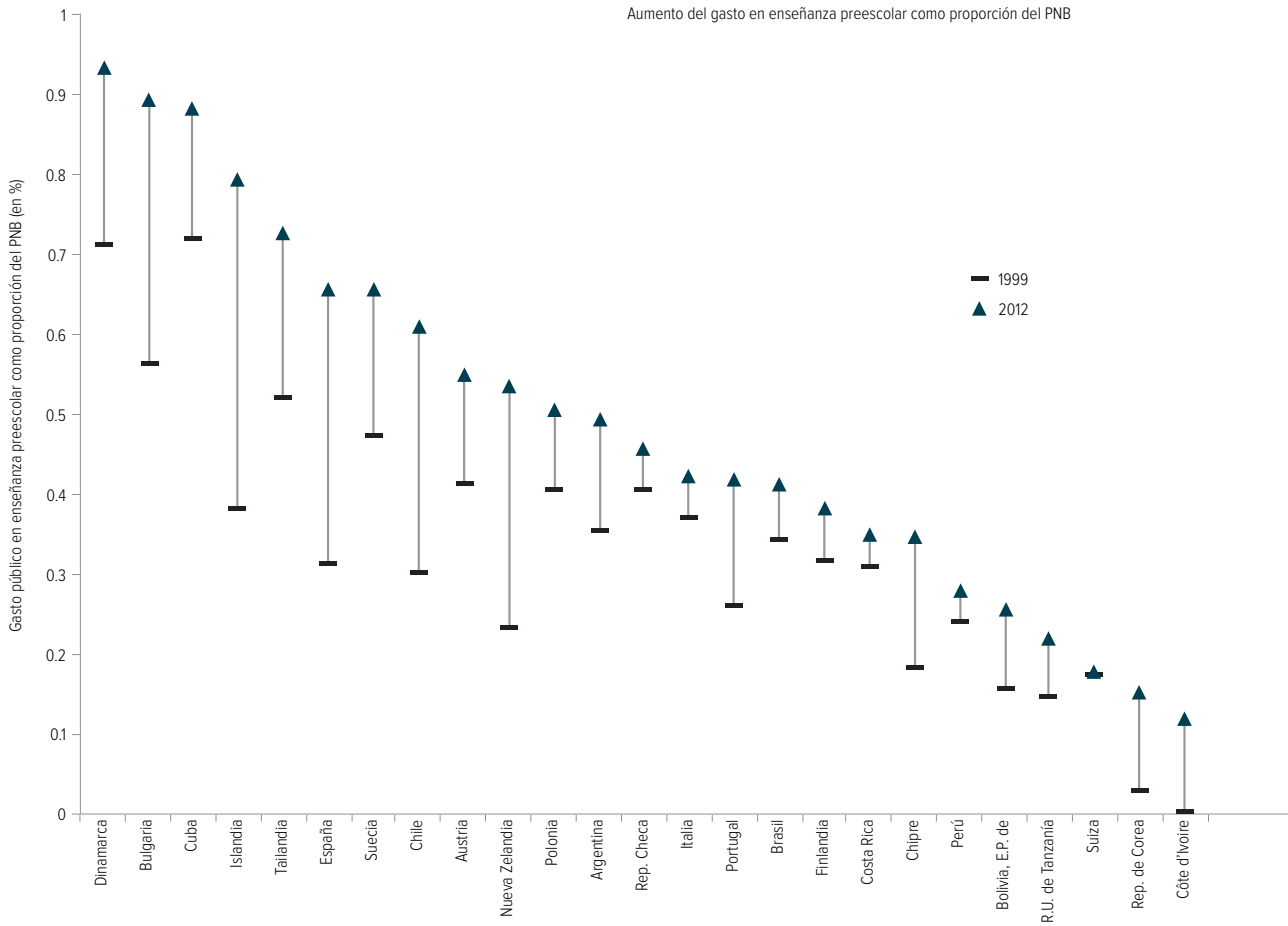
El gasto en educación, como porcentaje del gasto público, ha variado poco desde 1999. En 2012, la media mundial de las medianas fue del 13,7%, lo que no alcanzaba el objetivo del 15% al 20%. El África Subsahariana es la región en la que los países han asignado la mayor porción de las medianas del gasto público a la educación (18,4%), seguida del Asia Oriental y el Pacífico (17,5%). En el Asia Meridional y Occidental, se asignó solo un 12,6% (Cuadro 8.1). De los 129 países sobre los que se dispone de datos, 53 dedicaron a la educación por lo menos un 15% de su gasto público total en 2012; de estos, 12 eran países de bajos ingresos y 17, países de ingresos medianos bajos. De los 53 países que dedicaron a la educación por lo menos un 15% del gasto público total, 20 gastaron un 20% o más; de los 15 países de este grupo sobre los que se dispone de datos comparables relativos a 1999 y 2012, 8 (incluidos Etiopía y el Níger) dedicaron menos del 20% en 1999, pero en 2012 asignaron como mínimo un 20% (**Gráfico 8.3**).

Se dedica una parte pequeña de los presupuestos de educación a la enseñanza preescolar

El gasto medio mundial en enseñanza preescolar, como proporción del gasto público total en educación, representó solo un 4,9% en 2012[3]. En América del Norte y Europa Occidental, se asignó a la enseñanza preescolar un 8,8% de los presupuestos de educación, mientras que en el

3. Los datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) utilizados para esta sección sobre el gasto interno se refieren a la "enseñanza preescolar", que ha de considerarse un término intercambiable con "servicios de atención y educación de la primera infancia".

Gráfico 8.4: En 37 países aumentó el gasto en enseñanza preescolar como proporción del PNB, pero esa proporción continúa siendo pequeña
Gasto público ordinario en enseñanza preescolar como proporción del PNB (1999 y 2012)

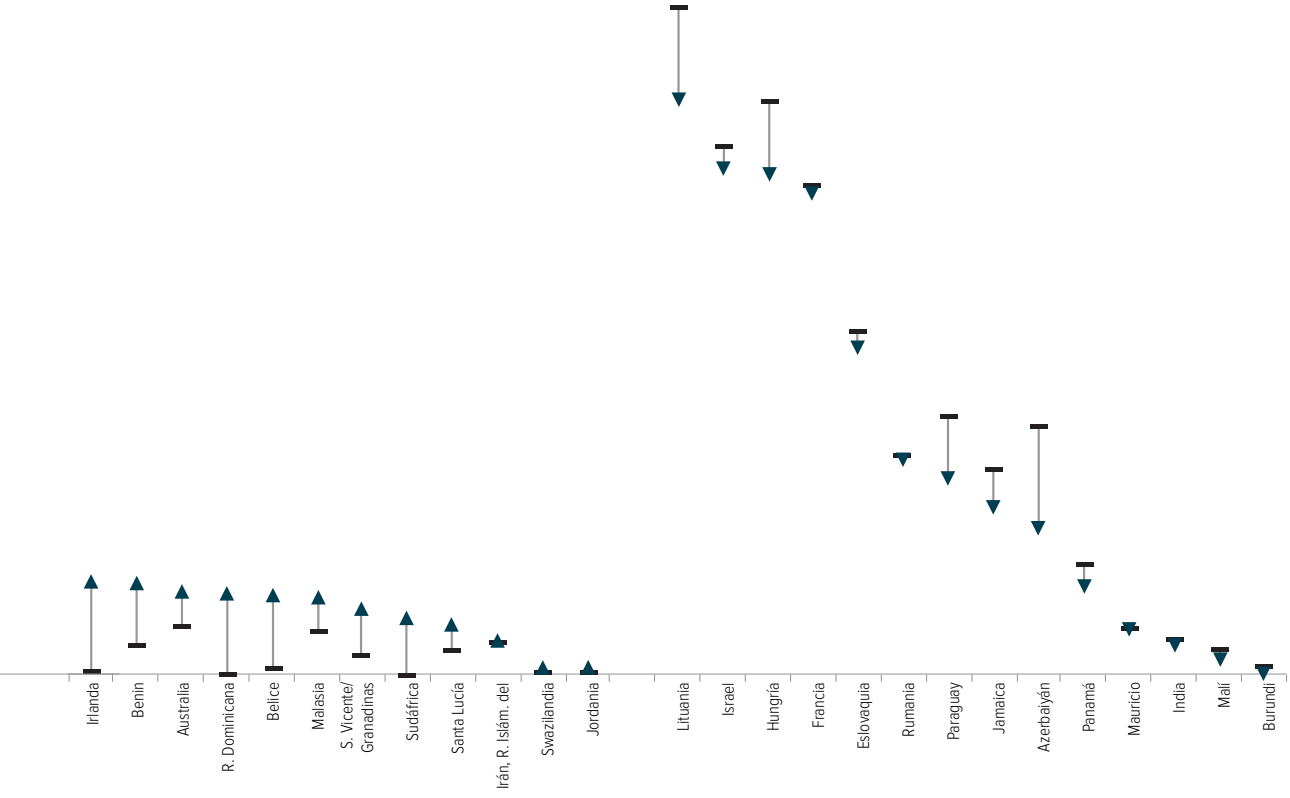


Fuentes: Cuadro estadístico 11 (sitio web del Informe) del Anexo; base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU).

África Subsahariana ese porcentaje fue del 0,3%. De los 51 países sobre los que se dispone de datos relativos a 1999 y a 2012, en 37 aumentó el gasto público en enseñanza preescolar como porcentaje del PNB a lo largo de ese periodo. Cuando se efectúa un desglose por nivel de ingreso, las diferencias son notables. De los 22 países de ingresos altos, en 18 aumentó la proporción del presupuesto de educación asignado a la enseñanza preescolar. De los nueve países de ingresos bajos o medianos bajos, en cinco (incluidos Benin, el Estado Plurinacional de Bolivia y la República Unida de Tanzanía) aumentó esa proporción (**Gráfico 8.4**).

Algunos gobiernos han intentado compensar el escaso porcentaje de los recursos públicos que se destinan a la enseñanza preescolar mediante esfuerzos especiales para llegar a los niños más pobres. En Chile, se proporciona enseñanza preescolar por conducto de una combinación de proveedores públicos y proveedores privados subvencionados por el Gobierno; en 2011, las subvenciones gubernamentales recibidas por todos los alumnos matriculados aumentaron un 15%, a lo que se sumó un objetivo de escolarización universal de los niños de 4 y 5 años de edad de los tres quintiles de ingresos más bajos antes de que finalizara 2014 (OCDE, 2013). El gasto público en enseñanza preescolar, como proporción del PNB, se duplicó, pasando de un 0,3% en 1999 a un 0,6% en 2012. En 2002, Indonesia enmendó su constitución con objeto de imponer la obligación de que se asignara por lo menos un 20% del presupuesto nacional a la educación. En 2008, el Gobierno puso en marcha el Proyecto de Educación y Desarrollo de la Primera Infancia en 3.000 aldeas pobres. Se desembolsaron subvenciones de 18.000 dólares por aldea a lo largo de 3 años

Disminución del gasto en enseñanza preescolar como proporción del PNB

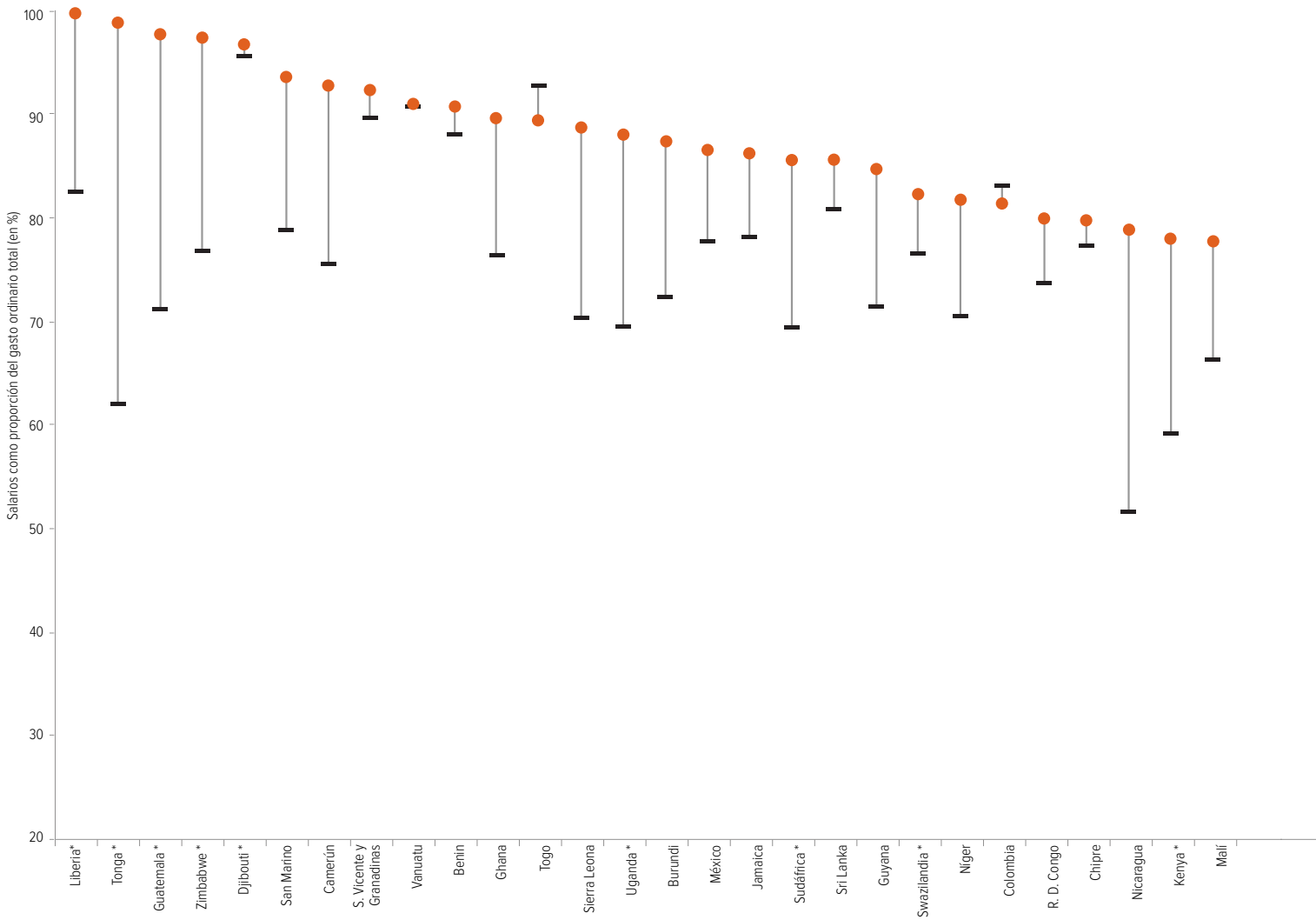


con el propósito de que se establecieran en cada una dos centros de enseñanza preescolar (Jung y Hasan, 2014). En 2012, el Perú inició el Programa "Cuna Más", con el que se pretende mejorar la enseñanza preescolar y del que actualmente se benefician 62.000 niños menores de 3 años de zonas pobres (Klaus, 2013). Sin embargo, en todos los niveles de ingreso nacionales, el gasto público en enseñanza preescolar como porcentaje del PNB sigue siendo bajo. En 2012, en los 27 países del África Subsahariana sobre los que se dispone de datos, el gasto público medio en enseñanza preescolar, como proporción del PNB, se situaba en solo un 0,01%.

Se observa una gran variación en las tendencias de la financiación de la enseñanza primaria

En los objetivos de la EPT y en el objetivo de educación de los ODM se subraya la necesidad de ampliar la enseñanza primaria gratuita de buena calidad, y se pide aumentar la inversión y conceder prioridad a los presupuestos de enseñanza primaria. La atención especial prestada al gasto en enseñanza primaria es un reflejo de ese énfasis. De los 56 países sobre los que se dispone de datos relativos al gasto público en enseñanza primaria como proporción del gasto público total en educación,

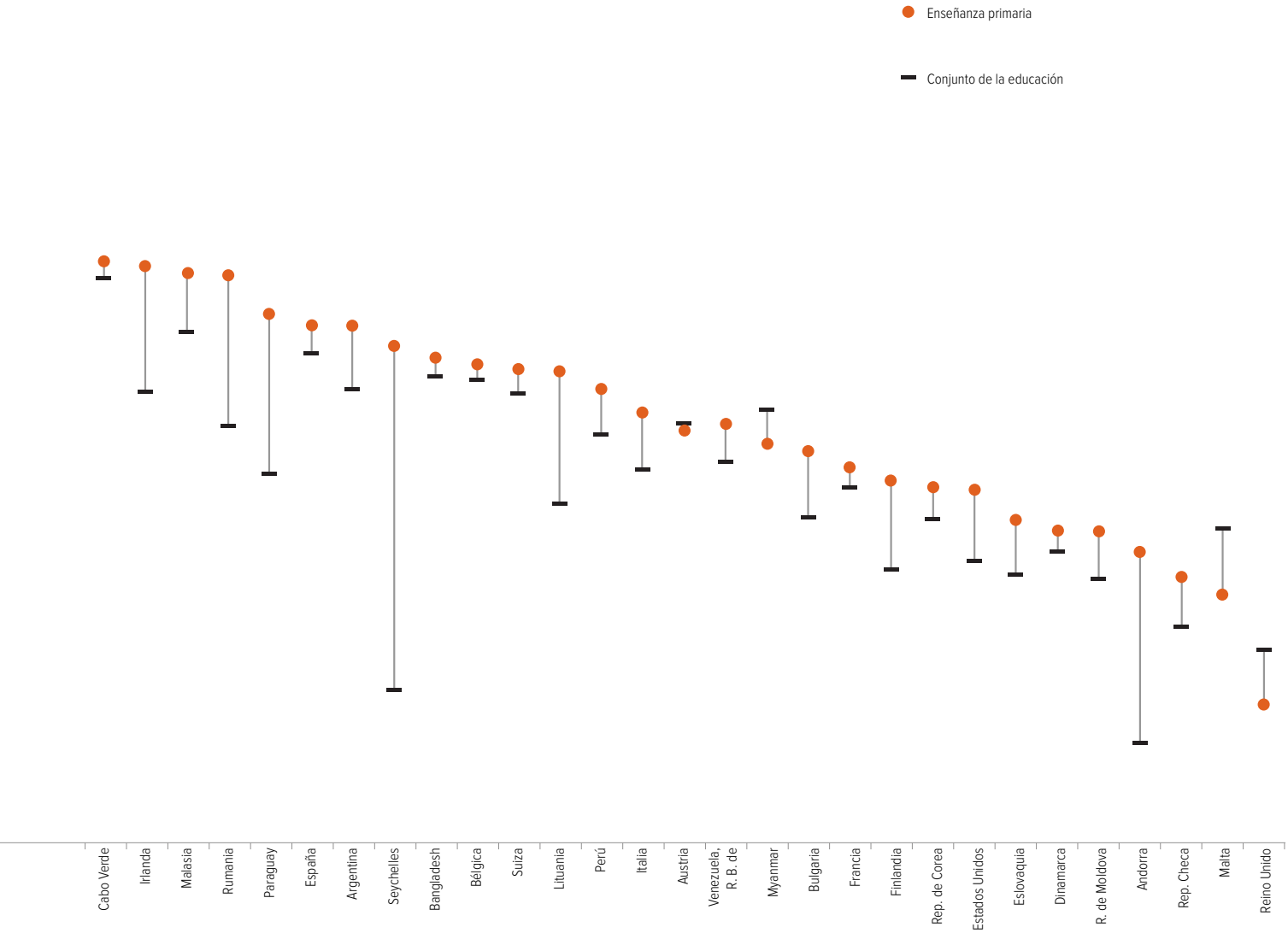
Gráfico 8.5: Los salarios representan la mayor parte de la financiación de los presupuestos de educación, especialmente en los de enseñanza primaria
Sueldos como porcentaje del presupuesto ordinario total y del presupuesto de enseñanza primaria (2012)



Nota: Para los países señalados con un asterisco (*) se han utilizados datos de Development Finance International correspondientes a 2013.
Fuentes: Cuadros estadísticos 9 (impreso) y 11 (sitio web del Informe) del Anexo; base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU); Development Finance International (2014).

tanto en 1999 como en 2012, en solo 16 había aumentado esa proporción. En los países de bajos ingresos se observa una evolución más positiva: en 6 de los 11 países sobre los que se dispone de datos (Bangladesh, Burundi, el Chad, Nepal, el Níger y el Togo) aumentó el gasto en enseñanza primaria como porcentaje del PNB. En esos seis países se concedió una nueva prioridad a la enseñanza primaria. En Nepal, el firme compromiso del Gobierno se tradujo en un incremento de la proporción del gasto público total en enseñanza que se destinaba a la enseñanza primaria, que pasó del 53% en 1999 al 60% en 2012, y estuvo acompañado de un aumento de la tasa neta de escolarización en primaria (del 69% al 98%), lo que ilustra los vínculos entre uno y otro. En todos menos en uno de esos seis países disminuyó la proporción del presupuesto público de educación que se asignaba a la enseñanza superior, lo que quizás refleje un esfuerzo de redistribución.

Malawi, uno de los cinco países de bajos ingresos en los que se registró una disminución de la proporción del gasto total en educación que se asignaba a la enseñanza primaria, destinó menos del 37% del presupuesto a ese nivel de la enseñanza en 2011, lo que supuso una disminución respecto de casi un 61% asignado en 1999. La tasa de finalización de la enseñanza



primaria y los resultados del aprendizaje de ese país se encuentran entre los peores del África Subsahariana. Esa disminución redundó sobre todo en beneficio de la enseñanza secundaria y la enseñanza superior; el 26% del presupuesto de educación se destinaba a la enseñanza superior, en la que el gasto por estudiante fue de 11.129 dólares. La subvención de la enseñanza superior en Malawi perpetúa grandes desigualdades: más del 90% de los estudiantes universitarios proviene del quintil más rico (Banco Mundial, 2010b).

En 2012, la porción de las medianas de la enseñanza primaria era, en promedio, el 50% del gasto público total en educación en 22 países de bajos ingresos. Aunque la enseñanza primaria recibía la mayor partida del gasto público en educación en la mayoría de los países de bajos ingresos, se registraba una gran variación entre países con niveles de ingresos similares, con una asignación a la enseñanza primaria que oscilaba entre casi el 65% del presupuesto de educación en el caso de Etiopía y casi el 36% en Rwanda.

De los 61 países sobre los que se dispone de datos de 1999 y de 2012 relativos al gasto en enseñanza primaria como porcentaje del ingreso nacional, en 33 se incrementó su proporción. Ese grupo de 33 países comprendía 9 países de bajos ingresos y 11 países de ingresos medianos. De los 28 países en los que el gasto se estancó o disminuyó, la mayoría eran países de ingresos altos o medianos altos. No obstante, también se registraron disminuciones en seis países de ingresos bajos o medianos bajos, incluido Malawi, donde, preocupantemente, el gasto en enseñanza primaria ya era bajo y disminuyó del 2,5% al 1,8% entre 1999 y 2011.

En muchos países pobres, el salario de los maestros representa la mayor partida de los presupuestos de enseñanza primaria

En los datos mundiales relativos a 2012 se observa que, en la mayoría de los 57 países sobre los que se tienen datos, la partida más cuantiosa del presupuesto ordinario de enseñanza primaria se asignó a los salarios de los maestros. En los 37 países de ingresos bajos o medianos incluidos en el análisis, esa partida dejaba pocos recursos para otros ámbitos (**Gráfico 8.5**). Los salarios, como porcentaje del gasto público ordinario en enseñanza primaria en los países de ingresos bajos o medianos bajos, representaban, en promedio, un 82% del presupuesto. En los países de ingresos altos, ese promedio era de un 64%.

Los aumentos rápidos del nivel de escolarización en primaria generaron una mayor demanda de maestros en los países de bajos ingresos. Sin embargo, esto último ha tenido lugar en un entorno que no era en absoluto favorable al gasto en salarios de los docentes. Uno de los criterios del Fondo Monetario Internacional (FMI) para la concesión de préstamos, aplicado a 17 países en el marco de programas de ajuste estructural durante el periodo comprendido entre 2003 y 2005, consistía en la imposición de un límite máximo a los salarios (ActionAid, 2007). Si bien el FMI señaló posteriormente que había suprimido ese criterio, seguía presionándose a los gobiernos, entre bambalinas, para que redujeran el gasto en salarios (Oxfam International, 2011). La crisis financiera internacional de 2007-2008 conllevó un aumento de la concesión de préstamos por el FMI sujetos a condiciones similares. En Côte d'Ivoire, una de las condiciones de préstamo fue actualizar y aplicar una estrategia a mediano plazo con objeto de controlar el gasto en salarios (Griffiths y Todoulos, 2014).

En respuesta a la escasez de docentes y las limitaciones generales en materia de recursos, muchos países del Asia Meridional y Occidental y del África Subsahariana contrataron rápidamente docentes interinos (véase el Capítulo 6), principalmente para las zonas rurales y los lugares remotos. Esa situación guarda cierta semejanza con la del Reino Unido después de la Segunda Guerra Mundial: al necesitarse más docentes por el aumento del número de años que duraba la escolarización obligatoria, el Programa de Formación de Emergencia capacitó a 35.000 docentes después de la guerra mediante la concentración de su formación en un solo año (Crook, 1997).

En el África Occidental, a mediados de la década de 2000, se estimaba que los docentes interinos suponían la mitad del profesorado (Kingdon y otros, 2013). Por lo general, a los docentes interinos se les paga menos que a sus colegas funcionarios públicos. Un objetivo mencionado

con frecuencia es lograr que los salarios de los docentes sean 3,5 veces el PIB per cápita (Bermingham, 2004; Bruns y otros, 2003); en 9 de los 13 países del África Subsahariana sobre los que se dispone de datos, se alcanzó ese objetivo en el caso de los docentes que son funcionarios públicos, pero se logró solo en 5 países en el caso de los docentes interinos (base de datos del IIPE-Polo de Dakar)[4]. La política de contratación de docentes interinos por una parte de lo que cuesta contratar a docentes con salarios de funcionario público plantea cuestiones relacionadas con la equidad. Suele destinarse a los docentes interinos a regiones remotas, en las que generalmente atienden a los alumnos más desfavorecidos (Kingdon y otros, 2013), lo que indica que en esas zonas se gasta menos por niño.

Es poco lo que se gasta en otras partidas, al margen de los salarios, con la finalidad de alcanzar las metas de calidad y eficiencia

A fin de lograr el objetivo de la enseñanza primaria universal en materia de calidad y eficiencia, en un estudio realizado para el Banco Mundial en 2003 y el marco indicativo de la Iniciativa Vía Rápida (IVR) se recomendaba que, con objeto de alcanzar unos niveles aceptables de calidad y eficiencia, se reservara un tercio del gasto ordinario en ese nivel de la enseñanza para gastos no salariales, que comprenden el gasto en material de enseñanza y aprendizaje (Bermingham, 2004; Bruns y otros, 2003). Ese objetivo no se está logrando con la inversión pública nacional, como ponen claramente de manifiesto los datos limitados de que se dispone. En 2012, en los 36 países sobre los que se dispone de datos, el promedio de la parte del presupuesto ordinario de enseñanza primaria gastada en manuales escolares y otro material de enseñanza y aprendizaje fue inferior al 2%; y 16 países gastaron menos del 1%. Solo Kuwait y Malawi gastaron un porcentaje cercano o superior al 5%.

El gasto no relacionado con los salarios es importante para la calidad y la eficiencia del aprendizaje. En el Marco de Acción de Dakar se instaba a velar por que se hiciera todo lo posible para reducir o eliminar costos, como los de los materiales de enseñanza y aprendizaje. Está ampliamente aceptado que esos materiales contribuyen a la calidad del aprendizaje. Los materiales de enseñanza y aprendizaje revisten una importancia especial en los países de bajos ingresos con clases muy numerosas y una proporción elevada de docentes sin cualificaciones académicas, y con el consiguiente menor número de horas de contacto entre los docentes y cada uno de los alumnos (Read y Bontoux, 2014). Además, en algunos casos, también son una inversión más rentable que la formación de los docentes (véase el Capítulo 6).

Los donantes han tratado de mejorar el suministro de materiales mediante la prestación de apoyo a la financiación gubernamental o el aumento de la capacidad del sector editorial local, pero persiste una falta de financiación para la adquisición de materiales. En el África Subsahariana, la falta de manuales escolares facilitados por las escuelas ha conllevado que a menudo los padres tengan que comprarlos (Read y Bontoux, 2014). En un estudio de 12 países africanos se observó que el material escolar representaba un 34% del gasto total de los hogares en educación. El material escolar y el material de aprendizaje supusieron un 56% del gasto en educación de los hogares pertenecientes al quintil más pobre, y llegaba al 75% en Mauritania y el Níger (Polo de Dakar de la UNESCO, 2012).

En el África Subsahariana, la falta de manuales escolares facilitados por las escuelas ha conllevado que a menudo los padres tengan que comprarlos

Otro aspecto notable de los materiales de enseñanza y aprendizaje es la gran variación en el precio de los manuales escolares. El costo unitario oscila entre los 2 y los 4 dólares estadounidenses en la mayoría de los países del África Subsahariana (Fredriksen y Tan, 2008), en comparación con un costo de entre 0,33 y 0,66 dólares aproximadamente en Viet Nam, donde la impresión de los libros en el país y la competencia entre las editoriales han hecho que bajen los precios. En el África Subsahariana, los costos extraordinarios relacionados con factores como la entrega se traducen en grandes variaciones. Tanto Kenya como Rwanda emplean la distribución comercial para la entrega de los libros a las escuelas, pero las editoriales de Rwanda los entregan directamente; el precio unitario de un libro del primer grado en Kenya, donde los libros se adquieren por medio de un librero, es un 50% superior (Read y Bontoux, 2014).

4. Los datos corresponden al año más reciente disponible entre 2006 y 2011.

La mayoría de los países aumentó el gasto en la enseñanza secundaria

Aunque se ha prestado mayor atención a la enseñanza preescolar y a la enseñanza primaria por su importancia en los objetivos de la EPT, merecen una mención los cambios en el gasto público en la enseñanza secundaria. Habida cuenta del elevado número de niños que acceden a la enseñanza secundaria, se necesitan recursos adicionales para este nivel. El gasto en la enseñanza secundaria aumentó en 38 de los 61 países sobre los que se dispone de datos relativos al gasto público en la enseñanza secundaria como proporción del ingreso nacional, tanto en 1999 como en 2012. De esos 38 países, 15 eran países de ingresos bajos o medianos bajos, ente ellos Rwanda, donde el Gobierno estableció un objetivo de universalización de la enseñanza secundaria y la previsión de suprimir los derechos de matrícula en ese nivel a partir de 2012, con lo que se respondía a la preocupación gubernamental por las tasas de transición de la educación básica[5] al segundo ciclo de la enseñanza secundaria (Banco Mundial, 2013a).

Gobernanza eficiente de los presupuestos de educación y función de los actores no estatales

En el último decenio, los ciudadanos han participado más en los procesos presupuestarios y de gasto. Entre los motivos de esa mayor participación cabe citar el crecimiento de las organizaciones de la sociedad civil y su mayor capacidad, así como un mayor énfasis en los principios de buena gobernanza. Esta tendencia ha ayudado a garantizar que se seleccionen adecuadamente las zonas donde las necesidades son mayores (Khagram y otros, 2013). Al mismo tiempo, se han establecido alianzas que promueven los "datos abiertos"[6], junto con análisis del gasto público concebidos para reducir al mínimo el despilfarro de los recursos por medio de una intensificación de la transparencia y de la rendición de cuentas. Desde la celebración del Foro Mundial de Dakar, se han dado a conocer numerosos ejemplos de colaboración entre los gobiernos y las organizaciones de la sociedad civil en pro de esos fines (IBP, sin fecha; Alianza para el Gobierno Abierto, sin fecha).

Aunque las organizaciones de la sociedad civil han ayudado a hacer frente a la corrupción, esta sigue siendo un obstáculo

En el Marco de Acción de Dakar se señalaba que "[l]a corrupción constituye un obstáculo considerable para el uso efectivo de los recursos destinados a la educación y debe eliminarse sin contemplaciones". En Nigeria, a lo largo de 2 años, se perdieron no menos de 21 millones de dólares estadounidenses de financiación para la educación; en Kenya, en un periodo de 5 años, se perdieron 48 millones (Transparencia Internacional, 2013). En numerosos estudios se señala la correlación negativa entre la corrupción y la calidad de los servicios públicos, incluida la educación. Por ejemplo, en los países con niveles altos de corrupción, las tasas de abandono escolar quintuplicaban las de los países con poca o ninguna corrupción (Rose-Ackerman, 2006).

Cabe la posibilidad de que la corrupción que afecta a los presupuestos de educación no se detecte porque, en muchos países, los sistemas de supervisión son deficientes y una parte ingente de los recursos se desembolsa a través de niveles administrativos complejos (Transparencia Internacional, 2013). Puede que a los procesos presupuestarios les falte transparencia y que apenas permitan acceder a la información sobre la entrega de los recursos o examinarla pormenorizadamente. Y es posible que haya una desviación sumamente acusada entre la asignación de fondos y la ejecución final de los presupuestos (Simson y Welham, 2014).

Las organizaciones de la sociedad civil han desempeñado una función importante en la lucha contra las prácticas corruptas. En un subdistrito de Bangladesh, los grupos de auditoría comunitaria utilizaron el seguimiento presupuestario para mostrar que el estado y la calidad de los edificios no reflejaban un gasto declarado en concepto de desarrollo de la infraestructura de 146 dólares por escuela (Campaña Mundial por la Educación y otros, 2013). En Uganda, las organizaciones de la sociedad civil empoderaron a ciudadanos comunes, incluidos escolares, con objeto de detectar posibles casos de corrupción en las prácticas cotidianas de las escuelas, con lo

5. Rwanda incluye el primer ciclo de la enseñanza secundaria en la educación básica.

6. Este término hace referencia a aquellos datos que cualquier persona puede usar, redistribuir y volver a publicar sin costo o restricción de tipo alguno (por ejemplo, las patentes o el derecho de autor).

que también contribuyeron a la sensibilización y fomentaron un sentimiento de propiedad comunitaria (Campaña Mundial por la Educación y otros, 2013). La utilización indebida de fondos presupuestados para la educación ha sido puesta al descubierto por los medios de comunicación en 8 de los 16 países en los que lleva a cabo su labor el Fondo de Educación del Commonwealth (Campaña Mundial por la Educación y otros, 2008).

La compra de materiales de enseñanza y aprendizaje guarda una estrecha relación con prácticas como el soborno, la fijación de precios abusivos, el gasto no justificado y la entrega de un número de unidades inferior al adquirido. Los contratos concedidos para el suministro de materiales de enseñanza y aprendizaje suponen grandes sumas de dinero (Transparencia Internacional, 2013). Las editoriales internacionales Macmillan y Oxford University Press fueron declaradas culpables de intentar sobornar a funcionarios en licitaciones para la adquisición de material educativo en el África Oriental en 2009 y 2010, respectivamente (Transparencia Internacional, 2013). En Malawi, la Civil Society Education Coalition constató que en el presupuesto aparecían consignados materiales de enseñanza y aprendizaje, pero que en cuatro ejercicios presupuestarios consecutivos no se habían adquirido esos materiales; en su lugar, esos recursos se habían utilizado para el servicio de una deuda de 128 millones de dólares (Campaña Mundial por la Educación y otros, 2013). Una alianza entre el Gobierno y la sociedad civil en Filipinas abordó la corrupción en la compra y el suministro de material de enseñanza (**Recuadro 8.1**).

Otro problema lo constituyen las escuelas y los docentes "fantasma", que existen solo en los registros oficiales. Se habla de "docentes fantasma" cuando el Estado sigue pagando a un docente o a una escuela el salario de un docente que ha fallecido o se ha trasladado a otro lugar; el término "fantasma" también puede hacer referencia a docentes que nunca han existido. En el Pakistán, donde la educación se percibía en 2010 como el cuarto sector más corrupto, este problema es endémico. El Gobierno ha calculado que había 6.480 "escuelas fantasma" en la provincia de Sindh y 5.000 en la de Beluchistán (Transparencia Internacional, 2013). En Sierra Leona, después de que un estudio del Ministerio de Educación revelara un número muy elevado de "docentes fantasma", el Gobierno empezó a verificar la nómina de salarios mediante la solicitud de un documento de identidad con una fotografía del docente y datos del lugar en el que impartía clase, además de pedir a otros docentes que corroboraran esa información (Turrent, 2012). En 2012, Sierra Leona había expulsado del sistema a 1.000 "docentes fantasma" con ayuda de la Comisión de Lucha contra la Corrupción, y el Ministerio de Educación, Juventud y Deportes informó de que, en 2010, se habían recuperado más de 195.000 dólares de escuelas corruptas (Turrent, 2012).

A pesar de las medidas adoptadas a lo largo del último decenio, los costos continuos

Las organizaciones de la sociedad civil han desempeñado una función importante en la lucha contra las prácticas corruptas

Recuadro 8.1: Reducción de la corrupción en el sector de los manuales escolares de Filipinas

A finales de la década de 1990, los manuales escolares no llegaban a los alumnos y aquellos que se recibían eran de escasa calidad. No era posible conocer el paradero de alrededor de un 40% de los manuales escolares que debían entregarse. Los pagos ilícitos a funcionarios gubernamentales suponían entre un 20% y un 65% del presupuesto de educación del Estado consignado para la adquisición de manuales escolares. Y la corrupción y el abuso de poder eran endémicos. El Programa Nacional de Suministro de Manuales Escolares, puesto en marcha en 2003, ayudó a que mejorara la transparencia en materia de entrega y distribución de manuales escolares, con el propósito de lograr una mayor rendición de cuentas a lo largo de todo el ciclo de compras, desde la licitación hasta la producción y la entrega final. Se encomendó al programa que comprobara, antes de la distribución, que la calidad y la cantidad de los libros que suministraban las editoriales privadas eran las correctas. A la sociedad civil le correspondió la función de velar por que se pagase por el número correcto de libros y por que estos se distribuyeran a las escuelas en el plazo establecido.

El programa, en colaboración con ocho organizaciones de la sociedad civil, pudo supervisar el proceso de licitación, por valor de 30 millones de dólares estadounidenses, para el suministro y la distribución de manuales escolares en 5.500 lugares de 60 provincias. Se registró una reducción del precio medio de los manuales escolares, que pasó de 2,02 a 0,80 dólares, y las demoras en la distribución también disminuyeron considerablemente. Las organizaciones de la sociedad civil, que comprobaron los manuales durante el proceso de control de calidad, rechazaron 100.000 ejemplares. Esas reformas reportaron un ahorro de 1,84 millones de dólares.

Fuente: Arugay (2012).

Los costos continuos que supone la corrupción en el sector de la educación los han soportado principalmente los pobres

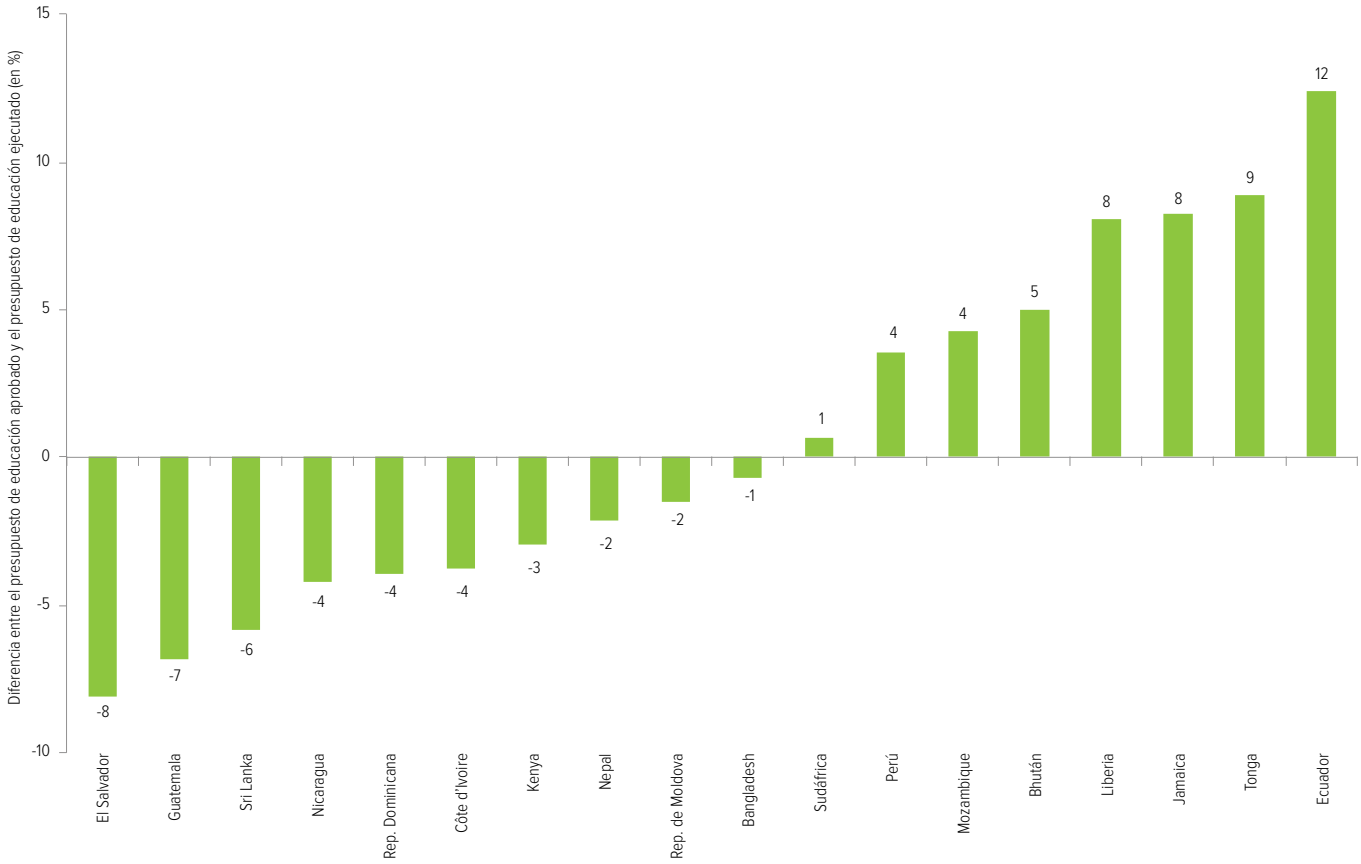
que supone la corrupción en el sector de la educación los han soportado principalmente los pobres, que suelen tener menos elección a la hora de acceder a servicios fuera del sector público (OCDE, 2014c). También pueden recaer de manera desproporcionada sobre las niñas: cuando para acceder a los servicios básicos es necesario un soborno, es más probable que se deniegue el acceso a las mujeres porque estas tienen un menor control de los recursos monetarios que los hombres (ICAI, 2014). Una de las consecuencias de esa situación puede ser la disminución de las probabilidades de que las niñas asistan a la escuela en comparación con los niños, o que reciban una educación de buena calidad, por ejemplo, por medio de clases particulares, cuando la calidad de la enseñanza pública es deficiente (Transparencia Internacional, 2010). La elaboración de presupuestos con perspectiva de género (véase el Capítulo 5) es uno de los medios para hacer frente a la corrupción en la prestación de servicios públicos básicos. En México, una iniciativa de presupuesto con perspectiva de género puso al descubierto dónde se habían perdido recursos destinados a atender las necesidades de las mujeres en el sector de la salud (Nawaz, 2009).

La eficiencia del gasto público en educación continúa siendo un reto

La expresión "eficiencia del gasto" puede hacer referencia tanto al gasto de los recursos de la manera en que se había previsto como al gasto de los recursos allí donde se lograrían los mejores resultados posibles. En el Marco de Acción de Dakar se afirmaba que: "[l]os recursos habrán de utilizarse con mucha más eficiencia e integridad". En un documento reciente del Fondo Monetario Internacional (FMI) se estimaba que, en los países en desarrollo, un gasto más eficiente en la enseñanza secundaria podría redundar en un

Gráfico 8.6: En algunos países, la desviación entre los presupuestos y el gasto llega a ser de cerca de un 10% o más

Desviación entre los presupuestos de educación aprobados y los presupuestos ejecutados/revisados (año más reciente sobre el que se dispone de datos)



Fuente: Development Finance International (2014).

aumento medio de las tasas de escolarización de un 36%. Entre las intervenciones en el campo de las políticas con las que se pretende lograr ese fin pueden citarse la disminución de las proporciones alumnos/docente elevadas, la mejora de la calidad de las instituciones y la reducción de la desigualdad de los ingresos (Grigoli, 2014). Habida cuenta de que la mayor parte del gasto público en educación se destina al pago de los salarios de los docentes, algunas formas de comportamiento de estos impiden un gasto eficiente. En un estudio reciente se constató que, en algunos países africanos, los maestros de primaria se ausentaban entre un 15% y un 25% del tiempo, y que los que no lo hacían, no siempre impartían clase, lo que ocasionaba que los estudiantes tuvieran menos aprendizaje participativo o menos tiempo de aprendizaje efectivo (Banco Mundial, 2010a). Una disminución de un 20% del absentismo de los docentes en Uganda equivaldría a contratar a 5.000 docentes adicionales (Winkler y Sondergaard, 2008).

En la bibliografía actual sobre la financiación de la educación se sugiere que la desviación entre el gasto presupuestario previsto y el gasto efectivo puede ser uno de los motivos de la débil relación causal entre el gasto en insumos escolares específicos y los resultados conexos obtenidos (Banco Mundial, 2013b). También significa que los presupuestos no son un punto de referencia creíble para otros interesados directos, como los donantes externos y el sector privado, sobre cuánto y dónde invertir en el sector de la educación (Addison, 2012). Esa desviación podría ser consecuencia de una combinación de factores, incluidas una previsión inexacta de los ingresos y los gastos, la falta de cumplimiento por parte de los agentes de ejecución y la tergiversación intencionada en beneficio de ciertos interesados directos clave (Simson y Welham, 2014). El gasto de Liberia en educación en 2012 excedió el presupuesto en un 8% (**Gráfico 8.6**). No obstante, se aprecia una desviación mucho mayor si se desglosan los niveles de gasto: solo se gastó un 27% de la partida consignada a la enseñanza secundaria, mientras que el gasto en administración y gestión fue 3,3 veces superior al presupuestado inicialmente (Simson y Welham, 2014).

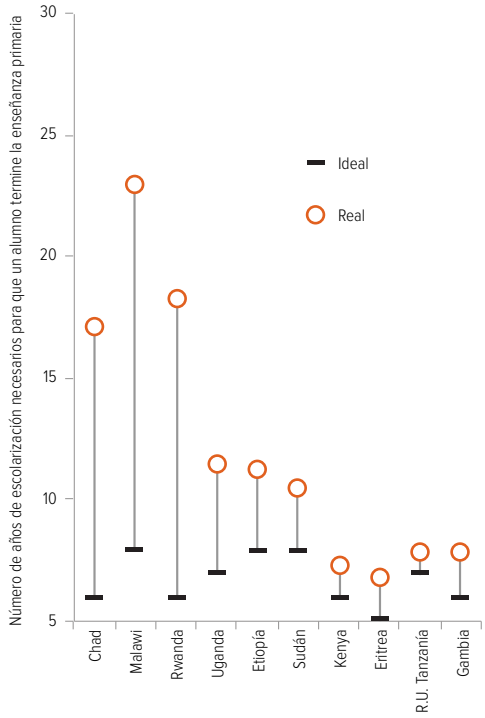
Una planificación temporal ineficiente también puede traducirse en un gasto ineficiente. Aunque las demoras en la distribución de los manuales escolares ocasionadas por un desembolso lento de los recursos pueden entorpecer el aprendizaje, siguen siendo frecuentes en muchos países en desarrollo cuando faltan recursos a principios del año escolar (Banco Mundial, 2013b).

La escasa previsibilidad del calendario y de las cuantías de la financiación sigue dificultando que los docentes y los comités de gestión escolar puedan realizar una planificación eficiente. En la India, el presupuesto de enseñanza primaria aumentó en más del doble entre 2007/08 y 2012/13 (Accountability Initiative, 2013). Si bien es encomiable que el gasto por alumno en los distritos más pobres aumentara en el marco del Programa *Sarva Shiksha Abhiyan* (Educación para todos), las escuelas de esos distritos siguen sin tener capacidad para gastar cuando es necesario y en aquello que es necesario (UNESCO, 2014). En Bihar, uno de los estados más pobres de la India, el gasto por alumno se incrementó en un 27% entre 2011/12 y 2012/13, en comparación con el promedio nacional del 5% durante ese mismo periodo. Sin embargo, en ese estado se gastó solo un 38% de su asignación presupuestaria de 2011/12 frente al 62% a escala nacional.

Una planificación ineficiente conlleva que el gasto no siempre se corresponda con las necesidades; una asignación rígida de los fondos impide que las escuelas gasten en aquellos ámbitos que podrían resultar más beneficiosos para el aprendizaje (Accountability Initiative, 2013). En el Programa "Escuelas de calidad", que se inició en México en 2001, se abordó este problema mediante la concesión de una mayor autonomía a las escuelas, cada una de las cuales recibió una subvención quinquenal de hasta 15.000 dólares estadounidenses. A raíz de la mayor autonomía de que disfrutaron las escuelas en materia de gasto, así como de otros factores, las tasas de abandono y fracaso escolares y de repetición disminuyeron. De manera análoga, en Nepal, la responsabilidad de la administración de las escuelas se traspasó a la comunidad. A las escuelas se les concedieron subvenciones globales no condicionadas, de manera que los comités de gestión tuvieron un mayor control del gasto discrecional, lo cual redundó en una mejora del acceso y la equidad (Bruns y otros, 2011).

El gasto ineficiente a menudo acarrea que los niños abandonen la escuela antes de terminar la enseñanza primaria, lo que también contribuye

Gráfico 8.7: Algunos países del África Subsahariana malgastan una parte importante de sus recursos en la repetición de grado y el abandono escolar
Años de escolarización necesarios para que un alumno termine la enseñanza primaria, con y sin repetición de grados o abandono escolar



Nota: El número ideal de años depende de la duración del ciclo de enseñanza primaria en cada uno de los países.
Fuente: Banco Mundial (2012).

Los beneficios de la enseñanza preescolar para la sociedad exceden con holgura el gasto público

al despilfarro de recursos públicos. En el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* de 2013-2014 se señalaba que, de los 250 millones de niños que no están adquiriendo los conocimientos básicos de lectura y matemáticas, 130 millones asistían a la escuela durante por lo menos 4 años sin alcanzar los niveles mínimos de aprendizaje (UNESCO, 2014). Las consecuencias que esto tiene para los recursos son graves: cuando un niño repite un grado, el gobierno paga el doble o más de lo que costaría si no repitiera. Un niño que abandona la enseñanza primaria antes de haber adquirido los conocimientos básicos, habrá utilizado recursos gubernamentales finitos. En Malawi, en 2007, el 65% de los recursos públicos destinados a la enseñanza primaria se gastaron en alumnos que repitieron un grado o abandonaron sus estudios antes de terminar el ciclo de la enseñanza primaria (Banco Mundial, 2010b). Por consiguiente, en lugar de una previsión ideal de 8 años de financiación para que un niño termine la enseñanza primaria, el Gobierno gastó el equivalente a 23 años, lo que supuso, a su vez, un aumento respecto de los 20 años que se preveían en 2000 (**Gráfico 8.7**).

En muchos estudios se ha documentado la eficacia de los programas de enseñanza preescolar para reducir los costos de la educación mediante la mejora de la eficiencia interna de la enseñanza primaria (véase el Capítulo 1). Redundan en una disminución de las probabilidades de que los niños que han asistido a esos programas repitan los grados de primaria y, además, esos alumnos progresan mejor de un grado a otro que los que no han asistido a programas de enseñanza preescolar. Un corpus de evaluaciones, cada vez más nutrido, indica que la enseñanza preescolar ofrece grandes posibilidades de ahorro a los gobiernos y que los beneficios que reporta a la sociedad exceden con holgura el gasto público. Los grandes beneficios de la enseñanza preescolar han llevado a los gobiernos del Camerún, Chile, Colombia, Ghana y Kenya a ampliar su asignación presupuestaria al desarrollo de la primera infancia en distintos ministerios competentes (Grupo Consultivo sobre Cuidado y Desarrollo de la Primera Infancia, 2008).

Las organizaciones de la sociedad civil han ayudado a que el gasto público en educación sea más transparente

Tradicionalmente, la toma de decisiones sobre la elaboración de los presupuestos y el gasto ha estado circunscrita a los ministerios de finanzas, con poca o ninguna participación de otros ministerios, las empresas, las organizaciones de la sociedad civil o la comunidad en su conjunto. Esta situación ha dado lugar a que se demande transparencia, la posibilidad de participar y la rendición de cuentas, especialmente a la luz de la corrupción y la ineficiencia observadas en los sistemas educativos y la incapacidad para prestar servicios básicos a pesar del aumento de la inversión.

Un aumento del acceso a la información puede actuar como estímulo de la acción pública, promotor del cambio y fuente de datos para que otras reformas cumplan su objetivo (Banco Mundial, 2004). En el Marco de Acción de Dakar se instaba a velar por "el compromiso y participación de la sociedad civil en la formulación, aplicación y seguimiento de las estrategias de fomento de la educación".

Desde la celebración del Foro Mundial de Dakar, han aumentado el número y la capacidad de las organizaciones de la sociedad civil que tratan activamente de participar en los procesos de toma de decisiones de los gobiernos. En 1997, solo 6 grupos de la sociedad civil que trabajaban en cuestiones relacionadas con los presupuestos en el marco de su actividad de promoción de políticas participaron en los esfuerzos internacionales de fomento de una mayor transparencia fiscal; antes de que finalizara 2011, ese número había aumentado hasta casi 100 (Khagram y otros, 2013). La International Budget Partnership, establecida en 1997, inició la Encuesta de Presupuesto Abierto, que se lleva a cabo cada dos años, con objeto de evaluar los niveles de transparencia de los presupuestos; la encuesta de 2012 abarcó 100 países. Más recientemente, la Alianza para el Gobierno Abierto, fundada en 2011, se ha propuesto lograr el firme compromiso de los gobiernos de promover una gobernanza más democrática, más abierta y con mayor capacidad de respuesta, lo que incluye aumentar el grado de transparencia de los presupuestos. Se han adherido a esta alianza más de 64 gobiernos, que han adquirido más de 2.000 compromisos de ser más transparentes y rendir cuentas en mayor grado (Alianza para el Gobierno Abierto, sin fecha), El Fondo de Educación del Commonwealth colabora con la sociedad civil en los 16 países que corren un mayor peligro de no alcanzar los ODM relacionados con la educación y la igualdad entre los sexos. Gracias a esa labor, se han distribuido ejemplares de los presupuestos de educación a más de 6 millones de personas, y cerca de medio millón ha recibido capacitación para trabajar en el ámbito de los presupuestos de educación (Campaña Mundial por la Educación y otros, 2008).

Ha sido muy notable la repercusión de lo realizado por la sociedad civil, que ha ido desde la mejora de la participación en la toma de decisiones relacionadas con los presupuestos hasta la utilización de datos del dominio público para analizar los presupuestos del sector de la educación. Entre los éxitos logrados desde la celebración del Foro Mundial sobre la Educación en Dakar cabe señalar las actividades en favor de que se destine una mayor proporción del presupuesto nacional a la educación en Liberia y Malawi; la formalización de la participación de las organizaciones de la sociedad civil en procesos presupuestarios de Burkina Faso; la influencia en la mejora de la rendición de cuentas y la transparencia del gasto público en Zambia; y la influencia ejercida en las políticas con miras a que se hiciera hincapié en los derechos de los indígenas en el Estado Plurinacional de Bolivia y en la atención y educación de la primera infancia en Etiopía (Organismo Canadiense de Desarrollo Internacional (CIDA, 2012; Campaña Mundial por la Educación, 2012b y 2012c).

La influencia de la sociedad civil va más allá de las actividades de promoción encaminadas a lograr que aumenten los recursos destinados a la educación y llega a la exigencia de que los gobiernos rindan cuentas. En la India, la Accountability Initiative ha mostrado, por conducto de publicaciones anuales, que en los distritos más pobres de la India no mejoran los resultados del aprendizaje a pesar del aumento de los recursos destinados a la enseñanza primaria (Accountability Initiative, 2014). Ha de reconocérsele al Gobierno de la India que haya admitido que, aunque han estado disponibles más recursos, se ha fracasado a la hora de lograr mejores resultados del aprendizaje. Una meta global del 12º Plan Nacional es conseguir que mejoren los resultados del aprendizaje; para ello será necesario que el Gobierno vele por que su sistema de prestación (incluida la ejecución de los recursos presupuestarios) se centre en los resultados (Accountability Initiative, 2013).

Las organizaciones de la sociedad civil también han estado en la vanguardia de las presiones en favor de que se destinen más recursos a los grupos marginados

Las organizaciones de la sociedad civil también han estado en la vanguardia de las presiones en favor de que se destinen más recursos a los grupos marginados. La presupuestación que tiene en cuenta las cuestiones de género (véase el Capítulo 5) es un planteamiento fundamental para comprender mejor la distinta repercusión de los presupuestos en los niños y las niñas (Unterhalter, 2007). La Coalición Nacional en pro de la Educación de Ghana ha tenido cierto éxito en la incorporación de cuestiones relacionadas con el género en los planes de trabajo de los presupuestos (Campaña Mundial por la Educación, 2012a). HakiElimu, fundada en la República Unida de Tanzanía en 2001, se centra en cuestiones relacionadas con el gasto en la formación de docentes, en su alojamiento y en las subvenciones por alumno. Después de formar a los parlamentarios en análisis presupuestario antes del presupuesto

de 2013/14, HakiElimu instó al Ministerio de Educación a que adoptara los cambios en el presupuesto propuestos por su organización (Carlitz y McGee, 2013). En la Argentina, la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia llegó a la conclusión de que, entre 2002 y 2005, no se había gastado el 32% de los recursos asignados, por lo que impulsó medidas legislativas con objeto de mejorar la eficiencia del gasto público en educación (Basch, 2011).

Muchos países no tienen en cuenta las diferencias entre las escuelas, las regiones y las necesidades de los grupos desfavorecidos

Equidad e inclusividad del gasto en educación

No basta con limitarse a asignar más recursos internos a la educación; los recursos deben gastarse equitativamente. Esto requiere determinar qué grupos están más lejos de alcanzar los objetivos de la EPT y dirigir el gasto público a esos grupos, evitando destinar el grueso de los recursos a niveles de la enseñanza a los que probablemente solo acceda la élite.

Con las fórmulas de apoyo a los marginados basadas en la financiación se han obtenido resultados desiguales

Para alcanzar los objetivos de la Educación Para Todos se necesita un aumento de los recursos internos que se destinan a la educación y, al mismo tiempo, es preciso lograr que ese gasto redunde en una mejora de los resultados educativos de los más marginados y de aquellos a quienes resulta más difícil llegar, como es el caso de los más pobres, las personas con discapacidad, las personas que viven en zonas remotas y aquellas que pertenecen a minorías étnicas. La mayoría de las veces, es probable que la cantidad de recursos que se necesite para llegar a los niños de esos grupos sea muy superior al costo medio por estudiante necesario para atenuar la desventaja a la que esos niños se enfrentan. Los recursos internos deberían distribuirse en consecuencia (UNESCO, 2014).

Los beneficios sociales y económicos a largo plazo, de destinar recursos públicos a los marginados, son muy superiores a los costos. En Bangladesh, se estima que la disminución de los salarios que perciben las personas con discapacidad por tener niveles de instrucción inferiores le cuesta a la economía 26 millones de dólares estadounidenses al año; y se pierden otros 28 millones de dólares cuando los niños no asisten a la escuela por tener que atender a una persona con discapacidad (Banco Mundial, 2008). En otro estudio se constató que la escolarización podría permitir eliminar la brecha de pobreza entre las personas que tienen una discapacidad y aquellas que no: en 14 países en desarrollo, las probabilidades de que un adulto con discapacidad forme parte del quintil más pobre disminuía entre un 2% y un 5% con cada año adicional de escolarización que terminaba ese adulto (Filmer, 2008).

No obstante, muchos países siguen desembolsando financiación con arreglo al modelo de la misma cantidad por niño, con el que no se tienen en cuenta las diferencias entre las escuelas, las regiones y las necesidades de los grupos desfavorecidos. Sin embargo, en algunos países se ha solucionado este problema mediante la orientación del gasto en favor de los grupos desfavorecidos, lo que ha redundado en unos resultados del aprendizaje más equitativos, para lo que se ha recurrido, por ejemplo, a las transferencias de efectivo condicionadas para grupos marginados (véase el Capítulo 2). Otros gobiernos han abordado la cuestión de dirigir los recursos específicamente a los más desfavorecidos mediante la aplicación de una fórmula de financiación que permita que estos se beneficien más de los recursos públicos (Levacic y otros, 2000; OCDE, 2012b).

El Brasil, país pionero en asignar los recursos a los más desfavorecidos, ha logrado que mejore la equidad de la asignación para las regiones más pobres del norte y el nordeste por conducto del Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y de Valorización de los Profesionales de la Educación (FUNDEF), cuyo objetivo es garantizar un nivel de gasto mínimo por alumno (UNESCO, 2014). En los Países Bajos, se identifica a los estudiantes desfavorecidos a fin de poder financiar el apoyo a su aprendizaje. Fruto de esa ayuda, las escuelas primarias con las mayores proporciones de alumnos desfavorecidos cuentan, de media, con un 58% más de maestros y personal de apoyo (Ladd y Fiske, 2009). Las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) ponen de manifiesto que los Países Bajos combinan unos niveles de resultados altos con unas oportunidades de educación equitativas (OCDE, 2012a). En Viet Nam, en los programas se hace hincapié en un nivel mínimo de calidad de la escolarización, prestándose particular atención a las comunidades

desfavorecidas y proporcionando recursos públicos extraordinarios a los distritos más pobres. A raíz de estas medidas, el porcentaje de niños de los distritos más desfavorecidos que respondían correctamente a una pregunta del cuarto grado se incrementó de un 18% al inicio del año escolar a un 47% al final (Rolleston y otros, 2013).

Dado que los salarios de los docentes representan la mayor partida del gasto público, es necesario tenerlos en cuenta en las fórmulas de financiación con las que se pretende promover la equidad, pero en muchas se prescinde de ellos. En Sudáfrica, el 86% del presupuesto de enseñanza primaria se destina a los salarios (Development Finance International, 2014), pero en sus Normas y Reglamentos Nacionales de Financiación Escolar, cuya finalidad es redistribuir los recursos públicos entre las escuelas más pobres, solo se lleva a cabo esa redistribución con el componente no salarial del presupuesto ordinario. Por consiguiente, la redistribución es limitada. Por otra parte, la proporción alumnos/docente continúa siendo elevada en las escuelas pobres, y el acceso inadecuado a los recursos financieros, la falta de manuales escolares y el gran número de alumnos por clase siguen siendo las causas de los malos resultados de las escuelas que tradicionalmente tienen un porcentaje elevado de alumnos negros, indios o mestizos (Mestry, 2014). En 2004, Madagascar comenzó a aplicar un mecanismo de distribución eficaz y asignación equitativa de los docentes, por medio del cual se determinaba qué escuelas padecían una escasez acusada de docentes y se concedía a estas mayor prioridad al distribuir a los docentes que acababan de terminar su formación. En solo un año de aplicación de esta política, el porcentaje de docentes asignados con arreglo a las necesidades aumentó de un 72% a un 81% (Majgaard y Mingat, 2012).

El estado de la infraestructura escolar reviste una importancia similar cuando se trata de mejorar los resultados del aprendizaje de las niñas. En Burkina Faso, la aportación de suficientes recursos a las escuelas de las zonas pobres y carentes de servicios adecuados, en las que era habitual que no se dispusiera de servicios básicos, benefició en mucha mayor medida a las niñas. Y redundó en un aumento de su escolarización, que fue un 5% superior a la tasa de escolarización de los niños, así como en una mejora de las puntuaciones obtenidas en las pruebas de todos los niños en desviaciones típicas de 0,41 (Kazianga y otros, 2013).

El gasto en educación es regresivo, pero ha mejorado

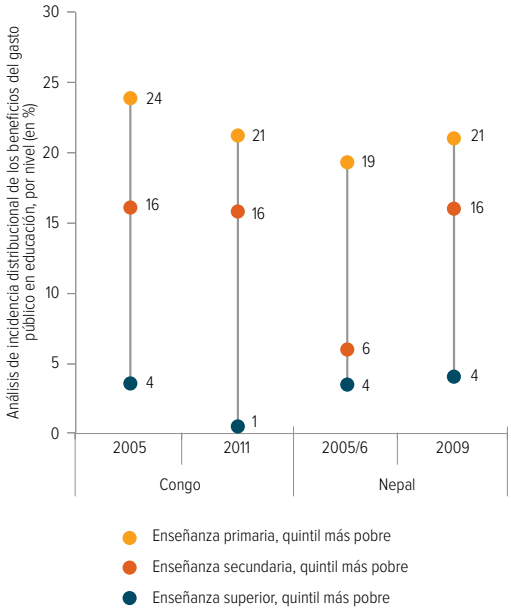
En el Marco de Acción de Dakar se hacía un llamamiento a incrementar "la proporción del ingreso nacional y los presupuestos asignados a la educación y, dentro de ella, a la educación básica". Las asignaciones presupuestarias han de reflejar la realidad y las características actuales de los sistemas educativos de cada país. En el caso de la mayoría de los países de bajos ingresos, hay suficientes razones de peso que justifican un mayor gasto en la enseñanza primaria, el nivel al que es más probable que accedan los niños de los hogares con menores ingresos. En cambio, cuando los gobiernos gastan más en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria y en la enseñanza superior, es más probable que de ese gasto, que es regresivo, se beneficien los niños de hogares con ingresos más altos.

El análisis de incidencia distribucional de los beneficios es un instrumento que permite determinar la distribución del gasto público y, de ese modo, evaluar qué grupos se benefician más de ese gasto. Por ejemplo, ha permitido saber que, aunque la mayoría de la población de muchos países de bajos ingresos es rural, sigue destinándose más recursos educativos a las zonas urbanas. En Rwanda, el 83% de la población vive en zonas rurales, pero solo recibe un 51% de todos los recursos educativos (Banco Mundial y otros, 2011a). En Gambia, esas proporciones son del 62% y el 36%, respectivamente (Banco Mundial y otros, 2011b). Este instrumento también puede emplearse para detectar la desigualdad en el gasto en distintos niveles educativos, como, por ejemplo, en la enseñanza primaria en comparación con la enseñanza superior. En un estudio se muestra que, en el caso de los países sobre los que se dispone de datos, el gasto en educación resultaba más favorable a los pobres en los países más ricos que en los más pobres (Davoodi y otros, 2010).

El gasto de los países de bajos ingresos por estudiante de enseñanza superior fue 11 veces mayor que el gasto por alumno de primaria, mientras que en los países de ingresos altos ese gasto fue 1,3 veces superior

Se han documentado cambios en el gasto en el Congo y en Nepal. En el Congo, uno de los países con mayor grado de desigualdad del mundo, los beneficios del gasto público en

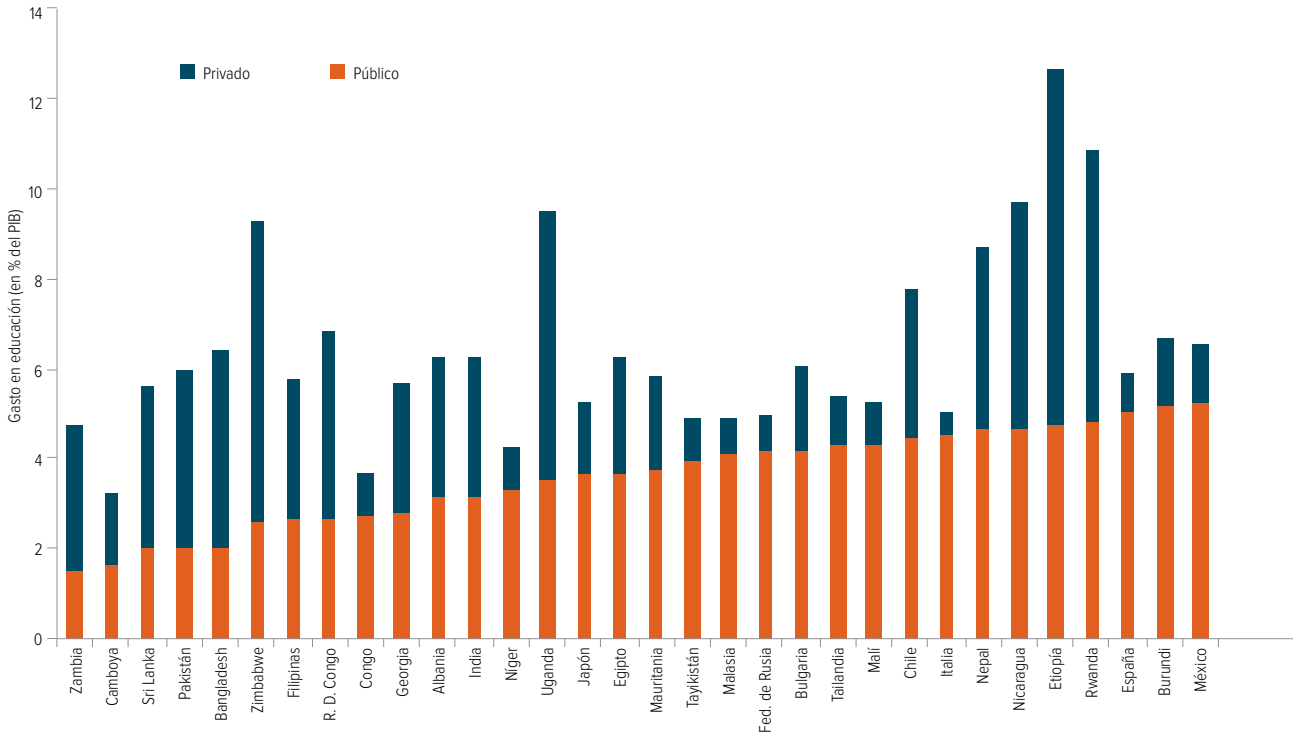
Gráfico 8.8: La distribución de los beneficios del gasto público en educación para los más pobres ha empeorado en el Congo y ha mejorado en Nepal
Proporción del gasto público, por nivel de enseñanza, destinada al quintil más pobre



Fuentes: PRAD (2010); Banco Mundial (2014a).

educación para los más pobres disminuyó en la esfera de la enseñanza primaria del 24% en 2005 al 21% en 2011. En el nivel de la enseñanza superior, el 57% de los estudiantes matriculados en 2011 provenía de hogares pertenecientes al quintil más rico, en comparación con un 38% en 2005, y los beneficios del gasto en educación superior para los más pobres han disminuido de un ya de por sí exiguo 4% en 2005 a un 0,5% en 2011; aun así, en 2011, un 22% del presupuesto se asignó a la educación superior (Banco Mundial, 2014a). De manera análoga, un análisis de los beneficios del gasto en educación en Nepal puso de manifiesto que, en el ejercicio financiero 2005/06, el gasto en enseñanza primaria fue más progresivo y favorable a los pobres, mientras que el gasto en enseñanza secundaria y enseñanza superior fue más regresivo (PRAD, 2010). Sin embargo, a diferencia de lo que sucedía en el Congo, aunque el gasto sigue beneficiando a los niños pertenecientes a los hogares del quintil más rico, la distancia está acortándose (**Gráfico 8.8**). En el Plan de Acción Nacional para la EPT (2001 2015) de Nepal se incorporaron prescripciones

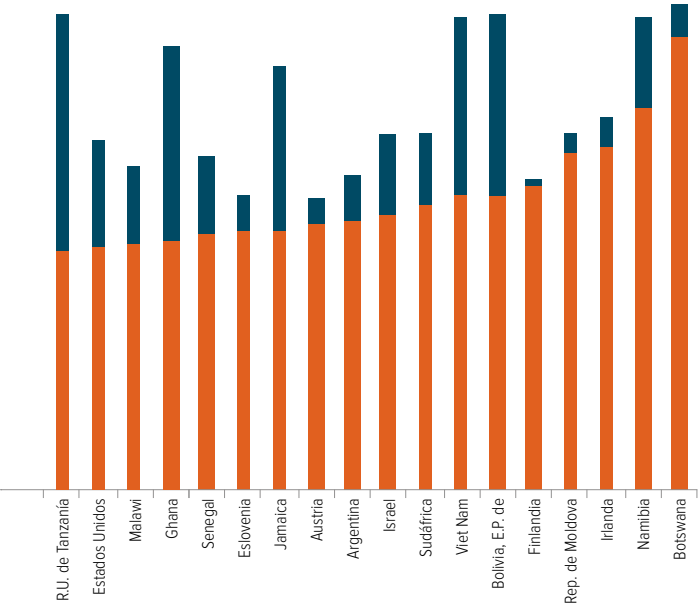
Gráfico 8.9: Los hogares efectúan una aportación considerable al gasto total en educación, especialmente en los países más pobres
Gasto en educación, como porcentaje del PIB, por fuente, en países seleccionados (2005-2012)



Fuentes: Cálculos del equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*, basados en i) datos sobre la proporción que representa la educación en el gasto total de los hogares extraídos de los informes de encuestas sobre el presupuesto de los hogares enumerados en la base de datos de la Red Internacional de Encuestas de Hogares, ii) el informe "Panorama de la educación" de la OCDE, y iii) datos sobre el consumo privado como proporción del PIB extraídos de los Indicadores del Desarrollo Mundial.

normativas para cada uno de los seis objetivos de la EPT, con un énfasis especial en la equidad y centradas en grupos desfavorecidos específicos (Karki, 2014), con la finalidad de lograr que la financiación que estos grupos recibían aumentara como proporción del gasto total asignado a la educación.

En 2012, los países gastaron, de media, 12 veces más por cada estudiante matriculado en la enseñanza superior que por alumno de primaria en el África Subsahariana, y 5 veces más en el Asia Meridional y Occidental. La acusada falta de equidad en el gasto per cápita entre la enseñanza primaria y la enseñanza superior es más clamorosa en los países más pobres. Cuando se compara con el gasto por alumno de enseñanza primaria, se observa que los países de bajos ingresos gastaron 11 veces más por cada estudiante de enseñanza superior, mientras que en los países de ingresos altos ese gasto fue 1,3 veces superior. En aquellos países en los que era más razonable esperar que se favoreciera a los pobres por medio del gasto público, siguen siendo los ricos los que reciben los beneficios de la educación, especialmente en aquellos niveles a los que llega sobre todo este grupo.



No obstante, de los 36 países sobre los que se dispone de datos relativos al gasto por estudiante en la enseñanza primaria y la enseñanza superior durante el periodo transcurrido desde la celebración en Dakar del Foro Mundial sobre la Educación, la diferencia ha disminuido en 30, de los que 7 son países del África Subsahariana. En Rwanda, en 1999, el Gobierno gastó casi 161 veces más por cada estudiante de enseñanza superior que por alumno de enseñanza primaria; en 2012, esa cifra había disminuido a 12 veces. En el Perú, el gasto por estudiante de enseñanza superior en 1999 era casi el triple del gasto por alumno de primaria, pero en 2012 la cuantía era la misma.

Persiste la falta de equidad en el desembolso de los recursos públicos entre los subsectores de la educación. Sin embargo, en el África Subsahariana, la concentración del gasto en educación en los niveles superiores ha registrado una disminución constante durante tres decenios. Si bien el gasto público sigue sin ser equitativo, esa falta de equidad es menor, en parte como consecuencia de la gratuidad de los derechos de matrícula en la enseñanza primaria, introducida por muchos gobiernos a finales de la década de 1990 y a comienzos de la década de 2000 (véase el Capítulo 2). La proporción del gasto público de la que se beneficiaba el 10% más instruido era de un 63% en 1975, un 56% en 1992 y un 43% en 2003 (Majgaard y Mingat, 2012).

Los hogares contribuyen al esfuerzo nacional en favor de la educación, especialmente cuando los gobiernos descuidan el gasto

En casi una cuarta parte de los países, los hogares gastaron en educación más que los gobiernos

A escala mundial, los gobiernos son la mayor fuente de financiación de la educación, bien con sus propios recursos, bien con subvenciones y préstamos de fuentes externas. Sin embargo, suele pasarse por alto que no son la única fuente de financiación de la educación y, en algunos países, generalmente los más pobres, ni siquiera la fuente principal.

El análisis del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* muestra que, de 50 países de ingresos bajos, medianos o altos de todas las regiones sobre los que se dispone de datos

relativos al periodo comprendido entre 2005 y 2012, el gasto de los hogares en educación representó, en promedio, un 31% del total. En casi una cuarta parte de esos países, los hogares gastaron en educación más que los gobiernos.

La financiación que aportan los hogares a menudo compensa la insuficiencia de los recursos que dedican algunos gobiernos a la educación o los derechos de matrícula, que, con arreglo a distintas fórmulas, todavía siguen aplicando 110 de los 135 países que han consagrado en su legislación la enseñanza primaria pública y gratuita (Transparencia Internacional, 2013). En los 25 países con la menor financiación pública de la educación, los hogares sufragaban un 42% del gasto total, mientras que en los 25 países con la mayor financiación pública, la aportación de los hogares representaba un 27%.

Los compromisos de ayuda a la educación, como proporción de la ayuda prestada a los sectores sociales, fueron los mismos antes y después del Foro Mundial de Dakar

Por consiguiente, los hogares desempeñan una función importante. La proporción del gasto público en educación era inferior al 4% del PIB en 18 países; cuando se tiene en cuenta la financiación aportada por los hogares, solo dos países, Camboya y el Congo, se sitúan por debajo de ese nivel (**Gráfico 8.9**). Es importante tener esto en cuenta al presentar información sobre la intensidad del esfuerzo nacional en materia de educación. En muchos países, el problema no estriba en un esfuerzo nacional insuficiente en lo tocante al gasto en educación, sino en que una gran parte de ese esfuerzo lo realizan los hogares. A menudo, el resultado es un sistema educativo que no es lo bastante redistributivo. En general, cuanto más pobre es un país, mayor es la carga que soportan los hogares: en los 10 países con ingresos altos de la muestra, el gasto de los hogares en educación representaba, de media, un 13% del total, en comparación con el 49% en los 14 países de bajos ingresos.

La proporción que representa la contribución de los hogares en los países del Asia Meridional es, con mucho, la más alta. En Bangladesh, Sri Lanka y el Pakistán, donde los gobiernos solo destinan alrededor de un 2% del PIB en la educación, el gasto de los hogares equivale a cerca de un 4% del PIB, lo que significa que su contribución representa dos tercios aproximadamente del gasto total. En cambio, en 5 países de América del Norte y Europa Occidental, ese porcentaje se sitúa en cerca de un 10%.

Aunque esa información está disponible, no la utilizan suficientemente los responsables de la formulación de políticas para formarse una idea cabal del gasto en educación. Este hecho ha tenido consecuencias importantes en lo concerniente a la equidad de los sistemas de financiación de la educación, como se ha expuesto en la sección precedente.

Asistencia internacional para el desarrollo

Tendencias de la ayuda a la educación

En el Marco de Acción de Dakar se afirmaba 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". Se abrigaban grandes esperanzas de que la comunidad de donantes intensificaría su apoyo financiero a la educación, en particular en consonancia con las metas establecidas en los seis objetivos de la EPT. Con posterioridad al Foro Mundial de Dakar (2000), en la cumbre del Grupo de los Ocho (G-8) en Gleneagles (2005) y en los foros de alto nivel sobre eficacia de la ayuda celebrados en Roma, París, Accra y Busan, los donantes formularon compromisos globales de incrementar los niveles de ayuda, especialmente respecto de África, y de prestar mayor atención a la mejora de la eficacia de la ayuda.

En los años previos al compromiso de la comunidad internacional con los Objetivos de Desarrollo del Milenio, en 2000, la proporción de toda la ayuda comprometida con los sectores sociales aumentó rápidamente a medida que más donantes programaban la concesión de ayuda a sectores relacionados con los ODM. La proporción de la ayuda total comprometida para esos sectores aumentó del 31% en 1996 al 45% en 2005 (un incremento acusado favorecido por los aumentos de los recursos destinados a la ayuda al sector de la salud) antes de disminuir al 40% en 2011[7]. De 2002 a 2012, el volumen de la ayuda aumentó, en promedio, un 9% anual; la ayuda desembolsada para la salud reproductiva aumentó en un 16% anual y la ayuda al sector del agua y el saneamiento, en un 12% (CAD/OCDE, 2014).

7. A causa de la volatilidad de los compromisos de ayuda, los años mencionados representan promedios móviles de tres años.

Cuadro 8.3: Desembolsos totales en concepto de ayuda a la educación y a la educación básica, por región y grupo de ingresos (2002 a 2012)

	Ayuda total a la educación			Ayuda total a la educación básica			
	Millones de dólares constantes de 2012			Millones de dólares constantes de 2012			Per cápita (en dólares)
	2002	2011	2012	2002	2011	2012	2012
Mundo	**7.510**	**13.027**	**12.584**	**3.041**	**5.707**	**5.079**	**8**
Países de bajos ingresos	2.044	3.386	3.453	1.192	1.838	1.859	16
Países de ingresos medianos bajos	2.824	5.090	4.459	1.219	2.512	1.751	6
Países de ingresos medianos altos	1.692	2.667	2.725	347	599	664	4
Países de ingresos altos	42	50	48	8	14	15	3
Nivel de ingresos no especificado	907	1.835	1.900	275	743	790	...
Estados Árabes	1.003	1.919	2.048	216	860	686	17
Europa Central y Oriental	290	500	519	86	70	71	6
Asia Central	126	333	348	42	99	99	17
Asia Oriental y el Pacífico	1.125	1.998	2.008	249	540	644	5
América Latina y el Caribe	534	902	868	218	364	330	7
Asia Meridional y Occidental	940	2.359	1.843	582	1.414	947	5
África Subsahariana	2.714	3.522	3.486	1.447	1.704	1.615	12
Territorios de ultramar	239	70	70	119	25	25	...
Región no especificada	539	1.423	1.394	83	631	661	...

Notas: Las cifras relativas a 2002 son promedios de los años 2002 y 2003. La ayuda per cápita se refiere a la cantidad de ayuda a la enseñanza primaria por niño en edad de asistir a la escuela primaria en 2012.
Fuente: Cálculos del equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*; CAD/OCDE (2014).

Sin embargo, los compromisos de ayuda a la educación, como proporción de la ayuda prestada a los sectores sociales, fueron en gran medida los mismos antes y después del Foro Mundial de Dakar (CAD/OCDE, 2014)[8]. En promedio, la ayuda a la educación básica aumentó en un 6% anual. La proporción de la ayuda total desembolsada que se destinó a la educación permaneció estable en el decenio posterior a Dakar y nunca superó el 10%; en cambio, la proporción de la ayuda total que se destinó a la salud aumentó del 9% al 14%. En conjunto, la ayuda desembolsada a la educación aumentó constantemente después de Dakar hasta 2010, pero ha ido disminuyendo desde entonces. Los desembolsos totales de ayuda a la educación se redujeron en un 10% entre 2010 y 2012, lo que supuso, en total, 1.300 millones de dólares menos (CAD/OCDE, 2014).

Se ha afirmado que las metas del ODM relacionado con la educación parecían poco ambiciosas en comparación con las metas de los ODM relacionados con la salud y que, por ese motivo, la educación no había atraído un porcentaje mayor del monto de la ayuda, cada vez más cuantiosa, desembolsada a lo largo del decenio (Burnett y Felsman, 2012), a pesar de que en Dakar se instó a los organismos de financiación a que asignaran una proporción mayor de sus recursos a la enseñanza primaria y a otros sectores de la educación básica, especialmente en el África Subsahariana y en el Asia Meridional, así como entre los países menos adelantados y aquellos que salían de situaciones de conflicto (UNESCO, 2000).

Desembolso de la ayuda por niveles de enseñanza

La asistencia internacional para el desarrollo, al igual que el gasto interno, se ha centrado en la enseñanza primaria, pero también ha habido un gasto considerable en la enseñanza postsecundaria. La educación básica[9] (en particular, la enseñanza primaria) concitó el apoyo de los donantes porque guardaba relación directa con la reducción de la pobreza y, como es natural, estaba vinculada con el ODM relativo a la educación. La enseñanza secundaria se benefició mucho menos del aumento de la ayuda, a pesar de que un número mayor de niños pasó a ese nivel de la educación y se necesitaban más maestros de primaria capacitados que hubieran terminado la enseñanza secundaria para lograr la universalización de la enseñanza primaria (Lewin y Little, 2011). Un análisis de las estrategias de los donantes mostró que solo Alemania, el Japón y el Banco Asiático de Desarrollo trataron el segundo ciclo de la enseñanza secundaria como un sector prioritario en sus programas de ayuda (Mercer,

De los 15 mayores donantes, 7 aumentaron la ayuda a la enseñanza superior a costa de la educación básica

8. A menos que se indique otra cosa, el examen de las tendencias de la ayuda en la presente sección se refiere a los desembolsos.

9. Se refiere a la "educación básica" según se define en el Sistema de notificación de los países acreedores de la OCDE, y comprende: i) la enseñanza preescolar, ii) la enseñanza primaria y iii) las competencias básicas para la vida de jóvenes y adultos.

2014). El aumento del desembolso de ayuda a la enseñanza postsecundaria sigue estando alineado con los intereses estratégicos de los donantes, ya que se considera que esa ayuda crea vínculos con los futuros dirigentes de los países.

La ayuda a la educación básica, que comprende 5 de los 6 objetivos de la EPT, se incrementó considerablemente a lo largo de 2009 y 2010; entre 2010 y 2012, la ayuda desembolsada disminuyó en un 15% (921 millones de dólares menos) (**Cuadro 8.3**). Fue una disminución más drástica que la que se registró en la ayuda a la enseñanza postsecundaria, que se redujo en un 6%. En términos absolutos, en 2012, la ayuda a la enseñanza postsecundaria fue más cuantiosa que la destinada a la educación básica. Esas proporciones fueron similares a las de la ayuda total a la educación básica y a la enseñanza postsecundaria en 2002, por lo que, finalmente, hubo poca variación (CAD/OCDE, 2014).

Además, la gran proporción de la ayuda que se destina a la enseñanza postsecundaria sirve para prestar asistencia a los estudiantes de países en desarrollo que estudian en países donantes, y no tanto para fortalecer los sistemas de educación superior de los países en desarrollo. En 2012, alrededor del 72% de la ayuda directa a la enseñanza postsecundaria fue del primer tipo, lo que representó un aumento respecto del 59% registrado a comienzos del decenio (CAD/OCDE, 2014). No hay garantía alguna de que los estudiantes que estudian en los países donantes regresen para hacer una contribución a sus países de origen al finalizar sus estudios. En Francia, una tercera parte de los estudiantes extranjeros que se trasladan a ese país para estudiar se quedan en él a trabajar (Campaña Mundial por la Educación, 2013). A comienzos de la década de 2000, de un total de 28 países donantes, 20 gastaban más en enseñanza postsecundaria que en enseñanza secundaria; a finales de esa década, esas proporciones se mantenían en el caso de 27 de un total de 39 países donantes, lo que indica, una vez más, que poco había cambiado (CAD/OCDE, 2014).

De hecho, a lo largo del decenio, 7 de los 15 donantes principales de ayuda a la educación aumentaron la proporción de ayuda que destinaban a la enseñanza postsecundaria y redujeron la parte que asignaban a la educación básica. En el periodo posterior a Dakar, la Unión Europea redujo de un 50% a un 43% la proporción de su ayuda a la educación que destinaba a la educación básica e incrementó la proporción que aportaba a la enseñanza postsecundaria, que pasó de un 27% a un 36%. Sin embargo, otros donantes, como Australia y los Estados Unidos, realizaron esfuerzos encomiables por redistribuir su ayuda en beneficio de la educación básica (**Gráfico 8.10**). Entre algunos donantes, la ayuda a la enseñanza postsecundaria está cambiando: Alemania, Austria, España y Portugal contemplan actualmente las becas como parte del esfuerzo más amplio por fortalecer los sistemas de enseñanza superior en los países asociados (Mercer, 2014).

No solo aumentó la proporción de la ayuda a la educación que se destinaba a la enseñanza postsecundaria (del 30% antes de Dakar al 40% después), sino que los aumentos registrados en el monto de la ayuda a la educación básica se han destinado casi íntegramente a la enseñanza primaria. Continúa la insuficiencia crónica de inversiones en los objetivos de la EPT ajenos a la esfera de la enseñanza primaria (**Gráfico 8.11**).

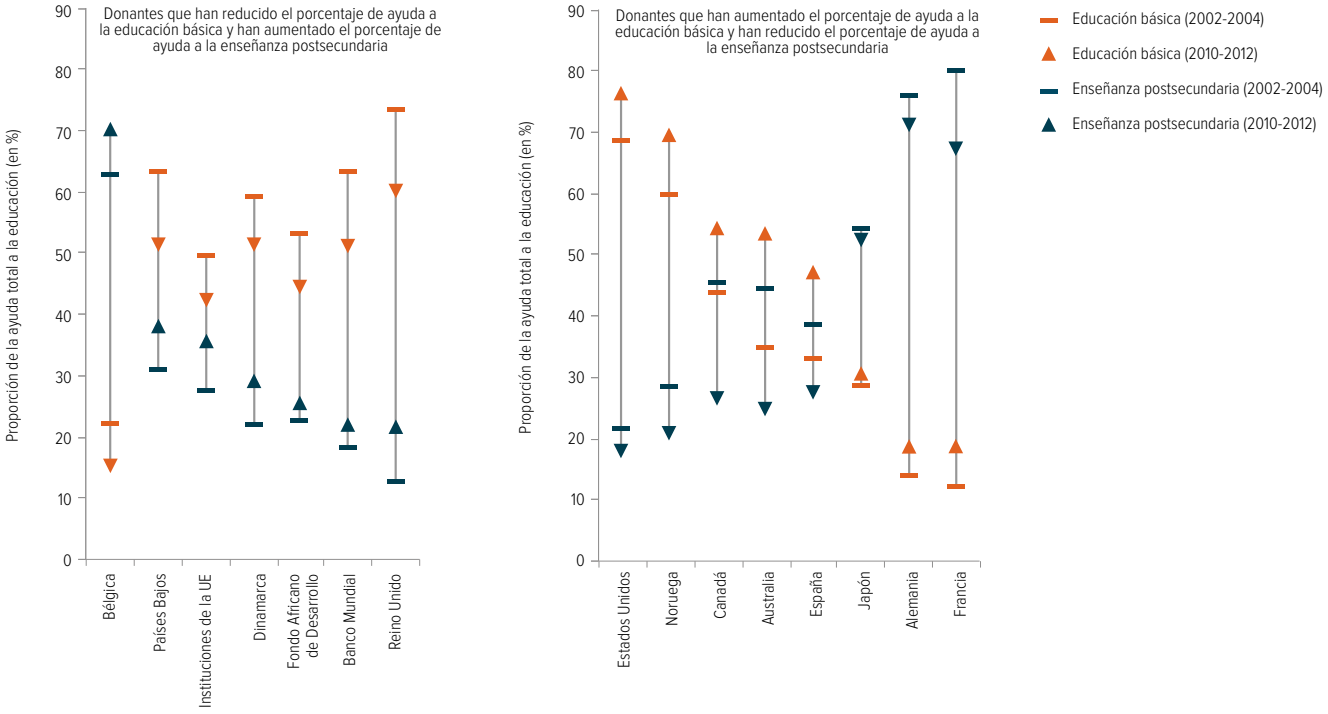
A menudo se explica que la financiación externa de la educación se haya centrado principalmente en la enseñanza primaria, desatendiendo otros objetivos de la EPT, como una consecuencia de que en el ODM relativo a la educación se prestara atención exclusivamente a la universalización de la enseñanza primaria. La ayuda a la formación en competencias básicas para la vida de jóvenes y adultos y la ayuda a la educación preescolar han disminuido. En promedio, sus proporciones respectivas eran del 10% y el 3% en 2002-2004, pero del 6% y del 2% en 2010-2012 (**Gráfico 8.12**). En 2012, por cada dólar desembolsado en concepto de ayuda directa a la atención y educación de la primera infancia (AEPI)[10], se destinó el equivalente a 58 dólares a apoyar a los estudiantes procedentes de países receptores que cursaban estudios superiores en países donantes.

En las estrategias de los donantes se presta escasa atención a otros ámbitos de la EPT que son clave, entre los que se incluyen la educación de adultos, el aprendizaje a distancia,

10. En la presente sección, el análisis de la ayuda a la AEPI se refiere a la educación de la primera infancia.

Gráfico 8.10: Siete de los 15 donantes principales de ayuda a la educación reasignaron parte de la ayuda a la enseñanza postsecundaria en detrimento de la educación básica

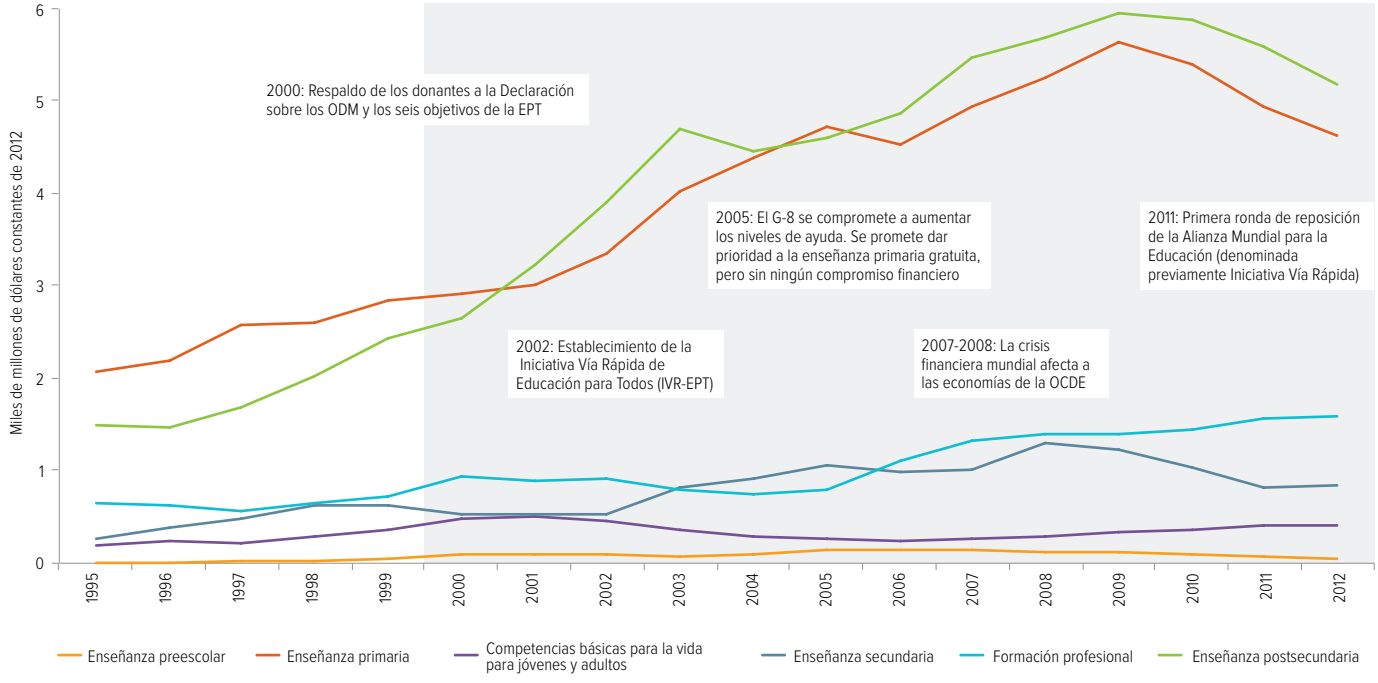
Proporción de la ayuda total a la educación asignada a la educación básica y a la enseñanza postsecundaria (2002-2004 y 2010-2012)



Fuente: CAD/OCDE (2014).

Gráfico 8.11: La ayuda a los objetivos de la EPT distintos de la enseñanza primaria no ha aumentado

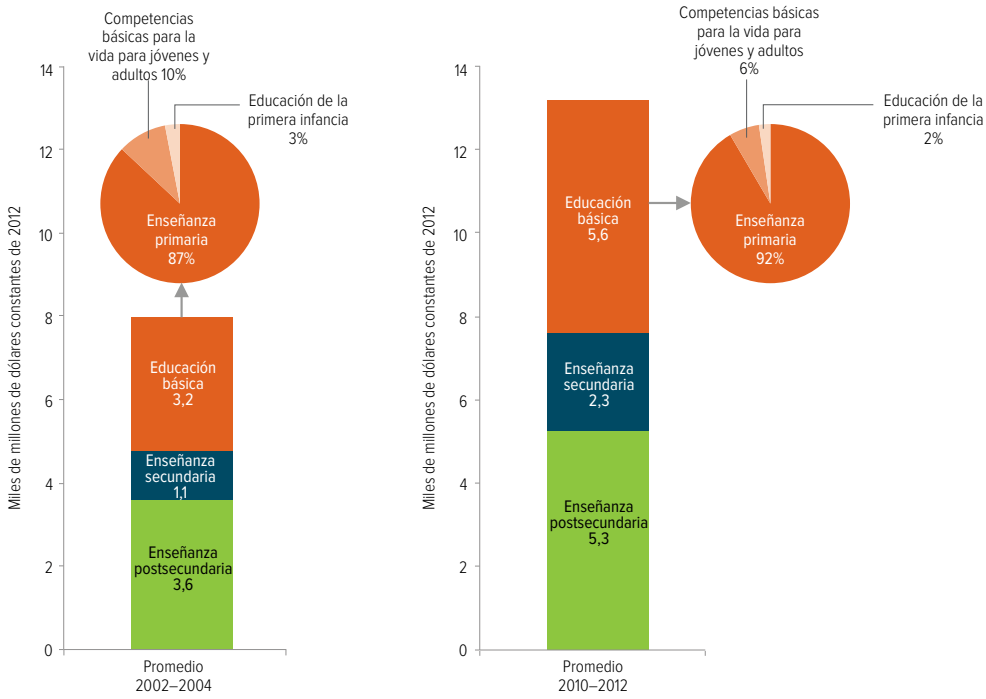
Ayuda total a los compromisos en materia de educación, promedios móviles trienales (1995-2012)



Notas: Por no disponerse de datos sobre los desembolsos, los datos anteriores a 2002 corresponden a compromisos de ayuda. Habida cuenta de la volatilidad de los compromisos de ayuda, estos se representan en el gráfico como promedios móviles de tres años.
Fuente: CAD/OCDE (2014).

Gráfico 8.12: La proporción de la ayuda a la educación básica destinada a la AEPI y las competencias básicas para la vida es mínima

Desembolsos totales de la ayuda a la educación por nivel de enseñanza (2002-2004 y 2010-2012)



Fuente: CAD/OCDE (2014).

la educación no formal y la educación para niños con necesidades especiales (Mercer, 2014). Si bien Alemania, el Japón, el Reino Unido, la Unión Europea y el UNICEF hacen claramente hincapié en la atención y educación de la primera infancia (AEPI) (Mercer, 2014), los desembolsos de la ayuda a la AEPI revelan que algunos de esos donantes no trasladan ese énfasis a la práctica. Aunque el Reino Unido triplicó, en promedio, los desembolsos de ayuda a la educación a lo largo del decenio, su volumen medio de ayuda a la AEPI en 2010-2012 fue de 4,4 millones de dólares estadounidenses, es decir, un 0,4% de la ayuda total a la educación proporcionada durante ese periodo (CAD/OCDE, 2014). El Departamento de Desarrollo Internacional (DFID) del Gobierno del Reino Unido reconoce las pruebas claras de los efectos que tiene la AEPI, pero menciona su preocupación por la sostenibilidad y la rentabilidad de prestar atención a los más pobres (DFID, 2013). De manera análoga, si bien en las estrategias de 1999 y 2006 del Banco Mundial se manifiesta un respaldo firme de la AEPI (Banco Mundial, 1999; Banco Mundial, 2006), solo un 6% de la ayuda a la educación básica proporcionada por esa institución a lo largo del decenio se destinó a la AEPI. Los Países Bajos, que en 2011, cuando su ayuda alcanzó su cota máxima, era el mayor donante por volumen de ayuda a la AEPI, ha dejado completamente de prestar apoyo a la educación (CAD/OCDE, 2014).

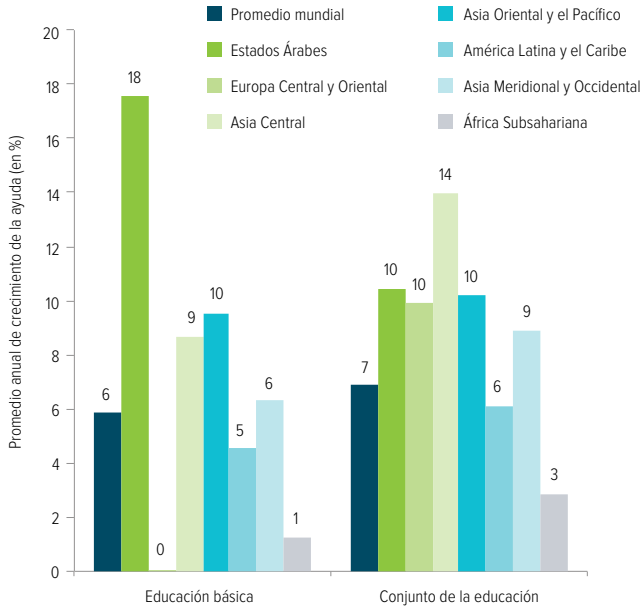
Desembolsos de la ayuda por región

En el Marco de Acción de Dakar se subrayaba la necesidad de asignar una proporción mayor de la ayuda a la educación básica en el África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental. La ayuda a la educación básica en el África Subsahariana, donde vive más de la mitad de los niños no escolarizados del mundo, aumentó de manera constante desde 2002 hasta 2009, año a partir del cual ha disminuido. En el periodo comprendido entre 2002 y 2004, se destinó al África Subsahariana una media del 47% de la ayuda total desembolsada para la educación básica, pero ese nivel había descendido hasta el 31% en el periodo 2010-2012[11]. En el Asia Meridional y Occidental, la proporción destinada a la educación básica permaneció en buena medida constante, incrementándose del 21% al 22% (CAD/OCDE, 2014).

11. Esto se debió, en parte, a un gran aumento de los recursos que se destinaban a zonas geográficas no especificadas.

Aunque las tasas de crecimiento de los desembolsos de la ayuda a la educación básica para los países en desarrollo se situaron, en promedio, en el 6% anual, la región del África Subsahariana registró el segundo crecimiento medio anual más bajo (un 1%) después de Europa Central y Oriental (**Gráfico 8.13**), a pesar de obtener los mayores beneficios medios de la escolarización (Psacharopoulos, 2014).

Gráfico 8.13: El África Subsahariana registró la segunda tasa más lenta de crecimiento de los desembolsos en concepto de ayuda a la educación básica
Tasas compuestas de crecimiento anual de los desembolsos de la ayuda, por región, entre 2002 y 2012 (en %)



Fuente: CAD/OCDE (2014).

Desembolsos de la ayuda para llegar a los pobres

La premisa sobre la que descansa la ayuda es que debe prestarse a los países pobres, lo que, implícitamente, comprende ayudar a las poblaciones pobres (Tomasi, 2014). Con todo, desde el Foro Mundial de Dakar, la correlación entre los países pobres y las poblaciones pobres es menos directa. El número de países de bajos ingresos se redujo de 64 en 2000 a 37 en 2013[12] (Banco Mundial, sin fecha). A raíz de ello, se observa que, aunque el 93% de los pobres del mundo vivía en países de bajos ingresos a comienzos de la década de 1990, en 2012 un 72% vivía en países de ingresos medianos (Kanbur y Sumner, 2011). Además, es probable que cada vez se concentre un porcentaje mayor de la población pobre en Estados frágiles, no todos los cuales son países de bajos ingresos. Se espera que estos países sean los que se encuentren más lejos de alcanzar los ODM y los objetivos de la EPT en 2015, a pesar de que 35 Estados frágiles están en condiciones de cumplir por lo menos uno de esos objetivos antes de que finalice el plazo establecido (OCDE, 2014b). En algunas estimaciones se prevé que, antes de que termine 2018, más de la mitad de los pobres del mundo vivirá en Estados frágiles; por el contrario, según otras proyecciones, la mayoría de los pobres vivirá en países de ingresos medianos estables y no afectados por la fragilidad (Kanbur y Sumner, 2011; OCDE, 2014b). En 2012, más de la mitad de los niños no escolarizados (59%) se concentraba en países de ingresos medianos. A ello se suma que el 36% de los niños no escolarizados vive en Estados afectados por conflictos.

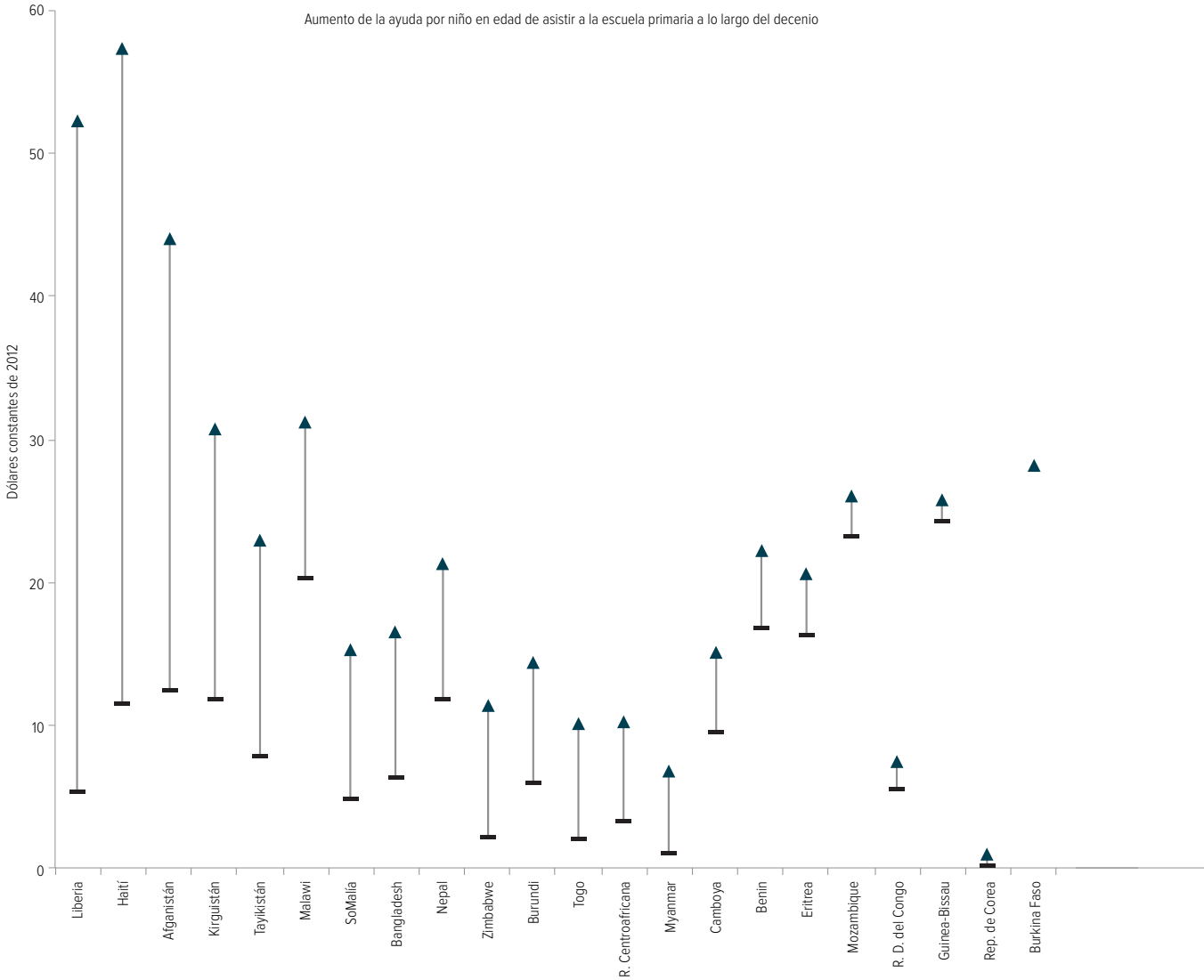
Los donantes han hecho frente al fenómeno de los cambios en la distribución geográfica de la pobreza de distintas maneras. El Reino Unido ha reducido el número de países de ingresos medianos a los que proporciona ayuda, siendo especialmente reseñable la reducción gradual de la ayuda a la India, que cesará antes de que finalice 2015. Australia y España, en cambio, han incrementado la ayuda que prestan a los países de ingresos medianos (Herbert, 2013). Si bien la ayuda a los países de ingresos medianos es una parte pequeña del conjunto de los recursos públicos dedicados a la financiación del desarrollo, algunas de sus múltiples formas pueden contribuir indirectamente a aumentar el gasto equitativo en educación. Aunque se estima que cada dólar de asistencia para el desarrollo que se emplea en promover la capacidad en materia de administración tributaria genera 350 dólares de ingresos tributarios (Okojo-Iweala, 2013), solo el 0,1% de toda la ayuda desembolsada se destina a los sistemas tributarios (FMI y otros, 2011). La ayuda puede apoyar la función de las organizaciones de la sociedad civil y empoderarlas para que actúen como promotoras del cambio en favor de un desarrollo inclusivo.

El 36% de los niños no escolarizados vive en Estados afectados por conflictos

No obstante, los países más necesitados de ayuda para los servicios básicos (los países de bajos ingresos y los Estados frágiles) no deberían quedar relegados y, de hecho, debería concedérseles prioridad. Con todo, la proporción de los desembolsos en concepto

12. Lista del Banco Mundial, más Tokelau.

Gráfico 8.14: La ayuda por niño en edad escolar varía mucho de un país de bajos ingresos a otro
Ayuda total a la educación básica por niño en edad de asistir a la escuela primaria (2002-2004 y 2010-2012)

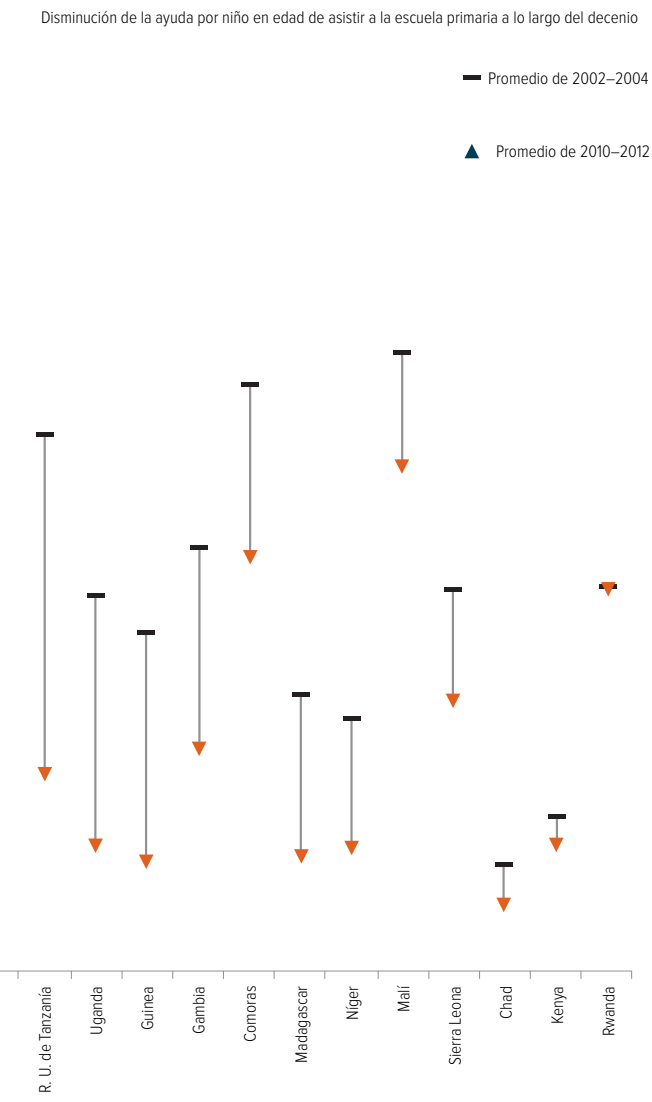


Fuente: CAD/OCDE (2014).

de ayuda a la educación básica que tuvieron como destinatarios a países de bajos ingresos disminuyó del 40% al 30% a lo largo del decenio. Aunque el volumen de la ayuda a la educación básica para los países de ingresos medianos altos es comparativamente inferior en términos absolutos, la tasa de crecimiento anual de esos desembolsos ha sido el doble de la registrada en los países de bajos ingresos: un 10% frente a un 5% (CAD/OCDE, 2014). Además, los niveles de ayuda desembolsada a los países de bajos ingresos por niño en edad de asistir a la escuela primaria dependen, en gran medida, del país. El Afganistán y el Chad presentaban niveles similares de ayuda a la educación básica por niño a lo largo del periodo comprendido entre 2002 y 2004, pero en el bienio de 2010-2012, esa ayuda era de 4 dólares estadounidenses por niño en el Chad y de 44 dólares en el Afganistán (**Gráfico 8.14**). Los desembolsos de ayuda a la educación básica por niño en el Chad disminuyeron, en promedio, un 6% anual a lo largo del decenio, mientras que aumentaron de un 23% de media en el Afganistán.

La importancia permanente de la ayuda a la educación

La importancia de la ayuda en el plano nacional ha disminuido en los últimos años en los países en desarrollo, donde los recursos nacionales se han incrementado rápidamente desde la celebración del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, en 2000. Sin embargo, la



ayuda sigue siendo fundamental en los países de bajos ingresos, a pesar de la solidez de su crecimiento, el mayor tamaño de sus economías y el aumento de los ingresos fiscales del Estado. En muchos de estos países, el gasto público continúa muy por debajo de lo que es necesario para garantizar el acceso universal a los servicios públicos básicos, incluida la educación (Development Initiatives, 2013). Un decenio después del Foro Mundial de Dakar, un 10% o más del gasto público total en educación de muchos de los países más pobres sigue dependiendo de la ayuda externa (**Gráfico 8.15**).

Es preciso ser cautelosos al analizar este ámbito. En la dependencia de la ayuda pueden influir un aumento del gasto interno en educación, una disminución de los niveles de ayuda o una combinación de ambos. En 2012, en el Chad, por ejemplo, el gasto interno en la enseñanza primaria por alumno ascendía a 53 dólares estadounidenses, en tanto que la ayuda era de 5 dólares (CAD/OCDE, 2014). Si bien parece que el Chad ha pasado a depender menos de la ayuda, esto se debe principalmente a los bajos niveles de ayuda que recibe.

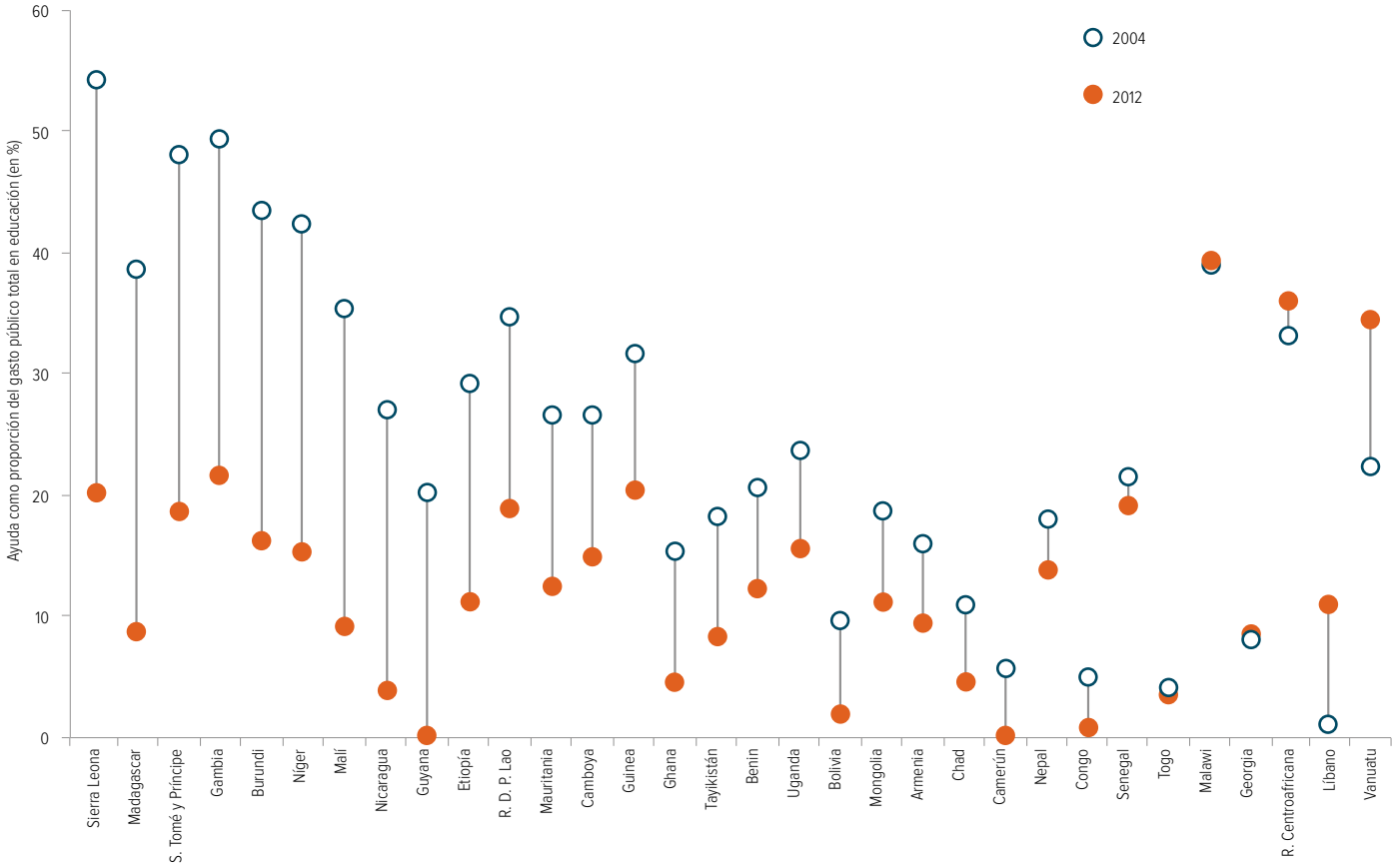
El panorama cambiante de la ayuda desde 2000

La prestación de ayuda fue, en una época, algo exclusivo de los donantes de la OCDE, pero, desde el Foro Mundial de Dakar, las economías emergentes han formalizado sus actividades de cooperación para el desarrollo por medio del establecimiento de organismos de ayuda. En 2013, el Brasil anunció el establecimiento de un organismo dedicado a la cooperación, el comercio y la inversión. La India puso en marcha su Administración de Alianzas para el Desarrollo en 2012. Como sucede con otros donantes, el compromiso de estos países con la asistencia para el desarrollo parece estar vinculado con factores estratégicos que favorecen la cooperación como, por ejemplo, el comercio y la influencia geopolítica. La importancia del Brasil y la India en el volumen de la asistencia proporcionada aumentó a lo largo del decenio (Banco Mundial, 2014b). Cada vez con mayor frecuencia trabajan por conducto de mecanismos mundiales nuevos y alternativos, como el Centro para la mitigación del hambre y la pobreza de la India, el Brasil y Sudáfrica, establecido en 2004 por esos tres países, con un presupuesto anual de 3 millones de dólares, para ayudar a que los países menos adelantados y los países que salían de conflictos alcanzaran los ODM (Leite y otros, 2014). De más reciente creación, el Nuevo Banco de Desarrollo, con 100.000 millones de dólares, establecido por el Brasil, China, la India, Federación de Rusia y Sudáfrica, proporcionará financiación para proyectos de infraestructura y para el desarrollo sostenible (Spratt, 2014).

Desde el Foro Mundial de Dakar, las economías emergentes han formalizado sus actividades de cooperación para el desarrollo por medio del establecimiento de organismos de ayuda

Aunque se dispone de poca información pública sobre la cuantía que destinan a la educación los nuevos donantes, estos apoyan este sector de distintas maneras. El Brasil proporciona principalmente becas y programas de intercambio internacional para estudiantes de países asociados, con un desembolso de unos 174 millones de dólares durante el

Gráfico 8.15: Para la mayoría de los países, la importancia de la ayuda a la educación ha disminuido
Proporción de la ayuda en el gasto público total en educación, en países seleccionados (2004 y 2012)



Notas: El gasto interno total en educación se calculó multiplicando la proporción del PIB gastada en educación por los datos de PIB del Banco Mundial. A fin de evitar el doble cómputo, se excluye el componente de ayuda a la educación en concepto de apoyo presupuestario general. A los efectos del presente gráfico, la ayuda a la educación no comprende el alivio de la deuda ni la ayuda que no llega al país receptor.
Fuentes: CAD/OCDE (2014); Banco Mundial (2014b).

periodo comprendido entre 2005 y 2010 (Milani, 2014), pero también presta asistencia a los países asociados con sistemas de enseñanza superior deficientes mediante el programa de la Coordinación del Perfeccionamiento del Personal de Enseñanza Superior (CAPES), que en 2010 gastó alrededor de 5,3 millones de dólares (Leite y otros, 2014). China ha publicado recientemente un libro blanco sobre la asistencia exterior, en el que se señala que, entre 2010 y 2012, en el sector de la educación, se centró en la construcción y el mantenimiento de edificios escolares, la formación de docentes y la concesión de 77.000 becas para que alumnos extranjeros estudiaran en China (Xiahuanet, 2014). Se estima que las becas extranjeras se han triplicado con creces, pasando de 119 millones de dólares en 2009 a 416 millones en 2012. La ayuda a la formación profesional proporcionada por China sumó, en total, 68 millones de dólares en 2012. Se ha registrado un incremento acusado de los niveles de asistencia en los últimos años, y es probable que esa tendencia continúe (Reilly, 2014).

Alivio de la deuda

La ayuda internacional y los recursos internos no son los únicos medios de financiar la educación. En el Marco de Acción de Dakar se instaba a "aliviar la deuda más deprisa, más a fondo y con mayor amplitud, o a cancelarla, con miras a atenuar la pobreza, adquiriendo un compromiso firme con la educación básica". Desde 1996, la Iniciativa para la Reducción de la Deuda de los Países Pobres Muy Endeudados (PPME) (Iniciativa para los PPME) se ha centrado en los países pobres que tienen grandes dificultades para hacer frente al elevado volumen de su deuda externa, a la que han de dedicarse recursos que, de otro modo, se destinarían al gasto público. La Iniciativa para el Alivio de la Deuda Multilateral (IADM), que se puso en

marcha en 2005, tiene por objeto acelerar el avance de los países hacia lo consecución de los ODM una vez que han completado el proceso de la Iniciativa para los PPME (Cuaresma y Vincelette, sin fecha).

Desde la celebración del Foro Mundial de Dakar, algunos de los países más pobres se han beneficiado del alivio de la deuda. En el marco de la IADM, el alivio de la deuda contraída con los cuatro acreedores multilaterales participantes se estimó en 39.700 millones de dólares a finales de 2012, mientras que en la Iniciativa para los PPME, la estimación era de 74.300 millones de dólares (FMI, 2013). Los países participantes en la Iniciativa para los PPME y en la IADM redujeron en más de la mitad la parte de su PIB que dedicaban al servicio de la deuda, que pasó de un 3,9% en 2000 a un 1,4% en 2011 (Prizzon y Mustapha, 2014). En 2000, 30 países pobres muy endeudados destinaban más de un 10% de los ingresos fiscales del Estado al reembolso de la deuda externa; en 2010, solo Gambia y el Togo continuaban dedicando ese porcentaje (Jubilee Debt Campaign, 2012).

Es evidente que el gasto social ha aumentado, aunque no se ha establecido ningún vínculo directo firme entre la cancelación de la deuda y un mayor gasto social. No obstante, los países que reunieron las condiciones necesarias para el alivio de su deuda incrementaron su gasto en reducción de la pobreza en casi 3,5 puntos porcentuales de su PIB entre 2001 y 2012 (FMI, 2013). En Etiopía, que reunió las condiciones para la cancelación de su deuda en 2004, el reembolso de la deuda disminuyó de un promedio del 10% de los ingresos fiscales del Estado en el periodo 1998-2000 al 4% en el periodo 2007-2009. Por su parte, el gasto en salud y educación aumentó del 22% al 32% de los ingresos fiscales del Estado (Jubilee Debt Campaign, 2012).

Con todo, el futuro es preocupante. El aumento del servicio de la deuda antes de que finalice 2018 puede equivaler a más de la mitad del presupuesto de educación de Mauritania (60%) o del Níger (53%) (Prizzon y Mustapha, 2014). También preocupa la tendencia, cada vez más frecuente, a que la asistencia para el desarrollo consista en préstamos. La mayor parte de la ayuda directa a la educación y a la educación básica ha adoptado la forma de subvenciones, pero, desde 2009, el número de préstamos al sector de la educación en condiciones de mercado ha aumentado considerablemente, a un ritmo que supera ahora la tasa de crecimiento de las subvenciones: los datos relativos a 2013 indicaban que la ayuda bilateral proporcionada por conducto del Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) en forma de préstamos aumentó en un 27% respecto de 2012, mientras que las subvenciones se incrementaron en un 8,4% en términos reales (CAD/OCDE, 2014). Si esta tendencia persiste, podría tener consecuencias graves para los niveles de endeudamiento futuros.

Los donantes no han cumplido sus compromisos de proporcionar ayuda a la educación más eficazmente

En el periodo transcurrido desde el Foro Mundial de Dakar (2000) se ha observado un aumento del compromiso en favor de una mejora no solo de la cantidad de la ayuda internacional, sino también de su gobernanza. En el Marco de Acción de Dakar se encomendaba a los donantes que lograran que la ayuda fuera más eficaz. La Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo, de 2005, representó un cambio sin precedentes en la manera en que debía facilitarse la ayuda, con un programa que promovía la apropiación nacional, la alineación de las prioridades de los donantes con los planes nacionales, la coordinación de los esfuerzos de los donantes, la gestión orientada a los resultados y la responsabilidad compartida entre los donantes y los beneficiarios respecto de los resultados (UNESCO, 2011a). No obstante, de las 13 metas de eficacia de la ayuda, solo se alcanzó la meta de alineación y coordinación de la asistencia técnica en 2010 (OCDE, 2011), lo que apunta a la gran dificultad que entraña cambiar el comportamiento institucional de los donantes.

En Etiopía, el alivio de la deuda permitió un aumento del gasto en salud y educación.

Posteriormente, en el programa para aumentar la eficacia de la ayuda se ha hecho cada vez mayor hincapié en nuevas alianzas de cooperación para el desarrollo. En la primera Reunión de Alto Nivel de la Alianza Mundial de Cooperación Eficaz para el Desarrollo, que tuvo lugar en México en abril de 2014, se señaló un cambio de paradigma en favor de un programa más inclusivo, con "una mayor movilización de los recursos internos y los esfuerzos de convergencia de todas las partes interesadas y de todos los niveles de los ámbitos público y privado" (Alianza Mundial, 2014).

Una coordinación ineficaz en los planos nacional e internacional acarrea que los países que más necesitan los recursos para la educación carezcan de ellos

La falta de una estructura mundial de la ayuda obstaculiza una coordinación eficaz de los donantes

Se necesita una coordinación mundial de la ayuda a la educación; en el Marco de Acción de Dakar se insta a hacer lo posible para "coordinar la actividad de los donantes con más eficacia". Con ello, los donantes podrían asignar estratégicamente la ayuda para lograr los mejores resultados, especialmente allí donde hay mayores necesidades. También podrían simplificarse los procesos de los gobiernos donantes, los organismos de ayuda y los países receptores de ayuda, además de confirmarse que el objetivo fundamental es acelerar el desarrollo de la educación y no tanto los intereses estratégicos nacionales (Fredriksen, 2012). Sin embargo, no parece que los mecanismos de coordinación que existen actualmente en los planos nacional y mundial hayan ayudado de manera apreciable (Rose y otros, 2013).

Los gobiernos emplean con frecuencia recursos escasos para efectuar un seguimiento de decenas de organismos y miles de proyectos. En un estudio se estimaba que una mejora de la coordinación de la ayuda podría reportarle a la Unión Europea (UE) un ahorro de 8.400 millones de euros anualmente; y en otro se calculaba que ese posible ahorro sería de 340 millones de euros (Mackie, 2013).

En el último decenio se han intensificado los llamamientos a mejorar la coordinación. Iniciativas como el Código de conducta sobre complementariedad y división del trabajo de la Unión Europea, de 2007, pueden promover una política de desarrollo coherente por medio de una mejora de la coordinación y la armonización, como la que supone el aprovechamiento compartido de los recursos. En 2011, el "New Deal" para el Compromiso en Estados Frágiles se propuso una mejor coordinación de los recursos y una reducción de la duplicación, la fragmentación y la proliferación de programas, con objeto de velar por un desembolso más eficiente de los recursos internacionales. Muchos donantes, incluidos Australia, el Canadá, los Países Bajos, el Reino Unido y Suecia, han comenzado a reducir el número de países y sectores prioritarios a los que proporcionan ayuda.

Una coordinación ineficaz en los planos nacional e internacional acarrea que los países que más necesitan los recursos para la educación carezcan de ellos. En Burkina Faso, Camboya y Nicaragua, cinco donantes que facilitaban una parte importante de la ayuda total a la educación básica abandonaron el sector de la educación (Abetti y otros, 2011). En el Cuarto Foro de Alto Nivel sobre la Eficacia de la Ayuda, celebrado en Busan (República de Corea) en 2011, se hizo hincapié en la utilización de las instituciones multilaterales e internacionales para reducir la fragmentación de la ayuda y aumentar los esfuerzos de coordinación de los donantes. No obstante, la mayoría de la ayuda a la educación básica desembolsada por los donantes bilaterales sigue asignándose por lugares y sectores. La proporción de la ayuda a la educación básica desembolsada por canales seleccionados por los donantes del Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) aumentó del 63% al 68% durante los 10 años posteriores al Foro Mundial de Dakar (2000), mientras que los fondos no asignados a fines específicos desembolsados a través de canales multilaterales disminuyeron (CAD/OCDE, 2014).

La Alianza Mundial para la Educación ha tenido mayor capacidad para dirigir sus actividades a países necesitados

La Alianza Mundial para la Educación (establecida en 2002 con el nombre de "Iniciativa Vía Rápida") fue la primera alianza mundial que se centró en la educación en los países en desarrollo, llenando un vacío en el liderazgo internacional con respecto a esta cuestión. La Alianza Mundial para la Educación podría desempeñar una función decisiva en la coordinación mundial de los recursos destinados a la educación por conducto de la ayuda internacional, pero carece del apoyo financiero necesario para hacerlo eficazmente. En cambio, su fortaleza y sus posibilidades residen en su capacidad para canalizar sus actividades hacia los países que lo necesitan.

Con respecto al volumen, en comparación con otros donantes, la Alianza Mundial para la Educación se ha convertido en una fuente importante de financiación externa para la educación básica en algunos países de ingresos bajos o medianos bajos. En 2004, fue el 22º donante de ayuda a la educación básica por

volumen de asistencia proporcionada a países de ingresos bajos o medianos bajos; en 2007, era el noveno y en 2011 y 2012 ocupaba el cuarto puesto, por detrás del Reino Unido, los Estados Unidos y el Banco Mundial (Alianza Mundial para la Educación, 2014a; CAD/OCDE, 2014). Sin embargo, esa asistencia representa una pequeña proporción de la ayuda. Entre 2004 y 2012, la Alianza Mundial para la Educación distribuyó cerca de 2.000 millones de dólares a países de ingresos bajos o medianos bajos con destino a la educación básica, en comparación con los 32.000 millones de dólares desembolsados por los donantes de la OCDE. Su contribución representó un 12% de la ayuda externa total a la educación destinada a los países de bajos ingresos y un 6% de la financiación que recibieron los Estados frágiles en concepto de ayuda a la educación a lo largo del periodo comprendido entre 2010 y 2012.

A pesar de esos porcentajes relativamente pequeños, la influencia de la Alianza Mundial para la Educación aumentó a lo largo del decenio, en parte a raíz de la mejora de las tasas de desembolso. El ritmo lento de desembolso ha sido uno de los aspectos de la Alianza Mundial para la Educación más criticados en el examen de mitad de periodo de 2010, y ha puesto gravemente en peligro su eficacia (Cambridge Education y otros, 2010; UNESCO, 2010). El Banco Mundial, que supervisa la mayoría de los fondos administrados por la Alianza Mundial para la Educación, exigió a los países que reunían las condiciones para ser receptores que aplicaran todos los procedimientos del Banco Mundial en materia de proyectos a sus operaciones de fondos fiduciarios, incluidas las subvenciones de la Alianza Mundial para la Educación. Se reconoció que esto último había sido una deficiencia y, con posterioridad, se ha diversificado el número de organismos de administración y supervisión, ocupándose el Banco Mundial de la supervisión de un 73% de las subvenciones activas, en comparación con un 92% de las asignaciones de subvenciones para la ejecución de programas ya ejecutadas (Alianza Mundial para la Educación, 2013a).

Ayudar a los países que más lo necesitan

La Alianza Mundial para la Educación, que se denominó inicialmente Iniciativa Vía Rápida de la Educación para Todos, se concibió con el propósito de prestar asistencia, por medio de financiación adicional, a un pequeño grupo de países seleccionados que lograban buenos resultados. En 2003, después de recibir críticas, la Alianza Mundial para la Educación amplió sus criterios a fin de dar cabida a todos los países de bajos ingresos y a otros países que reunieran las condiciones para beneficiarse de los fondos del Banco Mundial y contaran con políticas sólidas y planes creíbles. Se señaló, entonces, que lo más probable era que los países que menos podían cumplir esos criterios fueran los que más necesitaran la ayuda. En 2005, se estableció el Grupo sobre los Estados Frágiles de la Iniciativa Vía Rápida de Educación para Todos, al que se encomendó examinar de qué manera podría la Alianza Mundial para la Educación lograr un aumento del apoyo a la educación en los países frágiles (Brannelly y otros, 2009).

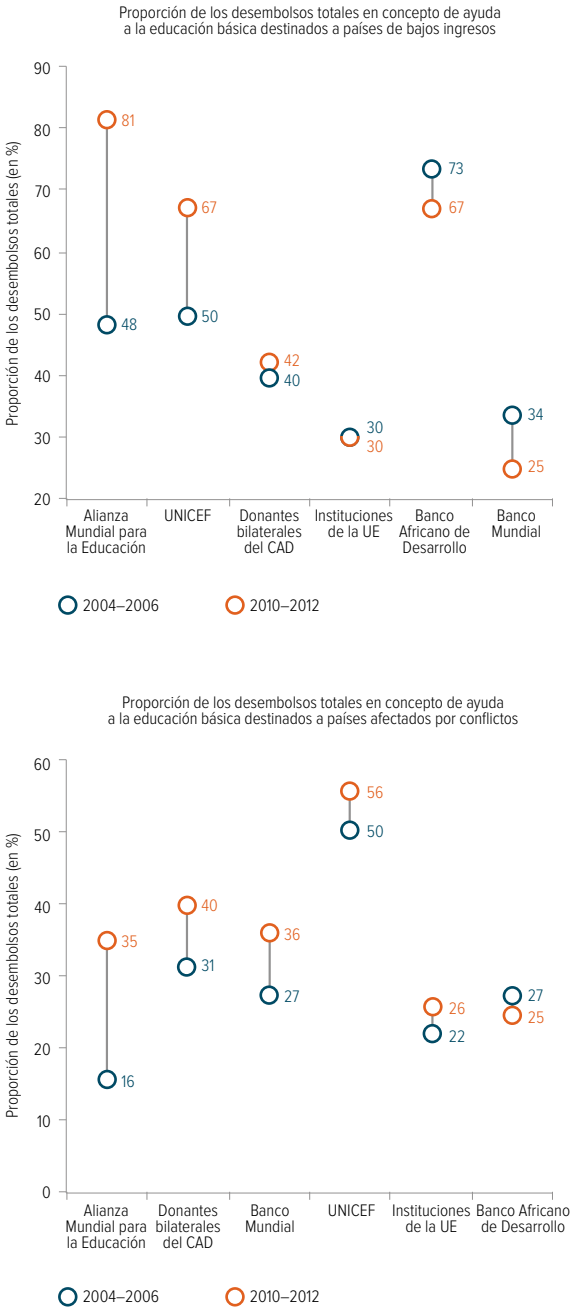
Desde el examen de mitad de periodo, en 2010, han cambiado definitivamente las cuestiones a las que la Alianza Mundial para la Educación concede una atención prioritaria. El apoyo a los Estados frágiles es uno de sus cinco objetivos principales. Colabora con estos países por conducto de una financiación más flexible, examinando la idoneidad de las entidades de gestión y supervisión, movilizando la financiación externa en favor de esos Estados, proporcionando hasta un 25% del monto de las asignaciones indicativas con carácter de urgencia, y trabajando con los organismos humanitarios a fin de ayudar a reducir la brecha existente entre las intervenciones en casos de emergencia y las actividades de promoción de la educación (Alianza Mundial para la Educación, 2013c). A finales de 2013, más del 40% de los desembolsos de la Alianza Mundial para la Educación (más de 800 millones de dólares) se destinaban a los países frágiles y afectados por conflictos (Alianza Mundial para la Educación, 2013b)[13].

Con respecto a la asignación de los recursos a los países que más los necesitan, la Alianza Mundial para la Educación no solo logra actualmente mejores resultados que otros donantes, sino que, además, fue el que más avanzó a lo largo del decenio. En promedio, durante el periodo comprendido entre 2010 y 2012, el 81% de los desembolsos totales de la

13. Cabe señalar que la definición de Estados frágiles y Estados afectados por conflictos de la Alianza Mundial para la Educación difiere de la que se utiliza en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.

Alianza Mundial para la Educación se destinaron a países de bajos ingresos, en comparación con un 42% de los desembolsos de los miembros del Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) de la OCDE. De manera análoga, aumentó la partida que asignaba a los Estados frágiles, que pasó de un 16% en el periodo 2004-2006 a un 35% en el periodo 2010-2012 (**Gráfico 8.16**). En la actualidad, la Alianza Mundial para la Educación también exige a los países solicitantes de ayuda que faciliten indicadores sobre educación relativos a los grupos desfavorecidos, de manera que se identifique y se seleccione como beneficiarios a los niños más pobres (Australian Aid, 2012). En 2014, 30 subvenciones de la Alianza Mundial para la Educación incluían componentes relacionados con el apoyo a los niños con discapacidad; en algunos casos, esos componentes han ayudado a que los países obtuvieran asistencia de otros asociados con miras a lograr la integración y la inclusión de los niños con discapacidad (Alianza Mundial para la Educación, 2014c).

Gráfico 8.16: La Alianza Mundial para la Educación ha seleccionado mejor los países con mayores necesidades a lo largo del último decenio



Nota: En la lista de países afectados por conflictos no está incluida la India.
Fuentes: Alianza Mundial para la Educación (2014a); CAD/OCDE (2014).

Continúa siendo escaso el compromiso de la Alianza Mundial para la Educación con los objetivos de la EPT distintos de la enseñanza primaria

En el marco de la Alianza Mundial para la Educación de 2004, se fortaleció uno de sus cuatro objetivos: un suministro eficaz de ayuda a la enseñanza primaria (Secretaría de la Iniciativa Vía Rápida, 2004). La iniciativa se concibió con el objetivo fundamental de lograr la universalización de la enseñanza primaria hasta el último grado, no el conjunto más amplio de objetivos de la EPT establecido en Dakar. En la evaluación a mitad de periodo de 2010 se señalaba que seguía sin cuestionarse ese enfoque restringido (Cambridge Education y otros, 2010).

Se descuidaron las cuestiones de género. En un examen, realizado por la Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI) en 2005, se criticaba que la Alianza Mundial para la Educación respaldara planes nacionales en los que se prestaba poca atención a las cuestiones de género más allá del logro de un aumento de la escolarización de las niñas (Unterhalter, 2007). Solo cuatro de los planes respaldados incluían el concepto de igualdad entre los sexos. Sin embargo, a finales de 2005, la Alianza Mundial para la Educación se comprometió explícitamente con las cuestiones de género y señaló que estas no pasarían a un segundo plano, además de prometer que supervisaría atentamente si los planes nacionales incluían cuestiones relacionadas con el género (Oxfam, 2007). Uno de los cinco

elementos principales de la estrategia de la Alianza Mundial para la Educación para 2012-2015 es lograr que todas las niñas de los países que cuentan con el apoyo de la Alianza Mundial para la Educación terminen con éxito la enseñanza primaria en un entorno de aprendizaje seguro (Alianza Mundial para la Educación, 2013c).

Un examen más reciente permite ver una tendencia lenta, pero en evolución, en la utilización de los fondos. El número de subvenciones que incluyen intervenciones encaminadas a la mejora de la calidad de la educación se han duplicado, si bien la variación en el volumen de ayuda ha sido escasa. El gran aumento de la financiación destinada a la atención y educación de la primera infancia (AEPI) y a la alfabetización se tradujo en incrementos de su volumen, que se multiplicó por 9 y 10, respectivamente, aunque estos dos ámbitos siguen representando una proporción relativamente pequeña (el 1,9% y el 1,0%, respectivamente) del monto total de todas las subvenciones de la Alianza Mundial para la Educación (Alianza Mundial para la Educación, 2013a).

En 2011, en la primera conferencia de reposición de la Alianza Mundial para la Educación, los gobiernos receptores, los donantes internacionales y el sector privado formularon 60 promesas de contribución; en la segunda conferencia de reposición, en 2014, se formularon 85. Entre 2015 y 2018, los gobiernos, los donantes y el sector privado han prometido aportar 28.500 millones de dólares adicionales. En 2014, las promesas de contribución de los gobiernos receptores representaron un aumento del 25% de la financiación interna para la educación a lo largo del periodo comprendido entre 2015 y 2018 en comparación con las promesas de contribución efectuadas en 2011 en la primera conferencia (Alianza Mundial para la Educación, 2014b)[14]. Sin embargo, no está claro que los recursos prometidos puedan considerarse adicionales respecto de la financiación interna prevista de la educación; será necesario supervisar atentamente esta cuestión en los marcos que pueda haber después de 2015.

El apoyo presupuestario general puede contribuir a la financiación de la educación

En los países que dependen de la ayuda, el apoyo presupuestario general ha permitido un aumento considerable de los recursos disponibles para el gasto en desarrollo y la prestación de servicios básicos. En Rwanda, el apoyo presupuestario general total proporcionado por todos los donantes permitió financiar un 14% del presupuesto nacional del ejercicio financiero de 2010/11. En la República Unida de Tanzanía, esa proporción fue del 8%, lo que representó una disminución respecto del 20% en 2003/04 (ICAI, 2012c). El gasto en los programas de desarrollo de la enseñanza primaria en la República Unida de Tanzanía registró un aumento considerable, pasando del 27% del presupuesto en el ejercicio financiero de 2004/05 al 46% en el de 2008/09, lo que permitió una ampliación espectacular de los servicios de educación, salud, agua y saneamiento prestados, así como de la infraestructura y la agricultura (ICAI, 2012c). Las conclusiones positivas relativas al apoyo presupuestario general se ven corroboradas por la constatación de que los gobiernos receptores tenían el doble de probabilidades de registrar una mejora del acceso a los servicios que los países que no recibían ese apoyo (Oficina Nacional de Auditoría, 2008). No obstante, en muchos casos, los donantes están reduciendo la ayuda que brindan para los presupuestos de los países por conducto del apoyo presupuestario general. Los donantes bilaterales redujeron sus desembolsos medios en concepto de apoyo presupuestario general de 3.200 millones de dólares estadounidenses entre 2007 y 2009, mientras que los niveles se incrementaron apreciablemente, a 2.100 millones de dólares entre 2010 y 2012 (CAD/OCDE, 2014).

Los receptores de apoyo presupuestario general tenían el doble de probabilidades de registrar una mejora del acceso a los servicios

Con los enfoques sectoriales se han obtenido resultados desiguales en la esfera de la educación

Los enfoques sectoriales comprenden fondos donados no para proyectos independientes, sino para una política sectorial definida, a cuyo frente se sitúa un departamento gubernamental

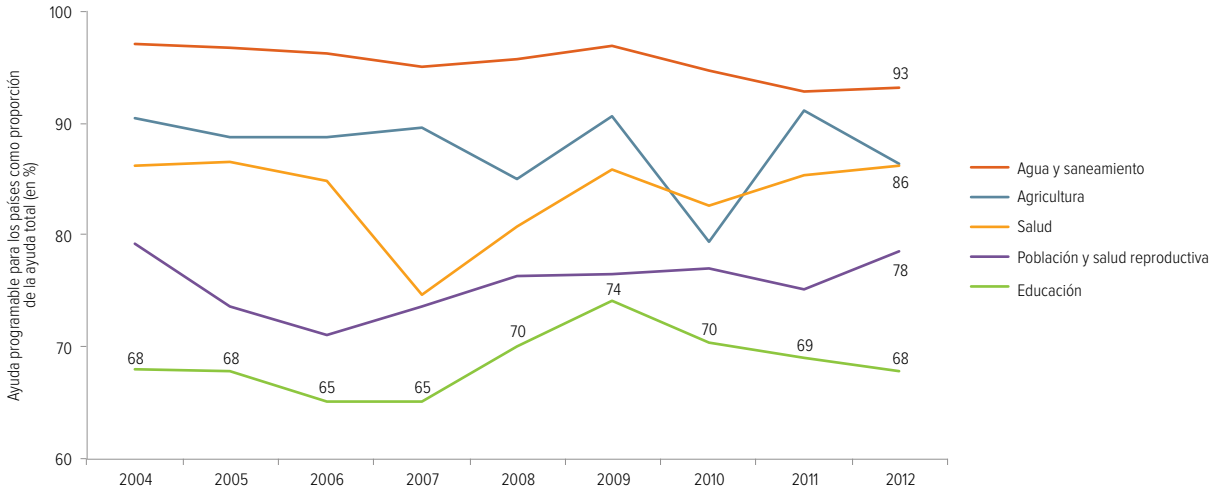
14. No puede realizarse una comparación directa entre las rondas de reposición de recursos de 2011 y de 2014 porque en cada una participaron distintos países.

en colaboración con asociados externos. En el Marco de Acción de Dakar se instaba a que los donantes "coordinen sus esfuerzos para prestar una asistencia flexible al desarrollo en el marco de las reformas sectoriales y que apoyen las prioridades sectoriales", así como a que adquieran "compromisos más predecibles y a más largo plazo". Todo ello representó un cambio respecto del enfoque de la ayuda orientado a los proyectos, conforme al cual cientos de proyectos distintos sometían a grandes tensiones los limitados recursos humanos y económicos de los países beneficiarios.

En 1996, en el sector de la educación de Uganda, el número de proyectos de distintos donantes ascendía a 147, con la presencia de 45 misiones de donantes pertenecientes a más de 30 donantes. Después de la aplicación de un enfoque sectorial de la educación en 2002, el número de proyectos disminuyó a 7 y el de misiones de donantes, a dos (Boak y Ndaruhutse, 2011). Hasta la fecha, se han aplicado enfoques sectoriales en 25 países de bajos ingresos; 5 de esos enfoques son subsectoriales y se centran en la educación básica y la enseñanza primaria. Entre las pruebas del éxito conseguido cabe señalar la eficiencia y la reducción de costos gracias a una mejora de la coordinación y la flexibilidad. En Uganda, un proceso de licitación más competitivo para la adquisición de materiales de aprendizaje se tradujo en una reducción de un 60% del costo unitario de los manuales escolares de primaria (Boak y Ndaruhutse, 2011).

No obstante, la eficacia de los enfoques sectoriales de la educación puede ser limitada, habida cuenta de que excluyen, en gran medida, a todos los interesados directos que no sean gobiernos o donantes. Las organizaciones no gubernamentales (ONG), por ejemplo, no participan en estos enfoques. Sin embargo, como ilustra el caso de Bangladesh, esos grupos son proveedores importantes de servicios en sectores subatendidos. El organismo que solía llamarse Comité de Fomento Rural de Bangladesh y ahora se denomina simplemente BRAC, es el mayor prestatario de servicios de educación después del Estado y administra 40.000 escuelas no formales en zonas en las que el Estado presta un servicio insuficiente (Asadullah y Chaudhur, 2008). Por otra parte, la falta de voluntad o la incapacidad de algunos donantes para desembolsar sus contribuciones por conducto de enfoques sectoriales comporta que muchos gobiernos receptores sigan teniendo que hacer frente a costos de transacción elevados, a pesar de contarse con los mecanismos de un enfoque sectorial (Boak y Ndaruhutse, 2011); algunos terminan por proporcionar ayuda paralela en forma de proyectos. En 2012, solo el 7% de toda la ayuda a la educación se prestó en forma de apoyo presupuestario sectorial (CAD/OCDE, 2014).

Gráfico 8.17: La proporción de la ayuda al sector de la educación que llega a los países beneficiarios es inferior que en otros sectores
Ayuda programable para los países, por sector, como porcentaje de los desembolsos brutos totales en concepto de ayuda (2004-2012)



Fuentes: CAD/OCDE (2014); OCDE (2014a).

La ayuda a la educación no siempre llega a los países beneficiarios

Dentro de los países, la ayuda gastada en el sector de la educación es inferior a la ayuda asignada a otros sectores, debido principalmente al apoyo a los estudiantes que cursan estudios en universidades de países donantes. Las becas representan una cuarta parte de la ayuda directa a la educación. En 2012, la ayuda programable para los países[15], es decir, la ayuda que llega a los países beneficiarios, supuso un 68% de los desembolsos totales en concepto de ayuda al sector de la educación, en comparación con un 86% en los sectores de la salud y la agricultura y un 93% en el sector del agua y el saneamiento (**Gráfico 8.17**).

La ayuda se centra más en los resultados

Desde el Foro Mundial de Dakar, se ha incrementado la demanda de información sobre los resultados de la ayuda, y no solo sobre los procesos o las cuantías. Un enfoque basado en los resultados, en el que se refuerce el vínculo entre estos y las intervenciones de ayuda, requiere acuerdos entre el donante y el beneficiario, en virtud de los cuales los donantes se comprometen a entregar la ayuda al alcanzarse objetivos mensurables. Si bien se trata de una forma relativamente nueva de desembolsar la ayuda, en 2010 representó más de 5.000 millones de dólares estadounidenses (Pereira y Villota, 2012), incluido mediante modelos como el del pago en función del resultado. La alianza del Reino Unido con Etiopía fue la primera en que, en 2012 y de manera experimental, se aplicó en el sector de la educación el enfoque de la ayuda basado en el pago en función del resultado. En Rwanda, desde 2013 y durante un periodo inicial de tres años, el Reino Unido asigna el 10% de su apoyo a la educación en forma de ayuda con arreglo a la modalidad de pago en función del resultado (ICAI, 2012a).

Es demasiado pronto para evaluar la eficacia de ese enfoque. No obstante, uno de los principales peligros residen en que los donantes antepongan sus propios objetivos a las necesidades de los países beneficiarios con el propósito de avanzar en la consecución de metas con plazos de cumplimiento. A diferencia de lo que ocurre en otros sectores, la inversión en el sector de la educación no puede traducirse en resultados inmediatos. Los donantes no se centran en ámbitos de la educación en los que se han obtenido resultados demostrados; por ejemplo, casi no se desembolsó ayuda para la atención y educación de la primera infancia (AEPI) ni para la alfabetización de las mujeres durante el último decenio (Fredriksen, 2012).

Las becas representan una cuarta parte de la ayuda directa a la educación

Es necesario ampliar las estrategias en materia de ayuda para que vayan más allá del logro del acceso a la educación

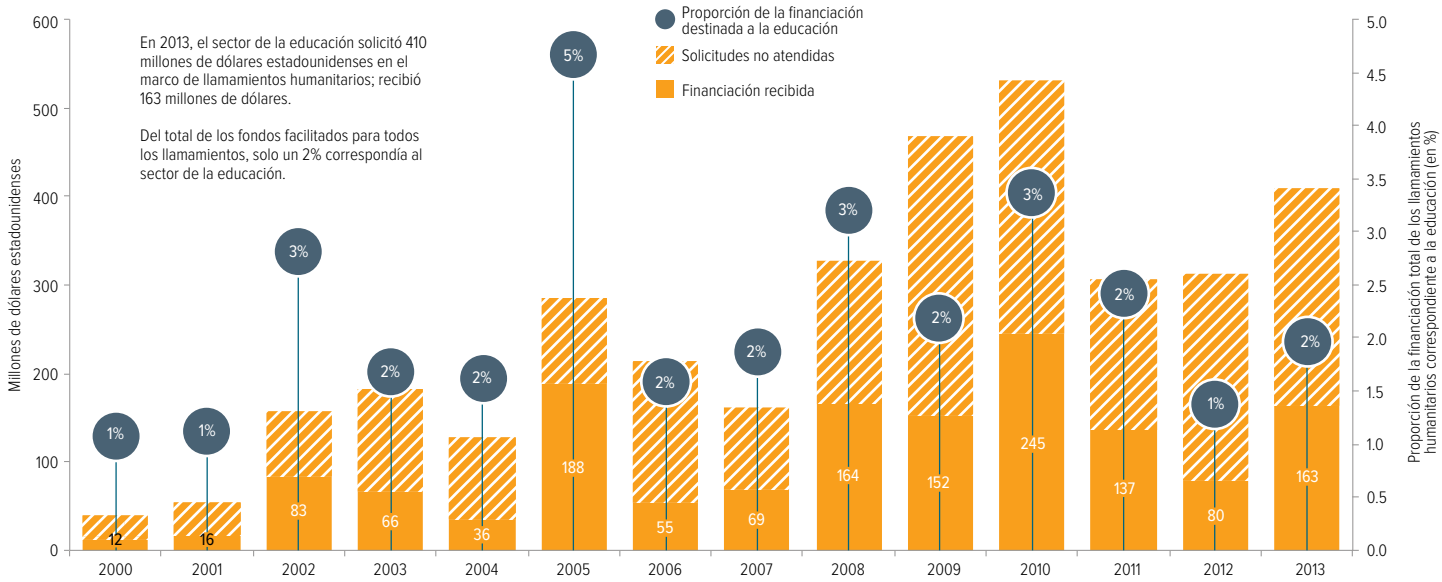
El resultado más tangible de la ayuda a la educación ha sido el aumento de la escolarización, especialmente en la educación básica. Se ha observado un vínculo entre un incremento de la ayuda a la educación equivalente al 1% del PIB del país beneficiario y un aumento de un 1,6% anual de la terminación del ciclo de primaria y de entre un 2,5% y un 5% de la tasa neta de escolarización en primaria (Michaelowa y Weber, 2007).

Se ha constatado que los efectos de la ayuda externa en la paridad entre los sexos son mínimos, tal vez porque muchos países han alcanzado, o van camino de alcanzar, la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria (Maiga, 2014). Las niñas se enfrentan a mayores obstáculos para ingresar en la escuela primaria que los niños, pero una vez que están escolarizadas, tienen las mismas posibilidades de terminar ese ciclo (UNESCO, 2012). Aunque las políticas educativas de los donantes con frecuencia abordan la desigualdad entre hombres y mujeres desde el punto de vista del acceso y la permanencia en la escuela, la cuestión de la igualdad entre los sexos, de más difícil medición, no suele mencionarse (Mercer, 2014). Además, los factores más complejos que impiden que las niñas accedan a la escuela, como los problemas relacionados con la pobreza, la distancia hasta la escuela, el costo de oportunidad de la escolarización de las niñas y las creencias culturales, podrían abordarse con una ayuda de los donantes más eficaz (Maiga, 2014).

Una ayuda más eficaz también podría contribuir a lograr el sexto objetivo de la EPT: la mejora de la calidad de la educación. En un examen de

15. La ayuda programable para los países es un indicador más exacto del flujo de ayuda que llega efectivamente a los países asociados en comparación con el concepto de asistencia oficial para el desarrollo.

Gráfico 8.18: La financiación humanitaria de la educación se incrementó ostensiblemente en 2010
Proporción y volumen de la financiación humanitaria destinada a la educación (2000-2013)



Fuente: Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios (2014).

Casi no se desembolsó ayuda a la AEPI ni a la alfabetización de las mujeres durante el último decenio

la ayuda que proporciona el Departamento de Desarrollo Internacional (DFID) del Gobierno del Reino Unido a la educación en tres países del África Oriental se señalaba que con esa asistencia apenas se había conseguido solucionar problemas relacionados con el aprendizaje. Sin embargo, el programa de educación del DFID en la India comprende el objetivo de lograr que aumente en un 2% la proporción de niños que, después de 2 años de escolarización en la enseñanza primaria, son capaces de leer para aprender (ICAI, 2012b). A fin de abordar los progresos insuficientes en la consecución del objetivo 6, en las estrategias de los donantes ha empezado a prestarse atención a otras cuestiones al margen del acceso a la educación, así como a subrayarse la importancia de la calidad, incluido por medio de una inversión considerable en las evaluaciones regionales e internacionales del rendimiento escolar (Riddell, 2012).

El papel de la ayuda humanitaria al sector de la educación

Con frecuencia se piensa que la ayuda humanitaria se utiliza a corto plazo para hacer frente a crisis que se terminan. Las pruebas y los datos muestran otra realidad: la mayoría de la asistencia humanitaria internacional se destina a países receptores que la reciben durante mucho tiempo. En 2012, el 66% de la asistencia humanitaria proporcionada por donantes de la OCDE se destinó a países que habían recibido parte de la ayuda en forma de asistencia humanitaria, en una proporción superior a la media, durante por lo menos 8 años (Development Initiatives, 2014).

Al ocurrir cada vez con mayor frecuencia, en el último decenio, emergencias que se prolongan en el tiempo, el sector de la educación ha intentado convencer al sector de la ayuda humanitaria de que la inversión en la educación puede salvar vidas. En el Marco de Acción de Dakar se expresó la esperanza de que el mundo pudiera "[a]tender las necesidades de los sistemas de educación afectados por un conflicto, calamidades naturales e inestabilidad y poner en práctica los programas educativos de modo que propicien el mutuo entendimiento, la paz y la tolerancia, y contribuyan a prevenir la violencia y los conflictos".

Sin embargo, las definiciones de ayuda a la educación en las situaciones de asistencia humanitaria continúan siendo limitadas. El Fondo Central para la Acción en Casos de Emergencia (CERF), un mecanismo de financiación mancomunada de reserva que

tiene por objeto proporcionar dinero para tareas de socorro tan pronto como sea necesario, tiene criterios específicos en lo tocante a la financiación de la educación y contempla el suministro de tiendas de campaña para albergar escuelas y materiales de educación y de esparcimiento, la reparación urgente de instalaciones educativas y la formación de docentes para hacer frente a situaciones de emergencia y enseñar competencias que pueden salvar vidas (CERF, 2010). Se considera que la capacidad que tiene la educación para salvar vidas es tan limitada que continúa desatendiéndose en un sistema de ayuda humanitaria cuyos recursos ya son, de por sí, insuficientes (UNESCO, 2011b).

En los llamamientos humanitarios sigue desatendiéndose la educación

En 2010, en una resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas, se instaba a los Estados Miembros a que incrementaran la financiación de actividades humanitarias que se dedicaba a la educación y a que apoyaran distintos canales de financiación (Naciones Unidas, 2010). En 2012, reconociendo la importancia del sector de la educación para salvar vidas, más de 20 interesados directos (gobiernos, organismos de las Naciones Unidas, el sector privado y organizaciones de la sociedad civil) alentaron a que se doblara el porcentaje del la ayuda humanitaria total que se reservaba para la educación hasta alcanzar, al menos, el 4% de todos los fondos de los llamamientos humanitarios (Naciones Unidas, 2012).

A pesar de ello, el sector no está cerca de lograr ese objetivo. En 2013, recibió el 2% de los fondos de los llamamientos humanitarios (**Gráfico 8.18**). Y sigue recibiendo una de las proporciones más pequeñas de la ayuda facilitada en respuesta a llamamientos humanitarios: el 40% de lo que solicitó en 2013, en comparación con el 86% en el caso del sector alimentario y el 57% en el sector de la salud.

Si bien el 4% fue un objetivo útil desde el punto de vista de las actividades de promoción, dista de ser suficiente para hacer frente a las necesidades de todos los beneficiarios. Por ejemplo, en 2013, mediante el procedimiento de llamamientos unificados de las Naciones Unidas[16], se seleccionó a 9 millones de personas[17] para que fueran beneficiarias de programas de educación. La incapacidad para financiar íntegramente las solicitudes presentadas por conducto de ese procedimiento acarreó que finalmente solo unos 3 millones de beneficiarios recibieran financiación humanitaria. Además, aunque la comunidad de donantes hubiera asignado un 4% de la financiación humanitaria a la educación, el procedimiento de llamamientos unificados no habría bastado para dar cobertura a cerca de 19,5 millones de niños (La educación no puede esperar, 2014).

La ayuda humanitaria también debe trascender la cuestión de la asignación de la financiación a fines específicos con objeto de lograr que se conceda prioridad a las distintas emergencias. ¿De qué modo se pueden financiar diferentes llamamientos con ocasión de crisis de manera que los países no queden rezagados? En 2013, en Sudán del Sur, se financiaron tres cuartas partes de la totalidad del procedimiento de llamamientos unificados, mientras que, en Djibouti, esa cifra fue de un tercio (Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios, 2014). Las crisis con grandes repercusiones, que causan muchas muertes en un periodo corto, suelen recibir una financiación mucho mayor que las emergencias que se prolongan en el tiempo. En conjunto, desde que se celebró el Foro Mundial de Dakar, 7 acontecimientos de gran repercusión[18] han recibido el 44% de la financiación humanitaria asignada a la educación de un total de 260 llamamientos en ayuda de la educación (Dolan, 2011).

La ayuda humanitaria es fundamental para prestar ayuda a los países en su reconstrucción después de las crisis

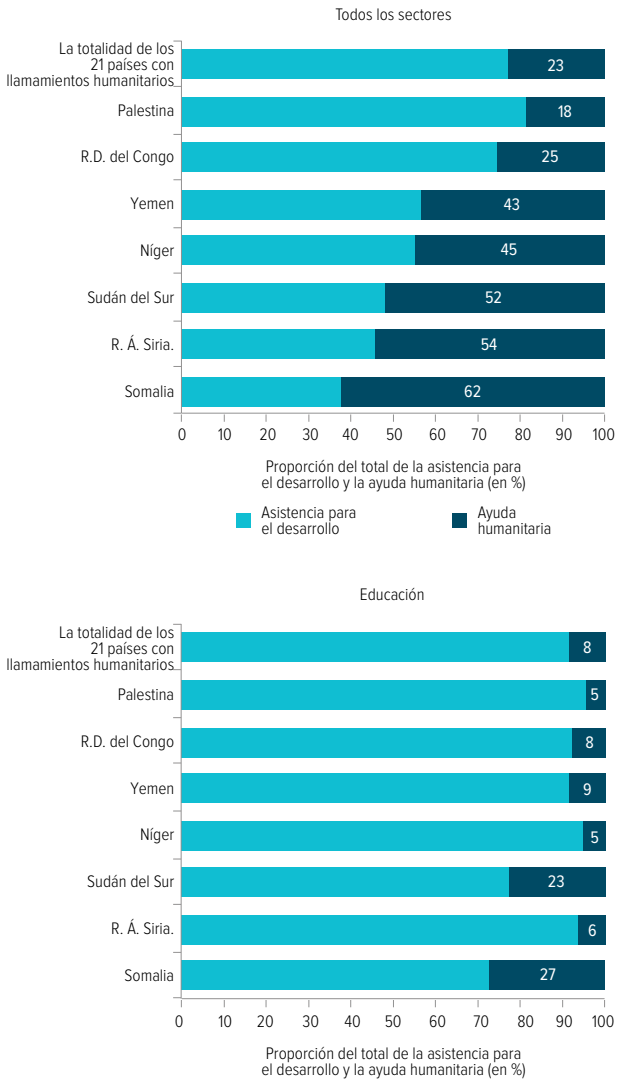
Alrededor del 36% de los niños no escolarizados del mundo vive en países afectados por conflictos, lo que representa un aumento

16. El procedimiento de llamamientos unificados es un instrumento de promoción de la financiación de actividades humanitarias y de fomento del desarrollo a largo plazo, por medio del cual los proyectos administrados por las Naciones Unidas, las ONG u otros interesados directos establecen contacto juntos con la comunidad de donantes a fin de solicitar financiación para actividades internacionales de desarrollo.

17. Esa cifra incluye a los niños, los jóvenes y los docentes que necesitaban apoyo educativo.

18. La invasión del Afganistán (2001), el tsunami del Océano Índico (2005), los terremotos de Asia Meridional (2005), el ciclón Nargis en Myanmar (2008), el conflicto en el Sudán (2008 y 2010) y el terremoto de Haití (2010).

Gráfico 8.19: La ayuda humanitaria es una modalidad fundamental de financiación para muchos países afectados por conflictos, pero en ella se destina una proporción insuficiente a la educación
Proporción de la financiación externa correspondiente a la ayuda humanitaria (2012)



Fuentes: CAD/OCDE (2014); Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios (2014).

En 2012, la financiación humanitaria destinada a la educación en 21 países afectados por conflictos ascendió a 105 millones de dólares

respecto del 30% registrado en 1999. Muchos de esos países son los que están más lejos de alcanzar los objetivos de la EPT y necesitan el apoyo de donantes externos para lograr avances. Muchos países afectados por conflictos, así como los Estados frágiles, han sido objeto de un procedimiento de llamamientos unificados, de varios años de duración, con el fin de obtener recursos destinados a una respuesta humanitaria eficaz.

En muchos casos, la ayuda humanitaria constituye una parte importante de los recursos totales enviados a esos países. En 2012, la ayuda humanitaria representó el 23% de todos los recursos recibidos por los 21 países inmersos en un procedimiento de llamamientos unificados[19]. La ayuda humanitaria total a Somalia, donde la guerra civil se ha prolongado durante más de dos decenios, representó más del 60% de los recursos externos . Sin embargo, supuso un 27% de toda la financiación externa del sector de la educación; en esos 21 países, la ayuda humanitaria a la educación representó el 8% de los recursos externos totales (**Gráfico 8.19**).

En 2012, la financiación humanitaria destinada a la educación en países afectados por conflictos ascendió a 105 millones de dólares, un volumen mucho menos importante que los 1.100 millones de dólares de financiación para la educación provenientes de la asistencia para el desarrollo. Esa diferencia pone de manifiesto que no se concede prioridad a la educación en la financiación de actividades humanitarias, lo cual es especialmente problemático en países que reciben más financiación para actividades humanitarias que asistencia para el desarrollo. En Malí, aunque la asistencia para el desarrollo destinada a la educación básica disminuyó rápidamente de 136 millones de dólares en 2008 a 40 millones de dólares en 2012 (CAD/OCDE, 2014), desde que comenzó el conflicto en 2010, el sector de la educación ha sido uno de los que ha recibido menos financiación por conducto de la ayuda humanitaria, con la que no se ha conseguido compensar la disminución de la financiación para el desarrollo. Además, la ayuda humanitaria y la asistencia para el desarrollo tienen distintas estructuras de gobernanza, que deben colaborar para abordar la desventaja del sector de la educación.

La financiación mancomunada ha logrado resultados en los Estados frágiles, pero es necesario que aumente

Los donantes disponen de varios mecanismos para financiar la educación en los Estados frágiles, entre ellos, la financiación para el desarrollo (recuperación), los llamamientos humanitarios y los fondos fiduciarios de

19. Comprende la ayuda humanitaria y la asistencia para el desarrollo. Por asistencia para el desarrollo se entiende aquí la ayuda sectorial.

donantes múltiples. Sin embargo, la Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE) recomienda la financiación mancomunada de la educación en los Estados frágiles a fin de lograr una reducción de los costos de transacción y un aumento de la coordinación y la armonización. Dos años después del final del conflicto de Sierra Leona, un grupo de donantes múltiples proporcionó apoyo presupuestario general por un periodo de 10 años, con un desembolso anual de 10 millones de libras esterlinas. Esa ayuda fue decisiva para ayudar a sufragar el gasto ordinario, así como para complementar los esfuerzos en materia de promoción de la gobernanza. Un mayor gasto en los ámbitos relacionados con los ODM tuvo un efecto directo en la prestación de servicios en el sector de la educación (Manuel y otros, 2012).

Para el desembolso de ayuda humanitaria se emplean los tres mecanismos de financiación mancomunada siguientes: el Fondo Central para la Acción en Casos de Emergencia (CERF), los fondos humanitarios comunes (FHC) y los fondos para la acción en casos de emergencia. El CERF abarca todos los países afectados por una situación de emergencia. Los FHC y los fondos para la acción en casos de emergencia son específicos para un país y facilitan financiación mancomunada nacional y previsible a organismos de ejecución sobre el terreno.

A pesar de la recomendación de que se amplíen los mecanismos de financiación mancomunada, el volumen de ayuda humanitaria destinada a la educación que se canaliza por conducto del CERF, los FHC y los fondos para la acción en casos de emergencia no ha variado desde 2010. Por lo que al volumen respecta, los FHC suelen representar el grueso de los recursos de ayuda humanitaria a la educación procedentes de mecanismos de financiación mancomunada. La financiación de reserva del CERF supone un porcentaje muy pequeño de la financiación que recibe la educación y se situó en un 1,37% de media entre 2006 y 2014 (Naciones Unidas, 2014). La parte de la financiación humanitaria total destinada al sector de la educación desembolsada por medio de los tres mecanismos se incrementó sustancialmente, como proporción, de 2010 a 2012 (del 6,7% al 22,1%), para disminuir, a continuación, hasta el 11,7% en 2013 (Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios, 2014).

Otras fuentes de financiación internacional

Parece que las ONG desembolsan mejor los recursos para objetivos de la EPT desatendidos

En el Marco de Acción de Dakar se afirmaba: "Las alianzas entre gobiernos, ONG, comunidades y familias pueden contribuir a que se imparta a los niños una buena atención y educación, sobre todo a los más pobres [...]". Se ha comprobado la validez de esta afirmación a medida que ha aumentado el papel de la financiación de la educación formal por las ONG. Hasta la década de 1990, muy pocas ONG del Norte Global participaban por creer que la educación básica debería ser responsabilidad de los gobiernos. La prestación de servicios de educación por agentes no estatales se inició durante los programas de ajuste estructural, que se aplicaron de forma generalizada y estuvieron acompañados de privatizaciones y austeridad. A partir de la década de 2000, los gobiernos y la sociedad civil hicieron hincapié en el progreso social y no solo en el económico, un cambio que alentó la participación de las ONG, con sus enfoques comunitarios y centrados en las personas (Banks y Hulme, 2012). Si bien faltan datos exhaustivos, se estima que la financiación proporcionada por las ONG a la educación se eleva a un total que oscila entre 2.600 y 5.200 millones de dólares estadounidenses (Naylor y Ndaruhutse, 2014).

Se estima que el número de niños en centros preescolares del BRAC en Bangladesh es equiparable al número de niños que asisten a programas organizados por el Ministerio de Asuntos de la Mujer y el Niño de ese país

En algunos países, las ONG se han convertido en prestatarios importantes de servicios básicos. Desempeñan una función de suma importancia en la impartición de educación a aquellos a los que es más difícil llegar, especialmente allí donde el Estado no proporciona servicios de enseñanza o la calidad de esos servicios es deficiente. En Bangladesh, que no disponía de una estrategia de desarrollo de la primera infancia en diciembre de 2011, se estima que el número de niños en centros preescolares del BRAC es equiparable al número de niños que asisten a programas gestionados por el Ministerio de Asuntos de la Mujer y el Niño (Dundar y otros, 2014). En las tierras áridas y semiáridas de Kenya, las ONG son más visibles que el Gobierno en el suministro de bienes y la prestación de servicios, incluida la educación

(Brass, 2012). En Somalia, la falta de una estructura gubernamental eficaz comporta que los donantes con frecuencia canalicen los recursos de la ayuda por conducto de las ONG. Además, las ONG tienen una mayor actividad en ámbitos de la EPT que han sido descuidados.

El gasto de las ONG en educación indica que sus metas son acordes con objetivos de la EPT que tradicionalmente han sido desatendidos, como la educación no formal y la atención y educación de la primera infancia (AEPI). En 2012, Plan Internacional gastó la mayor parte de la financiación que proporcionó a la educación (de cuatro subsectores) en la AEPI. Gran parte de su estrategia de educación para 2010-2013 se centra en el acceso, la calidad y la gobernanza, y está bien alineada con los objetivos de la EPT (Naylor y Ndaruhutse, 2014). El BRAC concentra su actividad en los niños que abandonan sus estudios y en otros niños no escolarizados, a los que presta apoyo con la finalidad de que este sirva como vía de reingreso en la educación formal para los niños desfavorecidos. El gasto total en los programas de educación del BRAC en Bangladesh ronda anualmente los 50 millones de dólares. Desde 2002, esta organización se ha internacionalizado y ahora cuenta con programas en 11 países en desarrollo, con componentes de educación en 7 de ellos (Naylor y Ndaruhutse, 2014).

Sin embargo, la financiación de la educación por las ONG puede ser problemática. Es posible que la sostenibilidad constituya un desafío y que las ONG dependan, cada vez más, de los organismos internacionales de ayuda para obtener financiación. Además, la prestación de servicios por las ONG puede eximir a los gobiernos de su responsabilidad de impartir educación, especialmente en el sector no formal. ActionAid constató que, durante muchos años, la inversión pública en la educación parecía disminuir en zonas geográficas en las que esa organización gestionaba centros de educación no formal; a ello se sumaba el hecho de que los gobiernos eran reacios a asumir el costo de gestionar esos centros de ONG, en parte porque no cumplen la reglamentación estatal (Rose, 2010). Otro problema reside en la dificultad de supervisar el gasto de las ONG en el plano nacional. En 2012, se canalizaron 1.200 millones de dólares (un 11%) de ayuda directa a la educación por conducto de ONG (CAD/OCDE, 2014), pero muchos gobiernos receptores no pueden efectuar un seguimiento de esos recursos sobre el terreno, lo que dificulta evaluar el volumen total de ayuda desembolsado para el sector de la educación. Un pequeño número de ONG internacionales han empezado a presentar información a la Iniciativa Internacional para la Transparencia de la Ayuda (IATI), un esfuerzo voluntario de múltiples interesados directos con el que se pretende conseguir una mejora de la transparencia de la ayuda, de manera que aumente su eficacia (IAIT, sin fecha).

La financiación no tradicional podría cobrar mayor importancia en los próximos años

La financiación no tradicional es un concepto surgido de la Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo celebrada en Monterrey en 2002. Esta modalidad de financiación, que se define como formas nuevas o novedosas de generar financiación previsible, adicional y sostenible (Bellinger y Fletcher, 2014), ha aumentado de manera exponencial, hasta llegar a más de 50.000 millones de dólares (Burnett y Bermingham, 2010). En 2010, el Grupo Directivo sobre Financiación Innovadora para el Desarrollo estableció un equipo de trabajo sobre la educación. Este recomendó los nueve mecanismos siguientes con miras a lograr un incremento de la financiación que recibe el sector de la educación: un impuesto sobre las transacciones financieras, los bonos de educación en moneda local, los fondos de capital riesgo, los bonos de la diáspora, las contribuciones voluntarias de migrantes, los canjes de deuda por educación, los gravámenes sobre el deporte, las alianzas público-privadas y las microdonaciones provenientes de transacciones bancarias. Mecanismos similares han generado más de 7.000 millones de dólares de financiación en el sector de la salud desde que comenzó su utilización en 2002 (Innovative Finance Foundation, 2013).

Pocos de esos mecanismos innovadores se han aplicado en el sector de la educación. No obstante, son muchos los motivos que explican que quienes propugnan su uso consideren que ofrecen posibilidades (Bellinger y Fletcher, 2014). Así, los bonos de impacto social y de impacto en el desarrollo movilizan fondos del sector

privado con destino a ámbitos del desarrollo que reciben pocos recursos, como es el caso de la educación. El primer bono de impacto en el desarrollo en el sector de la educación, emitido en Rajastán (India) (**Recuadro 8.2**), puede ser un modelo para catalizar recursos adicionales destinados a los objetivos de la educación después de 2015.

Instrumentos de diagnóstico necesarios para evaluar la financiación de la educación

Para llevar a cabo una promoción eficaz en favor de un incremento de la financiación de la educación y de un uso más eficiente de los recursos, se necesitan datos exhaustivos e instrumentos de diagnóstico que permitan reunir y analizar esos datos. Esos instrumentos ayudan a que los gobiernos y los donantes utilicen de la mejor manera posible unos recursos finitos y a que, en el complejo mundo de la educación, sepan cuánto desembolsan los distintos interesados directos, dónde y a quién.

Desde la celebración del Foro Mundial de Dakar, se ha introducido y ampliado el uso de un pequeño número de instrumentos útiles. Se han utilizado experimentalmente las cuentas nacionales de educación en unos pocos países. En Nigeria, una cuenta para cuatro estados, administrada por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), reveló que, en el estado de Bauchi, el 42% de la financiación de la educación provenía de fuentes privadas. A raíz de esa constatación, se aumentó el presupuesto de educación del 17% al 26% del presupuesto total (Oleksy-Ojikutu y Forbes, 2013). En el sector de la salud, el uso de cuentas nacionales de salud ha sido más amplio (en más de 190 países) y más fructífero. Tras el fin del apartheid en Sudáfrica, una cuenta nacional de salud permitió la redistribución de la infraestructura y los fondos destinados a la salud después de observarse que el gasto en salud pública era 3,6 veces superior en las zonas ricas que en las pobres (Van Der Gaag y Abetti, 2011).

Otros instrumentos de diagnóstico han ayudado a ilustrar los cambios en la cuantía, la eficiencia y la equidad de los recursos públicos destinados a la educación; pueden citarse como ejemplos los exámenes del gasto público y las encuestas de seguimiento del gasto público. A estos instrumentos, que ya se empleaban antes del Foro Mundial de Dakar y que han sido utilizados principalmente por los donantes, se les ha dado un uso cada vez más frecuente y con un alcance geográfico mayor en los últimos 15 años. Los exámenes del gasto público permiten responder a muchas preguntas relativas al gasto de los gobiernos, incluidas cuestiones como cuánto, en qué y en quién se gastan los fondos públicos para la educación (Banco Mundial, sin fecha). La utilidad de las encuestas de seguimiento del gasto público estriba en su capacidad para determinar desajustes entre el gasto previsto y lo que llega efectivamente a los beneficiarios (Banco Mundial, 2009). Los informes sobre la situación de los países financiados por la Alianza Mundial

Las posibilidades que brindan en el sector de la educación los bonos de impacto social y de impacto en el desarrollo son muy considerables

Recuadro 8.2: Los bonos de impacto en el desarrollo en el sector de la educación

En junio de 2014, la UBS Optimus Foundation, la Children's Investment Fund Foundation, Educate Girls e Instiglio emitieron el primer bono de impacto en el desarrollo en el sector de la educación. Con él se pretende mejorar los resultados educativos en Rajastán (India). Se trata de un programa experimental de tres años que tiene la finalidad de abordar las elevadas tasas de abandono escolar y los resultados insatisfactorios del aprendizaje mediante una inversión inicial, a cargo de la sociedad bancaria UBS, de 238.000 dólares estadounidenses, que se canalizarán por conducto de Educate Girls, una ONG que desarrolla su labor en escuelas primarias públicas con la finalidad de hacer frente al doble reto de lograr la permanencia del alumnado en la escuela y un aprendizaje de buena calidad.

Educate Girls ha fijado metas a fin de poder evaluar los progresos, comprendida la mejora de los resultados en tres materias en 150 de las escuelas con peores resultados de Rajastán. Si se logran esas metas, la Children's Investment Fund Foundation reembolsará a los inversores, aplicando una tasa de rentabilidad de entre un 7% y un 13% aproximadamente, en función del grado de éxito alcanzado.

A juzgar por los resultados positivos observados en el sector de la salud, las posibilidades que brindan en el sector de la educación los bonos de impacto social y de impacto en el desarrollo son muy considerables.

Fuentes: Bellinger y Fletcher (2014); Perakis (2014); UBS y otros (2014).

para la Educación proporcionan los análisis más exhaustivos del sector de la educación, así como de su financiación y eficiencia. Hasta ahora, solo se han llevado a cabo en el África Subsahariana, donde han permitido movilizar eficazmente recursos financieros y forjar un consenso favorable a la reforma de las políticas. Debería hacerse un uso más amplio del análisis de incidencia de los beneficios a fin de identificar la falta de equidad y mejorar la disponibilidad, la periodicidad y la puntualidad de los datos.

El uso institucional de esos instrumentos depende de un intenso acopio de datos, lo que comprende información periódica y exhaustiva sobre las fuentes de financiación y los receptores. Entre los desafíos que esto plantea puede señalarse la dificultad de reunir información comparable de distintos tipos de escuelas, de establecimientos educativos públicos y privados y de todos los niveles de la administración (local, de los estados y nacional). Los costos también son un problema: para la implantación experimental de una cuenta nacional de educación pueden necesitarse entre 0,5 y 1,5 millones de dólares (Van Der Gaag y Abetti, 2011). No obstante, todo marco de seguimiento de la financiación de la educación para después de 2015 dependerá, cada vez más, de esos instrumentos para efectuar un seguimiento de los progresos respecto de las cuestiones abordadas en el presente capítulo.

La promesa hecha en Dakar de que ningún país debería verse frustrado en su empeño por lograr los objetivos de la EPT por falta de recursos ha sido uno de los mayores fracasos del periodo de la EPT

Fotografía: UNICEF/NYHQ2004-0991/Pirozzi

Conclusiones

La promesa hecha en Dakar de que ningún país debería verse frustrado en su empeño por lograr los objetivos de la EPT por falta de recursos ha sido uno de los mayores fracasos del periodo de la EPT. Los donantes no cumplieron sus promesas. Se incrementaron los recursos para alcanzar el objetivo de la enseñanza primaria gratuita y universal, pero sigue habiendo una escasez crónica de recursos: se necesitan más para garantizar que se logre el objetivo de la enseñanza primaria universal. Son encomiables los esfuerzos de muchos gobiernos de países de bajos ingresos al establecer un nuevo orden de prioridades en los presupuestos de educación en favor de la enseñanza primaria, pero es necesario hacer más para conceder prioridad al gasto en educación en general. El apoyo financiero de los gobiernos y los donantes a los otros objetivos de la EPT ha sido insignificante y los avances en su consecución, muy escasos. Continúa siendo necesario establecer nuevas prioridades respecto de los recursos que se destinan a ámbitos ajenos a la EPT, como la enseñanza superior, con objeto de canalizarlos hacia otros ámbitos que resultarían beneficiosos para los desfavorecidos. Los hogares han tenido que contribuir al gasto en educación para compensar la falta de recursos nacionales.

La ayuda a la educación, como proporción de la ayuda total, se ha estancado y, dentro de la ayuda a la educación, la proporción destinada a la educación básica apenas ha variado. Además, no se ha conseguido establecer nuevas prioridades respecto de la ayuda a la educación básica, de manera que reciban más ayuda los países que más la necesitan. Es preciso evitar estos errores en el conjunto de objetivos que se fijen para después de 2015 en la esfera de la educación. De los gobiernos, los donantes y otras fuentes de financiación de la educación se espera un compromiso financiero decidido con la educación, y la sociedad civil debe exigirles que rindan cuentas. De lo contrario, quienes sufrirán las consecuencias, al igual que ha ocurrido desde la celebración del Foro Mundial de Dakar, serán los niños que necesitan una educación básica, los marginados y aquellas personas a las que es difícil llegar. Y, en general, el conjunto de la sociedad se verá privado de los efectos transformadores, de gran alcance y a largo plazo de la educación.

Parte 2

Fotografía: Ami Vitale

CAPÍTULO 9

Objetivo y metas para la educación después de 2015: situación y perspectivas

Aspectos más destacados

- El objetivo y las metas de la educación para después de 2015 reflejan más estrechamente la perspectiva holística del movimiento de Educación para Todos, al reconocer que todos los niveles educativos están interrelacionados.
- A la definición y los resultados esperados de varias de las nuevas metas educativas propuestas les faltan precisión y claridad, lo que puede socavar las posibilidades de alcanzarlas antes de que termine 2030.
- Para poner en práctica la perspectiva de equidad de la nueva agenda, los países tendrán que mejorar la orientación de las políticas y los recursos y adaptar los indicadores de desigualdad a sus respectivos contextos nacionales.
- La nueva meta de que el segundo ciclo de enseñanza secundaria se haya universalizado en todos los países para 2030 es poco realista; según las proyecciones realizadas para el presente informe, tal meta no se alcanzará en todo el siglo de mantenerse las tendencias actuales.
- Los recursos nacionales no bastarán para alcanzar las metas en materia de educación básica fijadas para 2030. Se prevé que el déficit total de financiación externa será por término medio de 22.000 millones de dólares anuales entre 2015 y 2030. Casi la mitad de ese déficit (10.600 millones de dólares) corresponderá a países de bajos ingresos.
- Las proyecciones indican que la ayuda a la educación se estancará en los próximos años. Para alcanzar las metas en materia de educación básica fijadas para 2030, el nivel de asistencia externa a los países de ingresos bajos y medios debería como poco multiplicarse por cuatro.

Objetivo y metas para la educación después de 2015: situación y perspectivas 329

Introducción 329

Panorama de los acontecimientos previstos a partir de 2015 329

¿Qué deficiencias se observan en las metas educativas propuestas? 332

Enseñanzas para la puesta en práctica de la nueva agenda 339

Conclusión 350

El contexto político de las metas es tan importante como las propias metas. En el presente capítulo se examina la manera en que los ODS pueden y deben mejorar el contexto internacional para el desarrollo de la educación a fin de apoyar la aplicación de la nueva agenda.

Se incluye una nueva proyección de los costos que indica un incremento considerable de los fondos necesarios para lograr las metas del ODS relacionado con la educación.

> “ *El* Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo *lleva más de un decenio desempeñando un papel crucial al ayudar a supervisar y rastrear los avances en la efectividad del derecho de todos los niños y todas las niñas del mundo a una educación de buena calidad. En este año en el que finaliza el plazo de consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y se define la agenda mundial de la educación para los próximos años, el presente informe pone de relieve que, aunque se ha progresado, queda mucho trabajo por delante. Debemos (y podemos) hacerlo mejor.*

Excma. Sra. Julia Gillard,
Presidenta de la Alianza Mundial para la Educación

Capítulo 9 Objetivo y metas para la educación después de 2015: situación y perspectivas

Introducción

A raíz del establecimiento del Marco de Acción de Dakar en 2000, el movimiento de la Educación para Todos (EPT) afrontó desafíos ambiciosos. Se han hecho algunos progresos a nivel mundial y el ritmo de cambio se ha acelerado. Ha habido fracasos notables, como el hecho de que a cientos de millones de adultos, sobre todo mujeres, se les haya negado su derecho a la alfabetización y a la adquisición de conocimientos de aritmética elemental. Otras metas de la EPT no estaban formuladas con suficiente claridad en cuanto a los parámetros o los resultados previstos. A la hora de establecer una nueva agenda para después de 2015, ¿cómo puede la comunidad educativa internacional aumentar sus logros aprendiendo del pasado?

Desde 2002, en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se lleva a cabo un seguimiento casi anual de los progresos realizados hacia el logro de los objetivos de la EPT y de los dos Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) relacionados con la educación. Con miras a la formulación de la próxima agenda de educación y desarrollo para después de 2015, es útil aprender de las enseñanzas de los últimos 15 años a fin de que las metas que se fijen para los próximos 15 tengan más probabilidades de cumplirse.

En el presente capítulo se aprovecha la experiencia de los *Informes de Seguimiento de la EPT en el Mundo* para efectuar una valoración crítica de las metas educativas propuestas para el periodo posterior a 2015 y se formulan recomendaciones clave. Después de presentar un panorama de los acontecimientos previstos a partir de 2015 en relación con la agenda educativa mundial, se realiza una crítica general de la formulación actual de las metas. Para poder utilizarse con resultados satisfactorios, las metas deben ser específicas, mensurables, realistas y pertinentes. Las cuestiones relacionadas con la equidad deben exponerse con claridad para garantizar que nadie resulte postergado. Sobre la base de esta evaluación se han planteado cuestiones específicas con respecto a cada una de las 10 metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) relacionado con la educación.

El contexto político de las metas es tan importante como las propias metas. En el presente capítulo se examina la manera en que los ODS pueden y deben mejorar el contexto internacional para el desarrollo de la educación a fin de apoyar la aplicación de la nueva agenda. Se incluye una nueva proyección de los costos que indica un incremento considerable de los fondos necesarios para lograr las metas del ODS relacionado con la educación. Es posible que este sea el principal factor determinante del éxito o el fracaso de la nueva agenda.

Las metas deben ser específicas, mensurables, realistas y pertinentes

Panorama de los acontecimientos previstos a partir de 2015

A finales de septiembre de 2015, en el Septuagésimo Periodo de Sesiones de la Asamblea General de las Naciones Unidas, los Estados Miembros aprobarán una nueva agenda de desarrollo mundial centrada en un conjunto de Objetivos de Desarrollo Sostenible. En los ODS se establecerán prioridades, incluso en materia de educación, para los próximos 15 años. Estos objetivos reemplazarán a los ODM y a los objetivos de la EPT, vigentes hasta 2015.

Se han hecho muchos progresos desde que se puso en marcha el proceso en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Desarrollo Sostenible (Río+20), celebrada en 2012. A mediados de 2014 se habían logrado hitos importantes, en particular un conjunto de objetivos propuestos por el Grupo de Trabajo Abierto sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible tras largas

negociaciones intergubernamentales. El proceso de formulación de los ODS abarcó la realización de consultas públicas de una amplitud sin precedentes, en las que también participaron organizaciones de la sociedad civil. En el sector de la educación, el Acuerdo de Mascate de mayo de 2014 – en cuya elaboración intervinieron Estados Miembros, organizaciones internacionales y representantes de la sociedad civil – constituyó un esfuerzo concertado para influir en el contenido del ODS relacionado con la educación y de sus metas (UNESCO, 2014a).

En diciembre de 2014 el Secretario General de las Naciones Unidas presentó un informe de síntesis sobre importantes documentos y procesos relacionados con la agenda de desarrollo después de 2015. En ese informe se proporcionan materiales para la prosecución de las negociaciones intergubernamentales, que se celebrarán hasta septiembre de 2015, cuando se ultimará la formulación de los ODS y de sus metas, junto con los marcos de financiación necesarios para el cumplimiento de la nueva agenda (Naciones Unidas, 2014).

En mayo de 2015, 15 años después de la celebración del Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, la comunidad internacional volverá a reunirse en Incheon (República de Corea) y emitirá una declaración sobre las prioridades educativas para después de 2015, junto con un marco de acción concebido para contribuir a la formulación final del ODS relativo a la educación y de sus metas.

El Grupo de Trabajo Abierto sobre los ODS ha propuesto 17 objetivos, entre ellos uno dedicado a la educación (**Recuadro 9.1**), y 169 metas. Con estas propuestas se amplían considerablemente los objetivos de los ocho ODM, que estaban fundamentalmente orientados a la reducción de la pobreza en el Sur Global y la necesaria movilización de recursos. La aplicación de los ODM a los países de ingresos altos era limitada y no se los consideró realmente mundiales.

En cambio, los ODS propuestos reflejan una agenda mundial ampliada que aborda los desafíos surgidos a nivel mundial desde 2000, tales como las amenazas relacionadas con el cambio climático y la degradación ambiental y el malestar social debido a la creciente desigualdad. Otra finalidad de estos ODS es reforzar la vinculación entre la paz, la gobernanza eficaz y los derechos humanos de unas maneras que reduzcan el impacto negativo de los conflictos armados, la delincuencia, el terrorismo, la persecución, la corrupción y la

Recuadro 9.1: Objetivos propuestos por el Grupo de Trabajo Abierto sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible

1. Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo
2. Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible
3. Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades
4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos
5. Lograr la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas
6. Garantizar la disponibilidad de agua y su ordenación sostenible y el saneamiento para todos
7. Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos
8. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos
9. Construir infraestructura resiliente, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación
10. Reducir la desigualdad en y entre los países
11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles
12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles
13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos
14. Conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible
15. Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, efectuar una ordenación sostenible de los bosques, luchar contra la desertificación, detener y revertir la degradación de las tierras y poner freno a la pérdida de la diversidad biológica
16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles
17. Fortalecer los medios de aplicación y revitalizar la alianza mundial para el desarrollo sostenible

impunidad en la vida cotidiana de las personas. La agenda de los ODS refleja la creciente capacidad de los países de financiar y aplicar sus propias estrategias de desarrollo, incluso en la esfera de la educación, en parte mediante asociaciones nuevas e innovadoras con organizaciones de la sociedad civil, empresas responsables y autoridades locales eficaces (Naciones Unidas, 2014).

En los ODS propuestos se trata de vincular las prioridades de desarrollo con una agenda normativa integral de una manera que cree sinergias y establezca una respuesta más eficaz a los desafíos mundiales. La pobreza, la salud, el saneamiento, la energía, el empleo, el crecimiento económico y la protección del medio ambiente están estrechamente interrelacionados en este marco. Lo mismo vale para el sector de la educación, que está muy integrado en la agenda de los ODS. Se considera, no sin razón, que la educación tiene un impacto positivo en una amplia variedad de resultados relacionados, entre otros aspectos, con los ingresos, el empleo, la productividad agrícola, el crecimiento económico, la salud, las tasas de fecundidad, la igualdad de género, la igualdad y la justicia social y económica, el compromiso cívico y la sostenibilidad del medio ambiente (UNESCO, 2014b, 2014c).

Las metas propuestas están más orientadas al logro de resultados

El ODS relacionado con la educación y sus metas (**Recuadro 9.2**) son mucho más amplios que los de los ODM, que estaban centrados en el logro de la finalización de la enseñanza primaria y de la paridad de género. Las metas del ODS dedicado a la educación corresponden mejor a la visión holística del movimiento de la EPT, que reconoció la relación recíproca entre todos los niveles de la educación. Mientras que con los

Recuadro 9.2: Metas propuestas para el ODS relacionado con la educación

Metas

4.1 Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan una enseñanza primaria y secundaria completa, gratuita, equitativa y de calidad que produzca resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos

4.2 Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de calidad en materia de atención y desarrollo en la primera infancia y enseñanza preescolar, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria

4.3 Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a formación técnica, profesional y superior asequible y de calidad, incluida la enseñanza universitaria

4.4 Para 2030, aumentar en un [x] % el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento

4.5 Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional

4.6 Para 2030, garantizar que todos los jóvenes y al menos el [x] % de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética

4.7 Para 2030, garantizar que todos los estudiantes adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, en particular mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios

Medios de aplicación

4.a Construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos

4.b Para 2020, aumentar en un [x] % a nivel mundial el número de becas disponibles para países en desarrollo, en particular los PMA*, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países de África, para matriculación en instituciones de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de TIC**, en países desarrollados y otros países en desarrollo

4.c Para 2030, aumentar en un [x]% la oferta de maestros calificados, en particular mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los PMA y los pequeños Estados insulares en desarrollo

** PMA = países menos adelantados*
*** TIC = tecnología de la información y las comunicaciones*

objetivos de la EPT se procuraba garantizar la igualdad en el acceso a una educación básica de buena calidad, las metas de este ODS están más orientadas al logro de resultados. Además, se trata de metas ambiciosas que, al referirse a la terminación universal de la enseñanza secundaria y al acceso igualitario a la enseñanza terciaria, desplazan el centro de atención a los niveles superiores de la educación. También se aspira a lograr mejoras con respecto tanto a las competencias necesarias para conseguir trabajos decentes, incluso mediante el fomento del espíritu de empresa, como a la adquisición de conocimientos sobre el desarrollo sostenible mediante una enseñanza que priorice la ciudadanía mundial, los derechos humanos, la paz, la diversidad cultural y la igualdad de género. En general, las metas del ODS relacionado con la educación están más alineadas con un marco explícito de aprendizaje durante toda la vida.

Cuando una meta abarca muchos componentes sin que ninguno predomine, resulta muy difícil establecer prioridades

¿Qué deficiencias se observan en las metas educativas propuestas?

El marco de ODS propuesto contiene una agenda educativa mundial ampliada concebida como una empresa ambiciosa y transformadora. Ahora bien, en esta coyuntura histórica ¿qué sentido tendría para los países y para la comunidad internacional adoptar un conjunto de metas educativas que fuesen poco realistas, demasiado ambiciosas o de un costo excesivo? También cabe preguntarse de qué manera las metas podrían formularse con más claridad para determinar indicadores coherentes que permitan llevar a cabo un seguimiento de los progresos a nivel local, nacional, regional y mundial, y ayudar a los países a elaborar estrategias de aplicación eficaces y a tomar decisiones sobre la asignación de los recursos.

En su informe de síntesis sobre la agenda de desarrollo sostenible después de 2015, el Secretario General de las Naciones Unidas sostuvo que se necesitaban "objetivos mensurables e indicadores rigurosos desde el punto de vista técnico" y que los objetivos debían expresarse "en un lenguaje específico… [y ser] asequibles y mensurables". Posteriormente, tras ulteriores negociaciones intergubernamentales sobre dicha agenda, se propuso que los objetivos se sometieran a "pruebas técnicas", las cuales debían encomendarse a expertos técnicos tanto externos como del sistema de las Naciones Unidas. En la presente sección se resumen brevemente las principales críticas del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* a las metas educativas propuestas; posteriormente, para contribuir al debate, se presenta un análisis más detallado de sus deficiencias.

Las metas deben ser específicas y claras

Algunas metas educativas propuestas no son suficientemente específicas ni claras en cuanto a su formulación conceptual y a los resultados previstos. La especificidad también guarda relación con el establecimiento de prioridades. Cuando una meta abarca muchos componentes sin que ninguno predomine, resulta muy difícil establecer prioridades y asignar recursos, requisitos para el logro de cualquier objetivo. La formulación de metas más específicas simplifica la selección de los indicadores y la adopción de medidas acordes con los distintos componentes de las metas. El uso de un lenguaje superfluo y la inclusión de múltiples componentes dificultan la consecución de las metas. Por ejemplo, puede decirse que el objetivo 3 de la EPT, mediante el cual se esperaba garantizar "el acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa", despertó poco interés porque no indicaba con claridad de qué competencias o formas de enseñanza concretas se trataba.

Algunas metas no son mensurables

Si ahora o en un futuro previsible las metas no pueden medirse adecuadamente, ello irá en menoscabo de la rendición de cuentas. De hecho, el uso del término "meta" implica que la agenda de desarrollo sostenible hace hincapié en las mediciones cuantitativas. Sin embargo, algunas metas se refieren a resultados sobre los que actualmente no se dispone datos o que al menos no se suelen considerar cuantificables.

Cuando existen recursos suficientes y las definiciones son claras, las metas relativas a las actitudes y los valores que se necesitan en las sociedades pacíficas y sostenibles pueden medirse utilizando diversos tipos de encuestas,

incluidas las encuestas de hogares. Otras metas entrañan dificultades considerables. La mejora de las instalaciones escolares para que sean "entornos de aprendizaje eficaces" es encomiable, pero resultaría difícil de medir. Cuando se asume el desafío de construir escuelas "inclusivas" se desconoce la existencia de concepciones muy diferentes de la "inclusión". También resulta difícil elaborar una medida mundial de las competencias necesarias para acceder a "empleos decentes", porque hay diferentes tipos de competencias, que varían según los países, y lo mismo sucede con lo que se considera "decente". La idea de "competencias técnicas y vocacionales" plantea varios problemas en relación con las mediciones. Esas competencias suelen ser específicas de determinadas profesiones. Las definiciones de las competencias requeridas pueden cambiar en función de la demanda de los empleadores o de las innovaciones tecnológicas. Sería una pesadilla logística tratar de medir si los carpinteros, los mecánicos o los técnicos informáticos, por ejemplo, poseen las competencias técnicas adecuadas, además de sus cualificaciones profesionales.

Es importante que las metas sean realistas y pertinentes

Es improbable que las metas que tienen pocas posibilidades de cumplirse en un plazo de 15 años conciten el compromiso político, el apoyo y la cooperación de los gobiernos, los donantes, las organizaciones no gubernamentales y las comunidades locales. Cuanta más ambiciosa sea la meta propuesta, menor será la probabilidad de alcanzarla. Por ejemplo, la mayoría de los países no están en condiciones de garantizar en los próximos 15 años el acceso universal al segundo ciclo de la enseñanza secundaria. Si se mantienen las tasas de progreso actuales, se calcula que en los países de ingresos bajos y medios incluso el acceso universal al primer ciclo de la secundaria no se logrará hasta la segunda mitad del siglo XXI (véase más adelante).

Las metas también deben ser pertinentes. Una crítica frecuente de los objetivos de la EPT, o al menos de la manera de cuantificarlos y de efectuar su seguimiento, era su falta de pertinencia para los problemas educativos planteados en los países de ingresos altos. Es algo que no puede decirse de las metas del ODS relativo a la educación propuesto. Garantizar que los niños y los jóvenes acaben la escuela con resultados de aprendizaje adecuados y proporcionar a los jóvenes y los adultos las competencias necesarias para acceder a empleos decentes son metas pertinentes para todos los países, incluidos los de ingresos altos. Sin embargo, para que esas metas puedan aplicarse a los distintos países, es preciso al formularlas tenerse en cuenta tanto las condiciones con que se enfrentan los jóvenes de poblaciones marginadas o vulnerables como la diversidad de competencias necesarias en las diferentes economías.

Si las metas no pueden medirse adecuadamente, ello irá en menoscabo de la rendición de cuentas

Las cuestiones relacionadas con la equidad no se exponen claramente

El objetivo consiste esencialmente en lograr una educación inclusiva y equitativa de buena calidad. Sin embargo, la ambigüedad del lenguaje con que se formulan algunas metas podría dar lugar a una postergación de los grupos marginados. La falta de referencias a la educación básica *gratuita y obligatoria* – educación preescolar, primaria y primer ciclo de la secundaria – tiene implicaciones preocupantes. El costo de la educación para los hogares es uno de los principales obstáculos para que los niños y los jóvenes de los hogares pobres participen en la enseñanza. Algunas de las metas propuestas promueven formas o niveles de educación que benefician sobre todo a los alumnos pertenecientes a los grupos más favorecidos, lo cual puede generar inequidad en el gasto público. Además, aun cuando se ha demostrado que la educación preescolar tiene un impacto muy positivo en los resultados en la educación y en la vida de todos los niños, sobre todo entre los más desfavorecidos (UNESCO, 2012), la enseñanza preescolar gratuita y obligatoria no se menciona en las metas, mientras que se asigna alta prioridad a la terminación del segundo ciclo de la secundaria.

En algunas metas el concepto de acceso igualitario no se menciona o no se define correctamente. Podría interpretarse como el acceso igualitario de todos los niños a escuelas de buena calidad, con independencia del nivel de ingresos de sus padres o de los antecedentes familiares: una meta encomiable, pero muy ambiciosa. Pero también podría referirse

simplemente a la posibilidad de acceder a cualquier escuela. Al margen de su definición, el acceso igualitario no necesariamente contribuye a lograr la meta, mucho más importante, de reducir la desigualdad en los resultados. Los grupos más desfavorecidos podrían quedar a la zaga y los más favorecidos podrían mantener o mejorar su situación. Se necesitan indicadores cuantitativos de resultados, en particular en materia de aprendizaje, para evaluar la situación de estos grupos. Tampoco está claro si las metas abarcan a los grupos desfavorecidos más importantes. Entre las categorías de vulnerabilidad que se mencionan en las metas no figura la pobreza, aun cuando la mayor desigualdad es la que existe entre los hogares más ricos y los más pobres.

En cada meta educativa se deben abordar los problemas críticos

Después de estas consideraciones generales, hay que señalar aspectos específicos en los que las distintas metas educativas propuestas resultan insuficientes. El análisis crítico que figura a continuación se presenta como un punto de partida para una posible reformulación de las metas en caso de que la negociación intergubernamental ofrezca esa oportunidad.

Priorizar la enseñanza secundaria superior iría en detrimento de la educación básica de buena calidad

Meta 4.1 Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan una enseñanza primaria y secundaria completa, gratuita, equitativa y de calidad que produzca resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos

La finalidad de esta primera meta es velar por que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza secundaria y consigan resultados de aprendizaje pertinentes. Sus puntos débiles suscitan especial preocupación. El principal problema reside en que no se distingue entre el primer ciclo de la enseñanza secundaria y el segundo. El logro, para 2030, de la universalidad de la enseñanza secundaria superior en todos los países no es una meta realista. A nivel mundial, la tasa bruta de matriculación en el segundo ciclo de la secundaria en 2012 era del 62%, pero este porcentaje encubre disparidades entre las regiones y entre los países: por ejemplo, la tasa correspondiente al África Subsahariana era del 32%. Hasta ahora ningún país ha logrado pasar en 15 años de esos niveles a la universalidad de la enseñanza secundaria superior. Si la adopción de esta meta condujera a la priorización de ese nivel de enseñanza, en el que se suele orientar a los alumnos hacia ramas y programas no igualitarios y en el que el costo por alumno es mayor, ello iría en detrimento del derecho a cursar un ciclo completo de educación básica de buena calidad, incluido el primer ciclo de la secundaria.

Una meta también ambiciosa, pero más viable en un plazo de 15 años, consiste en garantizar un ciclo de educación básica: una norma internacional de al menos nueve años[1] de enseñanza gratuita, equitativa y obligatoria que abarque la escuela primaria y el primer ciclo de la secundaria. El análisis de documentos incluidos en la base de datos de la UNESCO sobre el derecho a la educación indica que la gratuidad del primer ciclo de la enseñanza secundaria es una idea muy difundida entre los países: 94 de 107 países de ingresos bajos y medios ya la han incorporado a su legislación, 66 mediante garantías constitucionales y 28 mediante otras medidas legislativas. Al margen de esas garantías legislativas, es preciso aclarar la noción de "gratuidad" en relación con la imposición a los padres de tasas explícitas (e implícitas) en concepto de servicios educativos.

En la meta 4.1 no se dice que la enseñanza primaria y secundaria deba ser obligatoria. La aplicación de esta medida a la enseñanza primaria y al primer ciclo de la secundaria contribuiría a garantizar el acceso equitativo y la finalización de esos estudios, además de reflejar la situación actual: en 2012 casi todos los países ya habían aprobado leyes de escolaridad primaria obligatoria y solo 25 no la habían ampliado al primer ciclo de la secundaria.

Meta 4.2 Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de calidad en materia de atención y desarrollo en la primera infancia y enseñanza preescolar, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria

Esta meta se centra en el acceso universal a programas de buena calidad en materia de desarrollo en la primera infancia y de enseñanza preescolar y se basa en el supuesto de que garantizar ese acceso a las niñas y los niños

1. Diez años si se incluye un año de educación preescolar obligatoria.

equivale a prepararlos para la escuela. Habida cuenta de la alta tasa mundial de malnutrición infantil y de que, según las estimaciones, en 2025 cien millones de niños aún sufrirán los efectos del retraso del crecimiento, ese supuesto resulta dudoso. Velar por el acceso a programas en materia de desarrollo en la primera infancia no significa necesariamente abordar los complejos problemas alimentarios y de salud que afectan a decenas de millones de niños.

En 2012, la tasa bruta mundial de matriculación en la primera infancia era del 54%, pero había disparidades entre las regiones y entre los países: por ejemplo, en el África Subsahariana esa tasa era del 20%. Un año de enseñanza preescolar gratuita y obligatoria ayudaría a reducir las diferencias en la participación de los niños en la educación, sobre todo los procedentes de hogares pobres y comunidades marginadas.

Las definiciones de las finalidades, la duración y la calidad de los programas en materia de desarrollo en la primera infancia y de enseñanza preescolar varían considerablemente según los países. Lo mismo sucede con respecto a las políticas en las que se establecen las cualificaciones mínimas de los cuidadores y los docentes, el número máximo de niños por educador cualificado y el grado de conocimientos especializados en desarrollo infantil que han de tener los cuidadores. Esta meta hace hincapié en el acceso a programas en materia de desarrollo en la primera infancia y de enseñanza preescolar de "calidad", aun cuando existe poco consenso internacional sobre el significado de la buena calidad de los programas en ese nivel y la manera en que podrían compararse entre los países.

Meta 4.3 Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a formación técnica, profesional y superior asequible y de calidad, incluida la enseñanza universitaria

En esta meta se propone algo muy poco realista. Si no es posible lograr para 2030 la universalidad del segundo ciclo de la enseñanza secundaria, lograr el acceso de todos a la enseñanza terciaria en ese plazo lo es aún más. En 2012, la tasa de participación en la enseñanza terciaria era del 32% a nivel mundial y en el África Subsahariana se situaba en el 8%. En el caso improbable de que para 2030 se lograra la universalidad de la enseñanza secundaria, se necesitarían unos cuantos años más para conseguir el acceso igualitario de todos a la enseñanza terciaria. Además, puesto que en muchos países la educación técnica y profesional se proporciona en el nivel secundario o tanto en el secundario como en el terciario, sería difícil realizar una medición y un seguimiento del grado de igualdad en el acceso a esos programas.

Por otra parte, esta meta podría ser más específica, más equitativa y, por último, más ambiciosa. Una meta de este tipo, que pudiera ser objeto de seguimiento, se centraría en la disponibilidad de oportunidades para todos los alumnos cualificados que deseasen proseguir sus estudios en el nivel terciario (ya sea en universidades o en programas de formación técnica y profesional), haciendo hincapié en la equidad y la no discriminación.

Lo que deba entenderse por "enseñanza superior asequible" no está claro ni en el plano mundial ni en el nacional. En muchos países gran parte de esa educación no es pública y normalmente entraña costos mayores para los estudiantes o su familia. ¿Cómo podría la comunidad internacional determinar concretamente si la formación técnica, profesional y terciaria es más o menos asequible?

No se menciona la noción de aprendizaje y educación de adultos

La noción de aprendizaje y educación de adultos no se menciona, pero es fundamental en todo marco de aprendizaje durante toda la vida, se incluyó en el marco de la EPT y debería incluirse en esta meta. Sin ella, la meta propuesta resulta menos ambiciosa y transformadora que acuerdos internacionales ya vigentes.

A diferencia de otras metas educativas, esta se centra únicamente en el acceso y no se especifican los resultados que se desea lograr. Uno de sus posibles resultados, la adquisición de competencias, se indica en la meta 4.4. Si se combinaran ambas metas, podría subsanarse esta deficiencia y se reduciría el número de metas que habría que cumplir.

Meta 4.4 Para 2030, aumentar en un [x] % el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento

Esta meta orientada al logro de resultados se centra en la mejora de la adquisición de competencias relacionadas con el trabajo por un porcentaje de jóvenes y adultos. Es difícil evaluar en qué medida esta meta es ambiciosa y transformadora. No se sabe qué nivel de competencias pertinentes para el trabajo poseen actualmente los jóvenes y los adultos. Por ejemplo, las altas tasas de desempleo en algunos países no guardan relación necesariamente con los niveles de competencias de sus trabajadores. Una meta más ambiciosa consistiría en velar por que todos los jóvenes y todos los adultos posean un conjunto mensurable de competencias bien definidas.

La consideración de los aspectos de equidad debe abarcar en alguna medida la igualdad en los resultados educativos

En teoría, la meta abarcaría una amplia variedad de competencias, conocimientos y habilidades: competencias básicas, tales como la alfabetización y los conocimientos de aritmética elemental; competencias transferibles, tales como la capacidad de resolver problemas, el pensamiento creativo y crítico, la comunicación eficaz de ideas, y tesón y determinación; y competencias técnicas, prácticas o tecnológicas más específicas relacionadas con un empleo o una profesión particulares. Es preciso indicar con más claridad en qué consisten las "competencias necesarias". Podría hacerse hincapié en determinados tipos de competencias, por ejemplo, sobre informática o sobre las TIC, que tienen mucha demanda en la economía mundial.

En la práctica, la alfabetización y los conocimientos de aritmética elemental son las únicas competencias que se miden actualmente (y que se mencionan en la meta 4.6), sobre todo en los países de ingresos altos y medios. Ambas son necesarias para el trabajo y para la vida; sin embargo, es probable que las estrategias de medición de cada competencia varíen según se centre la atención en el aprendizaje para el empleo o en el aprendizaje durante toda la vida. Resulta particularmente difícil determinar indicadores concretos que midan las competencias necesarias para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento, y que permitan hacer comparaciones entre los países.

En su actual formulación, la meta es imprecisa en cuanto a las vías de adquisición de las competencias, que pueden consistir en la escolarización formal, la participación en programas no formales o el aprendizaje informal. Esa información es importante para la elaboración, aplicación y medición de las políticas en los países. Una formulación más específica tomaría en cuenta la proporción de estudiantes que adquieren competencias en diferentes contextos educativos.

Meta 4.5 Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional

Esta meta tiene por objeto destacar la importancia primordial de la equidad en la educación. ¿Es mejor establecer una meta separada, como esta, centrada en los aspectos de equidad y de género, o sería más eficaz incluir en cada meta una referencia explícita a esos aspectos? Esta cuestión es pertinente no solo en relación con el objetivo dedicado a la educación, sino también con respecto a otros ODS. Cualquiera sea la decisión que se adopte, es fundamental aplicar para todas las metas indicadores desglosados orientados a la equidad que permitan un reconocimiento integral y una consideración sistemática de los aspectos relacionadas con la equidad. Además, la consideración de esos aspectos no debe limitarse a velar por que en el caso de las personas más desfavorecidas se satisfagan unos criterios de "acceso en condiciones de igualdad" mínimos o imprecisos, sino que también debe abarcar en alguna medida la igualdad en los resultados educativos.

En la meta solo se hace referencia a las disparidades de género y no se mencionan las desigualdades de género en la educación. Algunos sostienen que la inclusión de un objetivo aparte (ODS 5) dedicado a la igualdad de género, distinto del relacionado con la salud, perjudicaría el seguimiento de las desigualdades de género en la educación.

La selección de los grupos vulnerables incluida en la meta no parece muy justificada, de manera que deberían incluirse otros grupos. La noción de vulnerabilidad podría aplicarse, por ejemplo, a los niños que viven en zonas de conflicto, los que pertenecen a hogares pobres, los que viven en regiones de población diseminada, los niños de la calle, los que pertenecen a familias migrantes, a pueblos indígenas, a grupos nómadas, a minorías lingüísticas, etc.

Meta 4.6 Para 2030, garantizar que todos los jóvenes y al menos el [x] % de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética

El derecho básico de todos los adultos a la alfabetización y la adquisición de conocimientos de aritmética elemental está implícito en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en la que se menciona la instrucción "fundamental". Habida cuenta tanto del carácter ambicioso de la agenda de los ODS como de la dificultad para establecer valores de referencia mundiales, el objeto de esta meta debería consistir en lograr que, en consonancia con esos compromisos anteriores, para 2030 todos los adultos tengan esas competencias.

Igualmente importante es reconocer que la alfabetización es una competencia multidimensional, ya que no se plantea como una dicotomía sino como un proceso continuo. Por tanto, la meta debería reforzarse basándola explícitamente en una noción de alfabetización y de conocimientos de aritmética elemental funcionales, definidos como el nivel mínimo de competencia necesario para participar activamente en la comunidad. Esto confirmaría que la meta se refiere a competencias y habilidades básicas para transformar la vida de las personas.

Meta 4.7 Para 2030, garantizar que todos los estudiantes adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, en particular mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios

Esta meta se puede evaluar al menos de dos maneras. Por una parte, su vinculación explícita y sólida con el desarrollo sostenible corresponde a las aspiraciones transformadoras de la amplia agenda de desarrollo para después de 2015. Muchas, si no todas, las nociones mencionadas entre los medios de promoción del desarrollo sostenible están profundamente arraigadas en principios establecidos en marcos y convenciones internacionales ya existentes.[2] La meta de aplicación universal, que está orientada al logro de resultados, aborda, en mayor medida que las otras metas, las finalidades sociales, humanistas y morales de la educación. De hecho, si se aprobara, sería una de las pocas metas internacionales en las que se reconozca la función de la cultura y las dimensiones culturales de la educación.

Por otra parte, la formulación actual refleja los intereses de muchas organizaciones e instituciones. Es preciso aclarar varios conceptos que en parte se superponen. También hay que aclarar la formulación para poder construir un conjunto limitado de indicadores válidos y mensurables. La elaboración de indicadores cuantitativos sensibles a los contextos de los distintos países requerirá un esfuerzo considerable. Asimismo, la meta debe especificar los niveles educativos y/o los grupos de edad a los que aplican sus conceptos.

2. Declaración Universal de Derechos Humanos (1948); Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); Resolución 59/113 A de la Asamblea General de las Naciones Unidas (10 de diciembre de 2004) mediante la cual se proclamó el Programa Mundial para la educación en derechos humanos; Objetivo 5 de la Educación para Todos (2000), relativo al logro de la igualdad de género; Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI); Capítulo 36 del Programa 21, aprobado en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, celebrada en Río de Janeiro (Brasil) (1992); Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (1992); Convenio sobre la Diversidad Biológica (1992); Convención de las Naciones Unidas de lucha contra la desertificación (1994); Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014), declarado en 2002; Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible, celebrada en Johannesburgo en 2002; Declaración de Bonn, 2009, Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible; El futuro que queremos (documento final de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible (Río+20)) (2012); Convención para la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural, UNESCO (1972); Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001); Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, UNESCO (2003); Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005); Resolución 68/223 de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre Cultura y desarrollo sostenible (Dic. 2013).

Medios de aplicación 4.a Construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos

Esta es una meta importante en la que se aborda el problema de la falta de infraestructura física adecuada en muchos sistemas educativos, así como la necesidad de disponer de entornos seguros e inclusivos que favorezcan el aprendizaje de todos los niños, con independencia de sus antecedentes y de su situación en materia de discapacidad. Es una meta de aplicación universal que se centra en dimensiones de la educación distintas de los resultados del aprendizaje. Ejemplos de concepciones de los entornos de aprendizaje seguros e inclusivos pueden encontrarse en las Normas Mínimas de la INEE y en la lista de verificación del UNICEF relativa a las escuelas amigas de la infancia. Sin embargo, si bien algunos aspectos de la meta son específicos, pertinentes y mensurables, dista mucho de estar claro de qué manera las escuelas podrían convertirse en entornos de aprendizaje "eficaces" y en qué medida ello requiere una reforma de los planes de estudios, el material didáctico, la pedagogía y la gobernanza de las escuelas.

Es notable que no se haya establecido ninguna meta general relativa a la financiación

Medios de aplicación 4.b Para 2020, aumentar en un [x] % a nivel mundial el número de becas disponibles para países en desarrollo, en particular los PMA, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países de África, para matriculación en instituciones de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de TIC, en países desarrollados y otros países en desarrollo

Es discutible que una meta como esta, dirigida a un grupo específico de países, deba incluirse en una agenda de desarrollo universal. Si bien tiene por objeto reducir la inequidad entre los países, podría agravar la inequidad dentro de los países al beneficiar fundamentalmente a las personas pertenecientes a grupos más aventajados y con buenas conexiones políticas. Hay pocas pruebas de que las becas refuercen los conocimientos y la capacidad docente en los países beneficiarios; a menudo se utilizan como una manera de lograr que la ayuda prestada revierta en los países donantes.

Esta meta parte del supuesto de que la movilidad de los estudiantes es uno de los mejores medios para reforzar la formación de capital humano especializado en sistemas educativos con escasos recursos. Sin embargo, aun cuando se dispone de datos sobre becas transnacionales dedicadas a la enseñanza superior, falta información sobre los beneficios que aportan esas becas: por ejemplo, datos sobre los resultados de las becas y el regreso de los estudiantes a sus países. También falta información sobre el origen nacional de los estudiantes que participan en programas técnicos o de ingeniería.

Puesto que esta meta se centra en las becas tradicionales, es posible que ya esté anticuada, habida cuenta de la actual transformación de las vías de acceso a corpus de conocimientos especializados como resultado de la expansión del ciberaprendizaje, los cursos a distancia y en línea (tales como los cursos en línea masivos y abiertos (MOOC)) y las modalidades transfronterizas de enseñanza superior.

Por último, es notable que no se haya establecido ninguna meta general relativa a la financiación o, al menos, a la equidad en la financiación, la cual permitiría hacer un seguimiento del uso de la financiación nacional y exterior para prestar servicios a las personas desfavorecidas en todos los países.

Medios de aplicación 4.c Para 2030, aumentar en un [x]% la oferta de maestros calificados, en particular mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los PMA y los pequeños Estados insulares en desarrollo

El progreso hacia el logro del ODS para después de 2015 relacionado con la educación se verá obstaculizado si en la lista principal de metas no se asigna una posición central a la calidad y la eficacia de la docencia. Se puede incluir a los docentes entre los "medios de aplicación", pero ponerlos en el mismo plano que la mejora de la infraestructura y el aumento de las becas es desconocer, y debilitar, su función fundamental en los procesos de aprendizaje y maduración de

los niños y los jóvenes. En su formulación actual, la meta se limita a abordar los problemas con que se enfrentan los países de ingresos bajos y medios, en los que el déficit cuantitativo de oferta está bien documentado (UNESCO, 2014). Sin embargo, es fundamental que todos los países dispongan de una oferta suficiente de docentes cualificados con buena formación y de medios que garanticen una docencia eficaz.

Una meta más ambiciosa debería centrarse en las necesidades de instrucción de todos los estudiantes. Para resultar más transformadora, la meta debería hacer hincapié en la necesidad de velar por la calidad de la enseñanza para todos describiendo la formación profesional que han de tener los docentes, su motivación (basada en una remuneración y unas condiciones de trabajo adecuadas y en el reconocimiento de la labor que realizan), el apoyo que han de recibir (mediante la formación en el servicio) y su distribución según las necesidades.

Enseñanzas para la puesta en práctica de la nueva agenda

Las metas del ODS relacionado con la educación se analizarán en mayo de 2015 en Incheon, cuando los representantes de la comunidad educativa internacional se reúnan en el Foro Mundial sobre la Educación para evaluar los logros conseguidos desde el Foro de Dakar. En septiembre de 2015, en la Asamblea General de las Naciones Unidas, la comunidad internacional aprobará una nueva agenda de desarrollo, que incluirá un objetivo relacionado con la educación y las metas correspondientes. Cualquiera sea la formulación concreta que se acuerde finalmente en Nueva York, y con independencia de la función que pueda desempeñar el Foro Mundial sobre la Educación, es poco probable que las metas educativas para después de 2015 sean menos ambiciosas que las propuestas.

El análisis de las proyecciones relativas a los países de ingresos bajos y medios, preparadas para este *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*, indica que, si se mantienen las tendencias actuales, es probable que las metas clave disten mucho de cumplirse a nivel mundial. Por ejemplo, en 2030 estos países aún no habrán alcanzado la meta propuesta para la enseñanza primaria y secundaria. En particular, se prevé que, si se mantienen las tendencias actuales, la tasa de escolarización en el primer ciclo de la secundaria será del 50% en los países de ingresos bajos, del 80% en los de ingresos medios y del 92% en los de ingresos medios altos.[3] Según los datos actuales, al parecer, no se logrará ni siquiera la enseñanza primaria universal, un objetivo básico de Jomtien y Dakar.

La universalidad del segundo ciclo de la enseñanza secundaria, una de las metas propuestas por el Grupo de Trabajo Abierto sobre los ODS, no se alcanzará en este siglo. Es posible que no se alcance nunca; incluso los países de ingresos altos han hecho progresos muy lentos en esa dirección. Por ejemplo, en los 28 Estados miembros de la Unión Europea la proporción de personas de 20 a 24 años de edad que habían accedido a ese nivel de enseñanza aumentó del 77% en 2002 al 81% en 2013 (Eurostat, 2014).

Teniendo en cuenta estos datos, esas metas ambiciosas solo podrían lograrse si las autoridades nacionales, los asociados internacionales y la sociedad civil asumieran y cumplieran un compromiso permanente de alcanzarlas. Sería instructivo que en el Foro Mundial sobre la Educación se examinaran las enseñanzas extraídas de los últimos 15 años. ¿Cómo podría un nuevo marco de acción proponer mecanismos mundiales de coordinación y rendición de cuentas más eficaces que los previstos en Dakar? ¿Cómo se podrían determinar buenas prácticas para recomendarlas a los distintos gobiernos? ¿En qué medida las estrategias de Dakar se adoptaron y aplicaron a nivel mundial y nacional, qué grado de eficacia tuvieron y cómo podrían modificarse para que sean más eficaces en el futuro?

Es probable que las metas clave disten mucho de cumplirse a nivel mundial

Sobre la base del amplio examen de la arquitectura establecida después de Dakar (véase la sección Panorama) y de los 15 años de experiencia en el seguimiento de las prioridades de la EPT, en esta sección se presentan enseñanzas y recomendaciones para la aplicación de la agenda posterior a 2015.

3. Para más información, véase la nota técnica en el sitio web del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.

Encontrar nuevos medios de mantener el compromiso político

Desde 2000 se ha ampliado el margen de actuación de que disponen los organismos internacionales para influir en las políticas educativas nacionales. Los avances registrados en las comunicaciones y el flujo de información han facilitado el proceso de aprendizaje entre pares. El aumento del volumen absoluto de la ayuda y el perfeccionamiento de los medios de seguimiento de los programas de ayuda se han reflejado en una influencia considerable de los financiadores en los procesos decisorios de los gobiernos, dentro del respeto general del principio de implicación nacional.

Sin embargo, muchas intervenciones se llevaron a cabo fuera del marco que los cinco organismos convocantes habían acordado en Dakar. De hecho, los mecanismos oficiales de coordinación de la EPT resultaron insuficientes para ayudar a mantener el compromiso político, ya que los organismos siguieron vías distintas con un mínimo de coordinación. Los arreglos revisados para después de 2015 deben contener disposiciones relativas al establecimiento de mecanismos conjuntos que refuercen la cooperación entre los organismos convocantes del Foro Mundial sobre la Educación de Incheon.

La educación es fundamental para lograr importantes objetivos de la agenda de desarrollo posterior a 2015

Dos aspectos de la evolución reciente indican que mejorará la colaboración para apoyar la aplicación de la nueva agenda. En primer lugar, una deficiencia del Marco de Dakar, así como de la agenda de los ODM, fue que las metas educativas llegaron a percibirse como únicamente pertinentes para los países del Sur Global. La agenda más amplia de los ODS, que se prevé aprobar en 2015, tiene un alcance universal. El principio de universalidad refuerza la idea de que contar con una educación de buena calidad que sea integradora y equitativa es un objetivo esencial de todos los países. Sus posibilidades de lograrlo serán mayores si existe un compromiso político para la realización de esa agenda de enseñanza universal.

En segundo lugar, como se verá más adelante en esta misma sección, se ha planteado la necesidad de establecer un mecanismo de rendición de cuentas más claro en la agenda para después de 2015, lo cual repercutirá en el sector de la educación. Es evidente que en el pasado el compromiso político se vio debilitado por la ausencia de esas estructuras; en cambio, para después de 2015 se espera reforzar el compromiso.

Mayor diversidad de los conocimientos, los datos y las competencias especializadas

Durante los últimos 15 años ha aumentado considerablemente la disponibilidad y variedad de datos utilizados para formular políticas educativas a nivel mundial y nacional. Sin embargo, la adopción de decisiones en los países no siempre se ha basado en pruebas y datos sólidos. Para poder avanzar, la agenda educativa posterior a 2015 deberá aprovechar una diversidad de conocimientos, datos y competencias especializadas.

Una deficiencia notable en los conocimientos se refiere a las vinculaciones entre la educación y otros sectores. Si bien han aparecido enfoques intersectoriales, en particular en la esfera de la atención y la enseñanza en la primera infancia, los encargados de formular las políticas no suelen prestar atención a las posibles sinergias entre los distintos sectores. La nueva agenda de desarrollo sostenible despierta expectativas de que se corrija esta situación.

En el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se ha destacado la contribución que puede aportar la educación al logro de otros resultados de desarrollo (UNESCO, 2014b). Y a la inversa: hay datos importantes que indican la posibilidad de que un contexto de desarrollo favorable acelere el progreso en la educación. La aplicación de un enfoque intersectorial debería ser un rasgo destacado tanto de la nueva agenda educativa como de la planificación de las intervenciones.

La educación también es fundamental para lograr objetivos esenciales de la agenda de desarrollo posterior a 2015, en particular los relativos al consumo sostenible, el acceso a la justicia para todos y las sociedades pacíficas. Es preciso estudiar la vinculación entre la educación y estos objetivos y transformar los enfoques para hacer posible su consecución.

El uso de competencias especializadas más variadas, incluso relacionadas con otros sectores, contribuirá a mejorar los resultados educativos. Es posible acelerar el desarrollo de la educación si se abordan los problemas de la pobreza: por ejemplo, mediante la ejecución de programas destinados a los países más pobres para mejorar las condiciones de vida de los hogares que no pueden asegurar la permanencia de los niños en la escuela. Esas iniciativas requerirían mayores esfuerzos para planificar las intervenciones educativas conjuntamente con las inversiones en infraestructuras – por ejemplo, en materia de abastecimiento de agua, saneamiento, carreteras y energía – y la política social. Entretanto, el conocimiento de los graves efectos de la malnutrición durante la primera infancia en el posterior desarrollo cognitivo debería impulsar a la comunidad educativa a promover las intervenciones en la edad más temprana posible. Por su parte, los conocimientos que aporta la psicología pueden resultar útiles de diferentes maneras, desde la mejora de los programas de formación de docentes y de las prácticas en el aula, sobre todo en entornos pobres, hasta la motivación de los jóvenes y adultos desfavorecidos para que adquieran competencias.

La respuesta activa de la comunidad educativa a las necesidades de otros sectores y su diálogo con expertos externos serán pasos positivos que contribuirán a superar sobre el terreno su práctica perjudicial de trabajar de manera relativamente aislada.

Reforzar aún más las políticas y prácticas nacionales

Los resultados de la agenda se juzgarán en última instancia a nivel nacional. Por su alcance y focalización, el objetivo de educación propuesto, y sus metas, apuntan en tres direcciones, que concuerdan con las enseñanzas extraídas de la experiencia de los últimos 15 años. Es preciso mejorar la formulación de los planes nacionales haciendo más hincapié en las relaciones entre los distintos niveles educativos y los diferentes sectores; los encargados de formular políticas deben abordar más directamente los aspectos relacionados con la equidad; y las medidas encaminadas a mejorar la calidad han de formularse de manera más clara. La agenda retoma una visión amplia e integrada de la educación que, según muchos, se perdió con el predominio del paradigma del desarrollo en los ODM y el énfasis casi exclusivo en la enseñanza primaria.

La experiencia de los planes nacionales de EPT, que suponían una duplicación de esfuerzos con otras iniciativas nacionales, indica que la comunidad internacional debe abandonar esos enfoques. En cambio, hay que hacer más hincapié en mejorar la educación *existente* o los procesos de planificación y presupuestación relacionados con la educación. Los gobiernos y los asociados en el desarrollo deben detectar las deficiencias y seguir creando capacidad para garantizar que estos procesos abarquen toda la agenda educativa.

Dos deficiencias relacionadas con las piedras angulares de la nueva agenda – la equidad y la calidad – también indican la necesidad de mejorar la coordinación entre los niveles mundial y nacional. Muy pocos planes examinados para el presente *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* contenían un análisis de los aspectos de equidad, que en muchos casos solo se había incluido a instancias de los asociados en el desarrollo. Sin embargo, desde 2000 se disponía de nuevas fuentes de datos que desglosan por características individuales los indicadores educativos clave, lo cual facilita el análisis de esos aspectos.

Los gobiernos actúan con lentitud a la hora de adoptar políticas que promuevan la equidad

Los gobiernos actúan con lentitud a la hora de adoptar políticas que promuevan la equidad. Las poblaciones marginadas no pueden hacerse oír ni están representadas; los encargados de formular políticas no responden a sus demandas al planificar la educación. Es posible que algunas burocracias utilicen los sistemas de información de gestión que ellas mismas controlan para ocultar y descartar información que podría socavar su autoridad.

En el presente *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se describen varios casos de políticas educativas en las que se ha discriminado a los pobres. El compromiso de los gobiernos de ampliar la educación preescolar ha sido insuficiente, de manera que desde 2000 las escuelas preescolares privadas, inasequibles para quienes más las necesitan, han captado una parte mayor del mercado. La

reforma relativa al idioma de instrucción ha sido demasiado superficial para que los miembros de grupos minoritarios se beneficiaran plenamente de su experiencia en la enseñanza primaria. Es probable que, incluso en los países de ingresos altos, los programas de educación de adultos lleguen más a las personas con un cierto nivel de instrucción que a las que carecen de competencias básicas. En general, se ha hecho poco hincapié en los programas no formales, de educación a distancia y basados en la comunidad. En las políticas se reconoce rara vez la carga que el gasto educativo supone para los hogares.

Los costos del suministro de servicios de educación a, por ejemplo, poblaciones de zonas remotas o a personas con discapacidad, han seguido siendo comparativamente altos. Los planificadores pueden disponer de información pertinente que, sin embargo, no suelen utilizar al establecer metas para los grupos marginados y aplicar las políticas necesarias. El Secretario General de las Naciones Unidas ha dicho que "ningún objetivo o meta se puede considerar cumplida si no se cumple para todos los grupos sociales y económicos" (Naciones Unidas, 2014). La nueva agenda brinda a los países la oportunidad de mejorar la orientación de las políticas y los recursos y de adaptar los indicadores conexos a su respectivo contexto nacional.

Por otra parte, en este *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se constató que todos los planes nacionales examinados tenían en cuenta los aspectos relacionados con la calidad. Esto concuerda con la constatación conexa de que un creciente número de países han tratado de medir los resultados de aprendizaje participando en evaluaciones regionales e internacionales. Sin embargo, el tratamiento de la calidad de la educación en los planes sigue siendo inadecuado, si se piensa en los millones de niños que luchan por adquirir incluso unos niveles mínimos de competencias básicas. Como resultado de esta constatación – señalada en los *Informes de Seguimiento de la EPT en el Mundo* de los últimos años –, la agenda para después de 2015 asigna especial importancia a los resultados de aprendizaje.

Si bien la mejora en el suministro de las competencias básicas es una prioridad, la focalización en el aprendizaje debe ser suficientemente amplia. En los próximos años los países necesitarán definir las competencias que los estudiantes tendrán que haber adquirido al completar los distintos niveles educativos, en las diferentes etapas de la vida y en los diferentes campos. Al mismo tiempo, se espera contar con más datos tanto sobre la importancia de las competencias no cognitivas como sobre la medida en que los sistemas educativos contribuyen a su adquisición por los estudiantes.

Si los planes de educación han de reflejar un interés genuino por la calidad, deberá incrementarse la proporción del presupuesto periódico asignada a rubros distintos de los sueldos de los docentes. En el presente *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se han documentado varios casos en los que no se habían considerado aspectos básicos de la calidad de la educación. Los conocimientos, las competencias y la situación de los educadores de niños pequeños no se habían tenido en cuenta pese a los datos disponibles sobre la importancia de su función y sobre el complejo conjunto de competencias que necesitan para poder desempeñarla. Algunos maestros de enseñanza básica han comprobado que no contaban con suficiente preparación para enseñar a leer a los niños pequeños, adoptar nuevos planes de estudios o utilizar métodos pedagógicos centrados en el alumno y sensibles a los aspectos de género. Con frecuencia, los directores y los administradores de escuelas no están preparados para realizar reformas encaminadas a descentralizar la gestión y basarla en la escuela a fin de mejorar la calidad.

En los ODS se insta a los gobiernos a que renueven su visión de la educación. La educación será el eje de una agenda de desarrollo sostenible cuyo éxito dependerá de que, durante toda su vida, las personas adquieran conocimientos pertinentes y desarrollen actitudes positivas para afrontar los desafíos mundiales. No obstante, a pesar de la atención que ya ha empezado a recibir esta cuestión, y de los progresos realizados durante el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible, muchos países necesitarán más orientación y apoyo para poder hacer elecciones eficaces acerca de los planes de estudios y la formación de los docentes.

Recuadro 9.3: Análisis de los costos de la consecución de los ODS

Este cálculo de costos se centra en los componentes de dos de las siete metas educativas de la agenda para después de 2015: las relativas a la enseñanza preescolar y a la enseñanza primaria y el primer ciclo de la secundaria. La meta relativa a la enseñanza preescolar se aumentó con respecto al cálculo anterior: de un tasa bruta media de matriculación del 52% a una tasa del 100%. Además, los indicadores correspondientes a la enseñanza primaria y el primer ciclo de la secundaria se expresaron considerando más la terminación universal de esos estudios que la matrícula. No obstante, también se han tenido en cuenta los temas transversales de la calidad y la equidad, que se abordan en metas separadas (**Cuadro 9.1**).

La mejora de la calidad de la enseñanza es un elemento central de la nueva agenda. En este cálculo de costos se hacen varias previsiones a fin de que la calidad de la instrucción satisfaga unas normas mínimas con miras a lograr los resultados de aprendizaje deseados; esas previsiones abarcan lo siguiente: un tope para las razones alumno-docente y alumno-aula; el mantenimiento adecuado de las aulas; unos sueldos competitivos de los docentes para fomentar la contratación de docentes talentosos y motivados; y unos gastos no salariales suficientes para satisfacer las necesidades de material didáctico y apoyo administrativo (hasta un tercio del presupuesto periódico total).

Con respecto a los sueldos de los docentes, que suelen ser la categoría de gasto más cuantiosa, los supuestos están determinados por la proporción alumnos/docente, que varía considerablemente según los países. En general, tanto la razón como los sueldos (expresados como múltiplo del PIB per cápita) tienden a ser más altos en los países de ingresos bajos, lo cual guarda relación con la escasez de competencias. En el cálculo de costos se supone que a medida que en cada país aumenta el PIB per cápita, la proporción alumnos/docente se aproximará al promedio general internacional en 2030, en tanto que el sueldo de los docentes se acercará al promedio internacional de los países situados en la mitad superior de la distribución de los sueldos de los docentes. En 2025 los sueldos de los docentes de la enseñanza primaria equivaldrán en promedio a 4,1 veces el PIB per cápita.

Las proyecciones también tienen en cuenta que la educación universal solo puede lograrse si se presta apoyo adicional a los niños marginados que no están escolarizados; ese apoyo puede consistir en transferencias de efectivo, entrega gratuita de uniformes, ayuda para sufragar las tasas de matrícula, enseñanza en la lengua materna, construcción de escuelas de educación a distancia o de escuelas móviles para niños de difícil acceso o apoyo a niños con discapacidad. Los costos adicionales correspondientes a estos niños se estiman en el 20% del costo por alumno en la enseñanza preescolar y primaria y el 30% del costo por alumno del primer ciclo de la secundaria. En los países de ingresos bajos estos costos representan alrededor del 7% del total, aun cuando en algunos países muy pobres, como Burundi, Madagascar, Malí y el Níger, llegan a situarse entre el 10% y el 12%.

El cálculo de costos para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se actualizó de dos maneras. En primer lugar, la cobertura se amplió a los 84 países de ingresos bajos e ingresos medios bajos; cabía esperar que ello supondría un aumento de los costos, si bien menor que en un cálculo proporcional, porque los países añadidos están más cerca de lograr la escolarización universal en el primer ciclo de la secundaria. En segundo lugar, el plazo para lograr esa meta, que concluía en 2015, se amplió a fin de lograr para 2030 la terminación universal del primer ciclo de la secundaria; de esta manera se esperaba reducir el déficit de financiación anual estimado, puesto que los costos se reparten en un periodo mucho más prolongado que en la estimación anterior. También es preciso tener en cuenta que en los últimos cinco años los países se han ido acercando a la meta, otro factor que diferencia este cálculo del anterior.

No existe una vinculación sencilla entre el gasto y los resultados educativos. El mismo nivel de gasto puede producir resultados muy diferentes en diferentes países debido a diferencias en materia de equidad, eficiencia y eficacia. Esas diferencias importantes entre los países, así como los considerables déficits de datos, indican que todo cálculo de costos está sujeto a limitaciones importantes, de manera que las estimaciones deben considerarse indicativas. Aun así, teniendo en cuenta el carácter ambicioso de la agenda propuesta, puede decirse que la falta de financiación adecuada será el principal obstáculo en los países más pobres. Por consiguiente, tratar de determinar los costos es fundamental para estimar el nivel de compromisos necesario.

Cuadro 9.1: Metas en materia de resultados educativos y objetivos intermedios que apoyan su consecución

	Metas	Valor inicial	Valor objetivo
1. Preescolar	a. Tasa bruta de matriculación en la enseñanza preescolar	37%	100%
2. Primaria y 1er ciclo de enseñanza secundaria	a. Tasa de logro de la enseñanza primaria	70%	100%
	b. Tasa de logro del 1er ciclo de la secundaria	50%	100%
3. Calidad	a. Proporción alumnos/docente	(Promedio) Preescolar 27 Primaria 35 1er ciclo de la secundaria 27	(Máximo) Preescolar 20 Primaria 40 1er ciclo de la secundaria 30
	b. Sueldos competitivos de los docentes (% del PIB per cápita)	Variable	Variable
	c. Participación de los rubros no salariales en los gastos periódicos	No disponible	33%
4. Equidad	a. Porcentaje de costo por alumno en programas para niños marginados (que viven con menos de 2 dólares por día) ampliado para apoyar a todos los que lo necesiten	Variable	Preescolar 20% Primaria 20% 1er ciclo de la secundaria 30%

Fuente: Wils (2015).

Cuadro 9.2: Costos proyectados para 2030

	Ingresos bajos		Ingresos medios bajos		Ingresos bajos y medios bajos	
	Costo promedio anual total (mil millones de dólares EE.UU.)					
	2012	Promedio 2015-2030	2012	Promedio 2015-2030	2012	Promedio 2015-2030
Preescolar	0,7	5,2	7,1	29,3	7,9	34,5
Primaria	7,1	20,6	52,0	110,0	59,2	130,6
1er ciclo de secundaria	2,4	10,5	30,6	63,6	33,0	74,1
Todas	10,3	36,3	89,7	202,9	100,0	239,2
	Número de alumnos (millones)					
	2012	2030	2012	2030	2012	2030
Preescolar	4	25	26	53	30	78
Primaria	127	162	289	314	416	477
1er ciclo de secundaria	29	69	123	171	153	240
	Gasto por alumno, promedio ponderado (dólares EE.UU. por año)					
	2012	2030	2012	2030	2012	2030
Preescolar	123	353	242	842	225	684
Primaria	65	199	208	508	164	403
1er ciclo de secundaria	130	291	292	573	261	492

Fuente: Wils (2015).

Movilización eficaz de recursos financieros mucho más cuantiosos

El bajo nivel de movilización de recursos desde 2000 es una de las principales causas del incumplimiento de las metas de la EPT. Entre 1999 y 2012 el gasto interno se incrementó en un 0,8% del PIB en los países de ingresos bajos y en un 0,5% en los de ingresos medios bajos. No obstante, en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* correspondiente a 2010 se estimó que en 46 países de ingresos bajos las metas relativas a la enseñanza preescolar, la enseñanza primaria y la alfabetización solo podrían cumplirse para 2015 si se asignaban otros 16.000 millones de dólares, que representaban el 1,5% del PIB. Asimismo, se estimó que para lograr además la matriculación universal en el primer ciclo de la enseñanza secundaria se requerirían otros 25.000 millones de dólares (a precios constantes de 2007) (UNESCO, 2010a).

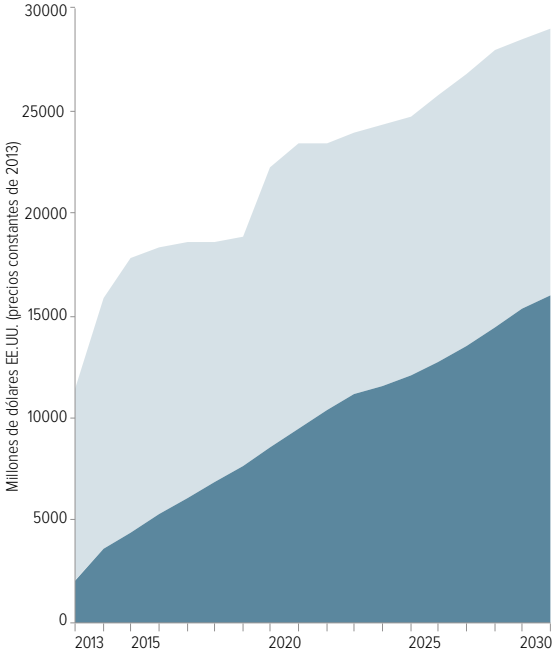
En la enseñanza preescolar los costos totales anuales tendrán que multiplicarse por cuatro

Con miras a la Conferencia sobre la Financiación para el Desarrollo, que se celebrará en Addis Abeba en julio de 2015, y para contribuir al debate mundial sobre el costo de la agenda de desarrollo sostenible, en el presente *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se actualizó el anterior cálculo de costos a fin de determinar el nivel de recursos financieros que será preciso movilizar para cumplir las metas de los ODS (**Recuadro 9.3**).

A continuación se indican los principales resultados del cálculo de costos (**Cuadro 9.2**):

- En los países de ingresos bajos y medios bajos, la meta de lograr para 2030 que todos los niños completen una enseñanza preescolar y primaria y un primer ciclo de la secundaria de buena calidad solo podrá cumplirse mediante un aumento considerable en los niveles del gasto educativo. El gasto total anual tendría que duplicarse con creces respecto del nivel actual y en algunos países es probable que el incremento deba ser incluso mayor. En la enseñanza preescolar los costos totales anuales tendrán que multiplicarse por cuatro, mientras que en la primaria y en el primer ciclo de la secundaria se necesitará aproximadamente el doble de los recursos actuales.
- Este incremento de los costos se debería en parte a la expansión de la matricula. Se estima que para 2030 habrá el doble de alumnos en la enseñanza preescolar (en los países de ingresos bajos su número se multiplicará por seis). La matrícula en el primer ciclo de la secundaria aumentará en más del 50%.

Gráfico 9.1: El déficit anual medio de financiación para lograr elementos fundamentales de la agenda posterior a 2015 en los países de ingresos bajos y medios bajos asciende a 22.000 millones de dólares EE.UU.
Déficit de financiación para lograr la terminación universal de la enseñanza preescolar y primaria y del primer ciclo de la secundaria, por categoría de ingresos de los países, 2013-2030



Fuente: Wils (2015).

En la enseñanza primaria la matrícula solo registrará un aumento marginal.

- El resto del incremento de los costos se debería a que la mayoría de los países tendrán que aumentar sustancialmente el gasto por alumno reduciendo la proporción alumnos/docente, aumentando el gasto en rubros tanto salariales como no salariales e intensificando el apoyo a los niños marginados. La necesidad de aumentar el gasto por alumno es mayor en el nivel preescolar.

- Con los recursos nacionales será imposible cumplir estas metas de educación básica para 2030, aun cuando se aumente considerablemente el gasto educativo. Según las proyecciones, entre 2015 y 2030 el déficit anual total de financiación externa – la diferencia entre el costo estimado del logro de la educación básica y los recursos nacionales disponibles estimados – ascendería en promedio a 22.000 millones de dólares (a precios constantes de 2012).

- Casi la mitad del déficit anual de financiación externa, 10.600 millones de dólares, corresponde a los países de ingresos bajos. A título de comparación, cabe señalar que en 2012 la ayuda total a la enseñanza preescolar, primaria y secundaria, destinada a esos países ascendió a 2.300 millones de dólares. Para cumplir la meta, será necesario por lo menos cuadruplicar la cuantía de la asistencia externa.

- Por falta de datos sólidos, en el nuevo cálculo no se incluyeron los costos de la alfabetización de adultos. En el cálculo anterior el costo de la alfabetización universal de adultos se estimó en el 1,6% del costo total del logro de la meta relativa a la educación básica, que era demasiado bajo. En el cálculo actual, cuyos supuestos relacionados con el aumento de la calidad implican que todos los graduados de la enseñanza primaria sean capaces de leer, se establece el nivel de recursos que permitirá lograr para 2030 la alfabetización universal de los jóvenes.

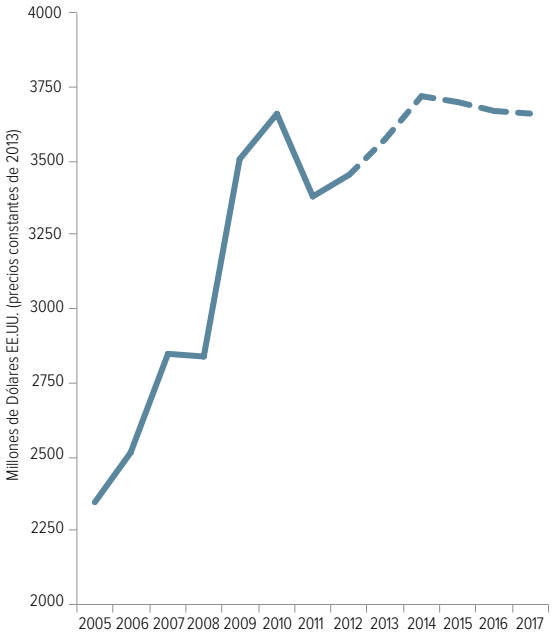
Según las proyecciones, el déficit general de financiación externa tenderá a aumentar con el tiempo (**Gráfico 9.1**). El incremento calculado es mayor en la financiación destinada a los países de ingresos bajos, mientras que en el caso de los de ingresos medios bajos se mantiene relativamente estable. Como proporción del costo total del logro de las metas relativas a la educación básica, el déficit de financiación es mayor en los países de ingresos bajos, donde representa un 29% de los costos medios anuales, frente al 6% en los países de ingresos medios bajos.

Las cosas tienen que cambiar radicalmente para que haya alguna esperanza de realizar la nueva agenda

El escenario principal se basa en supuestos razonablemente ambiciosos acerca de los incrementos nacionales del gasto público en educación.[4] Se calcula que para 2030 el nivel del gasto público en enseñanza preescolar, primaria

4. En el caso de los países que actualmente destinan al menos el 6% del PIB a la educación se supone que mantendrán ese nivel. Con respecto a los que destinan un porcentaje menor, debido al bajo nivel de ingresos fiscales o a la baja prioridad asignada a la educación en el presupuesto, se supone que tanto los ingresos fiscales como la participación de la educación en el presupuesto aumentarán gradualmente. Se supone que en cada país la participación de la educación básica en el presupuesto educativo total se mantendrá en los niveles actuales.

Gráfico 9.2: La ayuda a la educación se estancará en los países de ingresos bajos
Ayuda a la educación (millones de dólares EE.UU.), países de ingresos bajos, 2005-2012 y 2013-2017 (proyección)



Fuente: Cálculos del equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* basados en los datos sobre los niveles de ayuda programable por país que figuran en OCDE-CAD (2014).

y el primer ciclo de secundaria necesitaría aumentar al 3,4% en los países de ingresos bajos y medios bajos.

Si estos incrementos del gasto público proyectados no se concretasen, el déficit de financiación aumentaría considerablemente. Si la participación de los presupuestos de educación en el PIB se mantuviera en los niveles actuales, dicho déficit se duplicaría hasta alcanzar un promedio anual de 45.100 millones de dólares.

El suministro de ayuda será decisivo para subsanar el déficit de financiación. En la mayoría de los países de ingresos bajos se necesitarán recursos externos para financiar más de una cuarta parte del incremento del gasto necesario entre 2012 y 2030. Incluso los países de ingresos medios bajos necesitarán apoyo financiero y técnico.

Sin embargo, se prevé que en los próximos años el nivel de la ayuda a la educación se mantendrá estable. Muchos países donantes mencionan futuras reducciones de esa ayuda. Es probable que ello afecte sobre todo a los países más pobres (Campaña Mundial por la Educación, 2013). Para esos países las proyecciones indican un estancamiento de los desembolsos en educación, que se mantendrían en 3.700 millones de dólares (**Gráfico 9.2**). La mayoría de los incrementos de la ayuda corresponderán a países de ingresos medios, sobre todo en forma de préstamos en condiciones favorables (OCDE, 2014).

Teniendo en cuenta los bajos niveles actuales y las débiles perspectivas de la asistencia externa a la educación, un aumento del volumen de la ayuda para alcanzar nuevos niveles supone un desafío formidable para los donantes. Dada la magnitud del incremento necesario, algunos promotores de la ayuda han señalado que tal vez sea preciso establecer nuevos mecanismos de financiación para poder llevar a cabo una gestión eficaz. Teniendo presente el largo periodo de gestación para elaborar plenamente la estructura de la Alianza Mundial para la Educación, tal vez no sea acertado proponer una reforma institucional de envergadura en la esfera de la ayuda a la educación. No obstante, es evidente que las cosas tienen que cambiar radicalmente para que haya alguna esperanza de realizar la nueva agenda.

Elevar el nivel de seguimiento de los progresos y de la presentación de informes al respecto

Desde 2000, la agenda internacional de educación ha logrado mejorar las fuentes de datos y desarrollar medios de seguimiento innovadores. Sin embargo, aún queda mucho camino por recorrer para reunir datos sobre aspectos clave del desarrollo de la educación. La "revolución de datos" crea oportunidades que podrían ser beneficiosas para el sector educativo. Por otra parte, será preciso examinar atentamente las futuras disposiciones sobre la presentación de informes y utilizar los informes en el marco de un mecanismo de rendición de cuentas.

El acopio de datos en el futuro supondrá un desafío

La agenda posterior a 2015 es amplia y ambiciosa. Para determinar si ha habido progresos hacia el logro de las metas a nivel mundial, se necesitarán datos sobre esferas que no estaban abarcadas por los sistemas tradicionales de acopio de datos. Los desafíos relacionados con el seguimiento a nivel nacional solo podrán afrontarse si hay avances no solo en cuanto a las mediciones sino también con respecto al desarrollo institucional.

En relación con la **primera infancia**, el resultado clave previsto en la nueva agenda consiste en que cuando lleguen a la edad de ingresar a la escuela primaria los niños ya hayan alcanzado su potencial de desarrollo y por lo tanto estén preparados para beneficiarse plenamente de la enseñanza. La medición del desarrollo del niño es un tema sobre el que se investiga activamente y ya se han elaborado varios indicadores, si bien en unos pocos países. No se ha logrado un consenso acerca de un indicador idóneo aplicable a nivel transnacional y transcultural.

La participación de los niños en programas de enseñanza preescolar de buena calidad es uno de los factores a los se atribuye la mejora de sus resultados educativos. Además de las escuelas de enseñanza preescolar, hay una amplia variedad de programas destinados a los niños pequeños que tienen un componente de aprendizaje organizado. Sin embargo, el suministro de esta enseñanza está fragmentado en muchos tipos de instituciones y resulta difícil determinar a qué niños beneficia. Para resolver este problema es preciso mejorar los sistemas y las encuestas.

En la **enseñanza primaria y secundaria** el resultado clave guarda relación con los logros de aprendizaje de los niños y los adolescentes. Los sistemas educativos habilitan a los niños para adquirir múltiples competencias, cada una de las cuales ha de ser objeto de seguimiento. El seguimiento de la competencia básica en lengua y matemáticas es un punto de partida obvio, teniendo en cuenta su importancia como base para seguir aprendiendo. Sería conveniente que en una etapa temprana de la aplicación de la nueva agenda se elaborase un sistema de medición común vinculado con las evaluaciones nacionales del aprendizaje. Eso ampliaría el conocimiento de los progresos hechos por los países hacia el logro de la meta y podría impulsar la creación de capacidad en los organismos nacionales.

El resultado clave en la esfera de las **competencias** consiste en lograr que los jóvenes y los adultos posean el grado de alfabetización y de conocimientos de aritmética elemental necesario para participar plenamente en la sociedad. Por ahora la única medida de la alfabetización aplicable en todos los países se basa en información que aportan los propios encuestados, una medida muy imperfecta y demasiado simplificada. En el presente *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se ha mostrado que el creciente reconocimiento a nivel mundial de la alfabetización y los conocimientos de aritmética elemental como un proceso continuo de adquisición de competencias ha ido acompañado de una mejora considerable de los medios necesarios para evaluarlos con mayor precisión. Varias instituciones han estado trabajando en esta esfera y ha llegado el momento de aprovechar las enseñanzas extraídas para elaborar herramientas eficaces en función de los costos que ayuden a entender cómo se adquieren, mantienen o pierden estas competencias cognitivas básicas.

Sería conveniente elaborar un sistema de medición común vinculado con las evaluaciones nacionales del aprendizaje

En la nueva agenda se hace hincapié en el aprendizaje durante toda la vida y se señala la falta de información sobre los medios a través de los cuales los adultos adquieren las competencias. Un indicador relativo a las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida, que se ha aplicado con resultados bastante satisfactorios en los países más ricos, es el porcentaje de adultos que han participado en programas de educación y formación durante un periodo determinado. Otros países tendrían que determinar si esa medida también sería pertinente en su caso y si podría utilizarse para reunir información de nivel individual.

Resulta más difícil definir los resultados clave relativos a la educación para la **ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible**. La comunidad internacional debe entablar un diálogo sobre los conocimientos, las actitudes

y, en particular, sobre los comportamientos observables asociados con los factores que contribuyen al desarrollo de sociedades pacíficas y sostenibles. Entre los mayores logros de la agenda para después de 2015 podrían figurar la forja de un consenso y la revisión de los sistemas educativos para contribuir a estos fines. Un punto de partida consistiría en determinar si las actuales encuestas internacionales sobre las actitudes y los valores abarcan aspectos tales como la tolerancia y la ordenación del medio ambiente.

Con respecto a todas las metas, en cuyo marco se debe prestar más atención a la equidad y la calidad, existen importantes dificultades de medición. En el caso de la **equidad**, la comunidad internacional tendrá que apoyarse en encuestas de niños, estudiantes o trabajadores que aporten información básica individual sobre los beneficiarios de la educación. Será preciso mejorar la coordinación con objeto de que esas encuestas puedan estandarizarse, adecuarse a los fines perseguidos y estar disponibles para realizar análisis.

Las dificultades son aun mayores en la esfera de la **calidad**, porque sigue sin haber consenso acerca de los aspectos de la calidad de la educación en cuyo caso ya es posible pasar de la investigación a la aplicación generalizada. ¿Cómo se puede mejorar la calidad? ¿Cómo pueden contribuir los procesos en el aula y los entornos de aprendizaje a que los niños, los jóvenes y los adultos aprendan?

Los procesos de la EPT y de los ODM no contaban con mecanismos de rendición de cuentas

Es preciso llevar a cabo un seguimiento de dos aspectos relacionados con la profesionalidad y la situación de los **docentes**. En primer lugar, solo en un número comparativamente pequeño de países se dispone de información sobre el porcentaje de docentes que reciben capacitación y sobre el contenido de la misma. Ese indicador podría utilizarse para mejorar los enfoques nacionales de la formación de docentes. En segundo lugar, si bien los incentivos varían, la comparación de la retribución de los docentes con la de otros profesionales es importante. La información pertinente puede obtenerse mediante encuestas de fuerza de trabajo. Los cambios en la posición relativa de los docentes podrían ser un buen indicador de la evolución de su situación en el curso del tiempo.

Por último, con respecto a los aspectos **financieros** hay grandes deficiencias en el acopio y el análisis de datos que impiden comprender claramente la manera de financiar el desarrollo de la educación. No se ha prestado suficiente atención a este problema. Los datos deben ser precisos, abarcar muchos países y ser notificados oportunamente. Hay que señalar que los indicadores estándar del gasto público en educación, como porcentaje ya sea del PIB o del gasto educativo total, no abarcan un seguimiento de todas las actividades nacionales en el ámbito de la enseñanza. Es muy necesario disponer de unas cuentas nacionales de educación, basadas en el modelo de las cuentas nacionales del sector de la salud, que indiquen con precisión la participación respectiva del gobierno, de los donantes y de los hogares en la financiación total de la educación.

Los progresos en el acopio de datos no se producirán por sí solos. La comunidad internacional debe reconsiderar el nivel de prioridad que asigna a las actividades relacionadas con los datos y destinar fondos para investigación y seguimiento. Las propuestas del Grupo Asesor de Expertos Independientes sobre la Revolución de Datos para el Desarrollo Sostenible contienen algunas orientaciones útiles para el sector de la educación.

Las autoridades nacionales también deben tener en cuenta la importancia que se asigna a la equidad y el aprendizaje en la agenda de educación para después de 2015, lo cual influirá en gran medida en el tipo de información que reúnan y utilicen al formular sus políticas. Para afrontar estos problemas será preciso reforzar las capacidades tanto nacionales como internacionales.

Vincular la presentación de informes con la rendición de cuentas

La mejora de los datos por sí sola no bastará para lograr progresos en la educación: esto se conseguirá únicamente si esos datos mejorados se utilizan para poner en marcha medidas encaminadas a mejorar las oportunidades educativas de las personas más vulnerables. Para ello se necesitan buenos informes que abarquen un seguimiento de las tendencias y resuman la información clave de una manera que facilite su comprensión por los encargados

de formular políticas, así como mecanismos definidos con claridad que utilicen los informes para hacer que los gobiernos y los donantes rindan cuentas por las medidas que hayan adoptado y ayudarlos a aprender de sus errores.

El mandato de los *Informes de Seguimiento de la EPT en el Mundo* concluye en 2015, de manera que nos encontramos en una coyuntura decisiva. Algunos han propuesto la elaboración de un único informe que abarque todos los objetivos de la nueva agenda de desarrollo. Sin embargo, es probable que ello debilite la vinculación entre la comunidad internacional y los distintos países o sectores de desarrollo. Un informe mundial que abarque todo el conjunto de objetivos fijados para después de 2015 tendría pocas probabilidades de profundizar suficientemente y debería complementarse con informes mundiales más integrales sobre cada sector, como el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*, a fin de poder compartir las mejores prácticas en la formulación de políticas y empoderar a los actores locales.

Los gobiernos y los donantes internacionales deben percibir a los informes de seguimiento (ya sean de nivel mundial, regional o nacional) como un medio de documentar las medidas adoptadas y los resultados logrados por referencia a las metas establecidas y los compromisos asumidos. Los procesos de la EPT y de los ODM no contaban con mecanismos de rendición de cuentas (Janus y Keijzer, 2014), al menos en parte por la dificultad para describir con claridad las funciones y responsabilidades de los asociados. Los gobiernos y los donantes internacionales se resisten naturalmente a aceptar que deban rendir cuentas de su actuación con respecto a unos compromisos que no consideran jurídicamente vinculantes. Por lo tanto, es posible que los informes de seguimiento no puedan cumplir plenamente su función.

La agenda para después de 2015 ha replanteado el debate acerca de la rendición de cuentas. Los Estados Miembros de las Naciones Unidas han acordado establecer algunas estructuras básicas. El Foro Político de Alto Nivel sobre el Desarrollo Sostenible se encargará de supervisar los exámenes sobre la aplicación de los ODS que han de presentarse a partir de 2016. Los exámenes deberán estar dirigidos por los Estados y ser de carácter voluntario, pero tendrán que incluir a las entidades pertinentes de las Naciones Unidas y proporcionar una plataforma para crear asociaciones con otras partes interesadas. Los Estados Miembros han acordado asimismo que el Foro se encargue de promover y facilitar el intercambio de información tanto sobre las mejores prácticas como sobre los éxitos y las dificultades de los países en la aplicación de la agenda, y las enseñanzas que extraigan de su experiencia (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2013). La Asamblea General ha acordado que el mecanismo de examen incluya un informe mundial sobre el desarrollo sostenible, pero ha aceptado también que este pueda elaborarse a partir de otras evaluaciones, oficiales o no oficiales (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2014).

En su informe de síntesis, publicado en diciembre de 2014, el Secretario General de las Naciones Unidas sostuvo que en el mecanismo de examen deben participar todos los actores – gobiernos, instituciones internacionales, sector privado y sociedad civil – para promover la rendición de cuentas mutua. El proceso de examen universal se iniciaría a nivel nacional y serviría de fundamento para los exámenes que se realicen en los planos nacional, regional y mundial. Entre los componentes propuestos figura un componente nacional para la rendición de cuentas dirigido por los países, un componente regional para el examen por homólogos, un componente mundial para el intercambio de conocimientos, un componente temático para registrar periódicamente los progresos realizados a nivel mundial (en el que podría tener cabida la nueva modalidad del Informe Mundial de Seguimiento de la EPT en el Mundo) y un componente para revisar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2014).

Es preciso reforzar las instituciones internacionales de rendición de cuentas en el ámbito de la educación

Estos mecanismos no deben limitarse al seguimiento de los progresos realizados hacia el logro de los objetivos, sino que también han de ser un medio para examinar y compartir experiencias en materia de formulación de políticas y asignación de recursos. En ese contexto, el Secretario General ha instado a establecer un mecanismo regional de examen

por homólogos. Puesto que las regiones afrontan desafíos en gran parte comunes en el ámbito de la educación, el intercambio de experiencias nacionales mediante el examen por homólogos podría redundar en una mayor eficacia en la formulación de las políticas.

Los mecanismos de rendición de cuentas propuestos deberían integrarse en instituciones nacionales e internacionales ya establecidas. A nivel nacional, esto abarca los comités de supervisión de los parlamentos, los órganos de auditoría, la judicatura y el ordenamiento jurídico, las audiencias administrativas y los procedimientos de presentación de quejas relacionadas con la prestación de servicios. En el sector de la educación, es probable que los países cuenten con otras instituciones que promuevan la rendición de cuentas, tales como las asociaciones de padres y docentes, las redes académicas y de investigación y los sindicatos de docentes.

A nivel mundial, contribuirán a esta labor los órganos internacionales de derechos humanos, las redes transnacionales de reglamentación, los organismos de las Naciones Unidas y otras instituciones políticas intergubernamentales (OACDH, 2013). El sector de la educación tiene su propio conjunto de instituciones y asociaciones internacionales, que en algunos casos tal vez sea necesario reforzar a fin de satisfacer las expectativas creadas por la agenda para después de 2015.

Conclusión

La agenda de desarrollo sostenible para después de 2015 representa un compromiso de todos los miembros de la comunidad internacional de hacer realidad una ambiciosa visión universal de promoción de la dignidad humana, la igualdad de género, la reducción de la desigualdad, las sociedades seguras y pacíficas y la protección del planeta. El objetivo propuesto en materia de educación – garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos –, y sus metas específicas, se inscriben en esta amplia visión y están en estrecha consonancia con las aspiraciones del movimiento de la EPT. Sin embargo, como se ha mostrado en el presente capítulo, la formulación de las metas educativas propuestas se podría mejorar considerablemente para que sean específicas, mensurables, realistas y pertinentes.

La audaz agenda de los ODS consta de un plan práctico para marcar el camino a seguir por los países y los asociados en el desarrollo y ayudar a movilizar medios adecuados para cumplir los objetivos y las metas que se han acordado. En el ámbito de la educación, podemos extraer enseñanzas de la aplicación de las estrategias de la EPT a fin de progresar con más rapidez en los próximos años. La comunidad educativa internacional tendrá que encontrar soluciones para abordar tanto los problemas planteados en materia de compromiso político como la necesidad de contar con más mecanismos de financiación y rendición de cuentas. Para que la agenda posterior a 2015 resulte exitosa, tanto los gobiernos como los donantes deberán tener en cuenta en sus políticas y programas los aspectos relacionados con la equidad y la calidad y crear y utilizar vinculaciones entre el sector de la educación y otros sectores de desarrollo.

Fotografía: Magali Corouge

Anexos

Evaluaciones nacionales del aprendizaje, por país y región 354
Introducción 354
Cuadro 1 355
Cuadro 2 356
Cuadro 3 357
Cuadro 4 361

Cuadros estadísticos 363
IIntroducción 363
Cuadro 1 370
Cuadro 2 374
Cuadro 3A 382
Cuadro 3B 386
Cuadro 4 394
Cuadro 5 402
Cuadro 6 410
Cuadro 7 418
Cuadro 8 426
Cuadro 9 434
Cuadro 10 438

Cuadros relativos a la ayuda internacional 447
Introducción 447
Cuadro 1 - Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD) bilateral y multilateral 449
Cuadro 2 - Ayuda bilateral y multilateral a la educación 450
Cuadro 3 - Beneficiarios de la ayuda a la educación 452

Glosario 458

Siglas 462

Bibliografía 465

Evaluaciones nacionales del aprendizaje, por país y región

Introducción

En estos cuadros se ofrece un panorama mundial de las evaluaciones nacionales del aprendizaje realizadas por países entre 1995 y 2013. Las evaluaciones nacionales del aprendizaje miden los resultados del aprendizaje sobre la base de los criterios y las expectativas que establecen las autoridades educativas a escala nacional. La finalidad de estas evaluaciones es proporcionar a los responsables del sector de la educación información sistemática sobre el estado del aprendizaje de los alumnos y el grado de competencias que estos han alcanzado con respecto a normas o niveles previamente definidos. Dado que la fiabilidad científica y la validez de las evaluaciones nacionales varían considerablemente, las comparaciones entre países deben hacerse con cuidado. No obstante, las evaluaciones nacionales proporcionan información válida para todo un país sobre una serie de resultados del aprendizaje, de acuerdo con unas normas definidas a nivel nacional, y señalan los ámbitos que requieren atención del gobierno y una intervención política. Además, responden expresamente al objetivo de calidad de la EPT, que se refiere a "resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables", y al *Comentario detallado*, en el que se debate la necesidad de "evaluar adecuadamente los conocimientos y las competencias curriculares".

La información recogida en los cuadros fue obtenida a partir de numerosas fuentes (por ejemplo, materiales impresos, sitios web, expertos, contactos a través de las oficinas regionales de la UNESCO), algunas de ellas parciales y/o contradictorias. Se ha hecho un gran esfuerzo por verificar y contrastar la información que se ofrece, pero es probable que se cometa algún error. Para una información más detallada y otros análisis de la base de datos de evaluaciones nacionales del aprendizaje, véase Benavot y Köseleci, 2015.

No ha sido posible estimar el rigor científico o la calidad técnica de dichas evaluaciones, aunque está previsto que se avance en esa dirección en los próximos años.

Abreviaturas utilizadas en el anexo

CP	Cours préparatoire (Primer grado de la escuela primaria)
CM1	Cours moyen 1ère année (Cuarto grado de la escuela primaria)
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
ME	Ministerio de Educación o su equivalente en el país
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
USAID	Organismo de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional

Cuadro 1
África Subsahariana

País	Título o descripción del estudio de evaluación	Organización e institución responsable de la evaluación	Población objetivo	Asignatura evaluada	Año(s)
Benin	Evaluación de los resultados escolares en CP y CM1	Ministerio de Educación Preescolar y Primaria	2º, 5º grados	francés, matemáticas	2011
Botswana	Prueba normalizada 4 de desempeño escolar	Consejo de Exámenes de Botswana	4º grado	setswana, inglés, matemáticas	2007
	Control de los resultados escolares			setswana, inglés, aritmética básica, competencias para la vida	1999
Burkina Faso	Evaluación de los resultados escolares	Ministerio de Educación Básica y Alfabetización	3º grado	francés, matemáticas	Cada año 2001–2012
			5º grado	francés, matemáticas, ciencias	
Camerún	Evaluación de los resultados escolares de los alumnos	Ministerio de Educación	5º grado	lengua, matemáticas	2011
Comoras	Control de los resultados escolares	Ministerio de Educación, UNESCO, UNICEF	4º grado	francés, matemáticas, competencias para la vida	2001
Eritrea	Prueba de competencias	Departamento de Educación General	1º grado	lengua	1999
			4º grado	inglés, matemáticas	
	Control de los resultados escolares	Ministerio de Educación, UNICEF	3º, 5º grados	lengua, inglés, matemáticas	2001, 2006
Etiopía	Evaluación nacional del aprendizaje	Organismo Nacional de Exámenes y Evaluación de la Educación	4º grado	inglés, matemáticas, ciencias del medio ambiente	2000, 2004, 2008, 2012
			8º grado	inglés, matemáticas, biología, química, física	2000, 2004, 2008, 2012
			10º, 12º grados	inglés, matemáticas, biología, química, estudios integrados	2010, 2013
Gambia	Prueba nacional de evaluación	Ministerio de Educación Básica y Secundaria	3º grado	inglés, matemáticas, estudios integrados	Cada año, 2008–2012
			5º grado	inglés, matemáticas, ciencias, estudios sociales y ambientales	Cada año, 2008–2013
			8º grado	inglés, matemáticas, ciencias, estudios sociales y ambientales	2012
Ghana	Pruebas basadas en criterios predeterminados	Servicio de Educación	6º grado	inglés, matemáticas	Cada año, 1992 –2002
	Prueba de control del desempeño		1º a 6º grados		1998, 2000
	Evaluación de la educación nacional		3º, 6º grados		2005, 2007, 2009, 2011, 2013
	Evaluación de la educación escolar		2º, 4º grados		2006, 2008, 2010
Guinea	Evaluación del aprendizaje de los educandos	Unidad Nacional de Evaluación del Sistema Educativo	2º, 4º, 6º grados	francés, matemáticas	1999, 2006
Kenya	Sistema nacional de evaluación para el seguimiento de los resultados escolares	Centro Nacional de Evaluación	3º grado	lectoescritura, aritmética básica	2010
	UWEZO	Centro UWEZO	De 6 a 16 años	lectoescritura, aritmética básica	Cada año, 2010–2014
Lesotho	Proyecto de educación primaria	USAID	3º, 6º grados	inglés, sesotho, matemáticas	1993
	Estudio nacional de evaluación del progreso educativo	Consejo de Exámenes	3º, 6º grados		2003, 2004, 2006, 2008, 2010, 2012, 2014
Madagascar	Estudio de la progresión escolar y el desempeño académico	Ministerio de Educación	2º, 5º grados	lengua, matemáticas, competencias para la vida	2005
	Evaluación de los resultados escolares en el marco de la reforma	Ministerio de Educación, UNICEF	1º, 2º, 3º grados	malgache, francés, matemáticas	2004 –2006
	Control de los resultados escolares	Ministerio de Educación, UNESCO, UNICEF	4º grado	lectoescritura, aritmética básica, competencias para la vida	1998
Malawi	Control de los resultados escolares	Ministerio de Educación, UNICEF	4º grado	chichewa, inglés, matemáticas, competencias para la vida	1994, 2005
			2º, 4º, 7º grados	chichewa, inglés, matemáticas	2012
	Estudio básico de la reforma del plan de estudios y la evaluación de la educación primaria	Ministerio de Educación, Instituto de Educación de Malawi, Consejo Nacional de Exámenes	2º grado	lectoescritura, aritmética básica	2006
	Evaluación de los resultados de los educandos	Instituto de Educación de Malawi	2º grado	chichewa, inglés, matemáticas	2008
			5º grado	chichewa, inglés, matemáticas	2005, 2008
				chichewa, inglés, matemáticas, competencias para la vida	2005, 2009
Malí	Beekungo – Programa de evaluación del aprendizaje por la sociedad civil	Evaluación realizada por ciudadanos	De 6 a 14 años	lengua	2012
	Evaluación de los resultados en lengua y comunicación, matemáticas y tecnología de los alumnos del 2º, 4º y 6º curso del ciclo básico 1	Unidad Nacional de Evaluación	2º, 4º, 6º grados	lengua, comunicación, matemáticas, ciencias, informática	2007
Mauricio	Evaluación nacional, módulo III	Ministerio de Educación	9º grado	inglés, francés, matemáticas, informática, física, biología, química	Cada año, 2010–2014
		Ministerio de Educación, UNESCO, UNICEF	4º grado	lectoescritura, aritmética básica, competencias para la vida	1995
Mozambique	Evaluación nacional	Instituto Nacional de Desarrollo de la Educación	3º grado	lengua materna, portugués, matemáticas	2000, 2006, 2009
			4º, 5º grados	portugués, matemáticas, ciencias	2000
Namibia	Evaluación nacional básica de los educandos	Ministerio de Educación	4º, 7º grados	inglés, matemáticas	1992
	Prueba nacional normalizada del desempeño	Dirección Nacional de Evaluación y Exámenes	5º, 7º grados	inglés, matemáticas	2009, 2011
Níger	Evaluación nacional	Ministerio de Educación	2º, 4º, 6º grados	francés, matemáticas, ciencias	1999
	Encuesta de seguimiento de los resultados escolares				2005
Nigeria	Control de los resultados escolares	Ministerio de Educación, UNESCO, UNICEF	4º grado	aritmética básica, lectoescritura, competencias para la vida	1996, 2003
	Evaluación nacional del Programa de Educación Básica Universal	Comisión de Educación Básica Universal	4º, 5º, 6º grados	inglés, matemáticas, ciencias, estudios sociales, competencias para la vida	2001, 2003, 2006, 2011
República Democrática del Congo	Encuesta sobre la evaluación de los resultados escolares	Ministerio de Educación	5º grado	lectoescritura, aritmética básica, competencias para la vida	1994
República Unida de Tanzanía	UWEZO	Centro UWEZO	De 6 a 16 años	lectoescritura, aritmética básica	Cada año, 2010–2014
Rwanda	Evaluación del aprendizaje en las escuelas de Rwanda	Consejo de Educación, UNESCO, UNICEF	3º grado	lectoescritura, aritmética básica	2011
Senegal	Sistema nacional de evaluacion del desempeño escolar	Instituto Nacional de Estudios y Medidas sobre el Desarrollo de la Educación	3º, 4º, 6º grados	lengua, matemáticas	1996, 2002
			9º grado	lengua, matemáticas, ciencias	2006
	Seguimiento permanente de los resultados escolares	Ministerio de Educación, UNESCO, UNICEF	4º grado	francés, matemáticas, competencias para la vida	1998/99
	Jangandoo	Laboratorio de Investigación sobre las Transformaciones Económicas y Sociales	De 6 a 18 años	francés, wólof, fula	2012, 2013
Seychelles	Prueba nacional de desempeño	Ministerio de Educación	6º grado	inglés, criollo, francés, matemáticas, ciencias, estudios sociales	2009
Sudáfrica	Control de los resultados escolares	Departamento de Educación del Instituto de Investigación para el Planeamiento de la Educación, Universidad de Free State	4º grado	lectoescritura, aritmética básica, competencias para la vida	1999
	Estudio de evaluación sistémica	Departmento de Educación, Consejo de Investigación en Ciencias Humanas, Centro de Formulación de Políticas	3º grado	lengua, matemáticas, competencias para la vida	2001, 2007
			6º grado	lengua, matemáticas, ciencias naturales	2004, 2007
	Evaluación nacional de los resultados de los educandos	Consejo de Investigación en Ciencias Humanas	9º grado	lengua, matemáticas, ciencias	2008
	Evaluación nacional anual	Departmento de Educación	1º a 6º, 9º grados	lectoescritura, aritmética básica	Cada año, 2011–2014
Uganda	Evaluación nacional del progreso educativo	Consejo Nacional de Exámenes	3º, 6º grados	inglés, matemáticas	1996, 1999, 2003, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010
			8º grado	inglés, matemáticas, biología	Cada año, 2008–2013
	UWEZO	Centro UWEZO	De 6 a 16 años	lectoescritura, aritmética básica	Cada año, 2010–2014
Zambia	Programa nacional de evaluación	Consejo de Exámenes de Zambia	5º grado	lectoescritura, inglés, matemáticas, competencias para la vida	1999, 2001, 2003, 2006, 2008, 2012
Zimbabwe	Evaluación del aprendizaje temprano	Consejo de Exámenes Escolares, Consejo Australiano de Investigación en Educación	3º grado	inglés, matemáticas	2012, 2013/14, 2015

Nota: Aunque algunos estudios del programa de análisis de los sistemas educativos de los países de la CONFEMEN siguen de cerca los marcos nacionales y ofrecen información sobre el rendimiento de los alumnos en los países participantes, en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se considera que son evaluaciones regionales del aprendizaje, por lo que no se incluyen en el inventario.

Cuadro 2
América Latina y el Caribe

País	Título o descripción del estudio de evaluación	Organización e institución responsable de la evaluación	Población objetivo	Asignatura evaluada	Año(s)
Anguila	Prueba de nivel	Ministerio de Educación	3º, 5º, 6º grados	lengua, matemáticas	Cada año, 1992–2013
Argentina	Operativo Nacional de Evaluación (ONE)	Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación	3º, 6º, 8º/9º, 11º/12º grados	lengua, matemáticas, ciencias, estudios sociales	Cada año 1993-2003 (excepto en 2001) Cada dos años, 2003-2013
Bahamas	Prueba de evaluación del nivel por grados	Ministerio de Educación	3º grado	lengua, matemáticas	Cada año, 1984–2014
			6º grado	lengua, matemáticas, ciencias, estudios sociales	
Barbados	Pruebas basadas en criterios predeterminados	Ministerio de Educación	2º grado	lengua, matemáticas	Cada año, 2005–2014
Belice	Prueba de resultados básicos	Unidad de Evaluación y Apreciación, Ministerio de Educación	3º grado	lengua, matemáticas	Cada año, 2000–2014
Bolivia (Estado Plurinacional de)	Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMECAL)	Ministerio de Educación	1º, 2º, 3º, 6º, 8º grados	lengua, matemáticas	1997, 1999, 2000
Brasil	*Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB)*	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas	4º/5º, 8º/9º, 12º grados	lengua, matemáticas	Cada semestre, 1995–2005
	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc (Prova Brasil)		4º/5º, 8º/9º grados	lengua, matemáticas, ciencias	Cada semestre, 2005–2013
	Provinha Brasil		2º grado	lectura, matemáticas	2012, 2014
Chile	Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE)	Agencia de la Calidad de la Educación	2º, 4º, 6º, 8º, 10º, 11º grados (variable)	lengua, inglés, matemáticas, ciencias, estudios sociales, educación física, TIC (variable)	Cada año, 1988–2014
Colombia	Pruebas SABER	Ministerio de Educación	3er grado	lengua, matemáticas	2012
			5º grado	lengua, matemáticas, ciencias	2002, 2003, 2005, 2006, 2009, 2012
			9º grado	lengua, matemáticas, ciencias, educación económica y financiera	
	SABER 11	Ministerio de Educación	11º grado	lengua, inglés, matemáticas, ciencias (biología, química, física), estudios sociales, filosofía, asignatura optativa	Cada año 1980–2013
Costa Rica	Pruebas de conocimientos	Ministerio de Educación, Universidad de Costa Rica	3º, 6º, 9º, 10º/11º grados (variable)	lengua, matemáticas, ciencias, estudios sociales	1986, 1987, 1989/90, 1996, 1997
	Pruebas nacionales diagnósticas de 3er ciclo de Educación General Básica	Ministerio de Educación	9º grado	lengua, inglés, francés, matemáticas, ciencias, estudios sociales	Cada año, 2008–2014
	Pruebas nacionales diagnósticas de 2º ciclo de Educación General Básica	Ministerio de Educación	6º grado	lengua, matemáticas, ciencias, estudios sociales	Cada año, 2009–2013
Cuba	Pruebas de aprendizaje	Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación, Ministerio de Educación e Instituto de Ciencias Pedagógicas	3º, 4º, 6º, 9º, 12º grados	lengua, matemáticas	1996, 1997, 1998, 2000, 2002
Ecuador	APRENDO	Ministerio de Educación	3º, 7º, 10º grados	lengua, matemáticas	1996, 1997, 1998, 2000, 2007
	Sistema de Evaluación y Rendición de la Educación (SER)		4º, 7º, 10º, 3º grado de secundaria	lengua, matemáticas, ciencias, estudios sociales	2008, 2010, 2013
El Salvador	Prueba de Aprendizaje y Aptitudes para Egresados de Educación Media (PAES)	Ministerio de Educación	11º (educación general), 12º (formación técnica) grados	lengua y literatura, matemáticas, ciencias, estudios sociales y educación cívica	Cada año, 1997–2014
	Evaluación de Logros de Aprendizaje en Educación Básica (PAESITA)		3º, 6º, 9º grados	lengua, matemáticas	2001, 2003, 2005, 2008, 2012
	Prueba de logros de aprendizaje de primer grado		1er grado	lengua, matemáticas	2006
Guatemala	Sistema Nacional de Medición del Logro Académico (SINMELA)	Ministerio de Educación, Universidad del Valle	3º, 6º, 9º grados	lengua, matemáticas	Cada año, 1997–2001
	Programa Nacional de Evaluación del Rendimiento Escolar (PRONERE)	Ministerio de Educación, USAID	3º, 6º grados	lectura, matemáticas	Cada año, 1998–2005
	Sistema Nacional de Evaluación e Investigación Educativas (DIGEDUCA)	Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación	1º, 3º, 6º, 12º grados	lengua, matemáticas	Cada año, 2006–2014
Guyana	Evaluación nacional	Ministerio de Educación	2º, 4º grados	lectura, inglés, matemáticas	Cada año, 2003–2014
			6º grado	lectura, inglés, matemáticas, ciencias, estudios sociales	Cada año, 2006–2014
			9º grado	lectura, inglés, matemáticas, ciencias, estudios sociales	Cada año, 2007–2014
Honduras	Proyecto de Eficiencia de la Educación Primaria	Ministerio de Educación	1º, 2º, 3º, 4º, 5º grados	lengua, matemáticas, ciencias, estudios sociales	1990, 1991, 1992, 1993, 1994
	Evaluación de Rendimiento Académico (ERA)	Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación	3º, 4º, 5º, 6º grados (variable)	lengua, matemáticas, ciencias (variable)	1997, 1998, 1999, 2000
			1º a 9º grados	lengua, escritura, matemáticas	Cada año, 2004–2014
Jamaica	Perfil individual de aprendizaje de primer grado (antiguamente inventario de preparación)	Ministerio de Educación	1er grado	preparación a la lectura, números, conceptos, lengua oral, escritura, dibujo	Cada año, 1999–2014
	Prueba de diagnóstico de tercer grado		3er grado	lengua, matemáticas	Cada año, 1999–2014
	Pruebas de lectoescritura y aritmética elemental de cuarto grado		4º grado	lectoescritura, aritmética elemental	Cada año, 1999–2014
	Prueba de resultados de sexto grado		6º grado	inglés, matemáticas, ciencias, estudios sociales	Cada año, 1999–2014
México	Factor Aprovechamiento Escolar de Carrera Magisterial	Secretaría de Educación Pública	3º, 4º, 5º, 6º grados	lengua, inglés, matemáticas, física, química, biología, geografía, educación cívica	Cada año, 1994–2006
			7º, 8º, 9º grados		Cada año, 1994–2014
	Instrumento para el Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso en Secundaria	Secretaría de Educación Pública	6º grado	lectura, razonamiento verbal y numérico	Cada año, 1995–2006
	Examen de la Calidad del Logro Educativo (EXCALE)	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)	3º, 6º, 9ºgrados (variable)	lengua, matemáticas, ciencias, estudios sociales	Cada año, 2004–2014
	Evaluacion Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE Educación Básica)	Secretaría de Educación Pública	3º a 9º grados	lengua, matemáticas, ciencias (2008, 2012), educación cívica y ética (2009), historia (2010), geografía (2011)	Cada año, 2006–2014
	Evaluacion Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE Media Superior)	Secretaría de Educación Pública	12º grado	lectura , matemáticas, ciencias	Cada año, 2008–2014
Nicaragua	Evaluación del Currículo Transformado	Ministerio de Educación	3º, 4º, 5º grados	lengua, matemáticas	1996, 1997
	Evaluación Nacional del Rendimiento Académico	Ministerio de Educación, USAID, UNESCO	3º, 6º grados	lengua y escritura, matemáticas	2002, 2006
	Evaluación nacional	Ministerio de Educación	4º, 6º, 9º grados	lengua y literatura, matemáticas	2009
Panamá	Pruebas de diagnóstico	Ministerio de Educación	3º, 6º, 12º grados	lengua, matemáticas	1985, 1986, 1987, 1988, 1992
	Pruebas de español y matemática	Centro de Estudios de la Calidad de la Educación	6º a 12º grados	lengua, matemáticas, ciencias, estudios sociales	1995
	Prueba nacional	Ministerio de Educación	3º, 6º, 9º grados	lengua, matemáticas, ciencias, estudios sociales	2001
	Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de los Aprendizajes (SINECA)	Dirección Nacional de Evaluación Educativa	3º, 6º, 12º grados	lengua, matemáticas, ciencias, estudios sociales	2005, 2006, 2008

Cuadro 2 (continuación)

País	Título o descripción del estudio de evaluación	Organización e institución responsable de la evaluación	Población objetivo	Asignatura evaluada	Año(s)
Paraguay	Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE)	Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, IDB	3º, 6º, 9º, 11º grados (variable)	lengua, matemáticas, ciencias, estudios sociales (variable)	1996, 1998, 2000, 2004, 2006, 2010
Perú	Evaluaciones nacionales	Unidad de Medición de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación	2º, 4º, 6º, 11º, 13º grados (variable)	lengua, matemáticas, ciencias, estudios sociales, educación cívica (variable)	1996, 1998, 2001, 2004
	Evaluación Censal de Estudiantes (ECE)	Ministerio de Educación	2º/4º grados	lengua, matemáticas	Cada año,2006–2014
República Dominicana	Pruebas nacionales	Ministerio de Educación	4º, 8º grados	lengua, matemáticas, ciencias, estudios sociales	Cada año, 1992–2014
	Evaluación diagnóstica primer ciclo de educación básica	Dirección de Evaluación de la Calidad de la Educación, Ministerio de Educación	3º, 4º grados	lectura, matemáticas	Cada año, 2010–2013
	Evaluación diagnóstica primer ciclo de educación media		8º grado	lengua, matemáticas, ciencias, estudios sociales	2013, 2014
Saint Kitts y Nevis	Prueba de nivel	Unidad de Elaboración de Planes de Estudios, Ministerio de Educación	3º a 6º grados	inglés, matemáticas, ciencias y tecnología, estudios sociales	Cada año, 1999–2014
Trinidad y Tobago	Prueba nacional	Ministerio de Educación	1º, 4º grados	lengua, matemáticas, ciencias, estudios sociales	Cada año, 2000–2014
Uruguay	Evaluaciones nacionales	Administración Nacional de Educación Pública, Unidad de Medición de Resultados Educativos	1º, 2º, 3º, 4º, 6º grados (variable)	lengua, matemáticas, ciencias, estudios sociales, comportamiento cognitivo (variable)	1996, 1999, 2001, 2002, 2003, 2005
	Sistema de Evaluación en Línea (SEA)	Instituto Nacional de Evaluación Educativa	3º, 4º, 5º, 6º grados	lengua, matemáticas, ciencias	Cada año, 2009–2014
Venezuela (República Bolivariana de)	Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje (SINEA)	Ministerio de Educación, Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia, Banco Mundial	3º, 6º, 9º grados	lengua, matemáticas	1998

Cuadro 3
Estados Árabes

País	Título o descripción del estudio de evaluación	Organización e institución responsable de la evaluación	Población objetivo	Asignatura evaluada	Año(s)
Argelia	Encuesta sobre los resultados escolares II	Ministerio de Educación, UNESCO, UNICEF	8º grado	matemáticas, ciencias	2002
Bahrein	Exámenes nacionales	Dirección de Exámenes Nacionales, Autoridad de Garantía de la Calidad de la Educación y la Formación, Unidad de Exámenes Nacionales	3º grado	lengua, matemáticas	Cada año, 2009–2014
			6º, 9º grados	lengua, inglés, matemáticas, ciencias	
			12º grado	lengua, árabe, resolución de problemas	2012, 2013, 2014
Egipto	Prueba de pensamiento crítico, desempeño y resolución de problemas	Centro Nacional de Exámenes y Evaluación Educativa, USAID	4º, 8º, 10º grados	lengua, matemáticas, ciencias	2006, 2010
Emiratos Árabes Unidos	Programa de Evaluación Nacional	Ministerio de Educación, Consejo Australiano de Investigación en Educación	3º, 5º, 7º, 9º grados	lengua, inglés, matemáticas, ciencias	2010
Jordania	Evaluación nacional para una economía del conocimiento	Ministerio de Educación, Centro Nacional de Desarrollo de los Recursos Humanos	5º, 9º, 11º grados	lengua, matemáticas, ciencias	2006, 2008, 2011
	Prueba nacional de control de la calidad educativa	Dirección de Exámenes y Pruebas, Ministerio de Educación	4º, 8º, 10º grados	lengua, inglés, matemáticas, ciencias	Cada año, 2000–2014
Líbano	Medición de los resultados escolares	Centro de Investigación y Desarrollo Educativos, Ministerio de Educación	4º grado	lengua, francés, inglés, matemáticas	1994, 1995, 1997, 2003, 2012
Mauritania	Evaluación de los programas de enseñanza básica	Instituto Pedagógico Nacional	4º, 6º grados	lengua, matemáticas, ciencias del medio ambiente	2001
	Evaluación de los resultados de la formación continua en multigrado		5º grado	lengua, matemáticas	2006/07
Marruecos	Control de los resultados escolares	Ministerio de Educación, UNESCO, UNICEF	4º grado	lengua, francés, matemáticas, competencias para la vida	1999
	Diagnóstico de los aprendizajes	Ministerio de Educación	3º, 5º, 8º grados	lengua, francés, matemáticas	2000
	Evaluación de los prerrequisitos	Ministerio de Educación, UNICEF	4º, 6º grados	lengua, francés, matemáticas, competencias para la vida	2001
	Evaluación de los resultados de los educandos	Ministerio de Educación, Unión Europea	6º grado	lengua, francés, matemáticas, competencias para la vida	2006
	Programa Nacional de Evaluación de los Resultados Escolares	Consejo Superior de la Enseñanza	4º, 6º, 8º, 9ºgrados	lengua, francés, matemáticas, ciencias	2008
Omán	Control de los resultados escolares	Ministerio de Educación, UNESCO, UNICEF	4º grado	lengua, matemáticas, ciencias, competencias para la vida	1994
			6º grado		1998
			9º grado		1999
			10º grado	lengua, matemáticas, química, física, biología	2001
	Evaluación del primer ciclo de educación básica	Ministerio de Educación, Canedcom International Corporation	4º grado	lengua, inglés, matemáticas, ciencias	2003/04
	Evaluaciones nacionales	Ministerio de Educación	4º grado	lengua, inglés, matemáticas, ciencias, estudios sociales	2008/09
			7º grado	lengua, inglés, matemáticas, ciencias	2006/07
			10º grado		2007/08
Palestina	Pruebas normativas nacionales	Ministerio de Educación	4º, 10º grados	lengua, matemáticas, ciencias	2009, 2011, 2013
Qatar	Evaluación educativa global	Consejo Superior de Educación	4º a 11º grados	lengua, inglés, matemáticas, ciencias, estudios sociales, formación musulmana	Cada año, 2004–2013
Sudán	Evaluación del aprendizaje	Organización Sudanesa para el Desarrollo de la Educación, Banco Mundial	4º, 5º grados	lengua, inglés, matemáticas	2009
Túnez	Control de los resultados escolares	Ministerio de Educación, UNESCO, UNICEF	4º grado	lectoescritura, aritmética elemenal, competencias para la vida	1999
	Prueba de evaluación del nivel escolar al entrar en 7º curso de educación básica	Centro Nacional de Innovación Pedagógica e Investigaciones sobre Educación, Departamento de Evaluación, Ministerio de Educación	7º grado	lengua, francés, matemáticas	2012
Yemen	Control de los resultados escolares	Centro de Investigación y Desarrollo Educativos	4º, 7º grados	lengua, matemáticas, ciencias, competencias para la vida	2002, 2005

Cuadro 4
Asia y el Pacífico

País	Título o descripción del estudio de evaluación	Organización e institución responsable de la evaluación	Población objetivo	Asignatura evaluada	Año(s)
Afganistán	Evaluación nacional del aprendizaje	Ministerio de Educación,Consejo Australiano de Investigación en Educación	6º grado	lectoescritura, aritmética elemental	2013
Australia	Programa Nacional de Evaluación: lectoescritura y aritmética elemental	*Australian Curriculum*, Autoridad de Evaluaciones e Informes	3º, 5º, 7º, 9º grados	lectoescritura, aritmética elemental	Cada año, 2008–2014
	Competencias básicas en tecnologías de la información y la comunicación		6º, 10º grados	TIC	2005, 2008, 2011, 2014
	Competencias básicas en ciencias		6º, 10º grados	ciencias	2003, 2006, 2009, 2012
	Educación cívica y ciudadanía		6º, 10º grados	conocimiento cívico	2004, 2007, 2010, 2013
Bangladesh	Evaluación nacional de los educandos	Dirección de Enseñanza Primaria, Ministerio de Educación	3º, 5º grados	lengua, matemáticas	2006, 2008, 2011
	Enfoque intensivo de la educación para todos a nivel de distrito del proyecto Educación para Todos	Ministerio de Educación, UNICEF	1º, 5º grados	lengua, inglés, matemáticas, ciencias, ciencias sociales	2004
	Proyecto de mejora de la educación secundaria y del acceso a la información	Dirección de Enseñanza Secundaria y Superior, Ministerio de Educación	8º grado	lengua, inglés, matemáticas	2008, 2012
Bhután	Encuesta sobre la calidad del aprendizaje	Ministerio de Educación, Banco Mundial	2º, 4º grados	lengua, inglés, matemáticas	2007
	Situación escolar anual	Consejo Real de Educación, iniciativas educativas	4º, 6º, 8º grados	inglés, matemáticas, ciencias	2008
	Evaluación de la educación nacional	Consejo de Exámenes, Ministerio de Educación	6º grado	inglés, matemáticas	2003, 2011
			10º grado	lengua, inglés, matemáticas, historia	2006, 2013, 2015
Camboya	Sistema Nacional de Evaluación	Ministerio de Educación, Banco Mundial	3er grado	lengua, matemáticas	2005/06, 2009/10
			6º grado		2006/07
			9º grado		2008/09, 2009/10
China	Evaluación nacional de la educación básica	Centro de Seguimiento de la Educación Básica, Ministerio de Educación	4º, 8º grados	chino, inglés, matemáticas, ciencias, salud psicológica, educación física y salud	Cada año, 2007 - 2013
Fiji	Pruebas de lectoescritura y aritmética elemental	Unidad de Exámenes y Evaluaciones, Ministerio de Educación	4º, 6º, 8º grados	lectoescritura, aritmética elemental	Cada año, 2007–2014
Filipinas	Prueba nacional de desempeño	Centro Nacional de Pruebas y Estudios de Educación, Departmento de Educación	3er grado	inglés, filipino, matemáticas, ciencias	Cada año, 2005–2014
			6º grado	inglés, filipino, matemáticas, ciencias, ciencias sociales	Cada año, 2005–2014
			12º grado	inglés, filipino, matemáticas, ciencias, pesnamiento crítico	Cada año, 2004–2014
	Inventario nacional extraoficial de lectura	Departamento de Educación	1º a 6º grados	filipino, inglés	Cada año, 2005–2010
India	Encuesta nacional de desempeño educativo	Consejo Nacional de Investigación y Formación en Educación	3er grado	lengua, matemáticas	2004, 2007, 2013
			5º grado	lengua, matemáticas, ciencias del medio ambiente	2002, 2006, 2011
			8º grado	lengua, matemáticas, ciencias, ciencias sociales	2003, 2008, 2012
	Informe anual sobre la situación de la educación	Centro ASER/Pratham	de 5 a 16 años	lectoescritura, aritmética elemental	Cada año, 2005–2014
Irán (República Islámica del)	Evaluación de las competencias básicas	UNICEF	5º grado	lectoescritura, aritmética elemental, competencias para la vida	1999
	Evaluación nacional de los resultados en lectoescritura	Instituto de Investigación en Educación	de 10 a 15 años	lengua	2000
Islas Cook	Pruebas nacionales de diagnóstico	Ministerio de Educación	4º, 6º grados	lengua, inglés, matemáticas	Cada año, 1999–2006
	Prueba normalizada de desempeño	Ministerio de Educación	5º grado	inglés	Cada año, 1994–1999
			6º grado	lengua	
			7º grado	matemáticas	
	Resultados en aritmética elemental	Ministerio de Educación	3º grado	matemáticas	Cada año, 2007–2014
	Resultados en lectoescritura	Ministerio de Educación	4º grado	lengua, inglés	Cada año, 2007–2014
Islas Salomón	Prueba normalizada de desempeño	Ministerio de Educación, Secretaría del Consejo de Evaluación Educativa del Pacífico Sur	4º, 6º grados	lectoescritura, aritmética elemental	2005/2006, 2010
Japón	Evaluación nacional de capacidades académicas	Instituto Nacional de Políticas e Investigaciones sobre Educación, Ministerio de Educación	6º, 9º grados	japonés, matemáticas	2007, 2008, 2009, 2010, 2012, 2013
				ciencias	2012
Kiribati	Pruebas normalizadas de desempeño	Ministerio de Educación	4º, 6º grados	lengua, inglés, aritmética elemental	2004, 2007, 2009, 2011
Maldivas	Evaluaciones nacionales de los resultados escolares	Ministerio de Educación, Banco Mundial	4º, 7º grados	lengua, inglés, matemáticas	2008
	Estudio longitudinal sobre los resultados de la reforma del plan de estudios	Instituto Nacional de Educación, UNICEF	4º, 7º grados	inglés, matemáticas, ciencias del medio ambiente, estudios sociales	2013
			9º grado	física, química, biología, historia, geografía	2013
Myanmar	Programa de Educación Básica de Calidad	Ministerio de Educación, UNICEF, Fondo de donantes múltiples para la educación	3º, 5º grados	lengua, matemáticas	2007, 2009, 2011
Nepal	Evaluación nacional de los resultados escolares	Departamento de Educación	5º grado	nepalí, matemáticas, estudios sociales	1999, 2001, 2013
			6º grado	nepalí, inglés, matemáticas, ciencias	1999
			3er grado	nepalí, matemáticas, estudios sociales	2003, 2013
			8º grado	nepalí, inglés, matemáticas, ciencias, estudios sociales, salud y población	1999, 2008, 2012
			10º grado	nepalí, inglés, matemáticas, ciencias, estudios sociales	2011
Nueva Zelandia	Proyecto Nacional de Seguimiento de la Educación	Ministerio de Educación, Unidad de Investigación sobre la Evaluación de la Educación de la Universidad de Otago	4º, 8º grados	ciencias, artes visuales, competencias para la información	1995, 1999, 2003, 2007
				lengua, tecnología, música	1996, 2000, 2004, 2008
				matemáticas, estudios sociales, competencias para la información	1997, 2001, 2005, 2009
				lengua, salud y educación física	1998, 2002, 2006, 2010
	Estudio nacional de seguimiento del aprovechamiento de los alumnos	Ministerio de Educación, Unidad de Investigación sobre la Evaluación de la Educación de la Universidad de Otago, Consejo Neozelandés de Investigación en Educación	4º, 8º grados	lengua, ciencias	2012
				matemáticas, salud y educación física	2013
				lectura, estudios sociales	2014
Pakistán	Sistema Nacional de Evaluación de la Educación	Ministerio de Educación, Banco Mundial, UNICEF	4º, 8º grados	lengua, matemáticas, ciencias, estudios sociales	Cada año, 2003–2013
	Evaluación amplia por distritos	Gobierno de Punyab	4º grado	lengua, matemáticas, estudios sociales	2011
	Encuesta sobre los resultados del aprendizaje y la educación en las escuelas de Punyab	Ministerio de Educación del estado de Punyab, Banco Mundial, Pomona College, Universidad de Harvard	3er grado	lengua, inglés, matemáticas	2003, 2005, 2007
	Informe anual sobre la situación de la educación	Centro ASER/Pratham	de 5 a 16 años	lectoescritura, aritmética elemental	Cada año, 2008–2014
República de Corea	Evaluación nacional de los resultados de la educación	Instituto de Planeamiento y Evaluación de la Educación	6º grado	coreano, inglés, matemáticas, ciencias, estudios sociales	Cada año, 2000–2012
			9º grado	coreano, inglés, matemáticas, ciencias, estudios sociales	Cada año, 2000-2014
			11º grado	coreano, inglés, matemáticas	Cada año, 2000–2015
República Democrática Popular Lao	Evaluación de los resultados escolares de los educandos	Institución de Investigación en Ciencias de la Educación, Ministerio de Educación	1º, 2º grados	lengua, matemáticas, ciencias	1996
			5º grado		1998, 2006, 2009
Samoa	Adquisición de competencias básicas en la enseñanza primaria de Samoa	Ministerio de Educación, Secretaría del Consejo de Evaluación Educativa del Pacífico Sur	4º, 6º grados	samoano, inglés, aritmética elemental	Cada año, 1996–2014

Cuadro 4 (continuación)

País	Título o descripción del estudio de evaluación	Organización e institución responsable de la evaluación	Población objetivo	Asignatura evaluada	Año(s)
Singapur	Examen de fin de estudios de la enseñanza primaria	Consejo de Exámenes y Evaluaciones, Ministerio de Educación	6º grado	lengua, matemáticas, ciencias	Cada año, 1960–2014
	Examen de obtención del certificado general de educación de nivel normal (técnico, académico, ordinario, avanzado)	Ministerio de Educación, Exámenes Internacionales de la Universidad de Cambridge	10º, 12º grados	lengua, matemáticas, ciencias, ciencias sociales, asignaturas prácticas	Cada año, 1960–2014
Sri Lanka	Evaluación nacional del desempeño	Centro Nacional de Estudio y Evaluación de la Educación de la Universidad de Colombo	4º grado	cingalés y tamil, inglés, matemáticas	2003, 2008, 2013
			8º grado	cingalés y tamil, matemáticas, ciencias y tecnología	2005, 2008
			10º grado	cingalés y tamil, inglés, matemáticas, ciencias y tecnología	2007, 2012
Tailandia	Prueba educativa nacional ordinaria	Instituto Nacional de Servicios de Pruebas de Educación	6º, 9º, 12º grados	tailandés, idioma extranjero, matemáticas, ciencias, estudios sociales, religión y cultura, salud y educación física, artes, evolución profesional y tecnología	Cada año, 2006–2014
	Estudio de eficacia	Instituto de Fomento de la Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología	3º, 6º, 9º grados	matemáticas, ciencias	2003/2004, 2006
	Evaluación nacional	Instituto de Fomento de la Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología	3º, 6º, 10º grados	matemáticas, ciencias	2005
	Estudio de evaluación local	Departamento de Servicios Educativos, Ministerio de Educación	2º, 5º, 8º, 11º grados	tailandés, inglés, matemáticas,ciencias, estudios sociales, salud y educación física, artes, estudios ocupacionales	2010
	Prueba nacional	Oficina de la Comisión de Educación Básica	3er grado	lectoescritura, aritmética elemental, capacidad de raciocinio	2012
Tonga	Prueba normalizada de desempeño de Tonga	Ministerio de Educación, Secretaría del Consejo de Evaluación Educativa del Pacífico Sur	4º, 6º grados	tongano, inglés, aritmética elemental	2011
Tuvalu	Prueba normalizada de desempeño	Ministerio de Educación, Secretaría del Consejo de Evaluación Educativa del Pacífico Sur	4º, 6º grados	lectoescritura, aritmética elemental	Periodo posterior a Dakar
Vanuatu	Prueba normalizada de desempeño	Ministerio de Educación, Secretaría del Consejo de Evaluación Educativa del Pacífico Sur	4º, 6º grados	lectoescritura, aritmética elemental	2007, 2009
Viet Nam	Encuesta nacional de resultados escolares	Ministerio de Educación, Banco Mundial, Banco Asiático de Desarrollo	5º grado	vietnamita, matemáticas	2001, 2007, 2011
			6º grado	vietnamita, matemáticas	2009
			9º grado	vietnamita, inglés, matemáticas, física, biología	2009, 2013
			11º grado	vietnamita, inglés, matemáticas	2012

Notas: 1) Las evaluaciones de las que informaron Singapur y Tailandia son pruebas de gran transcendencia para quien las pasa pero tambíen sirven, según confirmaron las oficinas regionales de la UNESCO, para hacer el seguimiento de los resultados educativos en el plano nacional; 2) los estudios sobre los resultados del aprendizaje realizados por el UNICEF en China, Filipinas, Indonesia, Myanmar, República Popular Democrática de Corea, Timor-Leste, Vanuatu y Viet Nam se excluyeron del inventario por no ser de alcance nacional y tener en general un carácter experimental.

Cuadro 5
Asia Central y Europa Central y Oriental

País	Título o descripción del estudio de evaluación	Organización e institución responsable de la evaluación	Población objetivo	Asignatura evaluada	Año(s)
Albania	Primera evaluación nacional de los resultados de los educandos	Centro Nacional de Evaluación y Examen	4º grado	lengua, matemáticas	2002
Armenia	Gran evaluación nacional	Centro de Evaluación y Pruebas	8º grado	lengua y literatura, historia	2010
Azerbaiyán	Estudio nacional de evaluación	Ministerio de Educación, Banco Mundial	4º, 9º grados	lengua y literatura, matemáticas	2006, 2011
Bosnia y Herzegovina	Evaluación externa de los resultados de los educandos	Organismo de Normalización y Evaluación	4º grado	lengua, matemáticas	2003
Bulgaria	Evaluación nacional externa	Centro de Control y Evaluación de la Calidad Educativa	4º, 7º, 8º grados	lengua, matemáticas, ciencias, estudios sociales	Cada año, 2007–2014
			5º, 6º grados		2008, 2014
Croacia	Evaluaciones nacionales	Centro Nacional para la Evaluación Externa de la Educación	4º grado	lengua, matemáticas	2007, 2008
			8º grado	lengua, matemáticas, geografía, historia	
Eslovaquia	Control	Ministerio de Educación	9º grado	matemáticas	Cada año, 2000–2007
	Testovanie	Instituto Nacional de Medición Certificada de la Educación	5º grado		Cada año, 2012–2014
			9º grado	lengua y literatura, matemáticas	Cada año, 2008–2014
Eslovenia	Evaluación nacional del conocimiento	Centro Nacional de Exámenes, Ministerio de Educación	3er grado	lengua, matemáticas	Cada año, 2000–2005
			6º grado	lengua, idioma extranjero, matemáticas	Cada año, 2000–2014
			9º grado	lengua, matemáticas, tercera asignatura de ciencias o estudios sociales	
Estonia	Pruebas nacionales de evaluación	Ministerio de Educación	3er grado	lengua, matemáticas	Cada año, 1997–2014
			6º grado		
Federación de Rusia	Diagnóstico de la preparación de los educandos para la formación	Instituto Federal de Investigación en Educación, Academia Rusa de Educación	1er grado	lengua, matemáticas	2007, 2009
			5º grado		
Georgia	Evaluación nacional	Centro Nacional de Programas de Educación y Evaluación, Instituto Central de Elaboración de Pruebas, Instituto Mundial de Servicios de Pruebas Educativas	4º grado	lengua, matemáticas	2004, 2011
			9º grado	lengua y literatura	2009
				matemáticas	2010
Hungría	Estudios de seguimiento	Autoridad educativa	4º, 6º, 8º, 10º, 12º grados (variable)	lectura, matemáticas, ciencias, TIC, capacidades cognitivas	1986, Cada semestre, 1991–2005
	Evaluación nacional de las competencias básicas	Centro Nacional de Evaluación y Examen de la Educación Pública, Autoridad educativa	5º, 9º grados	lectura, matemáticas	2001
			4º, 6º, 8º, 10º grados (variable)		Cada año, 2004–2013
	Sistema de diagnóstico del desarrollo	Autoridad educativa	1º grado	lectura, escritura	Cada año, 2002–2014
	Evaluación nacional de la adquisición de un idioma extranjero	Autoridad educativa	6º, 10º grados	inglés, alemán	2002/03
Kazajstán	Control de los resultados escolares	Ministerio de Educación, UNESCO, UNICEF	4º grado	lectoescritura, aritmética elemental, competencias para la vida	1999
	Control estatal parcial	Ministerio de Educación	4º, 9º grados	lengua, idioma extranjero, matemáticas, historia, geografía, física, biología, química (variable)	Cada año, 2005–2011
	Evaluación externa de los resultados escolares	Ministerio de Educación, Centro Nacional de Pruebas	9º grado	lengua, álgebra, historia, química	2011, 2012
Kirguistán	Control de los resultados escolares	Ministerio de Educación, UNICEF	4º grado	lectoescritura, aritmética elemental, competencias para la vida	2001, 2005
	Evaluación nacional de los educandos	Ministerio de Educación, Banco Mundial	4º, 8º grados	lengua, matemáticas, ciencias	2007, 2009
la ex República Yugoslava de Macedonia	Evaluación nacional	Centro Nacional de Exámenes, Ministerio de Educación	4º grado	lengua, matemáticas	2001
			8º grado		2006
	Evaluación externa	Centro Nacional de Exámenes, Ministerio de Educación	4º grado	ciencias sociales	2010
			7º grado	química	2011
			9º grado	matemáticas	
			10º grado	lengua	
			11º grado	comercio	
Letonia	Examen estatal	Centro Nacional de Educación	3º, 6º, 9º grados	lengua, idioma extranjero, matemáticas	Cada año, 2008–2014
Lituania	Pruebas normalizadas	Centro Nacional de Exámenes	4º grado	lengua, matemáticas	Cada año, 2009–2014
			8º grado	lengua, matemáticas, ciencias, estudios sociales	
Mongolia	Control de los resultados del aprendizaje	Ministerio de Educación, UNESCO, UNICEF	4º, 8º grados	lectoescritura, aritmética elemental, competencias para la vida	2000
	Evaluación nacional de los resultados escolares	Ministerio de Educación, Centro de Evaluación de la Educación	8º grado	matemáticas, educación cívica	2004
	Evaluación nacional del progreso escolar	Ministerio de Educación, Centro de Evaluación de la Educación, Banco Mundial	5º grado	lengua, matemáticas	2008
	Evaluación nacional de la enseñanza primaria ordinaria	Ministerio de Educación, Centro de Evaluación de la Educación	7º, 10º grados	matemáticas	2013
Montenegro	Evaluación externa	Centro de Exámenes	3er grado	lengua, matemáticas	2005
			6º grado	lengua, idioma extranjero, matemáticas	2013
			9º grado	lengua, matemáticas	2013
Polonia	Pruebas externas	Comisión Central de Exámenes, consejos regionales de exámenes	6º grado	lectura, escritura, raciocinio, utilización de la información y aplicación del conocimiento	Cada año, 2002–2013
Rumania	Evaluación nacional	Servicio Nacional de Exámenes y Evaluación	4º grado	lengua, matemáticas	1995, 1996, 1998
				lengua, matemáticas, ciencias	2000, 2005, 2007, 2009
Serbia	Evaluación nacional	Ministerio de Educación	3er grado	lengua, matemáticas	2004
			4º grado		2006
	Pruebas basadas en criterios predeterminados	Instituto para la Educación de Calidad	4º, 7º grados	lengua, matemáticas, naturaleza y sociedad	2009, 2012, 2014
Tayikistán	Control de los resultados del aprendizaje	Ministerio de Educación, UNESCO, UNICEF	4º grado	lectoescritura, aritmética elemental, competencias para la vida	2002
Turquía	Prueba de desempeño de los educandos	Ministerio de Educación	4º a 8º grados	lengua, matemáticas, ciencias, estudios sociales	2002, 2004, 2005, 2008
			9º, 10º grados	lengua, idioma extranjero, matemáticas, historia, geografía, física, biología, química	2009
Uzbekistán	Evaluación nacional	Ministerio de Educación, Banco Mundial	4º grado	lengua, matemáticas	2008
			8º grado		2009

Cuadro 6
América del Norte y Europa Occidental

País	Título o descripción del estudio de evaluación	Organización e institución responsable de la evaluación	Población objetivo	Asignatura evaluada	Año(s)
Alemania	Evaluación del desempeño escolar en alemán e inglés - lengua extranjera	Instituto para el Progreso de la Educación	9º grado	alemán, inglés	2003/04
	Pruebas comparativas de desempeño		3º grado	alemán, matemáticas	Cada año, 2007–2014
			8º grado	alemán, idioma extranjero, matemáticas	
Austria	Evaluación de las normas nacionales	Instituto Federal de Investigación, Innovación y Desarrollo en el ámbito de la Educación	4º grado	lengua, matemáticas	2013, 2014
			8º grado	lengua, inglés, matemáticas	2012, 2013, 2014
Bélgica	Evaluaciones externas sin certificación	Administración General de Educación e Investigación Científica – Federación Valonia-Bruselas	3º, 5º grados	lectura, idioma extranjero, matemáticas, ciencias	Cada año, 1994–2014
			10º grado		
	Programa nacional de evaluación periódica	Organismo de Garantía de Calidad en la Educación y la Formación – Comunidad Flamenca	6º, 8º grados	matemáticas, estudios ambientales (variable)	Cada año, 2002–2014
Canadá	Programa de indicadores de resultados escolares	Consejo de Ministros de Educación	8º grado	lectura, matemáticas, ciencias (variable)	1993, 1996, 1997, 1998, 1999, 2001, 2002, 2004
	Programa pancanadiense de evaluación				2007, 2010, 2013
Chipre	Pruebas normalizadas	Centro de Investigación y Evaluación Educativas	3º, 6º grados	lengua, matemáticas	Cada año, 2007–2014
Dinamarca	Prueba nacional	Ministerio de Educación	2º, 4º grados	danés	Cada año, 2006–2014
			3º grado	matemáticas	
			6º grado	danés, matemáticas	
			7º grado	inglés	
			8º grado	danés, geografía, biología, física, química	
España	Evaluación de la educación primaria	Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo	6º grado	lengua, matemáticas	1995, 1999, 2001, 2003, 2007
				educación física	1995
				inglés	1999
	Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria		10º grado	lengua y literatura, matemáticas, ciencias, estudios sociales, geografía, historia	1997, 2000
	Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa		8º, 10º grados	inglés	2001
	Evaluación General de Diagnóstico		4º grado	lengua, matemáticas, ciencias, estudios sociales	2009
			8º grado		2010
Estados Unidos de América	Evaluación nacional del progreso educativo	Centro Nacional de Estadísticas de Educación, Ministerio de Educación	4º, 8º, 12º grados (variable)	lectura, escritura, matemáticas, ciencias, estudios sociales, geografía, historia, educación cívica, artes, tecnología e iniciación a la ingeniería (variable)	Cada año, 1969–2014
Finlandia	Evaluación de la calidad educativa del primer al sexto grado de enseñanza primaria	Consejo Nacional de Educación	1º a 6º grados	lengua, matemáticas	2001
	Evaluaciones nacionales periódicas		6º grado	lengua, matemáticas, educación física (variable)	Cada semestre, 1998–2014
			9º grado		
Francia	Evaluaciones nacionales del desempeño de los educandos	Ministerio de Educación	2º, 5º grados	lengua, matemáticas	Cada año, 1989–2014
			8º grado		2012, 2013, 2014
Islandia	Pruebas nacionales	Ministerio de Educación	4º, 7º grados	islandés, matemáticas	Cada año, 1996–2014
			10º grado	islandés, inglés, danés, ciencias, estudios sociales	Cada año, 2009–2014
Irlanda	Pruebas nacionales de matemáticas y lectura en inglés	Departamento de Educación y Competencias, Centro de Investigación en Educación	1º grado	lectura	2004
			4º grado	matemáticas	1999, 2004
			5º grado	lectura	1988, 1993, 1998, 2004
			2º, 6º grados	lectura, matemáticas	2009, 2014
	Evaluaciones nacionales en escuelas medias de Irlanda		2º, 6º grados	lectura, matemáticas	2010
	Pruebas normalizadas	Departamento de Educación y Competencias	2º, 4º, 6º grados	lectura, matemáticas	Cada año, 2012–2014
Israel	Meitzav	Autoridad Nacional de Medición y Evaluación de la Educación	5º, 8º grados	lengua (hebreo/árabe), inglés, matemáticas, ciencias y tecnología	Cada año, 2003–2014
			2º grado	lengua (hebreo/árabe)	
	Evaluación nacional del progreso educativo en Israel	Ministerio de Educación	4º, 5º grados	lengua, matemáticas	1990
			3º, 4º grados	lengua, matemáticas	1991
			4º, 8º grados	lengua, matemáticas, inglés, ciencias y tecnología	1996,1998
			6º grados	ciencias y tecnología	1998
			8º grado	educación cívica	1999
Italia	*Servizio Rilevazioni di Sistema (SERIS)*	*Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo (INVALSI)*	4º, 6º, 8º, 10º, 12º grados	lectura, matemáticas, ciencias	Cada año, 1998–2001
	Servizio Nazionale di Valutazione (SNV)		2º, 5º, 6º, 8º, 10º grados	lengua, matemáticas	Cada año, 2004–2014
Luxemburgo	Pruebas comunes	Ministerio de Educación	11º grado	lengua, inglés, ciencias	Cada año, 2003–2014
	Pruebas normalizadas	Ministerio de Educación, Universidad de Luxemburgo, Centro de Pruebas de Educación de Luxemburgo	1º grado	comprensión y lectoescritura tempranas, matemáticas	Cada año, 2000–2014
			3er grado	alemán, matemáticas	
			9º grado	alemán, francés, matemáticas	
Malta	Encuesta nacional sobre alfabetización	Departamento de Planificación y Desarrollo, Universidad de Malta	2º grado	maltés, inglés	1999
			5º grado		2002
	Encuesta nacional sobre conocimiento matemático		1º grado	matemáticas	2004
Noruega	Pruebas nacionales	Ministerio de Educación	5º, 8º grados	lengua, inglés, matemáticas	Cada año, 2007–2014
	Pruebas de descripción		2º grado	lectura, matemáticas	Cada año, 2006–2014
Países Bajos	Estudios de cohortes en la enseñanza primaria y la educación especial	Ministerio de Educación, Fundación para la Investigación Científica	2º, 4º, 6º, 8º grados	lengua, matemáticas	1988, Cada semestre, 1995–2005
	Estudios longitudinales de cohortes en la enseñanza secundaria	Oficina de Estadística, Fundación para la Investigación Científica	8º grado		1989, 1993, 1999
	Estudios de cohortes sobre trayectorias escolares	Ministerio de Educación, Fundación para la Investigación Científica	2º, 5º, 8º, 11º grados		2008, 2011, 2014
	Encuesta periódica sobre educación	Ministerio de Educación, Instituto Central de Elaboración de Pruebas	4º, 8º grados	lengua, inglés, matemáticas, ciencias sociales, historia, geografía, biología, artes visuales, música, educación física (variable)	Cada año, 1987–2014
Portugal	*Provas de Aferição*	Ministerio de Educación	4º, 6º grados	lengua, matemáticas	Cada año, 1999–2014
Reino Unido (Escocia)	Encuesta sobre el desempeño en lectoescritura y aritmética elemental de Escocia	Organismo Escocés de Calificación	4º, 7º, 9º grados	lectoescritura	2012, 2014
				aritmética elemental	2011, 2013, 2015
	Encuesta sobre resultados escolares de Escocia		3º, 5º, 7º, 9º grados	lectura, escritura, matemáticas, ciencias, estudios sociales (variable)	Cada año, 2005–2009
Reino Unido (Gales)	Prueba nacional de lectura y aritmética elemental	Fundación Nacional de Investigación en Educación	2º a 9º grados	lectoescritura, aritmética elemental	2013, 2014
Reino Unido (Inglaterra)	Evaluación de los programas nacionales de estudios	Organismo de Elaboración de Normas y Pruebas	2º grado	inglés, matemáticas, ciencias	Cada año, 1991–2014
			6º grado		Cada año, 1995–2014
			9º grado		Cada año, 1998–2009
Reino Unido (Irlanda del Norte)	Evaluación del desempeño en lectoescritura y aritmética elemental	Ministerio de Educación	4º a 7º grados	lectoescritura, aritmética elemental	Cada año, 2007–2014
Suecia	Pruebas nacionales	Organismo Nacional de Educación	3º grado	lengua, matemáticas	Cada año, 1995–2014
			6º (anteriormente 5º) grado	lengua, inglés, matemáticas	
			9º grado	lengua, inglés, matemáticas, ciencias	

Fotografía: Karel Prinsloo/ARETE

Cuadros estadísticos[1]

Introducción

Los datos más recientes sobre alumnos, estudiantes, personal docente y gasto en educación presentados en los cuadros estadísticos corresponden al año escolar finalizado en 2012.[2] Se basan en los resultados de las encuestas comunicados al Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) y procesados por este organismo antes de finales de marzo de 2014. Los datos comunicados y procesados después de esa fecha se utilizarán para el próximo Informe. Un número reducido de países han comunicado datos correspondientes al año escolar finalizado en 2013, que se han hecho figurar en letra negrita en los cuadros estadísticos.[3]

Las estadísticas se refieren a todas las escuelas públicas y privadas del sistema educativo formal, por nivel de enseñanza. Se complementan con estadísticas demográficas y económicas recogidas o elaboradas por otros organismos internacionales como el Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA (ONUSIDA), la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la División de Población de las Naciones Unidas (DPNU), el Banco Mundial y la Organización Mundial de la Salud (OMS).

En los cuadros estadísticos figuran en total 207 países y territorios. La mayoría de ellos comunica sus datos al IEU por medio de cuestionarios estándar preparados por este organismo. No obstante, para algunos países los datos relativos a la educación del IEU se han acopiado a partir de las encuestas realizadas bajo los auspicios del Programa Mundial relativo a los Indicadores de la Educación (WEI), o a partir de las efectuadas conjuntamente por el IEU, la OCDE y la Oficina Estadística de las Comunidades Europeas (Eurostat) mediante los cuestionarios UOE (IEU/OCDE/Eurostat). Estos países se señalan con símbolos claramente discernibles al final de la presente introducción.

Población

Los indicadores de los cuadros estadísticos sobre el acceso a la escuela y la participación en ella se han calculado basándose en las estimaciones demográficas de la División de Población de las Naciones Unidas revisadas en 2012. Debido a las posibles discrepancias entre las estimaciones nacionales de población y las de las Naciones Unidas, esos indicadores pueden diferir de los publicados por cada país o por otras organizaciones.[4] La DPNU no proporciona datos desglosados por año de edad en el caso de los países cuya población total es inferior a 50.000 habitantes. Cuando no existen estimaciones de la DPNU, las tasas de escolarización se han calculado utilizando datos demográficos nacionales (cuando haya disponibles) o a partir de las estimaciones del IEU.

1. Un conjunto completo de estadísticas e indicadores relativos a esta introducción se puede consultar en forma de cuadros Excel en el sitio web del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* en www.efareport.unesco.org

2. Se trata del año 2011/2012 para los países en los que el año escolar se extiende a lo largo de dos años civiles y del año 2012 para los países en los que el año escolar coincide con el año civil. El año de referencia más reciente de financiación de la educación en los países de los UOE/WEI es el año finalizado en 2011.

3. Arabia Saudita, Brunei Darussalam, Djibouti, Ghana, Kazajstán, Marruecos, Nepal, Palau, Rwanda, Santo Tomé y Príncipe, Singapur y Tailandia.

4. Cuando se dan incoherencias evidentes entre la escolarización indicada por los países y los datos de población suministrados por las Naciones Unidas, el IEU puede decidir no calcular las tasas de escolarización, o no publicarlas. Este es el caso de Andorra, Brasil, Etiopía, Kuwait y Singapur, donde tasas de escolarización en todos los niveles la educación no se publican por uno o ambos de los años de la escuela de referencia, y con Albania, Armenia, Bahrein, Bosnia y Herzegovina, los Emiratos Árabes Unidos, Islas Caimán, Jamaica, Macao (China), Malasia, Maldivas, y Qatar donde no se han publicado las tasas de escolarización en algunos niveles de la educación.

Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)

Los datos sobre la educación comunicados al IEU desde 1998 son conformes a la versión revisada en 1997 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE-97). Los datos correspondientes al año escolar que finalizó en 1991, presentados en los cuadros estadísticos 12 y 13 (en el sitio web), se acopiaron de acuerdo con la versión anterior de la clasificación, CINE- 76. Cuando ha sido posible, el IEU ajustó esos datos para ceñirse a la CINE-97 y minimizar toda incoherencia con los datos para años posteriores a 1997. La CINE se utiliza para armonizar los datos y poder comparar mejor los sistemas educativos de los distintos países. Algunos países pueden tener definiciones propias de los niveles de enseñanza que no corresponden a las de la CINE. Por eso, cuando se aplican las definiciones de los países y no las de la CINE, se pueden dar discrepancias con respecto a las tasas de escolarización entre los datos comunicados a nivel internacional y los comunicados a nivel nacional. A esas discrepancias hay que añadir el problema de los datos de población mencionado anteriormente.

Educación básica de adultos

La CINE no clasifica los programas de educación en función de la edad de los educandos. Así, todo programa educativo de contenido equivalente a la enseñanza primaria (categoría CINE 1) se clasifica en esa categoría, aunque esté destinado a personas adultas. En sus directrices a los países que participan en su encuesta anual sobre la educación, el IEU les pide que "no incluyan en sus respuestas datos relativos a los programas destinados a las personas que han sobrepasado la edad normal de ir a la escuela". En cambio, en las directrices para los cuestionarios UOE y WEI, se señalaba hasta 2005 que "las actividades clasificadas en las categorías 'educación continua', 'educación de adultos' o 'educación no formal' [debían] incluirse en las respuestas [si] comprenden estudios con contenidos educativos análogos a los de los programas ordinarios, [o si] los programas que ofrecen conducen a la adquisición potencial de calificaciones análogas". Sin embargo, desde 2005 a todos los países participantes en la encuesta UOE/WEI se les pide que proporcionen por separado los datos relativos a esos programas, de tal forma que el IEU pueda no tenerlos en cuenta al calcular indicadores comparables a nivel internacional. A pesar de las instrucciones impartidas por el IEU, los datos procedentes de algunos países que figuran en la encuesta anual pueden incluir todavía estudiantes (o educandos) que superan ampliamente la edad oficial establecida para la educación básica.

Datos sobre la alfabetización

Hace mucho tiempo que la UNESCO definió la alfabetización como la aptitud para leer y escribir, comprendiéndolo, un texto sencillo y corto relacionado con la vida diaria. Sin embargo, con la aparición del concepto de alfabetización funcional en 1978 ha surgido paralelamente una nueva definición. Según la definición aprobada por la Conferencia General de la UNESCO ese mismo año, se considera funcionalmente alfabetizada a toda persona capaz de llevar a cabo todas las actividades en las que se necesita saber leer, escribir y calcular para un funcionamiento eficaz de su grupo y su comunidad, y también para permitirle que siga utilizando esos conocimientos en beneficio de su propio desarrollo individual y el de su comunidad.

En muchos casos, las estadísticas sobre alfabetización que figuran en el cuadro correspondiente se basan en la primera definición y emanan en gran medida de datos obtenidos por el método de la "autoevaluación" o las declaraciones efectuadas por terceros, en que se pide a las personas que declaren si ellas y los miembros de su familia saben leer y escribir o no, sin formularles preguntas más detalladas y sin que tengan que demostrar sus

competencias efectivas al respecto.[5] Algunos países dan por hecho que saben leer y escribir todas las personas que han estado escolarizadas hasta un determinado nivel de enseñanza.[6]6 Como las definiciones y los métodos de acopio de datos utilizados difieren en función de los países, la utilización de los datos debe hacerse con cautela.

Los datos de alfabetización del presente informe atañen a los adultos de 15 años o más, así como a los jóvenes de 15 a 24 años de edad. Se refieren a los periodos 1985-1994, 1995-2004 y 2005-2012 y comprenden datos procedentes de encuestas de hogares y censos nacionales, señalados con un asterisco (*), y estimaciones efectuadas por el IEU. Estas estimaciones corresponden a los años 1994, 2004 y 2012 y están basadas en las estadísticas nacionales observadas más recientemente. Se elaboraron utilizando el Global Age-specific Literacy Projections Model (GALP).[7]7 Los años de referencia y las definiciones de la alfabetización de cada país se presentan en un cuadro de metadatos de las estadísticas de alfabetización que se puede consultar en el sitio web del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo: www.efareport.unesco.org.

Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización (LAMP). Siguiendo el ejemplo de la Encuesta Internacional sobre la Alfabetización de Adultos (IALS), el LAMP se basa en la evaluación de las competencias efectivas y funcionales en lectura y escritura. Pretende aportar datos de mayor calidad sobre la alfabetización, basándose más en la idea de una continuidad en las competencias de lectura y escritura que en la dicotomía habitual entre alfabetizado/analfabeto.

Estimaciones y falta de datos

En los cuadros estadísticos se presentan datos sobre educación observados y estimados. Cuando los datos no se comunican al IEU por medio de los cuestionarios normalizados, suele ser necesario efectuar estimaciones. El IEU alienta a los países a que, en lo posible, realicen sus propias estimaciones, que se presentan como estimaciones nacionales y se señalan con un asterisco (*). Cuando esto no ocurre, el IEU efectúa sus propias estimaciones si dispone de información complementaria suficiente. Estas estimaciones se señalan con dos asteriscos (**). En los cuadros también puede haber lagunas cuando se considera que los datos comunicados por algunos países son incoherentes. El IEU hace todo lo posible para resolver este problema con los países interesados, pero en última instancia se reserva el derecho de omitir los datos que considera problemáticos. Para colmar las lagunas en los cuadros estadísticos, se han incluido datos correspondientes a los años escolares más recientes cuando no se ha podido disponer de datos relativos a los años escolares finalizados en 1999 y 2012. Esos casos se señalan con una nota a pie de página.

Promedios regionales y de otros grupos de países

Las cifras regionales correspondientes a las tasas de alfabetización, las tasas brutas y ajustadas de ingreso, las tasas brutas, netas y ajustadas de escolarización, la esperanza de vida escolar y las proporciones alumnos/docente son medias ponderadas, en las que se tiene en cuenta la magnitud relativa de la población pertinente de cada país en cada región. Las cifras correspondientes a los países

5. En los últimos datos publicados por el IEU, algunas tasas de alfabetización se basan en evaluaciones directas más que en declaraciones de las personas encuestadas. Así sucede en Benin, Congo, Côte d'Ivoire, Egipto, Etiopía, Gabón, Guyana, Haití, Jordania, Kenya, Lesotho, Liberia, Madagascar, Malawi, Mauritania,Namibia, Nepal, el Níger, Nigeria, la República Centroafricana, la República Democrática del Congo, la República Unida de Tanzanía, Rwanda, Santo Tomé y Príncipe, Zambia y Zimbabwe. La utilización de estas medidas de evaluación explica en gran parte el descenso observable en las tasas de alfabetización de algunos años en muchos de esos países. Por tanto, debe ponerse atención a la hora de analizar las tendencias a lo largo del tiempo y de interpretar estos resultados.

6. Por motivos de fiabilidad y coherencia, el IEU no publica datos relativos a la alfabetización basados en indicadores aproximativos del nivel de instrucción alcanzado. Solamente figuran en los cuadros estadísticos los datos comunicados por los países que están basados en la autoevaluación y en declaraciones efectuadas por otros miembros de la familia. Sin embargo, si no se dispone de dichos datos se utilizan indicadores aproximativos del nivel de instrucción alcanzado para calcular las medias regionales ponderadas y el Índice de Desarrollo de la Educación para Todos de algunos países, en especial los desarrollados.

7. Para una descripción de la metodología GALP, véase UNESCO (2006b) e IEU (2005).

con una población más numerosa tienen, por consiguiente, una influencia proporcionalmente mayor en el cálculo de los totales regionales. Las medias se calculan a partir de datos publicados y, en el caso de los países sobre los que no se dispone de datos recientes o fiables, a partir de estimaciones generales. Las medias ponderadas que se señalan con dos asteriscos (**) en los cuadros son estimaciones parciales del IEU debido a una cobertura incompleta de uno o más países (entre el 33% y 60% de la población de una región o un grupo de países determinado). Cuando no se dispone de datos fiables suficientes para establecer una media ponderada global, se calcula una mediana basándose solamente en los países sobre los que se dispone de datos y que representan por lo menos la mitad de los de una región o de un grupo de países.

Cifras con tope

En teoría, un indicador –por ejemplo, la relación entre las tasas netas de ingreso y la tasa neta de escolarización– no debe ser superior a 100%, pero en algunos casos puede sobrepasar ese límite teórico por la existencia de incoherencias en los datos. En esos casos, los valores totales correspondientes a hombres y mujeres del indicador en cuestión se vuelven a calcular y se aminoran fijando un tope al indicador, de tal manera que el índice de paridad entre los sexos del nuevo conjunto de valores sea el mismo que para los valores sin tope. El valor máximo teórico se establece sobre la base de los datos en bruto utilizados para calcular la familia de indicadores conexos a la que pertenece un indicador determinado.

Por ejemplo, las tasas netas de escolarización en la enseñanza primaria tienen un tope que se establece en función de un factor en el que se tienen en cuenta las poblaciones de niños y niñas en edad de cursar la primaria y la escolarización de niños y niñas en edad de cursar la primaria y que estén cursando la enseñanza preescolar, la primaria y la secundaria. Si la escolarización total de niños en edad de cursar la primaria (sean niños o niñas) es más alta que la población correspondiente, todos los indicadores netos de escolarización (tasa neta de escolarización, tasa neta ajustada de escolarización, etc.) y los indicadores derivados tienen un tope fijado en función de ese factor. En tal caso, el tope se calcula dividiendo el nivel máximo de escolarización de niños y niñas por la población en edad de cursar la primaria.

Calendario para el procesamiento de datos

Junio de 2012, o diciembre de 2012 para los países con calendario escolar	Terminó el último año escolar en el periodo de recolección de datos.
Enero de 2013 y junio de 2013	Se enviaron los cuestionarios a los países cuyos datos son recolectados directamente, ya sea por el IEU o a través de los cuestionarios UOE y WEI, con plazos de presentación de los datos a 30 de abril y a 30 de septiembre respectivamente.
Junio de 2013 y agosto de 2013	El IEU envió a los países recordatorios por correo electrónico, fax, teléfono y/o correo postal.
Enero - diciembre de 2013	El IEU empezó a procesar los datos una vez recibidos, hizo estimaciones de los datos faltantes y calculó los indicadores.
Octubre – diciembre de 2013	Se produjeron los cuadros estadísticos provisionales y los indicadores propuestos se enviaron a los Estados miembros para revisión.
Mediados de febrero de 2014	Se produjo el primer borrador de los cuadros estadísticos para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
Abril de 2014	Los cuadros estadísticos finales se enviaron al equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* el 17 de abril.

Símbolos utilizados en los cuadros estadísticos (edición impresa y sitio web)

- * Estimación nacional
- ** Estimación parcial del IEU
- ... Datos no disponibles
- \- Magnitud nula o insignificante
- . Categoría no pertinente o inexistente

Las notas a pie de página de los cuadros estadísticos, así como el glosario que figura a continuación de estos, proporcionan también indicaciones complementarias para facilitar la interpretación de los datos y de la información presentada.

Composición de las regiones y otros grupos de países

Clasificación de los países del mundo[8]

- *Países en transición (18):*
  Doce países de la Comunidad de Estados Independientes, comprendidos cuatro en Europa Central y Oriental (Belarús, Federación de Rusia°, República de Moldova y Ucrania) y los países de Asia Central menos Mongolia; más seis países de Europa Central y Oriental que antes formaban parte del grupo de países desarrollados: Albania, Bosnia y Herzegovina, Croacia, la ex República Yugoslava de Macedonia, Montenegro y Serbia.

- *Países desarrollados (38):*
  América del Norte y Europa Occidental (menos Chipre° e Israel°); Europa Central y Oriental (menos Albania, Belarús, Bosnia y Herzegovina, Croacia, Federación de Rusia°, la ex República Yugoslava de Macedonia, Montenegro, República de Moldova, Serbia, Turquía° y Ucrania); Australia°, Bermudas, Japón° y Nueva Zelandia°.

- *Países en desarrollo (151):*
  Estados Árabes; Asia Oriental y el Pacífico (menos Australiao, Japón° y Nueva Zelandia°); América Latina y el Caribe (menos Bermudas); Asia Meridional y Occidental; África Subsahariana; Chipre°, Mongolia y Turquía°.

Regiones de la EPT[9]

- *África Subsahariana (46 países):*
  Angola, Benin, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Cabo Verde, Chad, Camerún, Comoras, Congo, Côte d'Ivoire, Eritrea, Etiopía, Gabón, Gambia, Ghana, Guinea, Guinea-Bissau, Guinea Ecuatorial, Kenya, Lesoto, Liberia, Madagascar, Malawi, Malí, Mauricio, Mozambique, Namibia, Níger, Nigeria, República Centroafricana, República Democrática del Congo, República Unida de Tanzanía, Rwanda, Santo Tomé y Príncipe, Senegal, Seychelles, Sierra Leona, Somalia, Sudáfrica, Sudán del Sur[10], Swazilandia, Togo, Uganda, Zambia y Zimbabwe.

- *América Latina y el Caribe (43 países y territorios):*
  Anguila, Antigua y Barbuda, Curazao[11], Argentina[w], Aruba, Bahamas, Barbados, Belice, Bermudas, Bolivia (Estado Plurinacional de), Brasil°, Chile°, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dominica, Ecuador, El Salvador, Granada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Islas Caimán, Islas Turcas y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Jamaica[w], México°, Montserrat, Nicaragua, Panamá, Paraguay[w], Perú[w], República Dominicana, Saint Kitts y Nevis, San Martín[10], San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía, Sint Maarten[11], Suriname, Trinidad y Tobago, Uruguay[w] y Venezuela (República Bolivariana de).

  - *Caribe (24 países y territorios):*
    Anguila, Antigua y Barbuda, Aruba, Bahamas, Barbados, Belice, Bermudas, Curazao[11], Dominica, Granada, Guyana, Haití, Islas Caimán, Islas Turcas y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Jamaica[w], Montserrat, Saint Kitts y Nevis, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas, San Martín[11], Sint Maarten[11], Suriname y Trinidad y Tobago.

  - *América Latina (19 países):*
    Argentina[w], Bolivia (Estado Plurinacional de), Brasil°, Chile°, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México°, Nicaragua, Panamá, Paraguay[w], Perú[w], República Dominicana, Uruguay° y Venezuela (República Bolivariana de).

8. Esta clasificación en tres grupos principales de países, establecida por la División de Estadística de las Naciones Unidas, se revisó en septiembre de 2013.

9. Esta clasificación en tres grupos principales de países, establecida por la División de Estadística de las Naciones Unidas, se revisó en septiembre de 2013.

10. En los cuadros estadísticos siguen figurando datos relativos a Sudán con fines meramente indicativos, ya que apenas se empieza a disponer de datos para las nuevas entidades, Sudán y Sudán del Sur.

11. Los cuadros estadísticos todavía incluyen datos de Antillas Holandesas, solo como referencia, ya que los datos de las nuevas entidades, Curazao, San Martin y Sint Maarten, apenas están disponibles.

- *América del Norte y Europa Occidental (26 países y territorios):*
  Alemania°, Andorra, Austria°, Bélgica°, Canadá°, Chipre°, Dinamarca°, España°, Estados Unidos de América°, Finlandia°, Francia°, Grecia°, Irlanda°, Islandia°, Israel°, Italia°, Luxemburgo°, Malta°, Mónaco, Noruega°, Países Bajos°, Portugal°, Reino Unido°, San Marino, Suecia° y Suiza°.

- *Asia Central (9 países):*
  Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Kazajstán, Kirguistán, Mongolia, Tayikistán, Turkmenistán y Uzbekistán.

- *Asia Meridional y Occidental (9 países)*
  Afganistán, Bangladesh, Bhután, India[w], Irán (República Islámica del), Maldivas, Nepal, Pakistán y Sri Lanka[w].

- *Asia Oriental y el Pacífico (33 países y territorios)*
  Australia°, Brunei Darussalam, Camboya, República Popular Democrática de Corea, China[w], Fiji, Filipinas[w], Kiribati, Indonesia[w], Islas Cook, Islas Marshall, Islas Salomón, Japón°, Macao (China), Malasia[w], Micronesia (Estados Federados de), Myanmar, Nauru, Nueva Zelandia°, Niue, Palau, Papua Nueva Guinea, República de Corea°, República Democrática Popular Lao, Samoa, Singapur, Tailandia[w], Timor-Leste, Tokelau, Tonga, Tuvalu, Vanuatu y Viet Nam.

  - *Asia Oriental (16 países y territorios):*
    Brunei Darussalam, Camboya, China[w], República Popular Democrática de Corea, Filipinas[w], Indonesia[w], Japón°, Macao (China), Malasia[w], Myanmar, República de Corea°, República Democrática Popular Lao, Singapur, Tailandia[w], Timor-Leste y Viet Nam.

  - *Pacífico (17 países y territorios):*
    Australia°, Fiji, Islas Cook, Islas Marshall, Islas Salomón, Kiribati, Micronesia (Estados Federados de), Nauru, Niue, Nueva Zelandia°, Palau, Papua Nueva Guinea, Samoa, Tokelau, Tonga, Tuvalu y Vanuatu.

- *Estados Árabes (20 países y territorios):*
  Arabia Saudita, Argelia, Bahrein, Djibouti, Egipto[w], Emiratos Árabes Unidos, Iraq, Jordania°, Kuwait, Líbano, Libia, Mauritania, Marruecos, Omán, Palestina, Qatar, República Árabe Siria, Sudán[10], Túnez[w] y Yemen.

- *Europa Central y Oriental (21 países):*
  Albania, Belarús, Bosnia y Herzegovina, Bulgaria°, Croacia°, Eslovaquia°, Eslovenia°, Estonia°, Federación de Rusia°, Hungría°, la ex República Yugoslava de Macedonia°, Letonia°, Lituania°, Montenegro, Polonia°, República Checa°, República de Moldova, Rumania°, Serbia, Turquía° y Ucrania.

° Países cuyos datos de educación se recogen mediante cuestionarios UOE

[w] Países participantes en el Programa Mundial relativo a los Indicadores de la Educación (WEI)

Grupos de ingresos[12]

- *Ingresos bajos (37 países):*
  Afganistán, Bangladesh, Benin, Burkina Faso, Burundi, Camboya, Chad, Comoras, Eritrea, Etiopía, Gambia, Guinea, Guinea-Bissau, Haití, Kenya, Kirguistán, Liberia, Madagascar, Malawi, Malí, Mozambique, Myanmar, Nepal, Níger, República Centroafricana, República Democrática del Congo, República Popular Democrática de Corea, República Unida de Tanzanía, Rwanda, Sierra Leona, Somalia, Sudán del Sur, Tayikistán, Togo, Tokelau, Uganda y Zimbabwe.

- *Ingresos medios bajos (47 países):*
  Armenia, Bhután, Bolivia (Estado Plurinacional de), Cabo Verde, Camerún, Congo, Côte d'Ivoire, Djibouti, Egipto, El Salvador, Filipinas, Georgia, Ghana, Guatemala, Guyana, Honduras, India, Indonesia, Islas Salomón, Kiribati, Lesoto, Marruecos, Mauritania, Micronesia (Estados Federados de), Mongolia, Nicaragua, Nigeria,

12. Los grupos de países por nivel de ingresos presentados en los cuadros estadísticos son los definidos por el Banco Mundial, pero comprenden solamente los países de la EPT. La presente lista de países por grupos de ingresos es la de la revisión de julio de 2013.

Pakistán, Palestina, Papua Nueva Guinea, Paraguay, República Árabe Siria, República de Moldova, República Democrática Popular Lao, Samoa, Santo Tomé y Príncipe, Senegal, Sri Lanka, Sudán, Swazilandia, Timor-Leste, Ucrania, Uzbekistán, Vanuatu, Viet Nam, Yemen y Zambia.

- *Ingresos medios altos (58 países):*
  Albania, Angola, Argelia, Argentina, Azerbaiyán, Belarús, Belice, Bosnia y Herzegovina, Botswana, Brasil, Bulgaria, China, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dominica, Ecuador, Fiji, Gabón, Granada, Hungría, Islas Cook, Islas Marshall, Irán (República Islámica del), Iraq, Jamaica, Jordania, Kazajstán, la ex República Yugoslava de Macedonia, Líbano, Libia, Malasia, Maldivas, Mauricio, México, Montenegro, Montserrat, Namibia, Nauru, Niue, Palau, Panamá, Perú, República Dominicana, Rumania, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas, Serbia, Seychelles, Sudáfrica, Suriname, Tailandia, Tonga, Túnez, Turquía, Turkmenistán, Tuvalu y Venezuela (República Bolivariana de).

- *Ingresos altos (65 países):*
  Alemania, Andorra, Anguila, Antigua y Barbuda, Curazao, Arabia Saudita, Aruba, Australia, Austria, Bahamas, Bahrein, Barbados, Bélgica, Bermudas, Brunei Darussalam, Canadá, Chile, Chipre, Croacia, Dinamarca, Emiratos Árabes Unidos, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estados Unidos de América, Estonia, Federación de Rusia, Finlandia, Francia, Grecia, Guinea Ecuatorial, Irlanda, Islandia, Islas Caimán, Islas Turcas y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Israel, Italia, Japón, Kuwait, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Macao (China), Malta, Mónaco, Noruega, Nueva Zelandia, Omán, Países Bajos, Polonia, Portugal, Qatar, Reino Unido, República Checa, República de Corea, Saint Kitts y Newis, San Marino, San Martín, Singapur, Sint Maarten, Suecia, Suiza, Trinidad y Tobago y Uruguay.

Cuadro 1
Estadísticas básicas

	DEMOGRAFÍA[1]			PNB, AYUDA y POBREZA						
				PNB por habitante[2]				Asistencia Oficial para el Desarrollo recibida (neta) (% del PNB)[3]	Población con ingresos inferiores al umbral de la pobreza	
				Dólares (corrientes)		Dólares PPA			PPA 1,25 dólares por día[4] (%)	Umbral de pobreza del país[4] (%)
Países o territorios	Población total (000) 2015	Tasa media anual de crecimiento (%) Población total 2015	Tasa media anual de crecimiento (%) Población de 0-4 años 2015	1998	2012	1998	2012	2012	2002–2011[5]	2002–2011[5]
África Subsahariana										
Angola	22,820	3.0	1.8	460	4,580	1,680	5,400	0.2	...	...
Benin	10,880	2.6	1.7	370	750	1,010	1,550	7	47.3	39.0
Botswana	2,056	0.9	0.1	2,990	7,650	8,160	16,060	0.5	...	...
Burkina Faso	17,915	2.8	1.9	250	670	750	1,480	11	44.6	0.0
Burundi	10,813	3.1	3.5	140	240	430	550	21	81.3	66.9
Cabo Verde	508	0.9	-0.8	1,510	3,830	1,660	4,930	2	...	...
Camerún	23,393	2.5	1.7	630	1,170	1,440	2,270	13	9.6	39.9
Chad	13,606	2.9	2.2	220	770	870	1,620	5	61.9	55.0
Comoras	770	2.3	1.1	440	840	970	1,210	12	...	...
Congo	4,671	2.4	2.3	580	2,550	2,050	3,450	1	54.1	50.1
Côte d'Ivoire	21,295	2.3	2.9	770	1,220	1,600	1,920	11	23.8	42.7
Eritrea	6,738	3.0	2.3	200	450	570	550	4	...	...
Etiopía	98,942	2.5	1.0	130	380	420	1,110	8	39.0	38.9
Gabón	1,751	2.3	2.1	3,960	10,040	11,930	14,090	0.4	...	...
Gambia	1,970	3.1	3.1	710	510	1,300	1,830	16	33.6	48.4
Ghana	26,984	2.0	1.1	400	1,550	880	1,910	5	28.6	28.5
Guinea	12,348	2.5	1.7	440	440	700	970	5	43.3	53.0
Guinea Ecuatorial	799	2.7	2.1	940	13,560	4,410	18,570	0.1	...	...
Guinea-Bissau	1,788	2.4	1.7	150	510	800	1,100	9	...	...
Kenya	46,749	2.6	1.4	440	860	1,120	1,730	7	43.4	45.9
Lesotho	2,120	1.1	0.9	610	1,380	1,280	2,170	10	43.4	56.6
Liberia	4,503	2.4	1.4	130	370	190	580	35	83.8	63.8
Madagascar	24,235	2.8	2.2	250	430	720	930	4	81.3	68.7
Malawi	17,309	2.8	1.3	200	320	560	730	28	73.9	52.4
Malí	16,259	3.1	3.2	270	660	670	1,140	10	50.4	47.4
Mauricio	1,254	0.3	-1.2	3,780	8,570	7,140	15,060	2	...	...
Mozambique	27,122	2.4	1.4	220	510	390	1,000	14	59.6	54.7
Namibia	2,392	1.8	0.6	2,020	5,610	3,870	7,240	2	31.9	38.0
Níger	19,268	3.9	4.0	200	390	550	760	14	43.6	59.5
Nigeria	183,523	2.8	2.8	270	1,440	1,140	2,400	0.8	68.0	54.7
República Centroafricana	4,803	2.0	1.5	280	510	590	1,080	11	...	...
República Democrática del Congo	71,246	2.7	2.0	120	230	260	390	18	87.7	71.3
República Unida de Tanzania	52,291	3.0	2.2	250	570	700	1,560	10	67.9	33.4
Rwanda	12,428	2.7	1.6	260	600	540	1,320	...	63.2	44.9
Santo Tomé y Príncipe	203	2.4	1.0	...	1,310	...	1,810	18	...	66.2
Senegal	14,967	2.8	2.6	530	1,030	1,200	1,880	8	33.5	50.8
Seychelles	94	0.5	2.6	7,310	12,180	15,040	25,580	4	...	...
Sierra Leona	6,319	1.8	0.7	190	580	600	1,340	12	53.4	66.4
Somalia	11,123	2.9	2.2	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	53,491	0.7	-1.0	3,290	7,460	6,310	10,780	0.3	13.8	23.0
Sudán del Sur	12,152	3.3	3.3	...	790	...	...	20	...	...
Swazilandia	1,286	1.4	0.9	1,650	2,860	3,710	4,760	3	40.6	69.2
Togo	7,171	2.5	2.1	330	500	790	900	7	38.7	61.7
Uganda	40,141	3.3	2.6	280	480	630	1,300	10	51.5	31.1
Zambia	15,520	3.3	3.3	330	1,350	830	1,590	5	68.5	59.3
Zimbabwe	15,046	2.9	1.7	590	650	...	...	10	...	72.0
América del Norte y Europa Occidental										
Alemania	82,562	-0.1	0.4	27,060	45,070	23,910	43,720	...	...	...
Andorra	81	...	...	19,440	...	...	...	...	...	...
Austria	8,558	0.4	1.1	27,280	47,850	25,870	43,850	...	...	...
Bélgica	11,183	0.3	0.3	26,030	44,720	24,810	40,680	...	...	...
Canadá	35,871	1.0	1.6	20,310	51,570	24,630	42,270	...	...	...
Chipre	1,165	1.0	0.7	14,770	26,110	18,230	29,840	...	...	...
Dinamarca	5,662	0.4	-0.4	32,940	59,870	25,840	44,070	...	...	...
España	47,199	0.3	-0.4	15,220	29,270	18,710	31,760	...	...	...
Estados Unidos de América	325,128	0.8	0.6	32,150	52,340	33,230	52,610	...	...	...
Finlandia	5,461	0.3	0.4	24,850	46,490	22,050	39,150	...	...	...
Francia	64,983	0.5	0.4	25,110	41,750	22,900	37,420	...	...	...
Grecia	11,126	0.0	-0.8	13,010	23,660	16,730	26,170	...	...	...
Irlanda	4,727	1.0	0.4	20,830	39,020	21,300	35,790	...	...	...
Islandia	337	1.1	0.6	28,400	38,270	27,200	34,770	...	...	...
Israel	7,920	1.3	1.5	16,850	32,030	19,160	30,370	...	...	...
Italia	61,142	0.1	0.0	21,310	34,640	23,660	34,700	...	...	...
Luxemburgo	543	1.2	2.2	43,810	71,640	39,790	60,950	...	...	...
Malta	431	0.2	-0.5	9,940	19,710	16,000	26,930	...	...	...
Monaco	38	...	...	95,040	...	...	...	...	...	...
Noruega	5,143	1.0	1.4	35,410	98,780	27,110	67,450	...	...	...
Países Bajos	16,844	0.2	-0.4	25,810	48,000	25,210	43,750	...	...	...
Portugal	10,610	0.0	-2.0	12,030	20,640	15,560	25,330	...	...	...
Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	63,844	0.6	-0.2	23,900	38,500	23,830	35,620	...	...	...
San Marino	32	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Cuadro 1 (continuación)

Cuadro 1

	DEMOGRAFÍA[1]			PNB, AYUDA y POBREZA						
				PNB por habitante[2]				Asistencia Oficial para el Desarrollo recibida (neta) (% del PNB)[3]	Población con ingresos inferiores al umbral de la pobreza	
	Población total (000)	Tasa media anual de crecimiento (%) Población total	Tasa media anual de crecimiento (%) Población de 0-4 años	Dólares (corrientes)		Dólares PPA			PPA 1,25 dólares por día[4] (%)	Umbral de pobreza del país[4] (%)
Países o territorios	**2015**	**2015**	**2015**	**1998**	**2012**	**1998**	**2012**	**2012**	**2002–2011[5]**	**2002–2011[5]**
Suecia	9,694	0.7	1.0	29,520	56,120	24,060	43,960	...	...	...
Suiza	8,239	1.0	1.7	42,630	80,970	31,870	55,000	...	...	...
América Latina y el Caribe										
Anguila	15	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	92	1.0	-0.1	7,730	12,480	13,160	18,920	0.2	...	...
Argentina	42,155	0.8	0.2	8,020	...	9,180	...	0.0	0.9	...
Aruba	104	0.4	-4.4	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	388	1.3	1.6	15,800	20,600	24,250	29,020	...	...	...
Barbados	287	0.5	0.1	9,840	15,080	17,940	25,670	...	...	...
Belice	348	2.3	1.0	2,860	...	4,160	7,630	...	...	33.5
Bermudas	66	...	...	...	104,590	...	...	...	...	...
Bolivia (Estado Plurinacional de)	11,025	1.6	0.7	980	2,220	2,970	4,880	3	15.6	60.1
Brasil	203,657	0.8	-0.6	4,870	11,630	6,540	11,530	0.1	6.1	21.4
Chile	17,924	0.8	-0.1	5,250	14,310	8,540	20,450	0.1	...	...
Colombia	49,529	1.2	-0.3	2,550	7,020	5,750	9,990	0.2	8.2	37.2
Costa Rica	5,002	1.3	0.2	3,500	8,820	6,400	12,500	0.1	...	...
Cuba	11,249	-0.1	-1.6	2,230	...	...	...	...	...	...
Curaçao	164	1.4	1.5	...	...	...	...	...	...	...
Dominica	73	...	...	3,370	6,440	7,080	11,980	6	...	...
Ecuador	16,226	1.5	0.2	2,070	5,170	5,480	9,490	0.2	4.6	32.8
El Salvador	6,426	0.6	0.1	1,900	3,590	4,170	6,720	1	...	...
Granada	107	0.4	0.5	2,990	7,220	5,790	10,350	1	...	...
Guatemala	16,255	2.4	1.4	1,670	3,120	3,290	4,880	0.6	13.5	51.0
Guyana	808	0.5	-4.9	880	3,410	1,890	3,340	4	...	...
Haití	10,604	1.3	0.2	...	760	...	1,220	16	...	...
Honduras	8,424	1.9	0.9	750	2,120	2,380	3,880	3	17.9	60.0
Islas Caimán	60	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcas y Caicos	34	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	29	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	2,813	0.5	-0.5	2,700	5,130	...	...	0.1	...	...
México	125,236	1.1	-0.9	4,620	9,640	9,050	16,140	0.0	1.2	51.3
Montserrat	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	6,257	1.4	-0.1	880	1,650	2,110	3,890	5	11.9	46.2
Panamá	3,988	1.6	0.1	3,440	8,510	6,270	15,150	0.1	...	...
Paraguay	7,033	1.6	1.0	1,700	3,400	3,890	5,720	0.5	7.2	34.7
Perú	31,161	1.3	-0.1	2,220	6,060	4,600	10,090	0.2	4.9	31.3
República Dominicana	10,652	1.1	-0.2	2,350	5,470	4,320	9,660	0.5	2.2	34.4
Saint Kitts y Nevis	55	...	...	5,570	13,610	10,600	17,630	3	...	...
San Martín	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	109	0.0	-1.7	2,790	6,400	5,700	10,870	1	...	...
Santa Lucía	185	0.7	-0.6	3,800	6,890	7,290	11,300	2	...	...
Sint Maarten	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	548	0.8	-0.3	2,000	8,680	4,380	8,380	0.9	...	...
Trinidad y Tobago	1,347	0.2	-0.6	4,540	14,710	10,400	22,860	...	...	...
Uruguay	3,430	0.3	-0.3	7,240	13,580	8,530	15,310	0.0	0.2	18.6
Venezuela (República Bolivariana de)	31,293	1.4	0.2	3,350	12,460	8,470	12,920	0.0	...	...
Antillas Neerlandesas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Central										
Armenia	2,989	0.1	-1.6	590	3,720	1,840	6,860	3	1.3	35.8
Azerbaiyán	9,613	1.0	2.6	510	6,220	1,820	9,310	0.6	0.4	15.8
Georgia	4,305	-0.4	-0.9	820	3,290	2,130	5,790	4	15.3	24.7
Kazajstán	16,770	1.0	0.7	1,390	9,780	4,010	11,790	0.1	0.1	8.2
Kirguistán	5,708	1.5	3.6	360	990	1,160	2,220	8	6.2	33.7
Mongolia	2,923	1.4	2.1	520	3,160	1,860	5,020	5	...	35.2
Tayikistán	8,610	2.3	4.2	180	880	750	2,180	6	6.6	46.7
Turkmenistán	5,373	1.2	0.8	560	5,410	2,840	9,070	0.1	...	...
Uzbekistán	29,710	1.3	0.5	620	1,720	1,320	3,670	0.5	...	...
Asia Meridional y Occidental										
Afganistán	32,007	2.3	-0.9	...	680	...	1,560	...	...	...
Bangladesh	160,411	1.2	-0.1	350	840	790	2,030	2	43.3	31.5
Bhután	776	1.4	0.4	580	2,420	1,860	6,200	10	10.2	23.2
India	1,282,390	1.2	0.2	420	1,550	1,360	3,820	0.1	32.7	29.8
Irán, República Islámica del	79,476	1.3	1.7	1,680	...	6,170	...	...	...	...
Maldivas	358	1.8	2.5	...	5,750	...	7,560	3	...	...
Nepal	28,441	1.1	-2.4	220	700	770	1,470	4	24.8	25.2
Pakistán	188,144	1.6	0.0	450	1,260	1,530	2,880	0.8	21.0	22.3
Sri Lanka	21,612	0.8	0.3	810	2,920	2,330	6,030	0.8	7.0	8.9
Asia Oriental y el Pacífico										
Australia	28,519	1.2	1.6	21,810	59,260	23,550	42,540	...	...	...
Brunei Darussalam	429	1.2	-1.3	14,510	...	40,470	...	...	...	...
Camboya	15,677	1.7	2.2	290	880	760	2,330	6	22.8	30.1
China	1,401,587	0.5	1.3	790	5,720	1,960	9,040	0.0	13.1	2.8
Fiji	893	0.6	-0.3	2,300	4,110	3,060	4,690	3	...	...
Filipinas	101,803	1.7	0.9	1,140	2,500	2,430	4,380	0.0	18.4	26.5

Cuadro 1 (continuación)
Estadísticas básicas

	DEMOGRAFÍA[1]			PNB, AYUDA y POBREZA						
				PNB por habitante[2]				Asistencia Oficial para el Desarrollo recibida (neta) (% del PNB)[3]	Población con ingresos inferiores al umbral de la pobreza	
				Dólares (corrientes)		Dólares PPA			PPA 1,25 dólares por día[4] (%)	Umbral de pobreza del país[4] (%)
Países o territorios	Población total (000) 2015	Tasa media anual de crecimiento (%) Población total 2015	Tasa media anual de crecimiento (%) Población de 0-4 años 2015	1998	2012	1998	2012	2012	2002–2011[5]	2002–2011[5]
África Subsahariana										
Angola	22,820	3.0	1.8	460	4,580	1,680	5,400	0.2	...	...
Benin	10,880	2.6	1.7	370	750	1,010	1,550	7	47.3	39.0
Botswana	2,056	0.9	0.1	2,990	7,650	8,160	16,060	0.5	...	...
Burkina Faso	17,915	2.8	1.9	250	670	750	1,480	11	44.6	0.0
Burundi	10,813	3.1	3.5	140	240	430	550	21	81.3	66.9
Cabo Verde	508	0.9	-0.8	1,510	3,830	1,660	4,930	2	...	...
Camerún	23,393	2.5	1.7	630	1,170	1,440	2,270	13	9.6	39.9
Chad	13,606	2.9	2.2	220	770	870	1,620	5	61.9	55.0
Comoras	770	2.3	1.1	440	840	970	1,210	12	...	...
Congo	4,671	2.4	2.3	580	2,550	2,050	3,450	1	54.1	50.1
Côte d'Ivoire	21,295	2.3	2.9	770	1,220	1,600	1,920	11	23.8	42.7
Eritrea	6,738	3.0	2.3	200	450	570	550	4	...	...
Etiopía	98,942	2.5	1.0	130	380	420	1,110	8	39.0	38.9
Gabón	1,751	2.3	2.1	3,960	10,040	11,930	14,090	0.4	...	...
Gambia	1,970	3.1	3.1	710	510	1,300	1,830	16	33.6	48.4
Ghana	26,984	2.0	1.1	400	1,550	880	1,910	5	28.6	28.5
Guinea	12,348	2.5	1.7	440	440	700	970	5	43.3	53.0
Guinea Ecuatorial	799	2.7	2.1	940	13,560	4,410	18,570	0.1	...	...
Guinea-Bissau	1,788	2.4	1.7	150	510	800	1,100	9	...	...
Kenya	46,749	2.6	1.4	440	860	1,120	1,730	7	43.4	45.9
Lesotho	2,120	1.1	0.9	610	1,380	1,280	2,170	10	43.4	56.6
Liberia	4,503	2.4	1.4	130	370	190	580	35	83.8	63.8
Madagascar	24,235	2.8	2.2	250	430	720	930	4	81.3	68.7
Malawi	17,309	2.8	1.3	200	320	560	730	28	73.9	52.4
Malí	16,259	3.1	3.2	270	660	670	1,140	10	50.4	47.4
Mauricio	1,254	0.3	-1.2	3,780	8,570	7,140	15,060	2	...	...
Mozambique	27,122	2.4	1.4	220	510	390	1,000	14	59.6	54.7
Namibia	2,392	1.8	0.6	2,020	5,610	3,870	7,240	2	31.9	38.0
Níger	19,268	3.9	4.0	200	390	550	760	14	43.6	59.5
Nigeria	183,523	2.8	2.8	270	1,440	1,140	2,400	0.8	68.0	54.7
República Centroafricana	4,803	2.0	1.5	280	510	590	1,080	11	...	...
República Democrática del Congo	71,246	2.7	2.0	120	230	260	390	18	87.7	71.3
República Unida de Tanzania	52,291	3.0	2.2	250	570	700	1,560	10	67.9	33.4
Rwanda	12,428	2.7	1.6	260	600	540	1,320	...	63.2	44.9
Santo Tomé y Príncipe	203	2.4	1.0	...	1,310	...	1,810	18	...	66.2
Senegal	14,967	2.8	2.6	530	1,030	1,200	1,880	8	33.5	50.8
Seychelles	94	0.5	2.6	7,310	12,180	15,040	25,580	4	...	...
Sierra Leona	6,319	1.8	0.7	190	580	600	1,340	12	53.4	66.4
Somalia	11,123	2.9	2.2	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	53,491	0.7	-1.0	3,290	7,460	6,310	10,780	0.3	13.8	23.0
Sudán del Sur	12,152	3.3	3.3	...	790	...	...	20	...	...
Swazilandia	1,286	1.4	0.9	1,650	2,860	3,710	4,760	3	40.6	69.2
Togo	7,171	2.5	2.1	330	500	790	900	7	38.7	61.7
Uganda	40,141	3.3	2.6	280	480	630	1,300	10	51.5	31.1
Zambia	15,520	3.3	3.3	330	1,350	830	1,590	5	68.5	59.3
Zimbabwe	15,046	2.9	1.7	590	650	...	...	10	...	72.0
América del Norte y Europa Occidental										
Alemania	82,562	-0.1	0.4	27,060	45,070	23,910	43,720	...	...	...
Andorra	81	...	...	19,440	...	...	...	...	...	...
Austria	8,558	0.4	1.1	27,280	47,850	25,870	43,850	...	...	...
Bélgica	11,183	0.3	0.3	26,030	44,720	24,810	40,680	...	...	...
Canadá	35,871	1.0	1.6	20,310	51,570	24,630	42,270	...	...	...
Chipre	1,165	1.0	0.7	14,770	26,110	18,230	29,840	...	...	...
Dinamarca	5,662	0.4	-0.4	32,940	59,870	25,840	44,070	...	...	...
España	47,199	0.3	-0.4	15,220	29,270	18,710	31,760	...	...	...
Estados Unidos de América	325,128	0.8	0.6	32,150	52,340	33,230	52,610	...	...	...
Finlandia	5,461	0.3	0.4	24,850	46,490	22,050	39,150	...	...	...
Francia	64,983	0.5	0.4	25,110	41,750	22,900	37,420	...	...	...
Grecia	11,126	0.0	-0.8	13,010	23,660	16,730	26,170	...	...	...
Irlanda	4,727	1.0	0.4	20,830	39,020	21,300	35,790	...	...	...
Islandia	337	1.1	0.6	28,400	38,270	27,200	34,770	...	...	...
Israel	7,920	1.3	1.5	16,850	32,030	19,160	30,370	...	...	...
Italia	61,142	0.1	0.0	21,310	34,640	23,660	34,700	...	...	...
Luxemburgo	543	1.2	2.2	43,810	71,640	39,790	60,950	...	...	...
Malta	431	0.2	-0.5	9,940	19,710	16,000	26,930	...	...	...
Monaco	38	...	...	95,040	...	...	...	...	...	...
Noruega	5,143	1.0	1.4	35,410	98,780	27,110	67,450	...	...	...
Países Bajos	16,844	0.2	-0.4	25,810	48,000	25,210	43,750	...	...	...
Portugal	10,610	0.0	-2.0	12,030	20,640	15,560	25,330	...	...	...
Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	63,844	0.6	-0.2	23,900	38,500	23,830	35,620	...	...	...
San Marino	32	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Cuadro 1 (continuación)

Cuadro 1

	DEMOGRAFÍA[1]			PNB, AYUDA y POBREZA						
				PNB por habitante[2]				Asistencia Oficial para el Desarrollo recibida (neta) (% del PNB)[3]	Población con ingresos inferiores al umbral de la pobreza	
	Población total (000)	Tasa media anual de crecimiento (%) Población total	Tasa media anual de crecimiento (%) Población de 0-4 años	Dólares (corrientes)		Dólares PPA			PPA 1,25 dólares por día[4] (%)	Umbral de pobreza del país[4] (%)
Países o territorios	**2015**	**2015**	**2015**	**1998**	**2012**	**1998**	**2012**	**2012**	**2002–2011[5]**	**2002–2011[5]**
	Total	**Media ponderada**		**Mediana**				**Mediana**	**Mediana**	
Mundo	7 291 097	1.1	0.7	1,900	5,130	4,320	8,370	3	...	...
Países en transición	305 946	0.0	0.9	820	4,685	2,880	9,295	3	0.3	14.0
Países desarrollados	1 040 886	0.4	0.4	21,560	38,500	22,475	35,195	...	...	...
Países en desarrollo	5 944 265	1.1	0.8	1,380	3,140	2,930	4,820	3	...	...
África Subsahariana	943 062	2.4	2.0	370	770	875	1,590	8	47.3	52.4
América del Norte y Europa Occidental	788 521	0.5	0.4	25,110	44,720	23,910	39,150	...	...	...
América Latina y el Caribe	625 207	1.1	-0.3	2,925	7,020	6,030	10,610	0.5	...	...
Caribe	18 287	1.0	-0.2	3,370	7,950	7,185	11,300	...	...	...
América Latina	606 920	1.1	-0.3	2,350	6,060	5,615	9,990	0.2	6.1	36.0
Asia Central	86 001	1.2	1.4	560	3,290	1,840	5,790	3	3.8	33.7
Asia Meridional y Occidental	1 793 616	1.2	0.1	450	1,405	1,530	3,350	2	22.9	24.2
Asia Oriental y el Pacífico	2 280 457	0.7	0.5	2,070	4,040	3,175	4,730	6	...	...
Asia Oriental	2 236 926	0.7	0.5	2,070	4,415	4,320	7,635	0.01	20.6	27.1
Pacífico	43 531	1.3	1.0	2,110	4,040	3,120	4,300	19	...	...
Estados Árabes	373 225	1.9	1.4	1,510	4,670	3,400	6,450	2	2.1	...
Europa Central y Oriental	401 008	0.0	0.3	2,140	10,830	6,460	18,390	...	0.1	11.1
Países con ingresos bajos	904 710	2.2	1.4	250	580	700	1,220	10	47.3	47.9
Países con ingresos medios	5 096 560	1.1	0.6	1,510	4,110	3,230	6,720	2	7.7	28.5
Medios bajos	2 615 622	1.4	0.5	760	2,320	1,875	3,875	3	18.0	35.0
Medios altos	2 480 938	0.8	0.7	2,440	6,440	5,590	10,870	0.6	...	...
Países con ingresos altos	1 289 826	0.4	0.5	15,710	29,270	19,160	31,065	...	...	...

Nota A: En los datos estadísticos aún figuran informaciones sobre las Antillas Neerlandesas y el Sudán (antes de la secesión), respectivamente en América Latina y el Caribe y en los Estados Árabes, solo a título indicativo, ya que apenas ahora comienza a disponerse de informaciones sobre las nuevas entidades -esto es, Curaçao, Sint Maarten, el Sudán y Sudán del Sur. Las agrupaciones de países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial pero incluyen solo a los países de la EPT. Se basan en la lista de países por grupos de ingresos revisada en julio de 2013.
Nota B: Los valores de las medianas de 1998 y de 2012 no son comparables porque no se basan necesariamente en el mismo número de países.
1. Los indicadores demográficos proceden de las estimaciones, revisadas en 2012, de la División de Población de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2013) y se basan en la variante media.
2. Base de datos del Banco Mundial, publicados en abril de 2014.
3. Base de datos del Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la OCDE.
4. PNUD (2013).
5. Los datos corresponden al año disponible más reciente del período especificado. Para más detalles, véase PNUD (2013).
(...) Datos no disponibles.

Cuadro 2
Alfabetización de adultos y jóvenes

Países o territorios	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más) (%)									NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años y más)					
	1995–2004[1]			2005–2012[1]			Proyecciones 2015			1995–2004[1]		2005–2012[1]		Proyecciones 2015	
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres
África Subsahariana															
Angola	67 *	83 *	54 *	71 **	82 **	59 **	71 **	82 **	61 **	2388 *	74 *	3,204 **	71 **	3,491 **	69 **
Benin	35 *	48 *	23 *	29 **,a	41 **,a	18 **,a	38 **	50 **	27 **	2634 *	61 *	3,320 **,a	59 **,a	3,874 **	60 **
Botswana	81 *	80 *	82 *	87 **	86 **	87 **	88 **	88 **	89 **	219 *	49 *	176 **	48 **	159 **	48 **
Burkina Faso	22 *	29 *	15 *	29 *	37 *	22 *	36 **	43 **	29 **	5265 *	57 *	5,425 *	57 *	6,302 **	56 **
Burundi	59 *	67 *	52 *	87 *	89 *	85 *	86 **	88 **	83 **	1376 *	60 *	641 *	59 *	856 **	60 **
Cabo Verde	80 **	86 **	74 **	85 *	90 *	80 *	88 **	92 **	83 **	59 **	67 **	50 *	68 *	45 **	68 **
Camerún	68 *	79 *	59 *	71 *	78 *	65 *	75 **	81 **	69 **	2717 *	67 *	3,324 *	62 *	3,363 **	63 **
Chad	28 *	39 *	18 *	37 **	47 **	28 **	40 **	48 **	32 **	3499 *	58 *	4,014 **	58 **	4,241 **	57 **
Comoras	68 *	75 *	63 *	76 **	81 **	71 **	78 **	82 **	74 **	96 *	59 *	100 **	60 **	100 **	59 **
Congo	...	...	...	79 **,a	86 **,a	73 **,a	79 **	86 **	73 **	...	...	496 **,a	67 **,a	547 **	67 **
Côte d'Ivoire	49 *	61 *	39 *	41 **,a	52 **,a	30 **,a	43 **	53 **	33 **	4637 *	58 *	6,811 **,a	57 **,a	7,148 **	58 **
Eritrea	53 *	65 *	40 *	70 **	80 **	61 **	74 **	82 **	65 **	1111 *	65 *	1,029 **	67 **	1,007 **	67 **
Etiopía	36 *	50 *	23 *	39 *	49 *	29 *	49 **	57 **	41 **	25312 *	61 *	26,672 *	59 *	29,501 **	58 **
Gabón	84 **	88 **	79 **	82 **,a	85 **,a	80 **,a	83 **	85 **	81 **	132 **	65 **	177 **,a	57 **,a	182 **	56 **
Gambia	37 *	49 *	25 *	52 **	61 **	43 **	56 **	64 **	48 **	420 *	60 *	464 **	61 **	476 **	61 **
Ghana	58 *	66 *	50 *	71 *	78 *	65 *	77 **	82 **	71 **	4621 *	60 *	4,203 *	63 *	3,918 **	63 **
Guinea	30 *	43 *	18 *	25 *	37 *	12 *	30 **	38 **	23 **	3592 *	59 *	4,698 *	58 *	5,001 **	56 **
Guinea Ecuatorial	88 *	95 *	82 *	95 **	97 **	92 **	95 **	97 **	93 **	34 *	77 *	25 **	74 **	23 **	71 **
Guinea-Bissau	41 *	58 *	27 *	57 **	70 **	44 **	60 **	72 **	48 **	415 *	64 *	420 **	65 **	423 **	65 **
Kenya	82 *	87 *	78 *	72 **,a	78 **,a	67 **,a	78 **	81 **	75 **	3032 *	64 *	5,967 **,a	61 **,a	5,995 **	57 **
Lesotho	86 *	80 *	92 *	76 **,a	66 **,a	85 **,a	79 **	70 **	88 **	149 *	31 *	301 **,a	32 **,a	282 **	29 **
Liberia	43 **	61 **	26 **	43 **,a	61 **,a	27 **,a	48 **	62 **	33 **	1027 **	66 **	1,120 **,a	65 **,a	1,361 **	64 **
Madagascar	71 *	77 *	65 *	64 **,a	67 **,a	62 **,a	65 **	67 **	63 **	2501 *	60 *	4,093 **,a	55 **,a	4,993 **	53 **
Malawi	64 *	75 *	54 *	61 **,a	72 **,a	51 **,a	66 **	73 **	59 **	2087 *	66 *	3,124 **,a	64 **,a	3,268 **	61 **
Malí	24 *	33 *	16 *	34 *	43 *	25 *	39 **	48 **	29 **	4572 *	56 *	5,044 *	57 *	5,228 **	58 **
Mauricio	84 *	88 *	81 *	89 *	92 *	87 *	91 **	93 **	88 **	138 *	63 *	105 *	63 *	95 **	63 **
Mozambique	48 *	66 *	33 *	51 *	67 *	36 *	59 **	73 **	45 **	5698 *	69 *	6,243 *	68 *	6,140 **	69 **
Namibia	85 *	87 *	83 *	76 **,a	74 **,a	78 **,a	82 **	79 **	84 **	172 *	57 *	299 **,a	48 **,a	281 **	45 **
Níger	14 *	20 *	9 *	15 **,a	23 **,a	9 **,a	19 **	27 **	11 **	5,046 *	54 *	7,196 **,a	55 **,a	7,773 **	55 **
Nigeria	55 *	67 *	43 *	51 **,a	61 **,a	41 **,a	60 **	69 **	50 **	33560 *	63 *	41,216 **,a	60 **,a	41,262 **	61 **
República Centroafricana	51 *	67 *	35 *	37 **,a	51 **,a	24 **,a	37 **	51 **	24 **	1038 *	67 *	1,621 **,a	62 **,a	1,834 **	62 **
República Democrática del Congo	67 *	81 *	54 *	61 **,a	77 **,a	46 **,a	64 **	78 **	50 **	8442 *	71 *	11,939 **,a	71 **,a	14,295 **	70 **
República Unida de Tanzania	69 *	78 *	62 *	68 **,a	75 **,a	61 **,a	71 **	76 **	65 **	5990 *	63 *	7,924 **,a	62 **,a	8,501 **	59 **
Rwanda	65 *	71 *	60 *	66 **,a	71 **,a	62 **,a	71 **	73 **	68 **	1555 *	60 *	2,030 **,a	59 **,a	2,143 **	56 **
Santo Tomé y Príncipe	85 *	92 *	78 *	70 **,a	80 **,a	60 **,a	75 **	82 **	68 **	12 *	75 *	30 **,a	68 **,a	30 **	65 **
Senegal	39 *	51 *	29 *	52 *	66 *	40 *	58 **	70 **	47 **	3462 *	61 *	3,550 *	66 *	3,592 **	66 **
Seychelles	92 *	91 *	92 *	92 **	91 **	92 **	...	...	...	5 *	48 *	6 **	46 **	...	...
Sierra Leona	35 *	47 *	24 *	44 **	56 **	34 **	48 **	59 **	38 **	1825 *	59 *	1,932 **	60 **	1,939 **	61 **
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	82 *	84 *	81 *	94 *	95 *	93 *	94 **	96 **	93 **	4776 *	56 *	2,316 *	62 *	2,168 **	62 **
Sudán del Sur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swazilandia	82 *	83 *	80 *	83 **,a	84 **,a	82 **,a	87 **	87 **	87 **	108 *	57 *	123 **,a	54 **,a	101 **	51 **
Togo	53 *	69 *	38 *	60 *	74 *	48 *	67 **	78 **	55 **	1275 *	68 *	1,476 *	68 *	1,402 **	68 **
Uganda	68 *	78 *	59 *	73 *	83 *	65 *	78 **	85 **	71 **	4131 *	66 *	4,589 *	67 *	4,517 **	66 **
Zambia	69 *	81 *	62 *	61 **,a	72 **,a	52 **,a	63 **	71 **	56 **	1,639 *	67 *	2456 **,a	63 **,a	3,051 **	61 **
Zimbabwe	...	...	...	84 **,a	88 **,a	80 **,a	87 **	89 **	85 **	...	...	1284 **,a	63 **,a	1,248 **	58 **
América del Norte y Europa Occidental															
Alemania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Andorra	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bélgica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Canadá	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chipre	97 *	99 *	95 *	99 *	99 *	98 *	99 **	99 **	99 **	24 *	78 *	12 *	72 *	9 **	71 **
Dinamarca	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
España	...	...	...	98 *	99 *	97 *	98 **	99 **	97 **	...	...	833 *	67 *	758 **	68 **
Estados Unidos de América	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Finlandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Francia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Grecia	96 *	98 *	94 *	97 **	98 **	96 **	98 **	99 **	97 **	376 *	73 *	250 **	70 **	220 **	69 **
Irlanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Israel	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Italia	98 *	99 *	98 *	99 **	99 **	99 **	99 **	99 **	99 **	777 *	64 *	510 **	63 **	444 **	63 **
Luxemburgo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malta	88 *	86 *	89 *	92 *	91 *	94 *	94 **	93 **	96 **	37 *	45 *	26 *	43 *	21 **	38 **
Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países Bajos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	...	...	...	94 *	96 *	93 *	96 **	97 **	94 **	...	...	495 *	68 *	392 **	68 **
Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Cuadro 2

TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años) (%)									NÚMERO DE JÓVENES ANALFABETOS (personas de 15 a 24 años)						
1995–2004[1]			2005–2012[1]			Proyecciones 2015			1995–2004[1]		2005–2012[1]		Proyecciones 2015		
Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Países o territorios
															África Subsahariana
72 *	84 *	63 *	73 **	80 **	66 **	73 **	79 **	67 **	736 *	70 *	1,087 **	63 **	1,212 **	61 **	Angola
45 *	59 *	33 *	42 **,a	55 **,a	31 **,a	53 **	63 **	43 **	773 *	62 *	945 **,a	61 **,a	1,032 **	61 **	Benin
94 *	92 *	96 *	96 **	94 **	98 **	98 **	96 **	100 **	26 *	35 *	18 **	26 **	10 **	10 **	Botswana
31 *	38 *	25 *	39 *	47 *	33 *	45 **	48 **	43 **	1,754 *	54 *	1,715 *	55 *	1,969 **	51 **	Burkina Faso
73 *	77 *	70 *	89 *	90 *	88 *	88 **	87 **	88 **	356 *	56 *	214 *	55 *	259 **	50 **	Burundi
97 **	96 **	98 **	98 *	98 *	98 *	98 **	98 **	99 **	3 **	34 **	2 *	42 *	2 **	43 **	Cabo Verde
83 *	88 *	78 *	81 *	85 *	76 *	84 **	87 **	80 **	533 *	65 *	814 *	62 *	768 **	60 **	Camerún
42 *	54 *	31 *	49 **	54 **	44 **	53 **	55 **	50 **	1,074 *	60 *	1,267 **	55 **	1,301 **	52 **	Chad
80 *	84 *	78 *	86 **	86 **	87 **	88 **	87 **	88 **	22 *	58 *	18 **	49 **	18 **	47 **	Comoras
...	...	...	81 **,a	86 **,a	77 **,a	81 **	86 **	77 **	...	...	148 **,a	62 **,a	163 **	62 **	Congo
61 *	71 *	52 *	48 **,a	58 **,a	39 **,a	50 **	60 **	41 **	1,234 *	62 *	2,023 **,a	59 **,a	2,130 **	59 **	Côte d'Ivoire
78 *	86 *	69 *	91 **	93 **	89 **	93 **	95 **	92 **	212 *	69 *	112 **	62 **	87 **	59 **	Eritrea
50 *	62 *	38 *	55 *	63 *	47 *	69 **	71 **	68 **	7,177 *	62 *	7,119 *	59 *	6,534 **	52 **	Etiopía
97 **	98 **	96 **	89 **,a	87 **,a	89 **,a	89 **	88 **	91 **	24 **	50 **	37 **,a	45 **,a	37 **	43 **	Gabón
53 *	64 *	41 *	69 **	73 **	66 **	73 **	76 **	71 **	121 *	64 *	107 **	57 **	104 **	55 **	Gambia
71 *	76 *	65 *	86 *	88 *	83 *	91 **	91 **	90 **	1,114 *	58 *	698 *	59 *	500 **	53 **	Ghana
47 *	59 *	34 *	31 *	38 *	22 *	45 **	43 **	47 **	941 *	62 *	1,514 *	55 *	1,350 **	47 **	Guinea
97 *	98 *	97 *	98 **	98 **	99 **	98 **	98 **	99 **	2 *	58 *	3 **	39 **	3 **	34 **	Guinea Ecuatorial
59 *	75 *	46 *	74 **	80 **	69 **	77 **	81 **	74 **	99 *	68 *	85 **	61 **	80 **	58 **	Guinea-Bissau
93 *	93 *	92 *	82 **,a	83 **,a	82 **,a	86 **	85 **	87 **	505 *	55 *	1,430 **,a	52 **,a	1,274 **	47 **	Kenya
91 *	85 *	97 *	83 **,a	74 **,a	92 **,a	85 **	77 **	93 **	36 *	14 *	79 **,a	23 **,a	73 **	22 **	Lesotho
49 **	63 **	35 **	49 **,a	63 **,a	37 **,a	54 **	65 **	44 **	321 **	63 **	338 **,a	63 **,a	395 **	61 **	Liberia
70 *	73 *	68 *	65 **,a	66 **,a	64 **,a	65 **	65 **	65 **	884 *	54 *	1,419 **,a	51 **,a	1,739 **	51 **	Madagascar
76 *	82 *	71 *	72 **,a	74 **,a	70 **,a	75 **	75 **	75 **	500 *	62 *	852 **,a	54 **,a	893 **	49 **	Malawi
31 *	37 *	24 *	47 *	56 *	39 *	54 **	61 **	46 **	1,568 *	54 *	1,437 *	57 *	1,423 **	57 **	Malí
95 *	94 *	95 *	98 *	98 *	99 *	99 **	98 **	99 **	12 *	42 *	4 *	38 *	2 **	36 **	Mauricio
62 *	74 *	50 *	67 *	80 *	57 *	77 **	84 **	70 **	1,466 *	66 *	1,436 *	68 *	1,244 **	65 **	Mozambique
92 *	91 *	93 *	87 **,a	83 **,a	91 **,a	90 **	86 **	93 **	30 *	43 *	57 **,a	36 **,a	52 **	33 **	Namibia
20 *	26 *	14 *	24 **,a	35 **,a	15 **,a	27 **	36 **	17 **	1,573 *	57 *	2,277 **,a	58 **,a	2,546 **	58 **	Níger
69 *	78 *	61 *	66 **	76 **	58 **	73 **	80 **	65 **	8,070 *	63 *	9,675 **	62 **	9,435 **	62 **	Nigeria
61 *	73 *	49 *	36 **,a	49 **,a	27 **,a	36 **	49 **	27 **	288 *	65 *	557 **,a	59 **,a	611 **	59 **	República Centroafricana
70 *	78 *	63 *	66 **	79 **	53 **	69 **	80 **	57 **	2,673 *	63 *	3,751 **	69 **	4,464 **	68 **	República Democrática del Congo
78 *	81 *	76 *	75 **,a	76 **,a	73 **,a	76 **	77 **	76 **	1,561 *	55 *	2,253 **,a	54 **,a	2,385 **	51 **	República Unida de Tanzania
78 *	79 *	77 *	77 **	77 **	78 **	80 **	78 **	82 **	405 *	53 *	483 **	50 **	500 **	46 **	Rwanda
95 *	96 *	95 *	80 **	83 **	77 **	83 **	84 **	82 **	2 *	56 *	7 **	57 **	6 **	52 **	Santo Tomé y Príncipe
49 *	58 *	41 *	66 *	74 *	59 *	73 **	78 **	68 **	1,091 *	59 *	910 *	61 *	800 **	59 **	Senegal
99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	...	...	...	0.1 *	33 *	0.1 **	32 **	...	...	Seychelles
48 *	60 *	37 *	63 **	72 **	54 **	68 **	76 **	59 **	521 *	61 *	435 **	62 **	405 **	63 **	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
94 *	93 *	94 *	99 *	98 *	99 *	99 **	99 **	99 **	523 *	47 *	111 *	33 *	93 **	31 **	Sudáfrica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sudán del Sur
92 *	91 *	93 *	94 **,a	92 **,a	95 **,a	95 **	94 **	96 **	19 *	44 *	19 **,a	40 **,a	16 **	38 **	Swazilandia
74 *	84 *	64 *	80 *	87 *	73 *	85 **	89 **	81 **	269 *	70 *	265 *	68 *	210 **	63 **	Togo
81 *	86 *	76 *	87 *	90 *	85 *	91 **	90 **	91 **	967 *	63 *	850 *	58 *	756 **	49 **	Uganda
69 *	78 *	66 *	64 **,a	70 **,a	58 **,a	66 **	69 **	62 **	613 *	60 *	857 **,a	58 **,a	1,052 **	56 **	Zambia
...	...	...	91 **,a	90 **,a	92 **,a	92 **	90 **	93 **	...	...	288 **,a	43 **,a	276 **	39 **	Zimbabwe
															América del Norte y Europa Occidental
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Alemania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Andorra
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Austria
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bélgica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canadá
100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	0.4 *	39 *	0.3 *	43 *	0.2 **	41 **	Chipre
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Dinamarca
...	...	...	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	...	...	15 *	44 *	11 **	43 **	España
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Unidos de América
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Finlandia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Francia
99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	99 **	100 **	99 **	16 *	45 *	7 **	54 **	6 **	56 **	Grecia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Irlanda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islandia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Israel
100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	12 *	47 *	5 **	46 **	4 **	46 **	Italia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Luxemburgo
96 *	94 *	98 *	98 *	97 *	99 *	99 **	99 **	99 **	2 *	27 *	1 *	25 *	0.5 **	25 **	Malta
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monaco
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Noruega
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países Bajos
...	...	...	99 *	99 *	99 *	100 **	100 **	100 **	...	...	6 *	45 *	5 **	44 **	Portugal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Marino

Cuadro 2 (continuación)

Países o territorios	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más) (%)									NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años y más)					
	1995–2004[1]			2005–2012[1]			Proyecciones 2015			1995–2004[1]		2005–2012[1]		Proyecciones 2015	
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres
Suecia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suiza	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe															
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	99 *	98 *	99 *	99 **	98 **	99 **	...	...	...	0.6 *	30 *	0.7 **	29 **	...	...
Argentina	97 *	97 *	97 *	98 **	98 **	98 **	98 **	98 **	98 **	757 *	52 *	647 **	51 **	615 **	50 **
Aruba	97 *	98 *	97 *	97 *	97 *	97 *	98 **	98 **	98 **	2 *	57 *	3 *	55 *	2 **	53 **
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belice	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia (Estado Plurinacional de)	87 *	93 *	81 *	94 *	97 *	92 *	96 **	98 **	94 **	696 *	74 *	377 *	74 *	316 **	75 **
Brasil	89 *	88 *	89 *	91 *	91 *	92 *	93 **	92 **	93 **	15095 *	50 *	13,003 *	50 *	11,611 **	49 **
Chile	96 *	96 *	96 *	99 *	99 *	98 *	98 **	98 **	97 **	497 *	52 *	191 *	53 *	355 **	53 **
Colombia	93 *	93 *	93 *	94 *	93 *	94 *	95 **	95 **	95 **	2105 *	52 *	2,164 *	51 *	1,925 **	51 **
Costa Rica	95 *	95 *	95 *	97 *	97 *	98 *	98 **	98 **	98 **	138 *	47 *	93 *	48 *	87 **	48 **
Cuba	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	18 *	52 *	15 **	52 **	15 **	52 **
Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	91 *	92 *	90 *	93 *	94 *	92 *	94 **	95 **	94 **	756 *	58 *	737 *	59 *	636 **	59 **
El Salvador	81 **	84 **	78 **	85 *	88 *	83 *	88 **	90 **	86 **	741 **	62 **	623 *	63 *	549 **	63 **
Granada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	69 *	75 *	63 *	78 *	85 *	72 *	82 **	87 **	76 **	2047 *	62 *	1,937 *	67 *	1,810 **	68 **
Guyana	...	...	...	85 **,a	82 **,a	87 **,a	88 **	87 **	90 **	...	...	74 **,a	43 **,a	61 **	44 **
Haití	59 *	63 *	55 *	49 **,a	53 **,a	45 **,a	61 **	64 **	57 **	2259 *	56 *	2,994 **,a	56 **,a	2,741 **	56 **
Honduras	80 *	80 *	80 *	85 *	86 *	85 *	88 **	88 **	89 **	740 *	50 *	746 *	52 *	637 **	50 **
Islas Caimán	...	...	...	99 *	99 *	99 *	...	...	...	...	...	0.5 *	45 *	...	...
Islas Turcas y Caicos	...	...	...	...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	80 *	74 *	86 *	87 **	83 **	92 **	89 **	84 **	93 **	341 *	36 *	250 **	32 **	235 **	31 **
México	91 *	92 *	90 *	94 *	95 *	93 *	95 **	96 **	94 **	6662 *	61 *	4,953 *	62 *	4,414 **	62 **
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	77 *	77 *	77 *	78 *	78 *	78 *	83 **	82 **	83 **	722 *	51 *	747 *	51 *	732 **	50 **
Panamá	92 *	93 *	91 *	94 *	95 *	93 *	95 **	96 **	94 **	168 *	54 *	153 *	55 *	143 **	56 **
Paraguay	...	...	...	94 *	95 *	93 *	96 **	96 **	95 **	...	...	263 *	57 *	213 **	56 **
Perú	88 *	93 *	82 *	94 *	97 *	91 *	94 **	97 **	92 **	2270 *	73 *	1,318 *	76 *	1,239 **	75 **
República Dominicana	87 *	87 *	87 *	91 *	90 *	91 *	92 **	91 **	92 **	766 *	49 *	664 *	48 *	616 **	47 **
Saint Kitts y Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Martín	...	...	...	...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	...	...	...	...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	...	...	...	...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...
Suriname	90 *	92 *	87 *	95 *	95 *	94 *	96 **	96 **	95 **	36 *	62 *	20 *	57 *	18 **	57 **
Trinidad y Tobago	98 **	99 **	98 **	99 **	99 **	98 **	99 **	99 **	99 **	17 **	69 **	13 **	66 **	11 **	64 **
Uruguay	97 *	96 *	97 *	98 *	98 *	99 *	98 **	98 **	99 **	78 *	44 *	42 *	44 *	41 **	43 **
Venezuela (República Bolivariana de)	93 *	93 *	93 *	96 *	96 *	95 *	96 **	96 **	96 **	1164 *	52 *	900 *	52 *	830 **	51 **
Antillas Neerlandesas	...	...	...	...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...
Asia Central															
Armenia	99 *	100 *	99 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	14 *	75 *	9 **	64 **	8 **	61 **
Azerbaiyán	99 *	99 *	98 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	66 *	79 *	16 *	68 *	13 **	71 **
Georgia	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	13 *	69 *	9 **	63 **	8 **	60 **
Kazajstán	100 *	100 *	99 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	52 *	77 *	32 *	62 *	26 **	57 **
Kirguistán	99 *	99 *	98 *	99 *	100 *	99 *	100 **	100 **	99 **	41 *	74 *	28 *	69 *	19 **	64 **
Mongolia	98 *	98 *	98 *	98 *	98 *	98 *	98 **	98 **	99 **	35 *	56 *	35 *	48 *	34 **	45 **
Tayikistán	99 *	100 *	99 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	19 *	71 *	13 **	64 **	12 **	62 **
Turkmenistán	99 *	99 *	98 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	31 *	73 *	14 **	66 **	12 **	62 **
Uzbekistán	99 *	99 *	98 *	99 **	100 **	99 **	100 **	100 **	99 **	211 *	70 *	106 **	68 **	87 **	66 **
Asia Meridional y Occidental															
Afganistán	...	...	...	32 *	45 *	18 *	38 **	52 **	24 **	...	...	10,336 *	60 *	10,899 **	61 **
Bangladesh	47 *	54 *	41 *	59 **	62 **	55 **	62 **	65 **	58 **	44854 *	54 *	44,302 **	54 **	43,819 **	54 **
Bhután	...	...	...	53 *	65 *	39 *	65 **	73 **	55 **	...	...	201 *	59 *	199 **	58 **
India	61 *	73 *	48 *	63 *	75 *	51 *	71 **	81 **	61 **	273107 *	65 *	285,523 *	65 *	264,222 **	67 **
Irán, República Islámica del	77 *	84 *	70 *	84 *	89 *	79 *	87 **	91 **	83 **	10694 *	63 *	9,150 *	66 *	7,936 **	67 **
Maldivas	96 *	96 *	96 *	98 *	98 *	98 *	99 **	100 **	99 **	6 *	48 *	3 *	49 *	2 **	84 **
Nepal	49 *	63 *	35 *	57 **,a	71 **,a	47 **,a	64 **	76 **	53 **	7287 *	65 *	7,228 **,a	67 **,a	6,873 **	69 **
Pakistán	43 *	55 *	29 *	55 *	69 *	40 *	58 **	70 **	46 **	45289 *	60 *	49,227 *	65 *	53,154 **	63 **
Sri Lanka	91 *	92 *	89 *	91 *	93 *	90 *	93 **	94 **	92 **	1305 *	59 *	1,363 *	59 *	1,192 **	58 **
Asia Oriental y el Pacífico															
Australia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunei Darussalam	93 *	95 *	90 *	95 **	97 **	94 **	96 **	97 **	94 **	17 *	67 *	14 **	68 **	13 **	68 **
Camboya	74 *	85 *	64 *	74 *	83 *	66 *	77 **	84 **	71 **	2176 *	72 *	2,493 *	69 *	2,466 **	67 **
China	91 *	95 *	87 *	95 *	97 *	93 *	96 **	98 **	94 **	86314 *	72 *	53,881 *	73 *	41,572 **	74 **
Fiji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Filipinas	93 *	92 *	94 *	95 *	95 *	96 *	96 **	96 **	97 **	3806 *	44 *	2,647 *	46 *	2,516 **	44 **

Cuadro 2

TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años) (%)									NÚMERO DE JÓVENES ANALFABETOS (personas de 15 a 24 años)						
1995–2004[1]			2005–2012[1]			Proyecciones 2015			1995–2004[1]		2005–2012[1]		Proyecciones 2015		
Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Países o territorios
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suecia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suiza
															América Latina y el Caribe
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguila
99 *	98 *	99 *	...	...	...	...	...	...	0.1 *	30 *	...	...	...	...	Antigua y Barbuda
99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	99 **	99 **	99 **	71 *	40 *	52 **	37 **	47 **	37 **	Argentina
99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	0.1 *	43 *	0.1 *	38 *	0.1 **	53 **	Aruba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Barbados
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Belice
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bermudas
97 *	99 *	96 *	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	44 *	72 *	21 *	57 *	21 **	57 **	Bolivia (Estado Plurinacional de)
97 *	96 *	98 *	99 *	98 *	99 *	99 **	99 **	99 **	1,122 *	33 *	463 *	35 *	368 **	35 **	Brasil
99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 **	98 **	99 **	26 *	40 *	33 *	49 *	37 **	35 **	Chile
98 *	98 *	98 *	98 *	98 *	99 *	99 **	98 **	99 **	163 *	39 *	151 *	36 *	116 **	33 **	Colombia
98 *	97 *	98 *	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	18 *	40 *	8 *	41 *	6 **	41 **	Costa Rica
100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	0.7 *	51 *	0.2 **	57 **	0.2 **	59 **	Cuba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Curaçao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Dominica
96 *	96 *	96 *	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	88 *	49 *	40 *	48 *	34 **	49 **	Ecuador
92 **	92 **	92 **	97 *	96 *	97 *	98 **	97 **	98 **	94 **	50 **	47 *	44 *	34 **	43 **	El Salvador
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Granada
82 *	86 *	78 *	94 *	95 *	92 *	95 **	97 **	94 **	421 *	62 *	194 *	64 *	154 **	63 **	Guatemala
...	...	...	93 **,a	92 **,a	94 **,a	94 **	94 **	95 **	...	...	10 **,a	45 **,a	9 **	44 **	Guyana
82 *	83 *	81 *	72 **,a	74 **,a	70 **,a	82 **	83 **	82 **	354 *	53 *	558 **,a	54 **,a	384 **	51 **	Haití
89 *	87 *	91 *	95 *	94 *	96 *	97 **	96 **	98 **	146 *	41 *	84 *	40 *	49 **	32 **	Honduras
...	...	...	99 *	99 *	99 *	...	...	...	...	...	0.07 *	62 *	...	...	Islas Caimán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Turcas y Caicos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Vírgenes Británicas
92 *	87 *	96 *	96 **	93 **	99 **	97 **	94 **	99 **	38 *	23 *	21 **	17 **	19 **	16 **	Jamaica
98 *	98 *	98 *	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	504 *	50 *	250 *	43 *	220 **	41 **	México
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat
86 *	84 *	89 *	87 *	85 *	89 *	92 **	90 **	94 **	155 *	41 *	154 *	43 *	108 **	38 **	Nicaragua
96 *	97 *	96 *	98 *	98 *	97 *	98 **	98 **	98 **	23 *	55 *	15 *	55 *	13 **	52 **	Panamá
...	...	...	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	...	...	18 *	45 *	13 **	27 **	Paraguay
97 *	98 *	96 *	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	174 *	66 *	74 *	50 *	61 **	47 **	Perú
94 *	93 *	95 *	97 *	97 *	98 *	98 **	97 **	99 **	100 *	39 *	48 *	35 *	40 **	33 **	República Dominicana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint Kitts y Nevis
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Martín
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Vicente y las Granadinas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Santa Lucía
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sint Maarten
95 *	96 *	94 *	98 *	98 *	99 *	99 **	98 **	100 **	5 *	56 *	1 *	37 *	0.9 **	17 **	Suriname
99 **	99 **	99 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	1 **	49 **	0.8 **	48 **	0.7 **	48 **	Trinidad y Tobago
99 *	98 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	8 *	34 *	5 *	33 *	5 **	32 **	Uruguay
97 *	96 *	98 *	99 *	98 *	99 *	99 **	99 **	99 **	137 *	34 *	79 *	40 *	60 **	43 **	Venezuela (República Bolivariana de)
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antillas Neerlandesas
															Asia Central
100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	1 *	37 *	1 **	31 **	1 **	31 **	Armenia
100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	2 *	44 *	1 *	64 *	1 **	62 **	Azerbaiyán
100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	1 *	40 *	1 **	37 **	1 **	35 **	Georgia
100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	4 *	40 *	5 *	40 *	4 **	40 **	Kazajstán
100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	3 *	42 *	3 *	40 *	3 **	38 **	Kirguistán
98 *	97 *	98 *	98 *	98 *	99 *	99 **	98 **	99 **	12 *	34 *	9 *	35 *	7 **	34 **	Mongolia
100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	2 *	49 *	2 **	45 **	2 **	44 **	Tayikistán
100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	2 *	49 *	2 **	31 **	2 **	27 **	Turkmenistán
100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	6 *	41 *	4 **	6 **	3 **	0.5 **	Uzbekistán
															Asia Meridional y Occidental
...	...	...	47 *	62 *	32 *	58 **	70 **	46 **	...	...	3,022 *	63 *	2,888 **	63 **	Afganistán
64 *	67 *	60 *	80 **	78 **	82 **	83 **	81 **	86 **	10,211 *	54 *	6,237 **	45 **	5,305 **	42 **	Bangladesh
...	...	...	74 *	80 *	68 *	89 **	90 **	87 **	...	...	38 *	58 *	17 **	55 **	Bhután
76 *	84 *	68 *	81 *	88 *	74 *	90 **	93 **	87 **	48,839 *	65 *	40,519 *	67 *	23,031 **	62 **	India
93 *	96 *	91 *	98 *	98 *	98 *	98 **	99 **	98 **	1,180 *	67 *	292 *	58 *	209 **	55 **	Irán, República Islámica del
98 *	98 *	98 *	99 *	99 *	99 *	100 **	100 **	100 **	1 *	47 *	0.5 *	46 *	0.2 **	100 **	Maldivas
70 *	81 *	60 *	82 **,a	89 **,a	77 **,a	87 **	91 **	83 **	1,367 *	69 *	913 **,a	70 **,a	767 **	67 **	Nepal
55 *	67 *	43 *	71 *	79 *	61 *	75 **	80 **	70 **	11,749 *	62 *	10,795 *	64 *	9,894 **	58 **	Pakistán
96 *	95 *	96 *	98 *	98 *	99 *	99 **	98 **	99 **	159 *	43 *	61 *	38 *	39 **	34 **	Sri Lanka
															Asia Oriental y el Pacífico
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Australia
99 *	99 *	99 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	0.7 *	50 *	0.2 **	55 **	0.1 **	57 **	Brunei Darussalam
83 *	88 *	79 *	87 *	88 *	86 *	91 **	91 **	92 **	520 *	63 *	398 *	54 *	253 **	47 **	Camboya
99 *	99 *	99 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	2,308 *	64 *	863 *	54 *	515 **	50 **	China
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Fiji
95 *	94 *	97 *	98 *	97 *	98 *	98 **	97 **	99 **	812 *	34 *	406 *	33 *	411 **	25 **	Filipinas

Cuadro 2 (continuación)

Países o territorios	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más) (%)									NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años y más)					
	1995–2004[1]			2005–2012[1]			Proyecciones 2015			1995–2004[1]		2005–2012[1]		Proyecciones 2015	
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres
Indonesia	90 *	94 *	87 *	93 *	96 *	90 *	94 **	96 **	92 **	14867 *	69 *	12,318 *	69 *	11,255 **	69 **
Islas Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	77 *	84 *	69 *	...	...	...	...	...	...	54 *	65 *	...	...	...	...
Japón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, China	91 *	95 *	88 *	96 *	98 *	94 *	96 **	98 **	95 **	30 *	74 *	21 *	76 *	19 **	75 **
Malasia	89 *	92 *	85 *	93 *	95 *	91 *	95 **	96 **	93 **	1764 *	64 *	1,427 *	68 *	1,227 **	66 **
Micronesia, (Estados Federados de)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	90 *	94 *	86 *	93 **	95 **	90 **	93 **	95 **	91 **	3337 *	70 *	2,908 **	67 **	2,836 **	66 **
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palau	...	...	...	100 *	99 *	100 *	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	57 *	63 *	51 *	63 **	65 **	60 **	64 **	66 **	63 **	1374 *	57 *	1,638 **	53 **	1,715 **	51 **
República de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Democrática Popular Lao	69 *	77 *	61 *	73 *	82 *	63 *	80 **	87 **	73 **	973 *	64 *	947 *	69 *	928 **	69 **
República Popular Democrática de Corea	...	...	...	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	...	...	0.3 *	71 *	0.2 **	66 **
Samoa	99 **	99 **	98 **	99 **	99 **	99 **	99 **	99 **	99 **	2 **	59 **	1 **	57 **	1 **	56 **
Singapur	93 *	97 *	89 *	96 *	98 *	94 *	97 **	99 **	95 **	229 *	77 *	161 *	79 *	154 **	79 **
Tailandia	93 *	95 *	91 *	96 *	96 *	96 *	97 **	97 **	97 **	3480 *	66 *	1,897 *	51 *	1,855 **	51 **
Timor-Leste	38 *	45 *	30 *	58 *	64 *	53 *	68 **	71 **	63 **	273 *	55 *	237 *	56 *	210 **	55 **
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	0.6 *	47 *	0.6 *	48 *	0.4 **	47 **
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	90 *	94 *	87 *	94 *	96 *	91 *	95 **	96 **	93 **	5451 *	70 *	4,342 *	68 *	3,979 **	67 **
Estados Árabes															
Arabia Saudita	83 *	88 *	76 *	94 *	97 *	91 *	95 **	97 **	91 **	2662 *	58 *	1,137 *	63 *	1,146 **	66 **
Argelia	70 *	80 *	60 *	73 *	81 *	64 *	80 **	87 **	73 **	6693 *	66 *	6,776 *	66 *	5,762 **	67 **
Bahrein	87 *	89 *	84 *	95 *	96 *	92 *	96 **	97 **	93 **	66 *	49 *	55 *	54 *	46 **	54 **
Djibouti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Egipto	56 *	67 *	44 *	74 *	82 *	66 *	74 **	82 **	65 **	17402 *	63 *	14,590 *	65 *	15,374 **	66 **
Emiratos Árabes Unidos	...	...	...	90 *	89 *	91 *	94 **	93 **	96 **	...	...	331 *	24 *	495 **	18 **
Iraq	74 *	84 *	64 *	79 **	86 **	72 **	80 **	86 **	74 **	3525 *	69 *	4,098 **	66 **	4,415 **	65 **
Jordania	90 *	95 *	85 *	98 *	98 *	97 *	98 **	98 **	97 **	304 *	74 *	95 *	62 *	107 **	62 **
Kuwait	78 *	81 *	74 *	96 *	96 *	95 *	96 **	97 **	96 **	249 *	46 *	109 *	42 *	101 **	42 **
Líbano	...	...	...	90 *	93 *	86 *	94 **	96 **	92 **	...	...	311 *	67 *	247 **	66 **
Libia	85 **	93 **	77 **	90 **	96 **	84 **	91 **	97 **	86 **	554 **	77 **	440 **	81 **	401 **	82 **
Marruecos	52 *	66 *	40 *	67 *	76 *	58 *	68 **	79 **	59 **	9768 *	65 *	7,734 *	65 *	7,711 **	67 **
Mauritania	51 *	60 *	43 *	46 **,a	57 **,a	35 **,a	52 **	63 **	42 **	753 *	59 *	1,050 **,a	60 **,a	1,179 **	61 **
Omán	81 *	87 *	74 *	87 *	90 *	82 *	91 **	94 **	86 **	286 *	59 *	265 *	54 *	288 **	50 **
Palestina	92 *	97 *	88 *	96 *	98 *	94 *	97 **	98 **	95 **	144 *	77 *	102 *	78 *	97 **	77 **
Qatar	89 *	89 *	89 *	97 *	97 *	96 *	97 **	97 **	97 **	61 *	31 *	59 *	25 *	55 **	24 **
República Árabe Siria	81 *	88 *	74 *	85 **	91 **	79 **	86 **	92 **	81 **	2066 *	67 *	2,111 **	69 **	1,978 **	69 **
Sudán	61 *	72 *	52 *	73 **	82 **	65 **	76 **	83 **	69 **	5956 *	63 *	5,781 **	66 **	5,681 **	65 **
Túnez	74 *	83 *	65 *	80 *	88 *	72 *	82 **	90 **	74 **	1881 *	68 *	1,681 *	70 *	1,573 **	72 **
Yemen	55 **	74 **	35 **	66 **	83 **	50 **	70 **	85 **	55 **	4742 **	71 **	4,756 **	74 **	4,653 **	75 **
Sudán (antes de la secesión)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europa Central y Oriental															
Albania	99 *	99 *	98 *	97 *	98 *	96 *	98 **	98 **	97 **	30 *	69 *	78 *	69 *	61 **	66 **
Belarrús	100 *	100 *	99 *	100 *	100 *	99 *	100 **	100 **	100 **	33 *	77 *	31 *	72 *	21 **	65 **
Bosnia y Herzegovina	97 *	99 *	94 *	98 **	99 **	97 **	98 **	100 **	97 **	104 *	86 *	59 **	86 **	50 **	86 **
Bulgaria	98 *	99 *	98 *	98 *	99 *	98 *	98 **	99 **	98 **	121 *	66 *	105 *	63 *	99 **	62 **
Croacia	98 *	99 *	97 *	99 *	100 *	99 *	99 **	100 **	99 **	68 *	83 *	32 *	80 *	26 **	77 **
Eslovaquia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Eslovenia	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	6 **	57 **	5 **	54 **	5 **	54 **
Estonia	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	3 *	57 *	1 *	50 *	2 **	60 **
Federación de Rusia	99 *	100 *	99 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	676 *	75 *	386 *	61 *	331 **	56 **
Hungría	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
la ex República Yugoslava de Macedonia	96 *	98 *	94 *	98 **	99 **	96 **	98 **	99 **	97 **	63 *	77 *	43 **	75 **	38 **	73 **
Letonia	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	5 *	63 *	2 *	49 *	2 **	47 **
Lituania	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	10 *	54 *	5 *	50 *	5 **	49 **
Montenegro	...	...	...	98 *	99 *	98 *	99 **	99 **	98 **	...	...	8 *	82 *	6 **	79 **
Polonia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Checa	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República de Moldova	97 *	98 *	95 *	99 **	100 **	99 **	99 **	100 **	99 **	105 *	72 *	27 **	79 **	18 **	79 **
Rumania	97 *	98 *	96 *	99 *	99 *	98 *	99 **	99 **	98 **	495 *	71 *	258 *	67 *	225 **	63 **
Serbia	...	...	...	98 **	99 **	97 **	98 **	99 **	97 **	...	...	147 **	80 **	150 **	77 **
Turquía	87 *	95 *	80 *	95 *	98 *	92 *	95 **	98 **	92 **	6089 *	82 *	2,830 *	84 *	2,872 **	84 **
Ucrania	99 *	100 *	99 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	230 *	80 *	105 **	65 **	89 **	60 **

Cuadro 2

TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años) (%)									NÚMERO DE JÓVENES ANALFABETOS (personas de 15 a 24 años)						
1995–2004[1]			2005–2012[1]			Proyecciones 2015			1995–2004[1]		2005–2012[1]		Proyecciones 2015		
Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Países o territorios
99 *	99 *	99 *	99	99	99	99 **	99 **	99 **	542 *	56 *	497	51	441 **	43 **	Indonesia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Marshall
85 *	90 *	80 *	...	...	...	...	...	...	13 *	65 *	...	...	...	...	Islas Salomón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Japón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
100 *	99 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	0.2 *	27 *	0.3 *	48 *	0.3 **	51 **	Macao, China
97 *	97 *	97 *	98 *	98 *	98 *	98 **	98 **	98 **	122 *	49 *	90 *	50 *	90 **	49 **	Malasia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Micronesia, (Estados Federados de)
95 *	96 *	93 *	96 **	96 **	96 **	96 **	96 **	96 **	556 *	61 *	377 **	53 **	345 **	50 **	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Niue
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nueva Zelandia
...	...	...	100 *	100 *	100 *	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palau
67 *	69 *	64 *	71 **	67 **	76 **	72 **	66 **	79 **	366 *	53 *	398 **	41 **	417 **	37 **	Papua Nueva Guinea
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	República de Corea
78 *	83 *	75 *	84 *	89 *	79 *	90 **	93 **	87 **	234 *	59 *	199 *	66 *	153 **	64 **	República Democrática Popular Lao
...	...	...	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	...	...	0.01 *	34 *	0.01 **	23 **	República Popular Democrática de Corea
99 **	99 **	99 **	100 **	99 **	100 **	100 **	99 **	100 **	0.2 **	43 **	0.2 **	38 **	0.2 **	36 **	Samoa
100 *	99 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	3 *	39 *	1 *	50 *	1 **	49 **	Singapur
98 *	98 *	98 *	98 *	98 *	98 *	98 **	98 **	98 **	217 *	53 *	206 *	54 *	159 **	52 **	Tailandia
...	...	...	80 *	80 *	79 *	82 **	82 **	83 **	...	...	47 *	52 *	50 **	48 **	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokelau
99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	100 *	99 **	99 **	100 **	0.1 *	45 *	0.1 *	38 *	0.1 **	39 **	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Vanuatu
95 *	96 *	94 *	97 *	97 *	97 *	98 **	98 **	98 **	836 *	57 *	522 *	54 *	307 **	51 **	Viet Nam
															Estados Árabes
96 *	97 *	95 *	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	183 *	63 *	36 *	50 *	30 **	46 **	Arabia Saudita
90 *	94 *	86 *	92 *	94 *	89 *	96 **	96 **	96 **	750 *	69 *	655 *	65 *	298 **	50 **	Argelia
97 *	97 *	97 *	98 *	99 *	98 *	100 **	100 **	100 **	4 *	40 *	3 *	58 *	0.5 **	45 **	Bahrein
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Djibouti
73 *	79 *	67 *	89 *	92 *	86 *	91 **	93 **	89 **	3,129 *	60 *	1,635 *	64 *	1,337 **	62 **	Egipto
...	...	...	95 *	94 *	97 *	99 **	100 **	99 **	...	...	36 *	24 *	7 **	56 **	Emiratos Árabes Unidos
85 *	89 *	80 *	82 **	84 **	81 **	82 **	82 **	81 **	755 *	63 *	1,166 **	53 **	1,320 **	51 **	Iraq
99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	9 *	60 *	11 *	43 *	11 **	41 **	Jordania
92 *	94 *	90 *	99 *	99 *	99 *	100 **	99 **	100 **	20 *	60 *	6 *	42 *	3 **	41 **	Kuwait
...	...	...	99 *	98 *	99 *	99 **	99 **	99 **	...	...	10 *	38 *	9 **	39 **	Líbano
100 **	100 **	99 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	4 **	78 **	0.9 **	70 **	0.5 **	67 **	Libia
70 *	81 *	60 *	82 *	89 *	74 *	83 **	90 **	76 **	1,838 *	67 *	1,154 *	70 *	1,013 **	70 **	Marruecos
61 *	68 *	55 *	56 **,a	66 **,a	48 **,a	63 **	70 **	55 **	208 *	57 *	281 **,a	60 **,a	296 **	59 **	Mauritania
97 *	98 *	97 *	98 *	97 *	98 *	99 **	99 **	99 **	14 *	60 *	14 *	34 *	7 **	34 **	Omán
99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	7 *	53 *	7 *	53 *	6 **	56 **	Palestina
96 *	95 *	98 *	99 *	99 *	100 *	100 **	99 **	100 **	4 *	24 *	3 *	3 *	1 **	4 **	Qatar
92 *	95 *	90 *	96 **	97 **	94 **	96 **	97 **	96 **	298 *	63 *	193 **	60 **	159 **	59 **	República Árabe Siria
78 *	86 *	72 *	88 **	90 **	85 **	90 **	91 **	88 **	1,166 *	65 *	887 **	60 **	824 **	58 **	Sudán
94 *	96 *	92 *	97 *	98 *	96 *	98 **	98 **	98 **	117 *	68 *	53 *	67 *	34 **	56 **	Túnez
77 **	93 **	60 **	87 **	97 **	78 **	90 **	98 **	83 **	985 **	84 **	694 **	87 **	567 **	87 **	Yemen
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sudán (antes de la secesión)
															Europa Central y Oriental
99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	3 *	46 *	7 *	46 *	6 **	47 **	Albania
100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	3 *	41 *	3 *	42 *	2 **	42 **	Belarrús
100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	1 *	38 *	2 **	48 **	2 **	49 **	Bosnia y Herzegovina
98 *	98 *	98 *	98 *	98 *	98 *	98 **	98 **	98 **	20 *	51 *	18 *	53 *	14 **	54 **	Bulgaria
100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	2 *	48 *	1 *	47 *	1 **	47 **	Croacia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Eslovaquia
100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	0.5 **	38 **	0.3 **	32 **	0.3 **	31 **	Eslovenia
100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	0.5 *	40 *	0.1 *	39 *	0.05 **	42 **	Estonia
100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	66 *	41 *	62 *	41 *	46 **	41 **	Federación de Rusia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Hungría
99 *	99 *	98 *	99 **	99 **	98 **	99 **	99 **	98 **	4 *	59 *	4 **	54 **	4 **	53 **	la ex República Yugoslava de Macedonia
100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	0.8 *	43 *	0.4 *	39 *	0.4 **	38 **	Letonia
100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	2 *	43 *	0.6 *	46 *	0.3 **	43 **	Lituania
...	...	...	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	...	...	0.7 *	58 *	0.7 **	56 **	Montenegro
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Polonia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Checa
100 *	99 *	100 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	3 *	37 *	- **	- **	- **	- **	República de Moldova
98 *	98 *	98 *	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	78 *	48 *	29 *	50 *	17 **	49 **	Rumania
...	...	...	99 **	99 **	99 **	99 **	99 **	98 **	...	...	10 **	50 **	18 **	52 **	Serbia
96 *	98 *	93 *	99 *	100 *	98 *	99 **	100 **	99 **	552 *	77 *	125 *	79 *	96 **	78 **	Turquía
100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	15 *	42 *	13 **	40 **	12 **	40 **	Ucrania

Cuadro 2 (continuación)

Países o territorios	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más) (%)									NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años y más)					
	1995–2004[1]			2005–2012[1]			Proyecciones 2015			1995–2004[1]		2005–2012[1]		Proyecciones 2015	
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres
										Total	% M	Total	% M	Total	% M
Mundo	82	87	77	84	89	80	86	90	82	786,523	64	780,682	64	751,413	64
Países en transición	99	100	99	100	100	99	100	100	100	2,061	77	1,144	69	978	65
Países desarrollados	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países en desarrollo	77	83	70	80	86	75	83	88	78	775,715	64	771,717	64	742,803	64
África Subsahariana	57	68	48	59	68	50	63	71	55	156,736	62	186,902	61	196,997	61
América del Norte y Europa Occidental	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe	90	91	89	92	93	92	93	94	93	38,488	55	33,030	55	30,202	55
Caribe	72	74	71	69	71	68	73	74	72	2,826	54	3,457	54	3,420	54
América Latina	90	91	89	93	94	93	94	94	94	35,662	56	29,573	55	26,782	55
Asia Central	99	99	99	100	100	99	100	100	100	482	72	262	64	220	61
Asia Meridional y Occidental	59	70	47	63	74	52	69	79	60	390,219	63	409,909	64	388,295	65
Asia Oriental y el Pacífico	92	95	88	95	97	93	96	98	94	127,020	70	88,067	70	73,850	70
Asia Oriental	92	95	88	95	97	93	96	98	94	125,443	71	86,212	71	72,008	70
Pacífico	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Estados Árabes	67	77	56	78	85	69	80	87	72	57,936	65	51,774	66	51,430	67
Europa Central y Oriental	97	99	96	99	99	98	99	99	98	8,574	80	4,288	78	4,179	78
Países con ingresos bajos	58	66	50	61	68	54	65	71	59	164,897	60	188,339	60	196,695	59
Países con ingresos medios	80	86	73	83	88	78	86	90	81	606,315	65	579,928	65	541,834	66
Medios bajos	68	77	58	71	79	62	75	83	68	445,132	64	465,197	64	444,240	65
Medios altos	90	94	86	94	96	92	95	97	93	161,184	68	114,731	67	97,594	67
Países con ingresos altos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

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

Nota A: En los datos estadísticos aún figuran informaciones sobre las Antillas Neerlandesas y el Sudán (antes de la secesión), respectivamente en América Latina y el Caribe y en los Estados Árabes, solo a título indicativo, ya que apenas ahora comienza a disponerse de informaciones sobre las nuevas entidades -esto es, Curaçao, Sint Maarten, el Sudán y Sudán del Sur. Las agrupaciones de países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial pero incluyen solo a los países de la EPT. Se basan en la lista de países por grupos de ingresos revisada en julio de 2013.

Nota B: Para los países señalados con un asterisco (*) se han utilizado los datos sobre la alfabetización observados a nivel nacional. Para los demás países se han utilizado las estimaciones del IEU. Estas estimaciones se han efectuado utilizando el modelo de proyección global de la alfabetización por grupo de edad específico del IEU. Las que se refieren al periodo más reciente corresponden al año 2012 y se basan en los datos observados más recientes de que se ha podido disponer para cada país.

Nota C: Los datos sobre la población utilizados para calcular el número de analfabetos proceden de la revisión efectuada en 2012 de las estimaciones de la División de Población de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2013). Se basan en la mediana. Para los países cuyos datos sobre la alfabetización han sido observados a nivel nacional, la población utilizada es la que corresponde al año del censo o la encuesta. Para los países cuyos datos han sido estimados por el IEU, la población utilizada es la de los años 2004 y 2012.

1. Los datos corresponden al año disponible más reciente del periodo especificado. Véase la introducción a los cuadros estadísticos y el cuadro de metadatos de estadísticas sobre alfabetización para explicaciones más amplias sobre las definiciones de la alfabetización en el plano nacional, los métodos de medición, las fuentes de datos y los años a los que estos corresponden.

(a) Los datos sobre la alfabetización se basan en pruebas directas de lectura efectuadas en el marco de las encuestas nacionales por hogares.

(*) Para los datos de los países: estimaciones nacionales.

(**) Para los datos de los países: estimaciones parciales del IEU; para los totales y las medias ponderadas regionales y correspondientes a otros países: contabilización parcial debida a la cobertura incompleta de países (entre el 33% y el 60% de la población de la región o agrupación de países de otro tipo).

(...) Datos no disponibles.

Cuadro 2

TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años) (%)									NÚMERO DE JÓVENES ANALFABETOS (personas de 15 a 24 años)						
1995–2004[1]			2005–2012[1]			Proyecciones 2015			1995–2004[1]		2005–2012[1]		Proyecciones 2015		
Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Países o territorios
									Total	% M	Total	% M	Total	% M	
87	91	84	89	92	87	91	93	90	138,942	62	125,591	61	103,194	57	Mundo
100	100	100	100	100	100	100	100	100	129	43	122	42	108	42	Países en transición
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países desarrollados
85	89	81	88	91	85	90	92	88	138,274	62	125,034	61	102,674	57	Países en desarrollo
68	75	62	69	75	63	73	77	69	41,683	61	49,331	59	49,477	57	África Subsahariana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	América del Norte y Europa Occidental
96	96	97	98	98	98	98	98	99	3,751	45	2,345	45	1,841	43	América Latina y el Caribe
87	87	87	81	82	81	87	87	87	423	50	609	52	453	49	Caribe
97	96	97	98	98	99	99	98	99	3,328	44	1,736	43	1,388	41	América Latina
100	100	100	100	100	100	100	100	100	32	39	28	34	24	33	Asia Central
74	81	66	80	86	74	87	90	85	76,065	63	62,119	64	42,150	59	Asia Meridional y Occidental
98	98	98	99	99	99	99	99	99	6,716	57	4,270	51	3,272	45	Asia Oriental y el Pacífico
98	98	98	99	99	99	99	99	99	6,314	57	3,835	52	2,831	46	Asia Oriental
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pacífico
83	89	77	90	93	86	91	94	89	9,620	65	6,938	64	5,937	62	Estados Árabes
99	99	98	100	100	99	100	100	99	780	68	289	60	236	59	Europa Central y Oriental
68	74	63	72	76	68	76	78	74	43,004	59	44,292	57	42,928	54	Países con ingresos bajos
88	91	85	91	94	88	93	95	91	95,129	63	80,694	63	59,586	60	Países con ingresos medios
79	85	73	83	89	78	89	91	86	85,149	64	74,482	64	54,360	60	Medios bajos
97	98	97	99	99	98	99	99	99	9,980	58	6,212	53	5,226	51	Medios altos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países con ingresos altos

Cuadro 3A

Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI): atención

	SUPERVIVENCIA DE LOS NIÑOS[1]				ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS[2]						
	Tasa de mortalidad infantil (‰)		Tasa de mortalidad de los menores de 5 años (‰)		Insuficiencia ponderal al nacer (%)	Porcentaje de menores de cinco años aquejados de raquitismo moderado y grave	Porcentaje de niños de un año inmunizados contra				
							Tuberculosis	Difteria, tosferina y tétanos	Polio	Sarampión	Hepatitis B
							Vacunas correspondientes:				
							BCG	DPT3	Polio3	Sarampión	HepB3
Países o territorios	2010	2015	2010	2015	2008–2011[3]	2008–2012[3]	2012	2012	2012	2012	2012
África Subsahariana											
Angola	127	92	213	148	12	29	87	91	88	97	91
Benin	87	66	140	105	15	45	94	85	85	72	85
Botswana	56	29	74	37	13	31	99	96	99	94	96
Burkina Faso	95	65	182	128	14	33	96	90	90	87	90
Burundi	102	84	166	133	13	58	98	96	94	93	96
Cabo Verde	32	15	39	18	6	...	99	90	90	96	90
Camerún	88	69	139	108	11	32	81	85	85	82	85
Chad	112	91	185	147	20	39	63	45	56	64	45
Comoras	81	65	113	88	25	30	76	86	85	85	86
Congo	80	60	127	91	13	24	92	85	85	80	85
Côte d'Ivoire	97	70	139	101	17	28	99	94	94	85	94
Eritrea	67	37	92	49	14	...	99	99	99	99	99
Etiopía[1,8]	88	46	139	67	20	44	80	61	70	66	61
Gabón	58	41	88	61	14	16	98	82	80	71	82
Gambia	67	53	130	97	10	23	98	98	98	95	98
Ghana	64	49	99	75	11	23	98	92	91	88	92
Guinea	103	70	174	121	12	34	84	59	57	58	59
Guinea Ecuatorial	114	83	189	132	13	...	73	33	39	51	...
Guinea-Bissau	111	90	186	150	11	32	94	80	78	69	76
Kenya	72	49	109	72	8	35	84	83	82	93	83
Lesotho	83	55	113	74	11	39	95	83	91	85	83
Liberia	113	56	166	79	14	42	85	77	77	80	77
Madagascar	67	33	101	48	16	50	78	86	86	69	86
Malawi	114	82	172	111	14	47	99	96	95	90	96
Malí	113	81	215	154	18	28	89	74	74	59	74
Mauricio	17	11	19	12	14	...	99	98	98	99	98
Mozambique	107	69	172	107	17	43	91	76	73	82	76
Namibia	58	31	76	38	16	29	90	84	84	76	84
Níger	92	49	216	116	27	44	97	74	78	73	74
Nigeria	112	70	187	113	15	36	60	41	59	42	41
República Centroafricana	114	88	185	141	14	41	74	47	47	49	47
República Democrática del Congo	125	105	211	174	10	43	78	72	76	73	72
República Unida de Tanzania	85	45	133	66	8	42	99	92	90	97	92
Rwanda	96	46	158	67	7	44	99	98	98	97	98
Santo Tomé y Príncipe	53	42	80	61	10	29	99	96	96	92	96
Senegal	65	47	129	72	19	16	97	92	89	84	92
Seychelles	11	7	14	9	...	...	99	98	98	98	99
Sierra Leona	144	112	238	179	10	44	97	84	81	80	84
Somalia	100	75	166	124	...	42	37	42	47	46	...
Sudáfrica	56	35	74	46	...	33	84	68	69	79	73
Sudán del Sur	107	72	177	113	...	31	77	59	64	62	...
Swazilandia	85	61	123	85	9	31	98	95	92	88	95
Togo	79	63	128	98	11	30	97	84	84	72	84
Uganda	88	53	138	80	12	33	82	78	82	82	78
Zambia	102	60	160	93	11	45	83	78	83	83	78
Zimbabwe	71	34	101	48	11	32	99	89	89	90	89
América del Norte y Europa Occidental											
Alemania	4	3	5	3	...	...	...	93	95	97	86
Andorra	...	...	...	...	...	...	...	99	99	98	97
Austria	5	3	6	4	7	...	...	83	83	76	83
Bélgica	5	3	6	4	...	...	...	99	99	96	98
Canadá	5	4	6	5	6	...	...	95	99	98	70
Chipre	6	3	8	4	...	...	...	99	99	86	96
Dinamarca	5	3	6	4	5	...	...	94	94	90	...
España	4	3	6	4	...	...	...	97	97	97	96
Estados Unidos de América	7	6	8	7	8	3	...	95	93	92	92
Finlandia	4	2	4	3	4	...	...	99	99	97	...
Francia	4	3	5	4	...	...	...	99	99	89	74
Grecia	6	3	7	4	...	...	...	99	99	99	98
Irlanda	6	3	7	3	...	...	42	95	95	92	95
Islandia	3	2	4	3	4	...	...	89	89	90	...
Israel	6	3	7	4	8	...	...	94	95	96	97
Italia	5	3	6	3	...	...	...	97	97	90	97
Luxemburgo	5	2	6	3	8	...	...	99	99	96	95
Malta	8	4	10	6	6	...	...	99	99	93	93
Monaco	...	...	...	...	...	...	89	99	99	99	99
Noruega	4	2	5	3	5	...	...	95	95	94	...
Países Bajos	5	3	6	4	...	...	...	97	97	96	...
Portugal	5	3	7	3	8	...	99	98	98	97	98
Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	6	4	7	5	8	...	...	97	97	93	...
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	96	96	87	96

Cuadro 3A (continuación)

Cuadro 3A

	SUPERVIVENCIA DE LOS NIÑOS[1]				ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS[2]						
	Tasa de mortalidad infantil (‰)		Tasa de mortalidad de los menores de 5 años (‰)		Insuficiencia ponderal al nacer (%)	Porcentaje de menores de cinco años aquejados de raquitismo moderado y grave	Porcentaje de niños de un año inmunizados contra				
							Tuberculosis	Difteria, tosferina y tétanos	Polio	Sarampión	Hepatitis B
							Vacunas correspondientes:				
							BCG	DPT3	Polio3	Sarampión	HepB3
Países o territorios	**2010**	**2015**	**2010**	**2015**	**2008–2011[3]**	**2008–2012[3]**	**2012**	**2012**	**2012**	**2012**	**2012**
Suecia	3	2	4	3	...	...	24	98	98	97	...
Suiza	5	3	6	4	...	...	...	95	96	92	...
América Latina y el Caribe											
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	13	8	17	10	5	...	...	98	97	98	98
Argentina	18	11	21	12	7	...	99	91	90	94	91
Aruba	18	14	21	17	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	13	9	19	13	11	...	...	98	99	91	96
Barbados	15	9	18	11	12	...	...	87	88	90	88
Belice	20	12	24	14	11	19	98	98	98	96	98
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia (Estado Plurinacional de)	61	36	78	47	6	27	87	80	79	84	80
Brasil	30	18	37	22	8	7	99	94	97	99	97
Chile	10	5	12	7	6	...	92	90	90	90	90
Colombia	22	15	31	21	6	13	89	92	91	94	92
Costa Rica	11	8	13	9	7	6	78	91	90	90	91
Cuba	7	4	9	5	5	...	99	96	98	99	96
Curaçao	15	10	18	12	...	...	...	...	...	...	...
Dominica	...	...	...	...	10	...	98	97	99	99	97
Ecuador	29	15	35	19	8	...	99	99	99	94	98
El Salvador	25	16	33	20	9	19	90	92	92	93	92
Granada	13	8	17	12	9	...	...	97	98	94	97
Guatemala	42	21	53	28	11	48	94	96	94	93	96
Guyana	38	27	47	33	14	18	98	97	97	99	97
Haití	62	38	99	63	23	22	75	60	60	58	...
Honduras	33	21	47	30	10	23	90	88	88	93	88
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcas y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	27	20	33	23	12	5	96	99	99	93	99
México	24	13	29	16	9	14	99	99	99	99	99
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	29	15	37	18	8	22	98	98	99	99	98
Panamá	22	14	28	17	10	19	99	85	87	98	85
Paraguay	37	29	45	35	6	18	93	87	83	91	87
Perú	33	15	48	23	8	18	95	95	94	94	95
República Dominicana	38	24	42	26	11	10	99	85	85	79	74
Saint Kitts y Nevis	...	...	...	...	8	...	95	97	98	95	98
San Martín	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	21	16	27	21	8	...	97	96	96	94	96
Santa Lucía	15	10	20	13	11	...	99	98	98	99	98
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	26	16	34	21	14	9	...	84	84	73	84
Trinidad y Tobago	29	23	36	29	10	...	...	92	91	85	92
Uruguay	15	11	18	13	9	15	99	95	95	96	95
Venezuela (República Bolivariana de)	20	14	25	18	8	16	96	81	73	87	81
Antillas Neerlandesas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Central											
Armenia	31	18	35	20	8	19	96	95	96	97	95
Azerbaiyán	56	38	72	45	10	25	82	75	78	66	46
Georgia	33	18	36	21	4	11	95	92	93	93	92
Kazajstán	38	24	46	29	4	13	95	99	98	96	95
Kirguistán	44	32	53	40	5	18	98	96	94	98	96
Mongolia	47	24	59	29	5	15	99	99	99	99	99
Tayikistán	71	55	93	70	10	26	97	94	96	94	94
Turkmenistán	56	45	71	57	4	19	99	97	98	99	98
Uzbekistán	52	42	63	51	5	19	99	99	99	99	99
Asia Meridional y Occidental											
Afganistán	95	63	137	85	...	...	75	71	71	68	71
Bangladesh	62	28	85	36	22	41	95	96	96	96	96
Bhután	56	27	89	42	10	34	95	97	97	95	97
India	63	41	85	52	28	48	87	72	70	74	70
Irán, República Islámica del	30	14	42	19	7	7	99	99	99	98	98
Maldivas	41	9	53	11	11	19	99	99	99	98	99
Nepal	61	32	83	38	18	40	96	90	90	86	90
Pakistán	79	62	97	68	32	44	87	81	75	83	81
Sri Lanka	15	8	18	10	17	17	99	99	99	99	99
Asia Oriental y el Pacífico											
Australia	5	4	6	4	7	...	...	92	92	94	92
Brunei Darussalam	8	4	9	4	...	...	99	90	90	99	99
Camboya	77	37	100	46	11	40	99	95	95	93	95
China	24	12	29	15	3	10	99	99	99	99	99
Fiji	20	15	26	19	10	...	99	99	99	99	99
Filipinas	28	20	37	26	21	32	88	86	86	85	70

Cuadro 3A (continuación)

	SUPERVIVENCIA DE LOS NIÑOS[1]				ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS[2]						
	Tasa de mortalidad infantil (‰)		Tasa de mortalidad de los menores de 5 años (‰)		Insuficiencia ponderal al nacer (%)	Porcentaje de menores de cinco años aquejados de raquitismo moderado y grave	Porcentaje de niños de un año inmunizados contra				
							Tuberculosis	Difteria, tosferina y tétanos	Polio	Sarampión	Hepatitis B
							Vacunas correspondientes:				
							BCG	DPT3	Polio3	Sarampión	HepB3
Países o territorios	**2010**	**2015**	**2010**	**2015**	**2008–2011[3]**	**2008–2012[3]**	**2012**	**2012**	**2012**	**2012**	**2012**
Indonesia	38	24	47	29	9	36	81	64	69	80	64
Islas Cook	...	...	...	...	3	...	98	98	98	97	98
Islas Marshall	...	...	...	...	18	...	97	80	80	78	80
Islas Salomón	58	36	78	44	12	33	83	90	86	85	90
Japón	3	2	5	3	8	...	95	98	99	96	...
Kiribati	51	31	67	38	...	...	95	94	92	91	94
Macao, China	7	4	10	5	...	...	...	...	...	...	...
Malasia	8	4	10	5	11	17	99	99	99	95	98
Micronesia, (Estados Federados de)	32	22	40	26	18	...	78	81	81	91	82
Myanmar	62	47	83	61	9	35	87	85	87	84	38
Nauru	...	...	...	...	27	24	99	79	79	96	79
Niue	...	...	...	...	0	...	99	98	98	99	98
Nueva Zelandia	6	4	7	5	6	...	...	93	93	92	93
Palau	...	...	...	...	...	...	...	89	89	91	89
Papua Nueva Guinea	59	46	79	60	11	44	84	63	70	67	63
República de Corea	6	3	7	4	4	...	99	99	99	99	99
República Democrática Popular Lao	65	32	86	39	15	44	81	79	78	72	79
República Popular Democrática de Corea	44	20	60	25	6	28	98	96	99	99	96
Samoa	28	18	34	22	10	...	96	92	95	85	99
Singapur	3	2	4	2	8	...	99	96	96	95	96
Tailandia	15	9	18	11	7	16	99	99	99	98	98
Timor-Leste	73	35	101	43	12	58	71	67	66	62	67
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	24	20	29	23	3	...	95	95	95	95	95
Tuvalu	...	...	...	...	6	10	99	97	97	98	97
Vanuatu	38	22	48	26	10	26	81	68	67	52	59
Viet Nam	23	13	28	19	5	23	98	97	97	96	97
Estados Árabes											
Arabia Saudita	20	10	24	11	...	...	99	98	98	98	98
Argelia	38	25	46	30	6	15	99	95	95	95	95
Bahrein	11	6	13	9	...	...	...	99	99	99	99
Djibouti	70	52	109	78	10	31	87	81	81	83	81
Egipto	32	17	42	22	13	29	95	93	93	93	93
Emiratos Árabes Unidos	11	5	12	6	6	...	94	94	94	94	94
Iraq	35	26	43	30	13	23	90	69	70	69	77
Jordania	24	16	28	18	13	8	96	98	98	98	98
Kuwait	10	8	14	11	...	4	97	98	98	99	98
Líbano	16	8	19	9	12	...	...	82	77	80	84
Libia	23	13	27	15	...	21	99	98	98	98	98
Marruecos	41	24	51	29	15	15	99	99	99	99	99
Mauritania	78	69	118	104	35	22	95	80	80	75	80
Omán	18	7	22	8	10	10	99	98	99	99	97
Palestina	26	18	31	22	9	11	98	97	98	98	98
Qatar	11	6	13	7	...	...	97	92	92	97	92
República Árabe Siria	19	16	23	19	10	28	82	45	52	61	43
Sudán	70	53	112	83	...	35	92	92	92	85	92
Túnez	26	14	29	15	7	10	99	97	97	96	97
Yemen	71	54	99	73	...	47	64	82	89	71	82
Sudán (antes de la secesión)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europa Central y Oriental											
Albania	23	13	28	15	4	19	99	99	99	99	99
Belarrús	12	5	15	7	4	4	98	98	98	98	97
Bosnia y Herzegovina	10	7	12	8	3	9	96	92	87	94	92
Bulgaria	14	9	18	10	9	...	97	95	95	94	95
Croacia	7	5	8	6	5	...	99	96	96	95	98
Eslovaquia	8	5	10	6	7	...	90	99	99	99	99
Eslovenia	4	3	5	3	...	...	...	96	96	95	...
Estonia	10	4	12	5	4	...	97	94	94	94	94
Federación de Rusia	19	9	23	12	6	...	96	97	98	98	97
Hungría	8	5	10	6	9	...	99	99	99	99	...
la ex República Yugoslava de Macedonia	15	9	16	10	6	5	94	96	97	97	96
Letonia	13	7	16	8	5	...	97	92	92	90	91
Lituania	9	5	11	6	4	...	98	93	93	93	93
Montenegro	14	9	15	10	4	7	95	94	94	90	90
Polonia	8	5	10	6	6	...	93	99	96	98	98
República Checa	5	2	6	3	7	...	...	99	99	98	99
República de Moldova	22	13	27	16	6	10	99	92	92	91	94
Rumania	19	10	22	12	8	13	99	89	92	94	96
Serbia	15	10	18	12	6	7	98	91	93	87	97
Turquía	30	10	41	15	11	12	96	97	97	98	96
Ucrania	16	11	20	14	4	...	95	76	74	79	46

Cuadro 3A (continuación)

Cuadro 3A

	SUPERVIVENCIA DE LOS NIÑOS[1]				ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS[2]						
	Tasa de mortalidad infantil (‰)		Tasa de mortalidad de los menores de 5 años (‰)		Insuficiencia ponderal al nacer (%)	Porcentaje de menores de cinco años aquejados de raquitismo moderado y grave	Porcentaje de niños de un año inmunizados contra				
							Tuberculosis	Difteria, tosferina y tétanos	Polio	Sarampión	Hepatitis B
							Vacunas correspondientes:				
							BCG	DPT3	Polio3	Sarampión	HepB3
Países o territorios	**2010**	**2015**	**2010**	**2015**	**2008–2011[3]**	**2008–2012[3]**	**2012**	**2012**	**2012**	**2012**	**2012**
		Media ponderada			**Mediana**		**Mediana**				
Mundo	52	35	75	49	10	25	96	94	94	93	94
Países en transición	31	22	38	28	5	13	96	95	96	95	95
Países desarrollados	6	5	7	6	6	...	...	97	97	95	96
Países en desarrollo	57	46	82	67	11	29	96	92	91	92	92
África Subsahariana	97	65	158	103	13	33	94	84	85	82	85
América del Norte y Europa Occidental	6	4	7	5	...	...	...	97	97	95	96
América Latina y el Caribe	28	16	36	21	9	...	97	95	94	94	96
Caribe	51	32	78	50	11	...	...	97	98	94	97
América Latina	27	16	34	20	8	18	96	92	91	94	92
Asia Central	51	38	63	46	5	19	97	96	96	97	95
Asia Meridional y Occidental	64	41	86	51	17	37	95	96	96	95	96
Asia Oriental y el Pacífico	27	15	34	19	9	...	98	93	93	94	94
Asia Oriental	27	15	34	19	8	32	98	96	96	95	96
Pacífico	27	20	35	25	10	...	96	92	92	92	92
Estados Árabes	41	28	56	37	10	21	96	94	94	96	94
Europa Central y Oriental	20	9	25	12	6	...	97	96	96	95	96
Países con ingresos bajos	86	57	137	89	13	39	94	84	84	82	85
Países con ingresos medios	49	33	68	44	10	19	97	94	93	94	94
Medios bajos	63	43	88	58	10	28	95	90	90	85	90
Medios altos	29	17	37	22	8	14	99	96	97	96	96
Países con ingresos altos	8	5	10	6	7	...	...	97	97	95	96

Nota: En los datos estadísticos aún figuran informaciones sobre las Antillas Neerlandesas y el Sudán (antes de la secesión), respectivamente en América Latina y el Caribe y en los Estados Árabes, solo a título indicativo, ya que apenas ahora comienza a disponerse de informaciones sobre las nuevas entidades-esto es, Curaçao, Sint Maarten, el Sudán y Sudán del Sur. Las agrupaciones de países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial pero incluyen solo a los países de la EPT. Se basan en la lista de países por grupos de ingresos revisada en julio de 2013.

1. Los indicadores de supervivencia de los niños proceden de las estimaciones, revisadas en 2012, de la División de Población de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2013) y se basan en la variante media.
2. UNICEF (2014) y Base de Datos Mundial de la OMS sobre Crecimiento y Malnutrición de la Infancia (2014).
3. Los datos corresponden al año disponible más reciente del período especificado.

Cuadro 3B

Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI): educación

	Países o territorios	Grupo de edad	NIÑOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR				Niños matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (%)							
			Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en							
			1999		2012		1999	2012	1999				2012			
		2012	Total (en miles)	% Niñas	Total (en miles)	% Niñas			Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)
	África Subsahariana															
1	Angola	5-5	389 **	40 **	596 z	59 z	...	1 z	27 **	33 **	22 **	0.65 **	87 z	70 z	103 z	1.47 z
2	Benin	4-5	18	48	112	50	20	...	4	4	4	0.93	19	18	19	1.04
3	Botswana	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
4	Burkina Faso	3-5	20	50	60	49	34	...	2	2	2	1.03	4	4	4	1.01
5	Burundi	5-6	5	50	47	50	49	36	0.7	0.7	0.7	1.01	8	8	8	1.00
6	Cabo Verde	3-5	18	44	22	50	...	54	48	54	42	0.79	75	75	75	1.00
7	Camerún	4-5	104	48	389	50	57	65	11	11	10	0.95	30	29	30	1.03
8	Chad	3-5	...	...	19	48	...	52	...	...	...	...	1	2	1	0.94
9	Comoras	3-5	1	51	...	...	100	...	3	3	3	1.07	...	...	...	...
10	Congo	3-5	6	61	54	49	85	67	2	2	3	1.60	14	14	14	0.99
11	Côte d'Ivoire	3-5	36	49	91	50	46	35	3	3	2	0.97	5	5	5	1.00
12	Eritrea	5-6	12	47	46	49	97	54	5	5	5	0.90	13	13	13	1.01
13	Etiopía[9]	4-6	90	49	1 429	48	100	85 **	1	1	1	0.98	...	...	...	...
14	Gabón	3-5	***16***	...	45 z	50 z	***68***	74 z	***15***	...	...	...	35 z	35 z	36 z	1.04 z
15	Gambia	3-6	29	47	65 y	51 y	...	77 y	19	20	18	0.91	30 y	29 y	30 y	1.04 y
16	Ghana	4-5	506	49	**1 605**	**50**	26 **	**24**	47	47	48	1.02	**116**	**115**	**118**	**1.03**
17	Guinea	4-6	...	...	152 z	49 z	...	...	...	...	...	...	16 z	16 z	15 z	0.96 z
18	Guinea Ecuatorial	4-6	17	51	42	50	37	...	27	27	28	1.04	73	73	73	1.01
19	Guinea-Bissau	3-5	*4*	*51*	9 y	51 y	*62*	84 y	*4*	*4*	*4*	*1.05*	7 y	6 y	7 y	1.05 y
20	Kenya	3-5	1 188	50	...	...	10	...	43	43	43	1.00	...	...	...	...
21	Lesotho	3-5	33 **	52 **	53 y	...	100 **	...	21 **	20 **	22 **	1.09 **	36 y	...	...	...
22	Liberia	3-5	112	42	...	...	39	...	47	54	41	0.75	...	...	...	...
23	Madagascar	3-5	50 **	51 **	164 y	50 y	...	91 y	3 **	3 **	3 **	1.02 **	9 y	8 y	9 y	1.03 y
24	Malawi	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
25	Malí	3-6	21	51	71 z	50 z	...	73 z	2	2	2	1.09	4 z	4 z	4 z	1.04 z
26	Mauricio	3-4	42	50	35	49	85	82 **	94	94	95	1.01	120	121	119	0.99
27	Mozambique	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
28	Namibia	5-6	35	53	...	...	100	...	33	30	35	1.14	...	...	...	...
29	Níger	4-6	12	50	110	50	33	13	1	1	1	1.04	6	6	6	1.05
30	Nigeria	3-5	***939***	***48***	2 021 y	49 y	...	27 y	***8***	***8***	***8***	***0.94***	13 y	13 y	13 y	0.99 y
31	República Centroafricana	3-5	...	...	21 z	51 z	...	55 z	...	...	...	...	6 z	6 z	6 z	1.02 z
32	República Democrática del Congo	3-5	***40***	***49***	274	51	***93***	...	***0.8***	***0.8***	***0.8***	***0.99***	4	4	4	1.06
33	República Unida de Tanzania	5-6	...	...	1 035	49	...	5	...	...	...	...	34	35	34	0.97
34	Rwanda	4-6	***18***	***50***	130	52	...	100	***3***	***3***	***3***	***0.92***	13	13	14	1.06
35	Santo Tomé y Príncipe	3-5	4	52	**8**	**52**	-	**16**	23	22	25	1.13	**45**	**43**	**47**	**1.08**
36	Senegal	4-6	24	50	175	52	68	43	3	3	3	1.00	14	13	15	1.12
37	Seychelles	4-5	3	49	3 z	48 z	5	10 z	105	104	106	1.02	110 z	112 z	107 z	0.96 z
38	Sierra Leona	3-5	*17*	...	49	52	...	44	*5*	...	...	...	9	9	10	1.07
39	Somalia	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	Sudáfrica	6-6	207	50	816	50	26	6	21	21	21	1.00	77	77	77	1.00
41	Sudán del Sur	3-5	...	...	56 z	48 z	...	70 z	...	...	...	...	6 z	6 z	6 z	0.94 z
42	Swazilandia	3-5	...	...	24 z	50 z	...	100 z	...	...	...	...	25 z	25 z	26 z	1.02 z
43	Togo	3-5	11	50	66	51	53	30	3	3	3	0.99	11	11	11	1.03
44	Uganda	3-5	...	...	499 y	51 y	...	100 y	...	...	...	...	14 y	13 y	14 y	1.05 y
45	Zambia	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
46	Zimbabwe	3-5	*437*	*51*	...	...	...	...	*41*	*40*	*42*	*1.03*	...	...	...	...
	América del Norte y Europa Occidental															
47	Alemania	3-5	2 333	48	2 356	48	54	65	94	95	93	0.98	113	113	112	0.99
48	Andorra[2]	3-5	...	...	2	48	...	2	...	...	...	...	...	...	...	...
49	Austria	3-5	225	49	246	48	25	30	77	78	77	0.99	103	104	103	0.99
50	Bélgica	3-5	399	49	452	49	56	53	109	110	108	0.98	118	119	118	1.00
51	Canadá	4-5	512	49	517 z	49 z	8	7 z	64	64	63	0.99	72 z	71 z	72 z	1.00 z
52	Chipre[3]	3-5	19	49	22	48	54	49	60	59	60	1.02	78	79	77	0.98
53	Dinamarca	3-5	251	49	198	48	27	19	91	91	91	1.00	102	103	100	0.97
54	España	3-5	1 131	49	1 920	48	32	35	99	99	99	1.00	127	128	127	0.99
55	Estados Unidos de América	3-5	7 183	48	9 160	48	34	43	59	60	58	0.97	74	75	73	0.97
56	Finlandia	3-6	125	49	166	49	10	8	47	48	47	0.99	70	71	70	1.00
57	Francia[6]	3-5	2 393	49	2 564	49	13	13	110	110	110	1.00	110	110	109	0.99
58	Grecia	4-5	143	49	167 z	49 z	3	7 z	67	66	67	1.02	78 z	78 z	79 z	1.01 z
59	Irlanda	3-4	...	...	72	49	...	98	...	...	...	...	52	52	53	1.01
60	Islandia	3-5	12	48	13 z	48 z	5	13 z	86	87	86	0.98	97 z	98 z	96 z	0.98 z
61	Israel	3-5	294	48	437 z	49 z	...	11 z	89	89	88	0.99	104 z	104 z	103 z	0.99 z
62	Italia	3-5	1 578	48	1 688 z	48 z	30	30 z	97	97	96	0.99	98 z	99 z	97 z	0.98 z
63	Luxemburgo	3-5	12	49	16 z	48 z	5	9 z	71	71	71	1.00	89 z	88 z	89 z	1.00 z
64	Malta	3-4	10	48	9	48	37	33	97	98	96	0.98	116	118	113	0.95
65	Monaco[7]	3-5	0.9	52	0.8	48	26	20	...	...	...	...	...	...	...	...
66	Noruega	3-5	139	50	180	49	40	46	75	73	77	1.06	99	99	99	1.00
67	Países Bajos	3-5	...	...	522	49	...	30	...	...	...	...	91	91	91	1.00
68	Portugal	3-5	220	49	273	48	52	47	67	67	67	1.00	86	87	85	0.98
69	Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	3-4	1 155	49	1 282	49	6	37	77	77	77	1.00	84	84	85	1.01
70	San Marino[7]	3-5	*1.0*	*47*	1	50	.	.	...	...	...	...	107	106	108	1.02

Cuadro 3B

	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR Y OTROS PROGRAMAS DE AEPI (%)				TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (%)				ALUMNOS RECIÉN INGRESADOS EN PRIMER GRADO DE PRIMARIA CON UNA EXPERIENCIA DE AEPI (%)			
	Año escolar finalizado en 2012				Año escolar finalizado en 2011				Año escolar finalizado en 2012			
	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	
África Subsahariana												
	...	...	...	...	65 [z]	52 [z]	77 [z]	1.47 [z]	...	...	...	1
	19	18	19	1.04	10	10	10	0.99	...	...	...	2
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3
	...	...	...	...	3 [z]	3 [z]	3 [z]	1.01 [z]	7	6	7	4
	8	8	8	1.00	4	4	5	1.02	5	5	6	5
	75	75	75	1.00	70	70	70	1.00	...	...	...	6
	30	29	30	1.03	21	21	22	1.03	...	...	...	7
	1	2	1	0.94	1	1	1	0.94	5	5	5	8
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9
	14	14	14	0.99	13	13	13	0.98	14	14	14	10
	5	5	5	1.00	...	...	...	...	...	...	...	11
	...	...	...	...	8	8	8	1.00	41	39	43	12
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13
	35 [z]	35 [z]	36 [z]	1.04 [z]	35 [z]	35 [z]	36 [z]	1.04 [z]	...	...	...	14
	...	...	...	...	27 [y]	26 [y]	27 [y]	1.04 [y]	...	...	...	15
	138	**136**	**140**	**1.03**	**76**	**75**	**77**	**1.03**	**86**	**86**	**87**	16
	16 [z]	16 [z]	15 [z]	0.96 [z]	11 [z]	11 [z]	10 [z]	0.96 [z]	...	...	...	17
	73	73	73	1.01	53	53	53	1.00	88	88	89	18
	...	...	...	...	4 [y]	4 [y]	5 [y]	1.04 [y]	...	...	...	19
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	20
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	21
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22
	10 [y]	10 [y]	10 [y]	1.03 [y]	8 [y]	8 [y]	8 [y]	1.03 [y]	...	...	...	23
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	24
	4 [z]	4 [z]	4 [z]	1.04 [z]	4 [**,z]	3 [**,z]	4 [**,z]	1.04 [**,z]	16 [y]	15 [y]	16 [y]	25
	120	121	119	0.99	99 [z]	100 [z]	98 [z]	0.98 [z]	96	96	96	26
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	27
	...	...	...	...	...	...	...	...	51 [y]	52 [y]	51 [y]	28
	6	6	6	1.05	5	5	5	1.04	...	...	...	29
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	30
	6 [z]	6 [z]	6 [z]	1.02 [z]	6 [z]	6 [z]	6 [z]	1.02 [z]	...	...	...	31
	4	4	4	1.06	4 [z]	4 [z]	4 [z]	1.05 [z]	...	...	...	32
	34	35	34	0.97	33 [y]	33 [y]	33 [y]	1.02 [y]	...	...	...	33
	13	13	14	1.06	12	12	12	1.06	...	...	...	34
	45 [**]	**43** [**]	**47** [**]	**1.08** [**]	**41**	**40**	**43**	**1.07**	...	...	...	35
	14	13	15	1.12	9	8	9	1.13	...	...	...	36
	...	...	...	...	97 [z]	99 [z]	96 [z]	0.97 [z]	100 [z]	100 [z]	100 [z]	37
	9	9	10	1.07	9	8	9	1.07	3	3	3	38
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39
	102	101	102	1.00	...	...	...	...	...	...	...	40
	6 [z]	6 [z]	6 [z]	0.94 [z]	4 [z]	4 [z]	3 [z]	0.94 [z]	...	...	...	41
	25 [z]	25 [z]	26 [z]	1.02 [z]	18 [**,z]	18 [**,z]	18 [**,z]	1.01 [**,z]	...	...	...	42
	11	11	11	1.03	11	11	11	1.03	...	...	...	43
	...	...	...	...	14 [y]	13 [y]	14 [y]	1.05 [y]	...	...	...	44
	...	...	...	...	...	...	...	...	18	14	23	45
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	46
América del Norte y Europa Occidental												
	113	113	112	0.99	...	...	...	...	...	...	...	47
	...	...	...	...	...	...	...	...	100	100	100	48
	103	104	103	0.99	...	...	...	...	...	...	...	49
	118	119	118	1.00	99	99	99	1.00	...	...	...	50
	...	...	...	...	71 [z]	71 [z]	71 [z]	1.01 [z]	...	...	...	51
	78	79	77	0.98	69	69	69	1.00	...	...	...	52
	102	103	100	0.97	99	99	98	0.99	...	...	...	53
	127	128	127	0.99	97	97	97	1.00	...	...	...	54
	74	75	73	0.97	68	68	68	0.99	...	...	...	55
	70	71	70	1.00	70	70	70	1.00	...	...	...	56
	110	110	109	0.99	100	100	100	1.00	...	...	...	57
	78 [z]	78 [z]	79 [z]	1.01 [z]	77 [z]	77 [z]	78 [z]	1.01 [z]	...	...	...	58
	52	52	53	1.01	52	52	52	1.01	...	...	...	59
	97 [z]	98 [z]	96 [z]	0.98 [z]	97 [z]	98 [z]	96 [z]	0.98 [z]	...	...	...	60
	104 [z]	104 [z]	103 [z]	0.99 [z]	98 [z]	98 [z]	98 [z]	1.00 [z]	...	...	...	61
	98 [z]	99 [z]	97 [z]	0.98 [z]	92 [z]	93 [z]	91 [z]	0.98 [z]	...	...	...	62
	89 [z]	88 [z]	89 [z]	1.00 [z]	86 [z]	86 [z]	87 [z]	1.01 [z]	...	...	...	63
	116	118	113	0.95	...	...	...	...	...	...	...	64
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	65
	99	99	99	1.00	99	99	99	1.00	...	...	...	66
	91	91	91	1.00	91	91	91	1.00	...	...	...	67
	86	87	85	0.98	84	85	83	0.98	...	...	...	68
	84	84	85	1.01	79	79	79	1.01	...	...	...	69
	107	106	108	1.02	95	93	96	1.03	...	...	...	70

Cuadro 3B (continuación)

	Países o territorios	Grupo de edad 2012	NIÑOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR – Año escolar finalizado en 1999: Total (en miles)	1999: % Niñas	2012: Total (en miles)	2012: % Niñas	Niños matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados – Año escolar finalizado en 1999	2012	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (%) – Año escolar finalizado en 1999: Total	1999: Varones	1999: Niñas	1999: IPS (N/V)	2012: Total	2012: Varones	2012: Niñas	2012: IPS (N/V)
71	Suecia	3-6	360	49	419	49	10	17	76	75	76	1.01	95	95	95	1.00
72	Suiza	5-6	158	48	150	49	6	4	92	93	92	1.00	100	99	100	1.00
	América Latina y el Caribe															
73	Anguila[7]	3-4	0.5	52	0.4 [z]	48 [z]	100	100 [z]	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antigua y Barbuda	3-4	*2*	...	3	49	*100*	97	*57*	...	...	...	89	91	86	0.94
75	Argentina	3-5	1 191	50	1 482 [z]	49 [z]	28	32 [z]	57	56	58	1.02	74 [z]	74 [z]	75 [z]	1.02 [z]
76	Aruba	4-5	3	49	3	49	83	73	94	95	94	0.98	107	107	107	1.00
77	Bahamas	3-4	1	51	...	...	...	...	11	11	12	1.08	...	...	...	...
78	Barbados	3-4	6	49	6 [*, z]	50 [*, z]	...	15 [*, z]	75	73	76	1.04	79 [*, z]	80 [*, z]	79 [*, z]	0.99 [*, z]
79	Belice	3-4	4	50	7	49	...	87	28	27	28	1.02	47	48	47	1.00
80	Bermudas	4-4	***0.4***	***54***	0.3 [z]	49 [z]	**.**	. [z]	***56***	***51***	***60***	***1.19***	43 [z]	44 [z]	43 [z]	0.99 [z]
81	Bolivia (Estado Plurinacional de)	4-5	208	49	258 [z]	49 [z]	...	13 [z]	43	43	44	1.02	51 [z]	51 [z]	51 [z]	0.99 [z]
82	Brasil[2]	4-6	5 733	49	7 314	49	28	29	...	...	...	...	...	...	...	...
83	Chile	4-5	450	49	555	48	...	66	76	77	76	0.99	114	115	112	0.98
84	Colombia	3-5	1 034	50	1 309 [z]	49 [z]	45	28 [z]	38	38	39	1.02	49 [z]	49 [z]	49 [z]	1.00 [z]
85	Costa Rica	4-5	75	49	109	49	15	12	47	47	47	1.00	74	74	74	1.01
86	Cuba	3-5	484	50	392	48	.	.	105	103	106	1.04	109	110	109	0.99
87	Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
88	Dominica	3-4	3	52	2	50	100	99	82	78	86	1.10	95	93	97	1.05
89	Ecuador	5-5	181	50	475	50	39	32	63	61	64	1.04	150	148	152	1.02
90	El Salvador	4-6	194	49	223	49	22 [**]	16	40	40	41	1.02	62	62	63	1.02
91	Granada	3-4	3	51	4 [y]	51 [y]	...	54 [y]	75	72	77	1.07	99 [y]	95 [y]	102 [y]	1.08 [y]
92	Guatemala	5-6	308	49	537 [z]	50 [z]	22	15 [z]	46	46	45	0.97	64 [z]	64 [z]	65 [z]	1.02 [z]
93	Guyana	4-5	37	49	28	49	1	8	100	102	99	0.97	66	63	69	1.09
94	Haití	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Honduras	3-5	93	50	244	50	...	14	17	17	17	1.05	42	42	43	1.03
96	Islas Caimán	3-4	0.5	48	...	...	88	...	39	41	38	0.94	...	...	...	...
97	Islas Turcas y Caicos[7]	4-5	0.8	54	...	...	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...
98	Islas Vírgenes Británicas[3]	3-4	0.5	53	1 [z]	48 [z]	100	98 [z]	62	57	66	1.16	71 [z]	74 [z]	69 [z]	0.93 [z]
99	Jamaica	3-5	138	51	105	49	88	87	79	76	82	1.08	75	74	75	1.01
100	México	4-5	3 361	50	4 717	49	9	14	70	70	70	0.99	101	100	103	1.02
101	Montserrat[3]	3-4	0.1	52	...	...	-	...	137	165	119	0.72	...	...	...	...
102	Nicaragua	3-5	161	50	218 [y]	50 [y]	17	16 [y]	27	27	28	1.04	55 [y]	54 [y]	56 [y]	1.03 [y]
103	Panamá	4-5	49	49	96	49	23	19	37	37	38	1.01	65	65	65	1.00
104	Paraguay	3-5	123	50	153 [z]	49 [z]	29	31 [z]	29	29	30	1.03	35 [z]	34 [z]	35 [z]	1.01 [z]
105	Perú	3-5	1 017	50	1 364	49	15	28	56	56	57	1.02	78	78	78	0.99
106	República Dominicana	3-5	195	49	247	50	45	60	31	31	31	1.01	39	38	39	1.04
107	Saint Kitts y Nevis	3-4	...	...	2 [z]	53 [z]	...	60 [z]	...	...	...	...	96 [z]	88 [z]	103 [z]	1.17 [z]
108	San Martín	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
109	San Vicente y las Granadinas	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
110	Santa Lucía	3-4	6	...	3	50	100	100	81	...	...	...	61	61	62	1.03
111	Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
112	Suriname	4-5	***16***	***49***	18 [z]	49 [z]	***45***	42 [z]	***85***	***84***	***85***	***1.01***	88 [z]	89 [z]	88 [z]	1.00 [z]
113	Trinidad y Tobago	3-4	*23*	*50* [**]	...	...	*100*	...	*60*	*60* [**]	*60* [**]	*1.01* [**]	...	...	...	...
114	Uruguay	3-5	100	49	132 [y]	49 [y]	...	38 [y]	60	59	60	1.02	89 [y]	89 [y]	89 [y]	1.00 [y]
115	Venezuela (República Bolivariana de)	3-5	738	50	1 270	49	20	19	45	44	46	1.03	72	72	73	1.01
116	Antillas Neerlandesas	4-5	7	50	...	...	75	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	Asia Central															
117	Armenia	3-5	57	...	64	49	-	4	26	...	...	...	51	44	60	1.35
118	Azerbaiyán[3,5]	3-5	88	46	99	46	-	1	18	19	17	0.89	25	25	25	0.99
119	Georgia	3-5	74	48	...	...	0.1	...	35	36	35	0.98	...	...	...	...
120	Kazajstán	3-6	165	48	**711**	**49**	10	**8**	15	16	15	0.96	**58**	**58**	**58**	**1.00**
121	Kirguistán	3-6	48	43	106	50	1	3	10	11	9	0.80	25	24	25	1.02
122	Mongolia	3-5	74	54	133	50	4	7	27	24	29	1.18	86	85	86	1.01
123	Tayikistán	3-6	56	42	62 [z]	44 [z]	.	- [z]	8	9	7	0.77	9 [z]	10 [z]	8 [z]	0.83 [z]
124	Turkmenistán	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
125	Uzbekistán	3-6	616	47	523 [z]	49 [z]	...	1 [z]	24	24	23	0.93	25 [z]	25 [z]	25 [z]	1.00 [z]
	Asia Meridional y Occidental															
126	Afganistán	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127	Bangladesh	3-5	1 825	50	2 376 [z]	48 [z]	...	49 [z]	18	18	19	1.04	26 [z]	26 [z]	25 [z]	0.98 [z]
128	Bhután	4-5	0.3	48	3	48	100	40	0.9	1.0	0.9	0.92	9	10	9	0.96
129	India	3-5	13 869	48	42 859 [z]	49 [z]	...	...	19	19	19	1.02	58 [z]	57 [z]	60 [z]	1.05 [z]
130	Irán, República Islámica del	5-5	220	50	416	49	16	...	15	14	15	1.03	35	35	36	1.03
131	Maldivas[2]	3-5	12	48	22	49	...	94	56	55	56	1.01	...	...	...	...
132	Nepal	3-4	216 [*]	42 [*]	**1 053**	**48**	...	**24**	11 [*]	13 [*]	10 [*]	0.77 [*]	**84**	**85**	**83**	**0.97**
133	Pakistán	3-4	*5 160* [*]	*40* [*]	6 784	45	...	...	63 [*]	73 [*]	52 [*]	0.71 [*]	82	87	77	0.89
134	Sri Lanka	4-4	...	...	327	49	...	...	...	...	...	...	89	89	89	1.00
	Asia Oriental y el Pacífico															
135	Australia[6]	4-4	***273***	***49***	320	...	***63***	78	***103***	***103***	***103***	***1.00***	108	...	...	...
136	Brunei Darussalam	4-5	11	49	13	49	66	75	79	78	80	1.03	92	92	91	1.00
137	Camboya	3-5	55	50	139	50	18	13	5	5	5	1.02	15	15	15	1.05
138	China	4-6	24 030	46	34 244	46	...	49	36	37	36	0.97	70	70	70	1.00
139	Fiji	3-5	9	49	...	...	...	...	15	15	15	1.01	...	...	...	...
140	Filipinas	5-5	593	50	...	...	47	...	30	29	31	1.06	...	...	...	...

Cuadro 3B

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR Y OTROS PROGRAMAS DE AEPI (%)				TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (%)				ALUMNOS RECIÉN INGRESADOS EN PRIMER GRADO DE PRIMARIA CON UNA EXPERIENCIA DE AEPI (%)			
Año escolar finalizado en 2012				Año escolar finalizado en 2011				Año escolar finalizado en 2012			
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	
95	95	95	1.00	95	95	95	1.00	...	...	...	71
100	99	100	1.00	76	77	76	0.99	...	...	...	72
											Latin America and the Caribbean
...	...	...	...	...	...	...	...	100 [y]	100 [y]	100 [y]	73
118	123	114	0.93	72	75	69	0.92	86	86	86	74
74 [z]	74 [z]	75 [z]	1.02 [z]	74 [z]	73 [z]	75 [z]	1.02 [z]	...	...	...	75
107	107	107	1.00	99 [y]	100 [y]	98 [y]	0.98 [y]	...	...	...	76
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	77
...	...	...	...	72 [*,z]	71 [*,z]	73 [*,z]	1.02 [*,z]	100 [z]	100 [z]	100 [z]	78
47	48	47	1.00	45	45	45	1.01	60	...	...	79
...	...	...	...	30 [z]	32 [z]	29 [z]	0.92 [z]	...	...	...	80
51 [z]	51 [z]	51 [z]	0.99 [z]	47 [z]	47 [z]	46 [z]	0.99 [z]	...	...	...	81
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	82
114	115	112	0.98	85	85	85	1.00	...	...	...	83
60 [z]	60 [z]	59 [z]	1.00 [z]	44 [z]	44 [z]	45 [z]	1.01 [z]	...	...	...	84
79	79	79	1.00	72	72	73	1.01	90	90	90	85
188	185	192	1.04	94	94	94	1.00	100	100	100	86
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	87
95	93	97	1.05	77 [y]	72 [y]	82 [y]	1.15 [y]	93	89	96	88
...	...	...	...	81	80	83	1.03	...	...	...	89
64	63	64	1.02	53	52	54	1.03	86	84	87	90
99 [y]	95 [y]	102 [y]	1.08 [y]	94 [y]	90 [y]	98 [y]	1.09 [y]	100 [**,y]	100 [**,y]	100 [**,y]	91
68 [z]	68 [z]	69 [z]	1.02 [z]	48 [z]	48 [z]	48 [z]	1.00 [z]	...	...	...	92
66	63	69	1.09	57	54	60	1.10	100	100	100	93
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	94
...	...	...	...	39	38	40	1.03	...	...	...	95
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	96
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	97
127 [z]	133 [z]	122 [z]	0.91 [z]	60 [z]	62 [z]	58 [z]	0.93 [z]	89 [z]	89 [z]	89 [z]	98
75	74	75	1.01	69	68	70	1.03	...	...	...	99
101	100	103	1.02	82	82	83	1.02	...	...	...	100
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	101
55 [y]	54 [y]	56 [y]	1.03 [y]	55 [y]	54 [y]	56 [y]	1.03 [y]	42 [y]	42 [y]	43 [y]	102
65	65	65	1.00	64	63	64	1.00	79 [z]	79 [z]	79 [z]	103
...	...	...	...	32 [z]	32 [z]	32 [z]	1.02 [z]	82 [z]	81 [z]	84 [z]	104
78	78	78	0.99	74	75	74	0.99	81 [z]	81 [z]	81 [z]	105
39	38	39	1.04	37	36	38	1.04	66	64	69	106
150 [z]	...	...	...	78 [z]	...	...	...	95	95	96	107
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	108
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	109
61	61	62	1.03	44	44	45	1.01	...	...	...	110
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	111
88 [z]	89 [z]	88 [z]	1.00 [z]	86 [z]	87 [z]	86 [z]	0.99 [z]	...	...	...	112
...	...	...	...	...	...	...	...	84 [*,y]	82 [*,y]	86 [*,y]	113
89 [y]	89 [y]	89 [y]	1.00 [y]	78 [y]	78 [y]	78 [y]	1.00 [y]	97 [y]	96 [y]	99 [y]	114
86	86	86	1.01	70	69	70	1.00	89	88	91	115
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	116
											Asia Central
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	117
29	29	28	0.98	21	21	21	0.99	10	10	10	118
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	119
58	**58**	**58**	**1.00**	**58**	**58**	**58**	**1.00**	...	...	...	120
25	24	25	1.02	21	21	21	1.02	21	20	21	121
106	105	106	1.01	65	64	65	1.01	70	68	72	122
9 [z]	10 [z]	8 [z]	0.83 [z]	7 [z]	7 [z]	6 [z]	0.83 [z]	2 [z]	2 [z]	2 [z]	123
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	124
25 [z]	25 [z]	25 [z]	1.00 [z]	19 [z]	19 [z]	19 [z]	1.00 [z]	...	...	...	125
											Asia Meridional y Occidental
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	126
26 [z]	26 [z]	25 [z]	0.98 [z]	24 [*,z]	24 [*,z]	23 [*,z]	0.98 [*,z]	...	...	...	127
9	10	9	0.96	...	...	...	...	...	...	...	128
58 [z]	57 [z]	60 [z]	1.05 [z]	...	...	...	...	...	...	...	129
35	35	36	1.03	...	...	...	...	39 [*]	37 [*]	41 [*]	130
...	...	...	...	...	...	...	...	92	93	91	131
84	**85**	**83**	**0.97**	...	...	...	...	**56**	**55**	**56**	132
82	87	77	0.89	...	...	...	...	100	...	...	133
...	...	...	...	...	...	...	...	100	100	100	134
											Asia Oriental y el Pacífico
108	...	...	...	74	...	...	...	...	...	...	135
...	...	...	...	64	63	64	1.01	...	...	...	136
21	20	22	1.07	14	14	15	1.05	23 [y]	23 [y]	24 [y]	137
70	70	70	1.00	...	...	...	...	92 [z]	...	...	138
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	139
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	140

Cuadro 3B (continuación)

	Países o territorios	Grupo de edad 2012	NIÑOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR – Año escolar finalizado en 1999: Total (en miles)	1999: % Niñas	2012: Total (en miles)	2012: % Niñas	Niños matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados – Año escolar finalizado en 1999	2012	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (%) – Año escolar finalizado en 1999: Total	1999: Varones	1999: Niñas	1999: IPS (N/V)	2012: Total	2012: Varones	2012: Niñas	2012: IPS (N/V)
141	Indonesia	5-6	1 981 **	49 **	4 687	49	...	97	23 **	23 **	23 **	1.01 **	48	47	48	1.04
142	Islas Cook[3]	3-4	0.4	47	0.5	50	25	35	43	43	42	0.98	95	93	97	1.05
143	Islas Marshall	4-5	2	50	1 [z]	50 [z]	19	18 [z]	57	56	59	1.05	48 [z]	46 [z]	49 [z]	1.06 [z]
144	Islas Salomón	3-5	*13*	*48*	21	48	...	23	*35*	*35*	*35*	*1.00*	43	43	43	1.00
145	Japón	3-5	2 962	49 **	2 851	...	65	71	83	83 **	84 **	1.02 **	88	...	...	...
146	Kiribati	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
147	Macao, China	3-5	17	47	12	48	94	97	90	92	88	0.95	...	...	...	...
148	Malasia	4-5	572	50	713 [z]	49 [z]	49	35 [z]	54	53	55	1.04	70 [z]	73 [z]	68 [z]	0.92 [z]
149	Micronesia, (Estados Federados de)	3-5	3	...	...	...	...	...	36	...	...	...	...	...	...	...
150	Myanmar	3-4	41	...	159 [y]	51 [y]	90	61 [y]	2	...	...	...	9 [y]	9 [y]	9 [y]	1.05 [y]
151	Nauru[3]	3-5	*0.6*	*45*	1	43	...	.	*74*	*79*	*69*	*0.88*	79	86	71	0.82
152	Niue[3]	4-4	0.1	44	...	...	.	...	154	159	147	0.93	...	...	...	...
153	Nueva Zelandia	3-4	101	49	116	50	...	99	85	85	85	1.01	92	90	93	1.04
154	Palau[3]	3-5	0.7	54	...	...	24	...	63	56	69	1.23	...	...	...	...
155	Papua Nueva Guinea	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156	República de Corea	3-5	...	...	1 529 [z]	48 [z]	...	83 [z]	...	...	...	...	118 [z]	118 [z]	117 [z]	1.00 [z]
157	República Democrática Popular Lao	3-5	37	52	113	50	18	23	7	7	8	1.11	24	24	25	1.05
158	República Popular Democrática de Corea	5-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
159	Samoa	3-4	5	...	3	50	100	100	50	...	...	...	34	32	36	1.10
160	Singapur	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
161	Tailandia	3-5	2 745	49	**2 804**	**48**	19	**23**	91	91	91	1.00	**119**	**120**	**117**	**0.98**
162	Timor-Leste	4-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
163	Tokelau[3]	3-4	*0.1*	*42*	...	...	.	...	*99*	*107*	*90*	*0.84*	...	...	...	...
164	Tonga	4-4	2	53	2	48	...	100	29	26	31	1.22	71	71	70	0.99
165	Tuvalu[3]	3-5	***0.7***	***50***	...	...	...	...	***96***	***92***	***100***	***1.09***	...	...	...	...
166	Vanuatu	3-5	8	50	11 [y]	49 [y]	...	...	51	49	53	1.08	61 [y]	61 [y]	61 [y]	1.01 [y]
167	Viet Nam	3-5	2 179	48	3 320	47	49	21	40	40	39	0.96	77	79	75	0.95
	Estados Árabes															
168	Arabia Saudita	3-5	...	...	**246**	**61**	...	**45**	...	...	...	...	**13**	**10**	**17**	**1.61**
169	Argelia	5-5	36	49	490 [z]	49 [z]	.	14 [z]	2	2	2	1.00	79 [z]	78 [z]	79 [z]	1.01 [z]
170	Bahrein	3-5	14	48	28	49	100	100	33	35	32	0.92	50	50	50	1.01
171	Djibouti	4-5	0.2	60	2	50	100	57	0.4	0.3	0.5	1.52	4	4	4	1.02
172	Egipto	4-5	328	48	939	48	54	...	11	11	11	0.95	27	28	27	0.95
173	Emiratos Árabes Unidos[1]	4-5	64	48	135	48	68	79	65	65	64	0.98	71	71	72	1.02
174	Iraq	4-5	68	48	...	...	.	...	5	5	5	1.00	...	...	...	...
175	Jordania	4-5	74	46	110	48	100	83	29	31	28	0.92	34	35	33	0.96
176	Kuwait[2]	4-5	57	49	82	49	24	46	94	93	95	1.03	...	...	...	...
177	Líbano	3-5	143 **	48 **	159	48	78 **	81	76 **	77 **	75 **	0.98 **	91	93	89	0.96
178	Libia	4-5	10	48 **	...	...	.	...	5	5 **	4 **	0.98 **	...	...	...	...
179	Marruecos	4-5	805	34	**685**	**43**	100	**91**	60	78	41	0.53	**59**	**65**	**52**	**0.79**
180	Mauritania	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
181	Omán	4-5	...	...	57	49	...	71	...	...	...	...	55	55	55	1.00
182	Palestina	4-5	77	48	97	49	100	100	35	36	35	0.96	42	42	42	0.99
183	Qatar	3-5	8	48	41	48	100	85	27	27	26	0.96	73	72	75	1.03
184	República Árabe Siria	3-5	108	46	168	48	67	70	8	9	8	0.90	11	11	10	0.95
185	Sudán	4-5	***335***	***50***	750 [z]	50 [z]	...	...	***19***	***19***	***19***	***1.02***	35 [z]	34 [z]	36 [z]	1.05 [z]
186	Túnez	3-5	78	47	...	...	88	...	13	14	13	0.94	...	...	...	...
187	Yemen	3-5	12	45	30 [z]	46 [z]	37	45 [z]	0.7	0.7	0.6	0.86	2 [z]	2 [z]	1 [z]	0.88 [z]
188	Sudán (antes de la secesión)	4-5	366	...	...	...	90 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	Europa Central y Oriental															
189	Albania	3-5	82	50	80	47	...	7	41	40	42	1.05	69	69	69	1.01
190	Belarrús	3-5	278	47	303	48	-	...	85	88	81	0.92	103	104	101	0.97
191	Bosnia y Herzegovina	3-5	...	...	17	47	...	15	...	...	...	...	16	17	16	0.96
192	Bulgaria	3-6	219	48	228	48	0.1	0.8	69	69	68	0.99	86	86	85	0.99
193	Croacia	3-6	81	48	103	48	5	14	40	41	40	0.98	63	64	62	0.97
194	Eslovaquia	3-5	169	...	149	48	0.4	4	81	...	...	...	91	92	90	0.98
195	Eslovenia	3-5	59	46	56	48	1	3	75	78	71	0.91	94	95	93	0.99
196	Estonia	3-6	55	48	52	48	0.7	3	92	93	91	0.98	93	94	91	0.97
197	Federación de Rusia	3-6	4 379	...	5 661	48	...	0.9	71	...	...	...	91	92	90	0.99
198	Hungría	3-6	376	48	341	48	3	7	80	80	79	0.98	87	88	87	0.98
199	la ex República Yugoslava de Macedonia	3-5	33	49	20	49	.	.	27	27	27	1.01	29	28	29	1.03
200	Letonia	3-6	58	48	78	49	1	5	54	55	52	0.95	92	93	92	0.99
201	Lituania	3-6	94	48	89	48	0.3	0.7	50	51	49	0.97	76	77	75	0.98
202	Montenegro	3-5	***11***	***48***	14	47	**.**	2	***32***	***33***	***31***	***0.96***	61	62	60	0.98
203	Polonia	3-6	958	49	1 161	48	3	16	49	49	49	1.00	78	78	78	0.99
204	República Checa	3-5	312	50	346	48	2	2	90	87	93	1.07	103	104	101	0.97
205	República de Moldova[3,4]	3-6	103	48	120	48	...	0.2	48	49	48	0.96	80	80	79	0.98
206	Rumania	3-6	625	49	674	49	0.6	3	69	68	70	1.03	77	77	78	1.01
207	Serbia[3]	3-6	175	46	156	49	...	2	54	57	51	0.90	56	56	56	1.00
208	Turquía	3-5	261	47	1 170	48	6	9	7	7	7	0.93	31	31	30	0.97
209	Ucrania	3-5	1 103	48	1 354	48	0.04	0.9	51	51	50	0.98	101	103	100	0.98

Cuadro 3B

	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR Y OTROS PROGRAMAS DE AEPI (%)				TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (%)				ALUMNOS RECIÉN INGRESADOS EN PRIMER GRADO DE PRIMARIA CON UNA EXPERIENCIA DE AEPI (%)			
	Año escolar finalizado en 2012				Año escolar finalizado en 2011				Año escolar finalizado en 2012			
	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	
	48	47	48	1.04	33	33	32	0.99	70	73	67	141
	95	93	97	1.05	...	...	...	...	...	...	...	142
	48 [z]	46 [z]	49 [z]	1.06 [z]	...	...	...	...	...	...	...	143
	43	43	43	1.00	30	30	31	1.01	...	...	...	144
	107	...	...	...	88	...	...	...	...	...	...	145
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	146
	...	...	...	...	...	...	...	...	95	94	96	147
	70 [z]	73 [z]	68 [z]	0.92 [z]	62 [z]	65 [z]	59 [z]	0.91 [z]	100 [z]	100 [z]	100 [z]	148
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	149
	...	...	...	...	9 [y]	9 [y]	9 [y]	1.05 [y]	20 [y]	19 [y]	21 [y]	150
	79	86	71	0.82	66	71	62	0.88	100	100	100	151
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	152
	155	152	158	1.04	90	88	92	1.04	...	...	...	153
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	154
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	155
	118 [z]	118 [z]	117 [z]	1.00 [z]	89 [z]	90 [z]	89 [z]	1.00 [z]	...	...	...	156
	25	25	26	1.04	24	23	24	1.05	34	34	35	157
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	158
	34	32	36	1.10	23	22	24	1.09	...	...	...	159
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	160
	119	**120**	**117**	**0.98**	**93**	**93**	**92**	**0.98**	...	...	...	161
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	162
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	163
	71	71	70	0.99	...	...	...	...	...	...	...	164
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	165
	61 [y]	61 [y]	61 [y]	1.01 [y]	43 [y]	42 [y]	44 [y]	1.05 [y]	70 [y]	70 [y]	71 [y]	166
	77	79	75	0.95	74	...	...	...	...	...	...	167
											Estados Árabes	
	13	**10**	**17**	**1.61**	**13**	**10**	**17**	**1.61**	...	...	...	168
	...	...	...	...	72 [z]	71 [z]	73 [z]	1.02 [z]	...	...	...	169
	53	53	53	1.00	49	49	49	1.01	86	86	85	170
	4	4	4	1.02	3	3	3	1.01	12	11	12	171
	27	28	27	0.95	23	23	22	0.95	...	...	...	172
	71	71	72	1.02	59 [z]	59 [z]	60 [z]	1.02 [z]	92	92	92	173
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	174
	34	35	33	0.96	34	35	33	0.96	53	54	51	175
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	176
	91	93	89	0.96	88	89	86	0.96	100	100	100	177
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	178
	59	**65**	**52**	**0.79**	**53**	**59**	**47**	**0.79**	**49**	**50**	**48**	179
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	180
	55	55	55	1.00	42	42	42	0.99	...	...	...	181
	42	42	42	0.99	37	37	37	0.98	...	...	...	182
	73	72	75	1.03	60	59	61	1.02	...	...	...	183
	11	11	10	0.95	10	11	10	0.95	18	18	18	184
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	185
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	186
	2 [z]	2 [z]	1 [z]	0.88 [z]	1 [z]	1 [z]	1 [z]	0.89 [z]	2 [y]	2 [y]	2 [y]	187
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	188
											Europa Central y Oriental	
	69	69	69	1.01	64	64	64	1.01	...	...	...	189
	125	127	123	0.97	97	97	96	0.99	...	...	...	190
	...	...	...	...	12	12	12	0.98	...	...	...	191
	86	86	85	0.99	82 [z]	82 [z]	82 [z]	0.99 [z]	...	...	...	192
	63	64	62	0.97	63	64	62	0.97	...	...	...	193
	91	92	90	0.98	...	...	...	...	...	...	...	194
	94	95	93	0.99	92	93	92	0.99	...	...	...	195
	93	94	91	0.97	92	94	91	0.97	...	...	...	196
	91	92	90	0.99	74	74	74	1.00	...	...	...	197
	87	88	87	0.98	85	85	84	0.99	...	...	...	198
	29	28	29	1.03	25	25	26	1.04	...	...	...	199
	92	93	92	0.99	90	91	90	0.99	...	...	...	200
	76	77	75	0.98	75	76	75	0.98	...	...	...	201
	61	62	60	0.98	45	45	44	0.98	...	...	...	202
	78	78	78	0.99	76	76	76	0.99	...	...	...	203
	103	104	101	0.97	...	...	...	...	...	...	...	204
	80	80	79	0.98	78	79	78	0.98	97	97	98	205
	77	77	78	1.01	76	75	77	1.02	...	...	...	206
	...	...	...	...	56	55	56	1.01	98	98	97	207
	...	...	...	...	31	31	30	0.97	...	...	...	208
	101	103	100	0.98	...	...	...	...	75	...	...	209

Cuadro 3B (continuación)

	Países o territorios	Grupo de edad 2012	NIÑOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR – Año escolar finalizado en 1999: Total (en miles)	1999: % Niñas	2012: Total (en miles)	2012: % Niñas	Niños matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados – Año escolar finalizado en 1999	2012	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (%) – Año escolar finalizado en 1999: Total	1999: Varones	1999: Niñas	1999: IPS (N/V)	2012: Total	2012: Varones	2012: Niñas	2012: IPS (N/V)
			Total	% Niñas	Total	% Niñas	Mediana		Media ponderada				Media ponderada			
I	Mundo	...	112,167	48	183,604 **	48 **	28	31	33	33	32	0.97	54 **	54 **	54 **	1.00 **
II	Países en transición	...	7,453	47 **	9,581	48	0.0	1.2	46	48 **	45 **	0.94 **	67	67	66	0.99
III	Países desarrollados	...	25,022	49	28,855	48	7	15	75	75	74	0.99	88	88	87	0.99
IV	Países en desarrollo	...	79,693	47	145,168 **	48 **	46	46	27	28	27	0.96	49 **	49 **	49 **	0.99 **
V	Estados Árabes	...	5,669 **	48 **	14,114 **	50 **	53	54	11 **	11 **	10 **	0.96 **	20 **	19 **	20 **	1.00 **
VI	Europa Central y Oriental	...	19,105	48	22,866	48	25	25	76	76	75	0.98	89	89	88	0.98
VII	Asia Central	...	15,987	49	21,396	49	29	31	54	54	54	1.01	74	74	75	1.00
VIII	Asia Oriental y el Pacífico	...	...	...	...	...	88	80	...	...	...	...	...	...	...	...
IX	Asia Oriental	...	15,697	49	21,130	49	22	19	55	55	55	1.01	76	76	76	1.00
X	Pacífico	...	1,272	48	1,886 **	49 **	0.1	3	19	20	19	0.95	33 **	33 **	33 **	1.00 **
XI	América Latina y el Caribe	...	21,542	46	53,517 **	48 **	...	...	22	23	21	0.94	55 **	54 **	56 **	1.02 **
XII	Caribe	...	36,798	47	53,344	47	47	55	38	39	38	0.98	68	68	68	1.00
XIII	América Latina	...	36,345	47	52,275	47	49	55	38	38	38	0.98	67	67	67	1.00
XIV	América del Norte y Europa Occidental	...	452 **	49 **	1,069 **	...	...	...	67 **	66 **	67 **	1.00 **	93 **	...	...	...
XV	Asia Meridional y Occidental	...	2,356	43	4,309 **	48 **	73	75	15	17	13	0.79	25 **	26 **	25 **	0.98 **
XVI	África Subsahariana	...	9,439	48	12,172	48	0.7	3	51	52	50	0.96	74	75	74	0.98
XVII	Países con ingresos bajos	...	5,979 **	49 **	12,381 **	49 **	...	53	11 **	11 **	11 **	0.99 **	19 **	19 **	19 **	0.97 **
XVIII	Países con ingresos medios	...	75,959	47	134,316 **	48 **	24	23	31	31	30	0.97	57 **	57 **	58 **	1.01 **
XIX	Medios bajos	...	30,598	47	70,748 **	48 **	46	26	23	24	22	0.94	50 **	50 **	50 **	1.01 **
XX	Medios altos	...	45,361	48	63,569	48	19	21	40	40	40	0.99	69	69	69	1.01
XXI	Países con ingresos altos	...	30,229	48	36,907	49	30	34	72	72	71	0.98	86	87	86	0.99

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU). Las tasas de escolarización proceden de las estimaciones, revisadas en 2012, de la División de Población de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2013) y se basan en la variante media.

Nota A: En los datos estadísticos aún figuran informaciones sobre las Antillas Neerlandesas y el Sudán (antes de la secesión), respectivamente en América Latina y el Caribe y en los Estados Árabes, solo a título indicativo, ya que apenas ahora comienza a disponerse de informaciones sobre las nuevas entidades -esto es, Curaçao, Sint Maarten, el Sudán y Sudán del Sur. Las agrupaciones de países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial pero incluyen solo a los países de la EPT. Se basan en la lista de países por grupos de ingresos revisada en julio de 2013.

Nota B: Los valores de las medianas de 1999 y de 2012 no son comparables porque no se basan necesariamente en el mismo número de países.

1. La tasa neta ajustada de escolarización en la educación preescolar mide la proporción de niños de 3 a 7 años de edad que están matriculados en establecimientos preescolares o en escuelas primarias.

2. No se han calculado las tasas de escolarización para los dos años escolares, o uno de ellos, debido a incoherencias en los datos de población.

3. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

4. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Transnistria.

5. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Nagorno-Karabakh.

6. El aumento en un 47% de la matrícula total registrado entre 2010 y 2012 se debe a cambios en las fuentes y el alcance de los datos. Anteriormente estos procedían del censo nacional de preescolares y no comprendían los programas de guardería de jornada extensa. Ahora la fuente utilizada es la compilación nacional de datos de educación y atención de la primera infancia

7. No se han calculado las tasas de escolarización para los dos años escolares, o uno de ellos, debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

8. Los datos abarcan también los departamentos y territorios franceses de ultramar (DOM-TOM).

9. El aumento de la matrícula en la educación preescolar que pasó de 382.740 a 1.429.012 niños entre 2011 y 2012 se debe a que en el año escolar 2011-2012 se toman en cuenta el grado "0" y la ayuda que unos niños prestan a otros, que anteriormente no se contabilizaban. En 2012, 1.031.151 niños estaban escolarizados en el grado "0".

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2013, los datos en cursiva a 2000 y los datos en negrita y cursiva a 2001.

(z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2011.

(y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2010.

(*) Estimaciones nacionales.

(**) Para los datos de los países: estimaciones parciales del IEU; para los totales y las medias ponderadas regionales y correspondientes a otros países: contabilización parcial debido a que no se disponía de datos sobre todos los países (entre el 33% y el 60% de la población de la región o agrupación de países de otro tipo).

(-) Magnitud nula o insignificante.

(.) Categoría no aplicable o inexistente.

(...) Datos no disponibles.

Cuadro 3B

	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR Y OTROS PROGRAMAS DE AEPI (%)				TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (%)				ALUMNOS RECIÉN INGRESADOS EN PRIMER GRADO DE PRIMARIA CON UNA EXPERIENCIA DE AEPI (%)			
	Año escolar finalizado en 2012				Año escolar finalizado en 2011				Año escolar finalizado en 2012			
	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	
	Media ponderada				Media ponderada				Mediana			
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	I
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	II
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	III
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IV
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	V
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VI
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VII
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VIII
	...	...	...	...	...	...	...	...	84	83	86	IX
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	X
	...	...	...	...	...	...	...	...	92	...	...	XI
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XII
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XIII
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XIV
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XV
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XVI
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XVII
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XVIII
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XIX
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XX
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XXI

Cuadro 4
Acceso a la enseñanza primaria

Países o territorios	Enseñanza obligatoria (Grupo de edad)[1]	Edad oficial de ingreso en la escuela primaria 2012	Nuevos alumnos ingresados – Año escolar finalizado en 1999 – Total (en miles)	Nuevos alumnos ingresados – Año escolar finalizado en 1999 – %M	Nuevos alumnos ingresados – Año escolar finalizado en 2012 – Total (en miles)	Nuevos alumnos ingresados – Año escolar finalizado en 2012 – %M	TASA BRUTA DE INGRESO (TBI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%) – Año escolar finalizado en 1999 – Total	1999 – Varones	1999 – Niñas	1999 – IPS (N/V)	2012 – Total	2012 – Varones	2012 – Niñas	2012 – IPS (N/V)
África Subsahariana														
Angola	6-12	6	...	...	1 219 [z]	39 [z]	...	...	...	...	185 [z]	226 [z]	143 [z]	0.63 [z]
Benin	6-11	6	*205* **	*43* **	437	48	*98* **	*112* **	*84* **	*0.75* **	151	157	145	0.92
Botswana	6-15	6	50	49	...	...	112	113	112	0.99	...	...	...	...
Burkina Faso	6-16	6	154	41	470	48	46	54	39	0.72	94	97	91	0.94
Burundi	.	7	*138*	*45*	342	49	*64*	*71*	*57*	*0.80*	129	133	126	0.95
Cabo Verde	6-11	6	14	...	10	49	112	...	...	...	102	105	99	0.94
Camerún	6-11	6	335 **	45 **	770	46	71 **	78 **	64 **	0.81 **	123	131	116	0.88
Chad	6-16	6	175	41	505	44	68	80	57	0.71	126	140	112	0.80
Comoras	6-14	6	13	46	25 [z]	49 [z]	97	103	91	0.89	127 [z]	128 [z]	127 [z]	0.99 [z]
Congo	6-16	6	31	49	117	52	37	38	36	0.95	97	92	101	1.10
Côte d'Ivoire	6-15	6	309	44	512	47	70	77	63	0.81	95	100	89	0.89
Eritrea	7 -11	7	57	45	78	45	48	53	43	0.83	45	49	42	0.87
Etiopía[2]	.	7	1 537	41	3 836	47	82	96	67	0.69	...	...	...	...
Gabón	6-16	6	***33***	***49***	...	...	***98***	***98***	***97***	***0.99***	...	...	...	...
Gambia	...	7	36 **	47 **	52	52	104 **	109 **	99 **	0.91 **	100	96	104	1.08
Ghana	4-15	6	469	48	**722**	**49**	91	93	89	0.96	**108**	**108**	**109**	**1.01**
Guinea	7-16	7	119	44	314	46	48	54	42	0.78	100	107	93	0.87
Guinea Ecuatorial	7-12	7	...	...	18	49	...	...	...	...	98	99	97	0.98
Guinea-Bissau	7-13	6	*37*	*43*	67 [y]	49 [y]	*102*	*117*	*87*	*0.74*	157 [y]	159 [y]	154 [y]	0.97 [y]
Kenya	.	6	892	49	...	...	100	101	98	0.97	...	...	...	...
Lesotho	.	6	51	50	54	48	100	99	101	1.02	111	114	107	0.94
Liberia	6-16	6	...	...	152 [z]	47 [z]	...	...	...	...	128 [z]	132 [z]	123 [z]	0.94 [z]
Madagascar	6-10	6	495	49	1 118	50	107	108	105	0.98	177	177	177	1.00
Malawi	.	6	616	50	745	51	176	174	178	1.02	157	153	162	1.06
Malí	7-16	7	171 **	43 **	329	47	60 **	67 **	52 **	0.77 **	75	78	72	0.92
Mauricio	5-16	5	22	50	17	49	96	95	97	1.03	106	108	104	0.97
Mozambique	6-12	6	536	46	1 227	49	102	111	93	0.84	153	157	148	0.95
Namibia	6-16	7	54	50	58	50	105	104	106	1.02	106	105	106	1.01
Níger	4-16	7	133	40	475	46	43	51	36	0.70	89	94	84	0.90
Nigeria	6-15	6	...	...	4 152 **, [y]	46 **, [y]	...	...	...	...	89 **, [y]	94 **, [y]	84 **, [y]	0.89 **, [y]
República Centroafricana	6-15	6	...	...	120	45	...	...	...	...	99	110	88	0.80
República Democrática del Congo	6-15	6	767	52	2 662	47	54	52	56	1.08	136	142	129	0.91
República Unida de Tanzania	7-13	7	714	50	1 312	50	73	74	73	0.99	92	92	93	1.01
Rwanda	7-16	7	295	50	561	49	154	160	149	0.93	187	190	184	0.97
Santo Tomé y Príncipe	6-11	6	4	49	**6**	**49**	100	101	99	0.97	**101**	**102**	**99**	**0.97**
Senegal	6-16	7	190	...	384	51	67	...	...	...	100	96	104	1.08
Seychelles	6-15	6	2	49	1 [z]	51 [z]	111	110	111	1.01	112 [z]	109 [z]	115 [z]	1.06 [z]
Sierra Leona	6-11	6	...	...	274	50	...	...	...	...	162	162	162	1.00
Somalia	...	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	7-15	7	1 157	49	1 014	49	116	118	114	0.97	97	99	95	0.96
Sudán del Sur	6-13	6	...	...	348 [z]	40 [z]	...	...	...	...	116 [z]	138 [z]	94 [z]	0.68 [z]
Swazilandia	6-12	6	31	49	31 [z]	47 [z]	94	96	93	0.97	103 [z]	108 [z]	98 [z]	0.91 [z]
Togo	6-15	6	139	47	253	49	99	106	93	0.88	137	140	134	0.96
Uganda	6-12	6	*1 437*	*50*	1 636 [z]	50 [z]	*176*	*176*	*175*	*0.99*	139 [z]	138 [z]	140 [z]	1.01 [z]
Zambia	7-13	7	252	50	518	51	87	88	87	1.00	120	118	121	1.02
Zimbabwe	.	6	398	49	...	...	112	114	111	0.97	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental														
Alemania	6-18	6	869	49	719	49	99	99	99	1.00	101	101	100	0.99
Andorra[2]	6-16	6	...	...	0.7	45	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria	6-15	6	100	48	80	49	105	106	103	0.98	100	100	100	1.00
Bélgica	6-18	6	...	...	118	49	...	...	...	...	96	95	97	1.01
Canadá	6-16	6	416	48	358 [z]	49 [z]	103	103	102	0.99	100 [z]	99 [z]	101 [z]	1.01 [z]
Chipre[3]	4-15	6	10	49	9	49	86	86	85	0.99	100	99	101	1.02
Dinamarca	6-16	6	66	49	67	48	101	100	101	1.01	103	104	102	0.98
España	6-16	6	411	49	476	49	107	107	107	1.00	98	98	99	1.01
Estados Unidos de América	5-18	6	4 322	47	4 138 [y]	48 [y]	107	109	104	0.95	101 [y]	103 [y]	100 [y]	0.97 [y]
Finlandia	7-16	7	65	49	59	49	102	102	102	1.00	102	102	102	0.99
Francia[8]	6-16	6	736	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...	...
Grecia	5-15	6	113	48	108 [z]	48 [z]	105	107	104	0.98	103 [z]	103 [z]	103 [z]	1.00 [z]
Irlanda	6-16	5	51	48	63 [z]	49 [z]	99	100	98	0.98	97 [z]	98 [z]	97 [z]	0.99 [z]
Islandia	6-16	6	4	48	4 [z]	49 [z]	100	102	98	0.96	100 [z]	101 [z]	100 [z]	0.99 [z]
Israel	5-18	6	***112*** **	***49*** **	137 [z]	49 [z]	***101*** **	***100*** **	***103*** **	***1.02*** **	101 [z]	100 [z]	102 [z]	1.02 [z]
Italia	6-16	6	558	48	567 [z]	48 [z]	102	103	101	0.99	100 [z]	100 [z]	99 [z]	0.99 [z]
Luxemburgo	4-16	6	5	...	6 [z]	49 [z]	96	...	...	...	95 [z]	94 [z]	96 [z]	1.02 [z]
Malta	5-16	5	5	48	4	48	94	95	93	0.98	100	102	98	0.96
Monaco[8]	6-16	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega	6-16	6	61	48	60	49	100	101	99	0.98	101	101	101	1.00
Países Bajos	5-18	6	199	48	199 [y]	49 [y]	100	101	99	0.98	98 [y]	98 [y]	98 [y]	1.00 [y]
Portugal	6-18	6	...	...	108	49	...	...	...	...	98	98	99	1.01
Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	5-16	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Marino[7]	6-16	6	*0.3*	*47*	0.3	39	...	...	...	...	97	97	98	1.01

Cuadro 4

TASA BRUTA DE INGRESO (TNI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)								ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (número probable de años de enseñanza formal, desde la primaria hasta la superior)						
Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en						
1999				2012				1999			2011			
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Países o territorios
														África Subsahariana
...	...	...	...	63 [*,y]	69 [*,y]	56 [*,y]	0.81 [*,y]	...	...	...	11.3 [z]	14.0 [z]	8.7 [z]	Angola
...	...	...	...	57 [z]	61 [z]	52 [z]	0.86 [z]	6.4 [**]	8.1 [**]	4.7 [**]	11.0 [z]	12.7 [z]	9.4 [z]	Benin
22	20	24	1.20	...	...	...	...	11.5 [**]	11.5 [**]	11.6 [**]	...	...	...	Botswana
20	23	16	0.71	28	29	28	0.96	3.4	4.1	2.8	7.5	8.0	7.0	Burkina Faso
25	*27*	*24*	*0.89*	72	73	72	0.98	...	...	...	10.1 [y]	10.7 [y]	9.6 [y]	Burundi
...	...	...	...	96 [z]	97 [z]	95 [z]	0.98 [z]	...	...	...	13.2	12.9	13.6	Cabo Verde
...	...	...	...	...	...	...	...	6.9 [**]	...	...	10.4 [**,z]	11.2 [**,z]	9.5 [**,z]	Camerún
21	24	17	0.72	55 [z]	61 [z]	50 [z]	0.82 [z]	...	...	...	7.4 [**,z]	8.9 [**,z]	5.9 [**,z]	Chad
22	22	21	0.97	...	...	...	...	8.7	9.5	7.9	12.8	13.2	12.3	Comoras
...	...	...	...	49 [*,y]	49 [*,y]	49 [*,y]	0.99 [*,y]	...	...	...	11.1	11.3	10.9	Congo
29	32	25	0.80	...	...	...	...	6.8 [**]	8.2 [**]	5.4 [**]	...	...	...	Côte d'Ivoire
15	16	15	0.91	16 [**]	17 [**]	15 [**]	0.86 [**]	3.7 [**]	4.2 [**]	3.2 [**]	4.1 [y]	4.6 [y]	3.7 [y]	Eritrea
21	24	19	0.81	...	...	...	...	4.0	4.9	3.0	...	...	...	Etiopía[2]
...	...	...	...	...	...	...	...	12.3	12.6	12.0	...	...	...	Gabón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gambia
31 [**]	31 [**]	31 [**]	1.00 [**]	...	...	...	...	7.7 [**]	8.3 [**]	7.1 [**]	11.5 [**]	12.1 [**]	10.9 [**]	Ghana
18	20	17	0.85	50	53	46	0.88	...	...	...	8.7	...	...	Guinea
...	...	...	...	30	31	29	0.93	*8.5*	*10.0*	*6.9*	...	...	...	Guinea Ecuatorial
...	...	...	...	39 [y]	40 [y]	38 [y]	0.95 [y]	...	...	...	...	...	...	Guinea-Bissau
28 [**]	27 [**]	29 [**]	1.08 [**]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kenya
26	26	27	1.07	62	61	63	1.03	9.6	8.9	10.3	11.1	10.6	11.7	Lesotho
...	...	...	...	7 [z]	7 [z]	7 [z]	0.96 [z]	8.7 [**]	10.3 [**]	7.1 [**]	...	...	...	Liberia
...	...	...	...	77	76	78	1.02	...	...	...	10.3 [**]	10.5 [**]	10.2 [**]	Madagascar
...	...	...	...	84 [**]	81 [**]	87 [**]	1.07 [**]	11.1 [**]	11.8 [**]	10.5 [**]	10.8 [**,z]	10.7 [**,z]	10.8 [**,z]	Malawi
...	...	...	...	19	20	17	0.89	4.7 [**]	5.6 [**]	3.8 [**]	8.4 [z]	9.3 [z]	7.5 [z]	Malí
...	...	...	...	74	76	73	0.97	12.1 [**]	12.2 [**]	12.0 [**]	15.6 [**]	15.2 [**]	15.9 [**]	Mauricio
18	18	17	0.93	63	64	63	0.99	5.4 [**]	6.2 [**]	4.5 [**]	9.5 [z]	10.1 [z]	8.9 [z]	Mozambique
60	58	62	1.05	52 [**,y]	50 [**,y]	54 [**,y]	1.07 [**,y]	11.5 [**]	11.4 [**]	11.6 [**]	...	...	...	Namibia
28	33	22	0.67	62	66	58	0.88	...	...	...	5.4	6.1	4.8	Níger
...	...	...	...	...	...	...	...	7.6 [**]	8.3 [**]	6.9 [**]	...	...	...	Nigeria
...	...	...	...	41 [y]	45 [y]	38 [y]	0.84 [y]	***5.7*** [**]	***6.9*** [**]	***4.5*** [**]	7.2	8.6	5.9	República Centroafricana
24	23	25	1.09	63 [z]	67 [z]	60 [z]	0.90 [z]	...	...	...	9.7	10.9	8.4	República Democrática del Congo
14	13	15	1.16	...	...	...	...	...	...	...	9.2 [**]	9.3 [**]	9.0 [**]	República Unida de Tanzania
...	...	...	...	...	...	...	...	6.8	...	...	10.2	10.2	10.3	Rwanda
...	...	...	...	**93**	**94**	**93**	**0.99**	...	...	...	11.3 [**]	11.2 [**]	11.4 [**]	Santo Tomé y Príncipe
37	...	...	...	...	...	...	...	5.2	...	...	7.9 [*,y]	8.1 [**,y]	7.8 [**,y]	Senegal
...	...	...	...	76 [z]	73 [z]	78 [z]	1.06 [z]	12.9	12.6	13.2	11.6 [z]	11.1 [z]	12.1 [z]	Seychelles
...	...	...	...	71	72	70	0.97	***7.2*** [**]	***8.4*** [**]	***6.1*** [**]	...	...	...	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
43	45	42	0.94	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sudáfrica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sudán del Sur
40	39	41	1.07	40 [z]	39 [z]	41 [z]	1.04 [z]	9.4	9.7	9.2	11.3 [**,z]	11.8 [**,z]	10.9 [**,z]	Swazilandia
40	43	38	0.87	56 [z]	57 [z]	54 [z]	0.94 [z]	...	...	...	12.2 [**,z]	...	...	Togo
...	...	...	...	64 [z]	63 [z]	65 [z]	1.02 [z]	*10.7* [**]	*11.2* [**]	*10.1* [**]	...	...	...	Uganda
39	38	40	1.06	55 [**]	53 [**]	56 [**]	1.05 [**]	...	...	...	...	...	...	Zambia
...	...	...	...	...	...	...	...	9.8 [**]	10.2 [**]	9.5 [**]	...	...	...	Zimbabwe
														América del Norte y Europa Occidental
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16.3 [**,z]	16.4 [**,z]	16.2 [**,z]	Alemania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Andorra[2]
...	...	...	...	...	...	...	...	15.3 [**]	15.4 [**]	15.2 [**]	15.6 [**,z]	15.3 [**,z]	15.9 [**,z]	Austria
...	...	...	...	...	...	...	...	18.0 [**]	17.5 [**]	18.5 [**]	16.2 [z]	16.0 [z]	16.5 [z]	Bélgica
...	...	...	...	...	...	...	...	15.9	15.5	16.3	...	...	...	Canadá
...	...	...	...	...	...	...	...	12.5	12.4	12.7	14.0 [z]	13.9 [z]	14.0 [z]	Chipre[3]
...	...	...	...	...	...	...	...	16.1	15.6	16.7	16.9 [y]	16.3 [y]	17.6 [y]	Dinamarca
...	...	...	...	97	96	97	1.02	15.9	15.5	16.2	17.1 [z]	16.8 [z]	17.5 [z]	España
...	...	...	...	76 [y]	76 [y]	76 [y]	1.00 [y]	15.6	...	...	16.5 [z]	15.7 [z]	17.4 [z]	Estados Unidos de América
...	...	...	...	...	...	...	...	17.3	16.6	18.1	17.0 [z]	16.4 [z]	17.6 [z]	Finlandia
...	...	...	...	...	...	...	...	15.8	15.5	16.0	16.0 [z]	15.6 [z]	16.3 [z]	Francia[8]
96	97	96	0.99	...	...	...	...	13.8	13.5	14.1	...	...	...	Grecia
...	...	...	...	...	...	...	...	16.6	16.2	17.0	18.6 [z]	18.7 [z]	18.5 [z]	Irlanda
98	100	96	0.97	98 [y]	98 [y]	99 [y]	1.00 [y]	16.8	16.2	17.4	18.7 [z]	17.6 [z]	19.9 [z]	Islandia
...	...	...	...	...	...	...	...	15.2	14.8	15.6	...	...	...	Israel
...	...	...	...	...	...	...	...	14.9	14.7	15.1	16.3 [z]	15.8 [z]	16.8 [z]	Italia
...	...	...	...	85 [z]	85 [z]	86 [z]	1.02 [z]	13.5	...	...	13.9 [y]	13.8 [y]	14.0 [y]	Luxemburgo
...	...	...	...	...	...	...	...	12.5 [**]	12.6 [**]	12.3 [**]	14.5 [z]	14.3 [z]	14.7 [z]	Malta
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monaco[8]
...	...	...	...	...	...	...	...	17.2	16.7	17.7	17.6 [z]	16.9 [z]	18.2 [z]	Noruega
...	...	...	...	...	...	...	...	16.5	16.7	16.2	17.9 [z]	17.8 [z]	18.0 [z]	Países Bajos
...	...	...	...	91	90	92	1.03	15.4	15.1	15.8	16.3 [y]	16.1 [y]	16.5 [y]	Portugal
...	...	...	...	...	...	...	...	15.9 [**]	15.7 [**]	16.0 [**]	16.2 [z]	15.8 [z]	16.7 [z]	Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte
...	...	...	...	95	95	95	1.00	...	...	...	15.3 [z]	14.7 [z]	15.9 [z]	San Marino[7]

Cuadro 4 (continuación)

Países o territorios	Enseñanza obligatoria (Grupo de edad)[1]	Edad oficial de ingreso en la escuela primaria 2012	Nuevos alumnos ingresados – Año escolar finalizado en 1999 – Total (en miles)	Nuevos alumnos ingresados – 1999 – %M	Nuevos alumnos ingresados – 2012 – Total (en miles)	Nuevos alumnos ingresados – 2012 – %M	TASA BRUTA DE INGRESO (TBI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%) – Año escolar finalizado en 1999 – Total	1999 – Varones	1999 – Niñas	1999 – IPS (N/V)	2012 – Total	2012 – Varones	2012 – Niñas	2012 – IPS (N/V)
Suecia	7-16	7	127	48	106	48	105	106	104	0.98	101	102	101	0.99
Suiza	6-15	7	82	50	73	50	97	95	99	1.04	97	95	100	1.05
América Latina y el Caribe														
Anguila[7]	5-17	5	0.2	50	0.2 [z]	44 [z]	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	5-16	5	*2*	...	1	49	*108*	...	...	...	88	91	86	0.94
Argentina	5-18	6	781	49	753 [z]	49 [z]	112	112	112	0.99	115 [z]	115 [z]	115 [z]	1.00 [z]
Aruba	4-17	6	1	48	1 [y]	49 [y]	104	108	101	0.94	101 [y]	102 [y]	101 [y]	0.99 [y]
Bahamas	5-16	5	7	47	5 [y]	50 [y]	116	123	110	0.90	109 [y]	107 [y]	111 [y]	1.04 [y]
Barbados	5-16	5	4	49	4 [z]	50 [z]	100	98	102	1.04	100 [z]	98 [z]	101 [z]	1.02 [z]
Belice	5-14	5	8	49	8	49	132	134	130	0.97	109	109	109	1.00
Bermudas	5-16	5	***0.8***	***52***	1 [z]	49 [z]	***105***	***100***	***110***	***1.10***	91 [z]	92 [z]	90 [z]	0.98 [z]
Bolivia (Estado Plurinacional de)	5-16	6	282	49	210 [z]	49 [z]	121	120	122	1.01	84 [z]	84 [z]	84 [z]	1.00 [z]
Brasil[2]	6-14	7	*3 876*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chile	6-21	6	284	49	224	49	95	95	94	0.99	92	92	91	0.99
Colombia	5-15	6	1 267	48	957	48	143	146	140	0.96	107	110	104	0.95
Costa Rica	5-15	6	87	49	73	49	106	106	106	1.00	97	96	97	1.00
Cuba	6-16	6	152	49	116	49	90	90	90	0.99	91	90	91	1.02
Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominica	5-16	5	2	46	1	50	125	130	119	0.92	127	125	128	1.03
Ecuador	3-17	6	374	49	353	49	130	130	130	1.00	112	112	111	0.99
El Salvador	7-15	7	196 **	48 **	127	48	125 **	128 **	121 **	0.95 **	107	108	105	0.98
Granada	5-16	5	2	49	2 **,[y]	52 **,[y]	106	106	105	0.98	106 **,[y]	99 **,[y]	113 **,[y]	1.14 **,[y]
Guatemala	6-15	7	425	48	439 [z]	49 [z]	132	136	128	0.94	108 [z]	108 [z]	107 [z]	0.99 [z]
Guyana	6-15	6	18	51	14	49	103	100	106	1.06	65	62	69	1.12
Haití	6-11	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	6-15	6	*252*	*49*	213	48	*140*	*140*	*139*	*1.00*	113	115	111	0.96
Islas Caimán[2]	5-16	5	0.6	50	0.7 [z]	51 [z]	106	105	107	1.02	...	...	...	...
Islas Turcas y Caicos[7]	4-17	6	*0.3*	*52*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas[3]	5-17	5	0.4	47	0.5 [z]	47 [z]	108	113	103	0.91	81 [z]	87 [z]	75 [z]	0.87 [z]
Jamaica[2]	6-14	6	*56*	*49*	44	50	*97*	*97*	*96*	*0.99*	...	...	...	...
México	4-17	6	2 509	49	2 363	49	106	108	104	0.96	101	100	101	1.01
Montserrat[3]	5-16	5	0.1	46	...	...	174	218	141	0.65	...	...	...	...
Nicaragua	5-12	6	203	48	185 [y]	48 [y]	142	145	138	0.95	141 [y]	145 [y]	137 [y]	0.95 [y]
Panamá	4-15	6	69	49	68	49	107	107	106	0.98	93	93	93	0.99
Paraguay	6-14	6	179 **	48 **	138 [z]	48 [z]	130 **	133 **	128 **	0.96 **	95 [z]	97 [z]	93 [z]	0.96 [z]
Perú	5-18	6	731	49	609 [z]	49 [z]	122	122	122	1.01	105 [z]	105 [z]	104 [z]	1.00 [z]
República Dominicana	5-14	6	267	47	203	48	130	134	126	0.93	95	98	93	0.95
Saint Kitts y Nevis	5-16	5	*1*	*49*	0.8	50	*109*	*107*	*110*	*1.03*	83	83	84	1.01
San Martín	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	5-16	5	...	...	2	51	...	...	...	...	105	102	109	1.07
Santa Lucía	5-15	5	*4*	*48*	2	48	*106*	*108*	*103*	*0.95*	83	85	81	0.96
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	7-12	6	...	...	10 [z]	50 [z]	...	...	...	...	99 [z]	98 [z]	99 [z]	1.01 [z]
Trinidad y Tobago	6-12	5	20	49	19 [y]	49 [y]	98	99	97	0.98	101 [y]	103 [y]	100 [y]	0.97 [y]
Uruguay	4-17	6	60	49	49 [y]	49 [y]	107	107	107	1.00	98 [y]	98 [y]	99 [y]	1.01 [y]
Venezuela (República Bolivariana de)	5-14	6	537	48	565	48	97	98	96	0.98	98	99	96	0.97
Antillas Neerlandesas	4-18	6	*4*	*50*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Central														
Armenia[2]	7-16	6	65	53	36	47	104	98	112	1.14	...	...	...	...
Azerbaiyán[3,5]	6-17	6	172	49	126	46	98	97	99	1.02	104	105	102	0.97
Georgia	6-14	6	74	49	52	47	96	96	96	1.00	107	107	107	1.00
Kazajstán	7-18	7	*303* **	*49* **	**285**	**49**	*104* **	*103* **	*105* **	*1.02* **	**107**	**106**	**108**	**1.01**
Kirguistán	7-16	7	120 *	50 *	112	48	99 *	98 *	99 *	1.02 *	116	118	114	0.97
Mongolia	6-17	6	70	49	47	49	110	111	108	0.97	101	103	100	0.97
Tayikistán	7-16	7	177	48	165	48	96	99	94	0.95	98	99	97	0.98
Turkmenistán	7-17	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	7-18	7	677	...	482 [z]	48 [z]	102	...	...	...	94 [z]	96 [z]	92 [z]	0.96 [z]
Asia Meridional y Occidental														
Afganistán	7-16	7	202	13	1 159	42	32	55	9	0.16	119	135	103	0.77
Bangladesh	6-10	6	...	...	4 120 *,[z]	49 *,[z]	...	...	...	...	130 *,[z]	130 *,[z]	130 *,[z]	1.00 *,[z]
Bhután	.	6	12	47	13	49	81	85	76	0.89	92	93	91	0.98
India	6-14	6	29 639	44	27 903 [z]	48 [z]	124	133	114	0.86	113 [z]	112 [z]	114 [z]	1.02 [z]
Irán, República Islámica del	6-14	6	1 563	49	1 213 *	49 *	99	100	98	0.98	107 *	107 *	106 *	0.99 *
Maldivas[2]	...	6	8	49	6	49	105	104	106	1.02	...	...	...	...
Nepal	.	5	879	42	**1 008**	**50**	144	163	123	0.75	**154**	**149**	**160**	**1.07**
Pakistán	5-16	5	...	...	4 452	...	...	...	...	...	112	...	...	...
Sri Lanka	5-14	5	***330***	***49***	357	49	***100***	***100***	***100***	***1.00***	98	98	98	1.00
Asia Oriental y el Pacífico														
Australia	5-17	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunei Darussalam	6-15	6	8	48	7	48	110	111	109	0.98	93	94	92	0.98
Camboya	.	6	397	48	390	48	112	115	108	0.94	130	133	126	0.95
China[6]	6-15	7	***19 598***	...	16 966 [z]	46 [z]	***90***	...	...	...	109 [z]	109 [z]	110 [z]	1.01 [z]
Fiji	6-17	6	21	48	18	49	108	108	107	0.99	103	103	104	1.02
Filipinas	6-11	6	2 551	48	...	...	129	132	126	0.95	...	...	...	...

Cuadro 4

TASA BRUTA DE INGRESO (TNI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)								ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (número probable de años de enseñanza formal, desde la primaria hasta la superior)						
Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en						
1999				2012				1999			2011			
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Países o territorios
...	...	...	...	98 [z]	98 [z]	98 [z]	1.00 [z]	18.9	17.3	20.5	15.8 [z]	15.1 [z]	16.6 [z]	Suecia
...	...	...	...	...	...	...	...	15.1	15.5	14.6	15.7 [z]	15.8 [z]	15.6 [z]	Suiza
														América Latina y el Caribe
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguila[7]
97	...	...	...	50	51	50	0.98	...	...	...	14.0	13.3	14.6	Antigua y Barbuda
...	...	...	...	...	...	...	...	14.3	13.6 **	15.0 **	16.4 [y]	15.4 [y]	17.5 [y]	Argentina
85	86	84	0.97	...	...	...	...	13.3	13.2	13.5	13.1	12.5	13.8	Aruba
84	86	82	0.95	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
78 **	76 **	80 **	1.05 **	79 [z]	79 [z]	80 [z]	1.02 [z]	14.0 **	13.1 **	15.1 **	15.4 *,[z]	13.8 *,[z]	17.2 *,[z]	Barbados
...	...	...	...	67	67	66	1.00	...	...	...	13.7	13.3	14.1	Belice
...	...	...	...	67 [z]	69 [z]	66 [z]	0.96 [z]	...	...	...	12.4 [z]	11.4 [z]	13.3 [z]	Bermudas
67 **	66 **	68 **	1.03 **	59 [z]	59 [z]	58 [z]	0.99 [z]	13.0 **	...	...	...	...	...	Bolivia (Estado Plurinacional de)
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Brasil[2]
...	...	...	...	...	...	...	...	12.8 **	12.9 **	12.7 **	15.2	15.0	15.5	Chile
...	...	...	...	62	63	62	0.99	11.4	11.2 **	11.7 **	13.2	12.9	13.5	Colombia
...	...	...	...	85	84	86	1.03	...	...	...	13.7	13.3	14.1	Costa Rica
88	88	88	1.00	91	90	91	1.02	12.0 **	11.9 **	12.2 **	14.5	13.9	15.1	Cuba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Curaçao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Dominica
81	81	82	1.01	75	75	76	1.01	...	...	...	...	...	...	Ecuador
...	...	...	...	62	61	63	1.02	10.5	10.5	10.4	12.3	12.4	12.1	El Salvador
66	66	67	1.01	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Granada
57	59	54	0.92	54 [z]	55 [z]	54 [z]	0.99 [z]	...	...	...	...	...	...	Guatemala
...	...	...	...	46	44	49	1.11	...	...	...	10.3	9.4	11.2	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haití
49	*49*	*49*	*1.00*	71	71	72	1.02	...	...	...	11.4	10.9	11.9	Honduras
59	61	56	0.92	...	...	...	...	12.9 **	...	...	...	...	...	Islas Caimán[2]
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Turcas y Caicos[7]
76	75	76	1.02	52 [y]	57 [y]	48 [y]	0.83 [y]	15.9 **	15.0 **	16.7 **	...	...	...	Islas Vírgenes Británicas[3]
...	...	...	...	...	...	...	...	11.4 **	...	...	...	...	...	Jamaica[2]
85	86	84	0.97	73 [y]	73 [y]	73 [y]	1.01 [y]	11.4 **	11.6 **	11.1 **	12.8 [z]	12.6 [z]	12.9 [z]	México
...	...	...	...	...	...	...	...	19.8	23.6	16.6	...	...	...	Montserrat[3]
40	41	39	0.95	65 [y]	63 [y]	66 [y]	1.04 [y]	...	...	...	...	...	...	Nicaragua
...	...	...	...	...	...	...	...	12.0 **	11.5 **	12.5 **	12.4 [z]	11.9 [z]	12.9 [z]	Panamá
...	...	...	...	66 [z]	66 [z]	66 [z]	1.01 [z]	11.5	11.4	11.5	11.9 [y]	11.7 [y]	12.2 [y]	Paraguay
...	...	...	...	86 [z]	86 [z]	86 [z]	1.00 [z]	...	...	...	13.1 [y]	13.1 [y]	13.2 [y]	Perú
...	...	...	...	67	66	67	1.02	...	...	...	...	...	...	República Dominicana
...	...	...	...	59	58	61	1.04	...	...	...	...	...	...	Saint Kitts y Nevis
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Martín
...	...	...	...	58 [y]	59 [y]	58 [y]	1.00 [y]	*12.8* **	*12.3* **	*13.3* **	...	...	...	San Vicente y las Granadinas
72	*73*	*71*	*0.97*	62	65	59	0.92	...	...	...	12.2	11.8	12.5	Santa Lucía
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sint Maarten
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suriname
69	69	70	1.01	73 [y]	73 [y]	73 [y]	1.00 [y]	...	...	...	...	...	...	Trinidad y Tobago
...	...	...	...	...	...	...	...	13.9 **	13.1 **	14.8 **	15.5 [y]	14.4 [y]	16.6 [y]	Uruguay
60 **	60 **	60 **	1.01 **	76	77	74	0.96	...	...	...	...	...	...	Venezuela (República Bolivariana de)
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antillas Neerlandesas
														Asia Central
...	...	...	...	...	...	...	...	11.2	...	...	...	...	...	Armenia[2]
86	85	87	1.02	78	80	76	0.95	...	...	...	11.9	12.0	11.8	Azerbaiyán[2,5]
...	...	...	...	79	79	80	1.00	11.4 **	11.4 **	11.4 **	...	...	...	Georgia
67	*67*	*67*	*1.00*	...	...	...	...	12.4	12.2	12.6	15.0	14.7	15.4	Kazajstán
58 *	58 *	58 *	0.99 *	61 *	63 *	58 *	0.93 *	11.4 **	11.3 **	11.6 **	12.5 *,[z]	12.3 *,[z]	12.7 *,[z]	Kirguistán
82	83	80	0.97	85	86	84	0.97	8.9 **	8.0 **	9.8 **	15.0	14.4	15.6	Mongolia
84	87	82	0.95	...	...	...	...	9.6	10.4	8.7	11.2 [z]	12.0 [z]	10.4 [z]	Tayikistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkmenistán
...	...	...	...	...	...	...	...	10.6	10.8	10.5	11.5 **,[z]	11.7 **,[z]	11.3 **,[z]	Uzbekistán
														Asia Meridional y Occidental
...	...	...	...	78 [z]	89 [z]	66 [z]	0.74 [z]	...	...	...	9.3 [z]	11.3 [z]	7.2 [z]	Afganistán
...	...	...	...	92 *,[y]	92 *,[y]	93 *,[y]	1.01 *,[y]	...	...	...	10.0 **,[z]	9.7 **,[z]	10.3 **,[z]	Bangladesh
...	...	...	...	...	...	...	...	7.2 **	8.0 **	6.5 **	12.7	12.6	12.8	Bhután
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11.7 [z]	11.8 [z]	11.3 [z]	India
...	...	...	...	82 [z]	87 [z]	76 [z]	0.88 [z]	11.8 **	12.5 **	11.1 **	15.2 *	15.3 *	15.0 *	Irán, República Islámica del
...	...	...	...	...	...	...	...	11.8 **	11.8 **	11.9 **	...	...	...	Maldivas[2]
...	...	...	...	97	97	97	1.00	*9.3* **	*10.8* **	*7.9* **	12.4 **,[z]	12.2 **,[z]	12.5 **,[z]	Nepal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7.7 *	8.4 *	6.9 *	Pakistán
93 **	***93*** **	***93*** **	***1.00*** **	...	...	...	...	...	...	...	13.7	13.3	14.2	Sri Lanka
														Asia Oriental y el Pacífico
...	...	...	...	...	...	...	...	20.2 **	19.9 **	20.5 **	19.9 [z]	19.4 [z]	20.3 [z]	Australia
...	...	...	...	68	69	67	0.97	13.4	13.2	13.6	14.5	14.2	14.9	Brunei Darussalam
66	67	64	0.96	95	96	94	0.97	...	...	...	...	...	...	Camboya
...	...	...	...	...	...	...	...	***9.3*** **	...	...	13.1	12.9	13.2	China[6]
72	72	73	1.02	77 [z]	76 [z]	77 [z]	1.02 [z]	...	...	...	15.7 [z]	...	...	Fiji
45 **	46 **	44 **	0.95 **	...	...	...	...	11.4	11.1	11.7	...	...	...	Filipinas

Cuadro 4 (continuación)

Países o territorios	Enseñanza obligatoria (Grupo de edad)[1]	Edad oficial de ingreso en la escuela primaria 2012	Nuevos alumnos ingresados – Año escolar finalizado en 1999 – Total (en miles)	Nuevos alumnos ingresados – Año escolar finalizado en 1999 – %M	Nuevos alumnos ingresados – Año escolar finalizado en 2012 – Total (en miles)	Nuevos alumnos ingresados – Año escolar finalizado en 2012 – %M	TASA BRUTA DE INGRESO (TBI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%) – Año escolar finalizado en 1999 – Total	1999 – Varones	1999 – Niñas	1999 – IPS (N/V)	2012 – Total	2012 – Varones	2012 – Niñas	2012 – IPS (N/V)
Indonesia	7-15	7	***4 818***	***48***	4 936	50	***113***	***115***	***110***	***0.95***	102	100	104	1.04
Islas Cook[3]	5-15	5	0.6	...	0.3	46	131	...	...	...	120	127	113	0.89
Islas Marshall	6-14	6	1	50	2 [z]	48 [z]	100	97	103	1.07	105 [z]	106 [z]	104 [z]	0.98 [z]
Islas Salomón	.	6	...	...	18	48	...	...	...	...	118	119	117	0.98
Japón	6-15	6	1 222	49	1 103	49	101	101	101	1.00	101	101	101	1.00
Kiribati	6-14	6	3	50	...	...	117	114	120	1.05	...	...	...	...
Macao, China[2]	5-15	6	6	49	3	49	88	87	90	1.04	...	...	...	...
Malasia[2]	6-11	6	509	48	465 [z]	49 [z]	97	97	97	0.99	...	...	...	...
Micronesia, (Estados Federados de)	6-14	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	5-9	5	1 226	50	1 196 [y]	49 [y]	125	124	125	1.01	137 [y]	138 [y]	135 [y]	0.98 [y]
Nauru[3]	6-16	6	***0.3***	***45***	0.2	47	***118***	***124***	***111***	***0.89***	96	108	84	0.78
Niue[3]	5-16	5	0.045	58	...	...	105	79	137	1.73	...	...	...	...
Nueva Zelandia	6-16	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palau[3]	6-17	6	*0.4*	*49*	...	...	*117*	*116*	*118*	*1.01*	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	.	6	***77***	***45***	295	48	***53***	***56***	***49***	***0.87***	158	160	157	0.98
República de Corea	6-15	6	720	47	423	48	105	105	105	1.00	97	97	96	0.99
República Democrática Popular Lao	6-10	6	180	46	179	48	111	117	104	0.89	123	126	120	0.96
República Popular Democrática de Corea	5-16	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	5-14	5	5	48	5	50	101	101	101	1.00	105	103	108	1.05
Singapur	6-14	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia	6-15	6	1 037 **	48 **	...	...	101 **	104 **	98 **	0.95 **	...	...	...	...
Timor-Leste	6-15	6	...	...	39 [z]	48 [z]	...	...	...	...	123 [z]	124 [z]	121 [z]	0.97 [z]
Tokelau[3]	5-16	5	*0.028*	*29*	...	...	*70*	*91*	*44*	*0.49*	...	...	...	...
Tonga	6-14	5	3	46	3	47	102	106	97	0.92	101	103	99	0.97
Tuvalu[7]	6-15	6	0.2 **	43 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	.	6	*6*	*48*	8 [y]	49 [y]	*119*	*121*	*117*	*0.97*	133 [y]	131 [y]	134 [y]	1.02 [y]
Viet Nam	6-14	6	2 035	47	1 454	...	108	111	105	0.94	104	...	...	...
Estados Árabes														
Arabia Saudita	6-11	6	...	...	**617**	**49**	...	...	...	...	**103**	**101**	**105**	**1.04**
Argelia	6-16	6	745	48	711	48	98	99	96	0.97	114	115	112	0.98
Bahrein[2]	6-15	6	13	50	17	49	97	98	97	1.00	...	...	...	...
Djibouti	6-16	6	6	42	**13**	**48**	27	31	23	0.75	**65**	**67**	**64**	**0.95**
Egipto	6-14	6	1 451 **	48 **	1 793	48	93 **	95 **	91 **	0.96 **	109	110	108	0.98
Emiratos Árabes Unidos	6-14	6	47	48	82	48	95	96	94	0.99	102	101	102	1.01
Iraq	6-11	6	709 **	46 **	...	...	108 **	114 **	102 **	0.89 **	...	...	...	...
Jordania	6-16	6	126	49	150	49	103	103	104	1.01	98	97	99	1.02
Kuwait[2]	6-14	6	35	49	50	49	116	116	117	1.00	...	...	...	...
Líbano[2]	6-12	6	75 **	47 **	72	49	120 **	124 **	116 **	0.94 **	113	116	110	0.95
Libia	6-15	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	6-15	6	731	48	**631**	**49**	110	112	107	0.95	**110**	**110**	**110**	**1.00**
Mauritania	6-14	6	***73***	***49***	108	51	***93***	***94***	***93***	***0.99***	107	103	110	1.06
Omán	.	6	52	49	55	50	91	90	91	1.01	114	113	115	1.02
Palestina	6-16	6	95	49	110	49	95	94	95	1.00	97	96	97	1.01
Qatar[2]	6-18	6	11 **	48 **	19	49	114 **	113 **	116 **	1.03 **	...	...	...	...
República Árabe Siria	6-15	6	466	47	629	48	108	111	104	0.94	120	121	118	0.98
Sudán	6-13	6	...	...	728 [y]	48 [y]	...	...	...	...	72 [y]	73 [y]	70 [y]	0.96 [y]
Túnez	6-16	6	204	49	176	49	102	102	101	0.99	107	108	107	0.99
Yemen	6-15	6	440	41	750	46	77	89	63	0.71	115	121	109	0.90
Sudán (antes de la secesión)	6-14	6	437 **	44 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europa Central y Oriental														
Albania[2]	6-14	6	*66*	*48*	38	47	*98*	*99*	*97*	*0.98*	...	...	...	...
Belarrús	6-15	6	173	48	89	49	132	133	131	0.99	97	97	97	1.00
Bosnia y Herzegovina[2]	6-14	6	...	...	33	49	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	7-16	7	93	48	65	48	101	102	99	0.98	101	102	101	0.99
Croacia	7-15	7	50	48	41	49	95	97	94	0.98	103	103	102	1.00
Eslovaquia	6-16	6	75	49	52	49	101	101	100	0.99	99	99	99	1.00
Eslovenia	6-15	6	21	49	18	48	96	96	96	0.99	97	97	97	1.00
Estonia	7-17	7	18	48	13	49	99	99	98	0.99	99	99	100	1.01
Federación de Rusia	6-18	7	1 866	...	1 468	...	93	...	...	...	102	...	...	...
Hungría	6-18	7	127	48	95	48	103	104	101	0.97	99	99	99	0.99
la ex República Yugoslava de Macedonia	6-19	6	32	48	22	49	100	100	99	1.00	92	92	92	1.01
Letonia	7-16	7	32	49 **	19	48	97	98 **	97 **	0.99 **	95	97	94	0.98
Lituania	7-16	7	54	49	27	49	104	104	103	0.99	98	98	99	1.01
Montenegro	6-15	6	***9***	***47***	7	48	***100***	***102***	***98***	***0.95***	98	99	98	0.99
Polonia	6-18	7	535	...	357 [z]	49 [z]	101	...	...	...	102 [z]	101 [z]	103 [z]	1.02 [z]
República Checa	6-15	6	124	48	101	49	100	101	99	0.98	98	98	99	1.01
República de Moldova[3,4]	7-16	7	62	49 **	36	48	105	104 **	105 **	1.00 **	96	96	95	0.99
Rumania	6-16	7	269	49	205	48	86	87	86	0.99	95	96	95	0.99
Serbia[3]	7-15	7	...	...	72	48	...	...	...	...	93	93	93	1.00
Turquía	6-14	6	...	...	1 316	49	...	...	...	...	103	104	102	0.98
Ucrania	6-17	6	623	49	404	49	96	97	96	0.99	103	102	104	1.02

Cuadro 4

TASA BRUTA DE INGRESO (TNI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)								ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (número probable de años de enseñanza formal, desde la primaria hasta la superior)						
Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en						
1999				2012				1999			2011			
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Países o territorios
45	***46***	***44***	***0.98***	...	...	...	...	10.8	...	...	12.7 [z]	12.7 [z]	12.8 [z]	Indonesia
...	...	...	...	78 [y]	80 [y]	77 [y]	0.97 [y]	10.6	10.5	10.6	12.5 [z]	11.9 [z]	13.1 [z]	Islas Cook[3]
...	...	...	...	99 [z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Marshall
...	...	...	...	...	...	...	...	7.2 **	7.6 **	6.7 **	...	...	...	Islas Salomón
...	...	...	...	...	...	...	...	14.5 **	14.7 **	14.4 **	15.3 [z]	15.4 [z]	15.1 [z]	Japón
...	...	...	...	...	...	...	...	10.3	9.8	10.7	...	...	...	Kiribati
63	60	66	1.10	...	...	...	...	12.4	12.7	12.1	...	...	...	Macao, China[2]
...	...	...	...	...	...	...	...	11.6	11.5	11.8	...	...	...	Malasia[2]
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Micronesia, (Estados Federados de)
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Myanmar
...	...	...	...	78	89	69	0.78	8.8	7.8	9.9	...	...	...	Nauru[3]
...	...	...	...	...	...	...	...	11.9	11.5	12.4	...	...	...	Niue[3]
...	...	...	...	...	...	...	...	17.2 **	16.6 **	17.9 **	19.4 [z]	18.5 [z]	20.2 [z]	Nueva Zelandia
...	...	...	...	...	...	...	...	*13.7* **	*12.9* **	*14.6* **	...	...	...	Palau[3]
...	...	...	...	49	49	48	0.98	...	...	...	...	...	...	Papua Nueva Guinea
98	98	98	1.01	96 [z]	96 [z]	96 [z]	1.00 [z]	15.8	16.6	14.9	17.0 [z]	17.8 [z]	16.1 [z]	República de Corea
50	51	49	0.96	91	92	90	0.98	8.0	8.9	7.0	10.3	10.8	9.8	República Democrática Popular Lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Popular Democrática de Corea
...	...	...	...	...	...	...	...	12.1	11.9	12.4	...	...	...	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapur
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tailandia
...	...	...	...	45 [z]	45 [z]	44 [z]	0.96 [z]	...	...	...	11.7 [y]	12.0 [y]	11.3 [y]	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	*10.9*	*10.5*	*11.4*	...	...	...	Tokelau[3]
48	50	45	0.91	35	35	36	1.03	13.7	13.4	14.1	...	...	...	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu[7]
...	...	...	...	43 [y]	41 [y]	45 [y]	1.09 [y]	9.6 **	9.9 **	9.4 **	...	...	...	Vanuatu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Viet Nam
														Estados Árabes
...	...	...	...	**81**	**80**	**82**	**1.03**	...	...	...	15.6 **	15.4 **	15.9 **	Arabia Saudita
75	76	74	0.97	87	88	85	0.97	10.5 **	...	...	14.0 [z]	13.8 [z]	14.2 [z]	Argelia
82	82	83	1.01	...	...	...	...	13.1	12.7 **	13.6 **	...	...	...	Bahrein[2]
20	23	17	0.76	50	53	47	0.90	2.9	3.4	2.5	6.4 [z]	6.9 [z]	5.9 [z]	Djibouti
...	...	...	...	85 **	86 **	84 **	0.98 **	11.8 **	...	...	13.1 **, [z]	13.4 **, [z]	12.8 **, [z]	Egipto
49	49	50	1.01	51 [z]	51 [z]	50 [z]	0.98 [z]	...	...	...	...	...	...	Emiratos Árabes Unidos
84 **	87 **	80 **	0.91 **	...	...	...	...	8.6 **	9.7 **	7.3 **	...	...	...	Iraq
69 **	68 **	70 **	1.03 **	98	97	99	1.02	...	...	...	13.3 [z]	13.1 [z]	13.5 [z]	Jordania
68	69	67	0.97	...	...	...	...	15.6 **	15.1 **	16.1 **	...	...	...	Kuwait[2]
...	...	...	...	69 [z]	73 [z]	66 [z]	0.92 [z]	14.9 **	14.6 **	15.3 **	13.2 **	13.3 **	13.0 **	Líbano[2]
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Libia
50	51	48	0.94	**78**	**79**	**78**	**0.99**	8.0 **	8.8 **	7.1 **	11.6 [z]	...	...	Marruecos
28	***28***	***28***	***0.99***	37	37	37	1.03	6.4	6.8	6.0	8.2 **	8.4 **	8.1 **	Mauritania
73	73	74	1.02	78	77	79	1.03	...	...	...	13.6 [z]	13.4 [z]	13.9 [z]	Omán
...	...	...	...	85	84	85	1.01	11.5	11.6	11.5	13.2	12.5	14.0	Palestina
...	...	...	...	...	...	...	...	12.9 **	11.9 **	14.1 **	...	...	...	Qatar[2]
61	61	60	0.98	...	...	...	...	...	...	...	12.0 [z]	12.1 [z]	12.0 [z]	República Árabe Siria
...	...	...	...	...	...	...	...	***5.6***	***6.1***	***5.2***	...	...	...	Sudán
...	...	...	...	92	93	92	0.98	12.9 **	13.1 **	12.7 **	14.6 [z]	...	...	Túnez
25	30	21	0.68	...	...	...	...	7.7 **	10.5 **	4.8 **	9.2 **, [z]	10.6 **, [z]	7.7 **, [z]	Yemen
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sudán (antes de la secesión)
														Europa Central y Oriental
...	...	...	...	...	...	...	...	10.0 **	10.1 **	9.9 **	...	...	...	Albania[2]
77	77	76	0.99	77	...	...	...	...	...	...	15.7	15.2 **	16.3 **	Belarrús
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnia y Herzegovina[2]
...	...	...	...	...	...	...	...	12.9	12.6	13.3	14.3 [z]	14.1 [z]	14.5 [z]	Bulgaria
69	70	68	0.97	...	...	...	...	12.2	12.0	12.3	14.5 [z]	13.9 [z]	15.2 [z]	Croacia
...	...	...	...	...	...	...	...	13.0	12.9	13.2	12.4 **	12.4 **	12.4 **	Eslovaquia
...	...	...	...	...	...	...	...	14.5	14.1	15.0	16.8	16.0	17.7	Eslovenia
...	...	...	...	...	...	...	...	14.4	13.9	15.0	16.5 [y]	15.5 [y]	17.5 [y]	Estonia
...	...	...	...	...	...	...	...	12.1 **	...	...	...	...	...	Federación de Rusia
...	...	...	...	...	...	...	...	13.9	13.7	14.1	15.4 [z]	15.1 [z]	15.7 [z]	Hungría
...	...	...	...	...	...	...	...	11.6	11.6	11.6	13.3 [y]	13.2 [y]	13.4 [y]	la ex República Yugoslava de Macedonia
...	...	...	...	...	...	...	...	13.7 **	12.9 **	14.4 **	15.5 [z]	14.8 [z]	16.3 [z]	Letonia
...	...	...	...	...	...	...	...	13.9	13.4	14.4	16.7 [z]	16.0 [z]	17.3 [z]	Lituania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15.2 **, [y]	14.8 [y]	15.5 [y]	Montenegro
...	...	...	...	...	...	...	...	14.6	14.3	15.0	15.5	14.7	16.3	Polonia
...	...	...	...	...	...	...	...	13.3 **	13.2 **	13.4 **	16.4 **, [z]	15.9 **, [z]	16.9 **, [z]	República Checa
...	...	...	...	76	77	74	0.96	11.4	11.3	11.6	11.8	11.6	12.1	República de Moldova[3,4]
...	...	...	...	...	...	...	...	11.5	11.4	11.7	14.1 [z]	13.7 [z]	14.5 [z]	Rumania
...	...	...	...	88	88	88	1.00	...	...	...	13.6	13.2	14.1	Serbia[3]
...	...	...	...	...	...	...	...	10.7 **	12.0 **	9.3 **	14.4 **, [z]	15.0 **, [z]	13.8 **, [z]	Turquía
68	...	...	...	82	81	82	1.02	12.7 **	12.5 **	12.9 **	15.1	14.9 *	15.3 *	Ucrania

Cuadro 4 (continuación)

Países o territorios	Enseñanza obligatoria (Grupo de edad)[1]	Edad oficial de ingreso en la escuela primaria 2012	Nuevos alumnos ingresados — Año escolar finalizado en 1999 — Total (en miles)	Nuevos alumnos ingresados — Año escolar finalizado en 1999 — %M	Nuevos alumnos ingresados — Año escolar finalizado en 2012 — Total (en miles)	Nuevos alumnos ingresados — Año escolar finalizado en 2012 — %M	TASA BRUTA DE INGRESO (TBI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%) — Año escolar finalizado en 1999 — Total	1999 — Varones	1999 — Niñas	1999 — IPS (N/V)	2012 — Total	2012 — Varones	2012 — Niñas	2012 — IPS (N/V)
			Total	%M	Total	%M	Media ponderada				Media ponderada			
Mundo	...	...	132,241 **	46 **	135,411 **	48 **	104 **	109 **	100 **	0.92 **	111 **	112 **	109 **	0.97 **
Países en transición	...	...	4,740	49 **	3,558	48 **	98	98 **	97 **	0.99 **	101	101 **	100 **	0.99 **
Países desarrollados	...	...	12,086	48	11,202	48	103	104	101	0.98	100	101	98	0.97
Países en desarrollo	...	...	115,415 **	46 **	120,651 **	48 **	105 **	110 **	100 **	0.91 **	112 **	113 **	111 **	0.97 **
Estados Árabes	...	...	16,563	46	29,307	47	92	98	86	0.87	119	123	114	0.92
Europa Central y Oriental	...	...	9,313	48	8,935	48	104	105	102	0.97	100	102	98	0.96
Asia Central	...	...	12,977	48	10,890 **	49 **	116	119	113	0.95	98 **	99 **	97 **	0.98 **
Asia Oriental y el Pacífico	...	...	506 **	48 **	...	...	138 **	142 **	133 **	0.94 **	...	...	...	...
Asia Oriental	...	...	12,471	48	10,388 **	49 **	116	119	113	0.95	97 **	97 **	96 **	0.98 **
Pacífico	...	...	1,784	49 **	1,395 **	48 **	101	100 **	101 **	1.01 **	101 **	102 **	100 **	0.98 **
América Latina y el Caribe	...	...	40,440	44	40,132 **	48 **	118	127	107	0.84	115 **	116 **	115 **	0.99 **
Caribe	...	...	39,239 **	48 **	32,469	47	99 **	99 **	99 **	1.00 **	110	110	110	1.00
América Latina	...	...	38,748 **	48 **	31,754	47	99 **	99 **	99 **	1.00 **	110	110	110	1.00
América del Norte y Europa Occidental	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental	...	...	6,291	47	7,805	48	93	96	89	0.92	104	105	103	0.97
África Subsahariana	...	...	5,633	48 **	4,478	49 **	97	99 **	95 **	0.96 **	101	101 **	101 **	1.00 **
Países con ingresos bajos	...	...	17,040	47	28,223	48	97	102	91	0.89	129	133	126	0.94
Países con ingresos medios	...	...	99,773 **	46 **	93,064 **	47 **	106 **	111 **	102 **	0.92 **	108 **	109 **	107 **	0.98 **
Medios bajos	...	...	56,218	45	57,181 **	48 **	114	122	105	0.86	109 **	110 **	108 **	0.98 **
Medios altos	...	...	43,555 **	48 **	35,883	47	98 **	99 **	97 **	0.99 **	106	107	105	0.98
Países con ingresos altos	...	...	15,427	48	14,124	48	101	102	100	0.98	100	101	99	0.98

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU). Las tasas de escolarización proceden de las estimaciones, revisadas en 2012, de la División de Población de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2013) y se basan en la variante media.

Nota: En los datos estadísticos aún figuran informaciones sobre las Antillas Neerlandesas y el Sudán (antes de la secesión), respectivamente en América Latina y el Caribe y en los Estados Árabes, solo a título indicativo, ya que apenas ahora comienza a disponerse de informaciones sobre las nuevas entidades -esto es, Curaçao, Sint Maarten, el Sudán y Sudán del Sur. Las agrupaciones de países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial pero incluyen solo a los países de la EPT. Se basan en la lista de países por grupos de ingresos revisada en julio de 2013.

1. Los datos sobre la educación obligatoria proceden de varias fuentes: la base Datos mundiales de educación de la Oficina Internacional de Educación (7a edición); legislación y políticas nacionales sobre edades mínimas; Eurydice (2012); etc.

2. No se han calculado las tasas de ingreso (brutas, netas o ambas) correspondientes a uno o los dos años escolares debido a incoherencias en los datos de población.

3. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de ingreso.

4. Los datos de nuevos ingresos y de población no comprenden los relativos a la región de Transnistria.

5. Los datos de nuevos ingresos y de población no comprenden los relativos a la región de Nagorno-Karabakh.

6. Los niños pueden ingresar en la enseñanza primaria con seis o siete años de edad.

7. No se han calculado las tasas de ingreso (brutas, netas o ambas) correspondientes a uno o los dos años escolares debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

8. Los datos abarcan también los departamentos y territorios franceses de ultramar (DOM-TOM)

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2012, los datos en cursiva a 2000 y los datos en negrita y cursiva a 2001.

(z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2011.

(y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2010.

(*) Estimaciones nacionales.

(**) Para los datos de los países: estimaciones parciales del IEU; para los totales y las medias ponderadas regionales y correspondientes a otros países: contabilización parcial debido a que no se disponía de datos sobre todos los países (entre el 33% y el 60% de la población de la región o agrupación de países de otro tipo).

(.) Categoría no aplicable o inexistente.

(...) Datos no disponibles.

Cuadro 4

TASA BRUTA DE INGRESO (TNI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)								ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (número probable de años de enseñanza formal, desde la primaria hasta la superior)						
Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en						
1999				2012				1999			2011			
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Países o territorios
Media ponderada				Media ponderada				Media ponderada			Media ponderada			
...	...	...	...	...	...	...	...	9.6 **	10.0 **	9.2 **	12.0 **	12.2 **	11.9 **	Mundo
...	...	...	...	...	...	...	...	11.8	11.7 **	12.0 **	13.8	13.6	14.0	Países en transición
...	**...**	**...**	**...**	...	...	...	...	15.5	15.2 **	15.9 **	16.4	15.9	16.8	Países desarrollados
...	...	...	...	...	...	...	...	8.9 **	9.4 **	8.3 **	11.5 **	11.7 **	11.3 **	Países en desarrollo
35 **	35 **	34 **	0.96 **	58 **,y	59 **,y	57 **,y	0.96 **,y	6.7 **	7.4 **	6.1 **	9.4 **	10.0 **	8.8 **	Estados Árabes
...	**...**	**...**	**...**	...	...	...	...	15.7	15.4 **	16.2 **	16.4	15.9	17.0	Europa Central y Oriental
...	...	...	...	73 **,y	73 **,y	73 **,y	1.01 **,y	12.3 **	12.2 **	12.3 **	13.4 **	13.1 **	13.8 **	Asia Central
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Oriental y el Pacífico
...	...	...	...	73 **,z	73 **,z	73 **,z	1.00 **,z	12.3 **	12.2 **	12.4 **	13.5 **	13.1 **	13.8 **	Asia Oriental
76 **	...	...	...	73 **,y	75 **,y	72 **,y	0.96 **,y	10.8	10.9	10.8	12.5 **	12.5 **	12.5 **	Pacífico
...	...	...	...	...	...	...	...	8.0 **	8.9 **	7.0 **	11.3 **	11.6 **	10.9 **	América Latina y el Caribe
...	...	...	...	38 **,z	...	...	...	9.9 **	10.1 **	9.7 **	12.9	12.8	13.0	Caribe
...	...	...	...	37 **,z	...	...	...	9.8 **	10.0 **	9.6 **	12.8	12.8	12.9	América Latina
...	...	...	...	...	...	...	...	14.9	14.9	15.0	16.5 **	16.3 **	16.6 **	América del Norte y Europa Occidental
72 **	***73*** **	***71*** **	***0.97*** **	75 **	76 **	74 **	0.97 **	9.7	10.5 **	9.0 **	11.8 **	12.2 **	11.5 **	Asia Meridional y Occidental
...	...	...	...	...	...	...	...	12.2	12.4	12.1	14.8	14.6	14.9	África Subsahariana
50 **	*51* **	*49* **	*0.96* **	70 **	71 **	68 **	0.95 **	6.6 **	7.2 **	5.9 **	9.6 **	10.1 **	9.1 **	Países con ingresos bajos
...	...	...	...	...	...	...	...	9.3 **	9.8 **	8.8 **	12.0 **	12.1 **	11.8 **	Países con ingresos medios
...	...	...	...	...	...	...	...	8.5 **	9.3 **	7.7 **	11.1 **	11.4 **	10.8 **	Medios bajos
...	...	...	...	53 **,z	...	...	...	10.3 **	10.5 **	10.2 **	13.3	13.3	13.4	Medios altos
...	**...**	**...**	**...**	...	...	...	...	14.9	14.7 **	15.2 **	16.1	15.7	16.5	Países con ingresos altos

Cuadro 5
Participación en la enseñanza primaria

	Países o territorios	Grupo de edad 2012	Población en edad escolar (en miles) 2012[1]	ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA – Año escolar finalizado en 1999: Total (en miles)	% Niñas	Año escolar finalizado en 2012: Total (en miles)	% Niñas	Niños matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados – Año escolar finalizado en 1999	Año escolar finalizado en 2012	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%) – Año escolar finalizado en 1999: Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)
	África Subsahariana												
1	Angola	6-11	3 712	...	...	5 027 [z]	39 [z]	...	3 [z]	...	...	...	...
2	Benin	6-11	1 619	872	39	1 987	47	7	16	78	96	61	0.64
3	Botswana	6-12	310	322	50	...	...	5	...	103	103	103	1.00
4	Burkina Faso	6-11	2 759	816	40	2 344	48	11	16	44	52	36	0.70
5	Burundi	7-12	1 442	*705*	*44*	1 981	50	-	1	*57*	*64*	*51*	*0.79*
6	Cabo Verde	6-11	61	*92*	*49*	68	48	-	0.7	*123*	*125*	*120*	*0.96*
7	Camerún	6-11	3 479	2 134	45	3 849	46	28	23	81	89	73	0.82
8	Chad	6-11	2 192	840	37	2 091	43	...	10	61	77	45	0.59
9	Comoras	6-11	113	83	45	133	47	12	12 [**]	104	112	96	0.85
10	Congo	6-11	671	276	49	734	52	10	31	59	60	58	0.96
11	Côte d'Ivoire	6-11	3 100	1 911	43	2 921	46	12	12	77	89	66	0.75
12	Eritrea	7-11	787	262	45	334	45	11	8	46	49	42	0.84
13	Etiopía[3]	7-12	...	5 168	38	14 532	48	...	4	50	62	38	0.61
14	Gabón	6-10	197	265	50	318 [z]	49 [z]	17	44 [z]	143	143	143	1.00
15	Gambia	7-12	286	170	46	244	51	14	28	90	98	83	0.84
16	Ghana	6-11	3 696	2 377	47	**4 106**	**49**	13	**23**	81	84	78	0.92
17	Guinea	7-12	1 761	727	38	1 600	45	15	28	54	66	41	0.62
18	Guinea Ecuatorial	7-12	101	*73*	*45*	92	49	...	54	*108*	*118*	*97*	*0.82*
19	Guinea-Bissau	6-11	257	*150*	*40*	279 [y]	48 [y]	*19*	28 [y]	*76*	*91*	*61*	*0.67*
20	Kenya	6-11	7 042	4 782	49	...	...	...	...	91	92	90	0.97
21	Lesotho	6-12	344	365	52	382	49	0.016	5	105	100	110	1.10
22	Liberia	6-11	681	396	42	675 [z]	47 [z]	38	33 [z]	95	109	81	0.75
23	Madagascar	6-10	3 032	2 012	49	4 403	49	22	18	94	95	92	0.97
24	Malawi	6-11	2 610	2 582	49	3 688	50	...	0.9	137	140	134	0.96
25	Malí	7-12	2 389	959	41	2 114	46	22	...	60	70	50	0.72
26	Mauricio	5-10	105	133	49	114	49	24	29	105	105	105	1.00
27	Mozambique	6-12	5 100	2 302	43	5 359	47	...	2	69	79	59	0.74
28	Namibia	7-13	380	383	50	415	49	4	6	115	115	115	1.01
29	Níger	7-12	2 883	530	39	2 051	45	4	3	32	38	26	0.67
30	Nigeria[11]	6-11	27 050	17 907	44	21 558 [**, y]	47 [**, y]	...	8 [**, y]	94	103	84	0.81
31	República Centroafricana	6-11	696	***459*** [*]	***41*** [*]	662	43	...	14	***79*** [*]	***94*** [*]	***65*** [*]	***0.68*** [*]
32	República Democrática del Congo	6-11	10 825	4 022	47	12 005	47	...	...	53	55	50	0.91
33	República Unida de Tanzania	7-13	8 867	4 190	50	8 247	50	0.2	3	67	66	67	1.00
34	Rwanda	7-12	1 791	1 289	50	2 395	51	...	2	103	106	101	0.96
35	Santo Tomé y Príncipe	6-11	29	24	49	**35**	**49**	-	**0.5**	100	102	99	0.97
36	Senegal	7-12	2 128	1 034	45	1 783	51	12	14	65	71	59	0.83
37	Seychelles	6-11	8	*10*	*49*	9 [z]	50 [z]	*4*	9 [z]	*108*	*106*	*110*	*1.03*
38	Sierra Leona	6-11	952	*443*	*48*	1 252	50	...	5	*69*	*72*	*66*	*0.92*
39	Somalia	6-11	1 747	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	Sudáfrica	7-13	6 895	7 935	49	7 004	49	2	4	113	115	111	0.97
41	Sudán del Sur	6-11	1 757	...	...	1 451 [z]	39 [z]	...	...	...	...	...	...
42	Swazilandia	6-12	209	213	49	240 [z]	47 [z]	-	1 [z]	94	96	92	0.96
43	Togo	6-11	1 030	954	43	1 368	48	36	28	120	136	103	0.75
44	Uganda	6-12	7 628	6 288	47	8 098 [z]	50 [z]	...	13 [z]	128	134	122	0.91
45	Zambia	7-13	2 760	1 556	48	3 135	50	...	3	84	88	81	0.91
46	Zimbabwe	6-12	2 441	2 460	49	...	...	88	...	101	102	99	0.97
	América del Norte y Europa Occidental												
47	Alemania	6-9	2 923	3 767	49	2 937	49	2	4	103	104	103	0.99
48	Andorra[3]	6-11	...	...	...	4	47	...	2	...	...	...	...
49	Austria	6-9	323	389	48	327	49	4	6	104	104	103	0.99
50	Bélgica	6-11	720	763	49	744	49	55	54	104	104	103	0.99
51	Canadá	6-11	2 203	2 429	49	2 154 [z]	49 [z]	6	6 [z]	100	100	100	1.00
52	Chipre[4]	6-11	54 [*]	64	48	54	49	4	8	97	98	97	1.00
53	Dinamarca	6-12	465	372	49	471	49	11	15	101	101	102	1.00
54	España	6-11	2 737	2 580	48	2 817	48	33	33	106	107	105	0.99
55	Estados Unidos de América	6-11	24 846	24 938	49	24 382	49	12	8	103	101	104	1.03
56	Finlandia	7-12	347	383	49	347	49	1	2	101	101	100	1.00
57	Francia[10]	6-10	3 872	3 944	49	4 156	49	15	15	105	105	104	0.99
58	Grecia	6-11	624	646	48	637 [z]	49 [z]	7	7 [z]	95	95	95	1.00
59	Irlanda	5-12	496	457	49	518	49	0.9	0.8	102	102	102	0.99
60	Islandia	6-12	30	30	48	29 [z]	49 [z]	1	2 [z]	100	101	99	0.98
61	Israel	6-11	797	662	49	821 [z]	49 [z]	.	22 [z]	105	105	104	0.99
62	Italia	6-10	2 847	2 876	48	2 828 [z]	48 [z]	7	7 [z]	105	105	104	0.99
63	Luxemburgo	6-11	37	31	49	35 [z]	49 [z]	7	9 [z]	100	99	100	1.01
64	Malta	5-10	25	35	49	24	49	36	43	95	95	95	1.00
65	Monaco[9]	6-10	...	2	50	2	50	31	21	...	...	...	...
66	Noruega	6-12	426	412	49	423	49	1	2	101	101	101	1.00
67	Países Bajos	6-11	1 207	1 268	48	1 277	49	...	0.3	109	110	108	0.98
68	Portugal	6-11	662	*811*	*48*	704	48	*10*	12	*122*	*125*	*119*	*0.96*
69	Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	5-10	4 168	4 661	49	4 524	49	5	7	101	101	101	1.00
70	San Marino[9]	6-10	2	*1*	*48*	2	46	.	.	...	...	...	...

Cuadro 5

	TASA BRUTA AJUSTADA DE ESCOLARIZACIÓN (TNAE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)				TASA NETA AJUSTADA DE ESCOLARIZACIÓN (TNAE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)								NIÑOS SIN ESCOLARIZAR (EN MILES)[2]				
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en				
	2012				1999				2012				1999		2012		
	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	% N	Total	% N	
																	África Subsahariana
	140 [2]	171 [2]	110 [2]	0.64 [2]	...	...	...	...	86 [2]	97 [2]	74 [2]	0.77 [2]	...	...	513 [2]	89 [2]	**1**
	123	130	116	0.89	...	...	...	...	95	...	...	...	...	...	83	...	**2**
	...	...	...	...	80	78	81	1.04	...	...	...	...	64	46	...	...	**3**
	85	87	83	0.95	36	42	29	0.69	67	68	65	0.95	1 189	54	917	52	**4**
	137	138	137	0.99	*41* [**]	*45* [**]	*37* [**]	*0.83* [**]	94 [y]	94 [y]	94 [y]	1.00 [y]	*730* [**]	*54* [**]	81 [y]	51 [y]	**5**
	112	117	107	0.91	*99* [**]	...	...	...	97	99	96	0.97	*0.4* [**]	...	2	78	**6**
	111	118	103	0.88	...	...	...	...	92	97	86	0.88	...	...	295	83	**7**
	95	108	82	0.76	50	61	38	0.63	64 [2]	72 [2]	56 [2]	0.77 [2]	686	61	770 [2]	61 [2]	**8**
	117	123	112	0.91	68	74	62	0.85	...	...	...	...	25	58	...	...	**9**
	109	106	113	1.07	...	...	...	...	92	88	96	1.09	...	...	56	26	**10**
	94	102	87	0.85	60	68	51	0.76	...	...	...	...	995	60	...	...	**11**
	42	46	39	0.84	29	31	27	0.88	34	36	32	0.88	408	51	518	51	**12**
	...	...	...	...	36	43	30	0.70	...	...	...	...	6 602	55	...	...	**13**
	165 [2]	167 [2]	162 [2]	0.97 [2]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**14**
	85	83	87	1.04	75	80	70	0.87	74	71	76	1.07	47	60	75	45	**15**
	109	**109**	**109**	**1.00**	62 [**]	63 [**]	61 [**]	0.96 [**]	**88**	**87**	**88**	**1.00**	1 107 [**]	50 [**]	**467**	**48**	**16**
	91	98	83	0.84	42	50	34	0.67	76	81	70	0.86	783	57	431	61	**17**
	91	92	90	0.98	*68*	*76*	*61*	*0.81*	62	62	62	0.99	*22*	*62*	38	50	**18**
	116 [y]	120 [y]	112 [y]	0.93 [y]	*49*	*58*	*41*	*0.71*	71 [y]	73 [y]	69 [y]	0.95 [y]	*100*	*59*	70 [y]	53 [y]	**19**
	...	...	...	...	63 [**]	62 [**]	63 [**]	1.02 [**]	...	...	...	...	1 955 [**]	49 [**]	...	...	**20**
	111	112	110	0.97	60	56	64	1.14	82	80	84	1.04	140	44	62	45	**21**
	102 [2]	107 [2]	98 [2]	0.92 [2]	47	52	41	0.78	41 [2]	42 [2]	40 [2]	0.95 [2]	222	55	389 [2]	50 [2]	**22**
	145	146	144	0.99	64	63	64	1.01	...	...	...	...	783	50	...	...	**23**
	141	139	144	1.04	99	...	...	...	...	...	...	...	17	...	...	...	**24**
	88	94	83	0.88	47 [**]	54 [**]	40 [**]	0.73 [**]	73	78	68	0.88	843 [**]	56 [**]	637	58	**25**
	108	109	107	0.99	93	93	93	1.00	98	98	98	1.00	9	48	2	50	**26**
	105	110	100	0.91	52 [**]	58 [**]	46 [**]	0.79 [**]	86	89	84	0.95	1 609 [**]	56 [**]	692	59	**27**
	109	111	108	0.97	88	85	91	1.07	89	87	90	1.04	41	38	43	43	**28**
	71	77	65	0.84	27	32	22	0.67	64	69	58	0.84	1 203	53	1 049	57	**29**
	85 [**, y]	88 [**, y]	81 [**, y]	0.92 [**, y]	63 [**]	68 [**]	57 [**]	0.84 [**]	66 [**, y]	71 [**, y]	60 [**, y]	0.84 [**, y]	7 080 [**]	56 [**]	8 709 [**, y]	57 [**, y]	**30**
	95	109	81	0.74	...	...	...	...	72	81	64	0.79	...	...	194	66	**31**
	111	118	104	0.88	36	37	35	0.95	...	...	...	...	4 886	51	...	...	**32**
	93	92	94	1.03	49	48	50	1.03	...	...	...	...	3 194	49	...	...	**33**
	134	132	135	1.02	82	83	82	0.99	99	...	...	...	223	53	23	...	**34**
	117	**118**	**115**	**0.98**	80	81	79	0.98	**97**	**97**	**97**	**1.01**	5	51	**0.9**	**43**	**35**
	84	81	87	1.08	55	59	50	0.84	79	77	82	1.08	721	55	439	43	**36**
	107 [2]	104 [2]	110 [2]	1.05 [2]	*93*	*91*	*95*	*1.04*	94 [2]	...	...	...	*0.6*	*36*	0.5 [2]	...	**37**
	131	132	131	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**38**
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**39**
	102	104	99	0.95	97 [**]	95 [**]	98 [**]	1.02 [**]	90 [**]	90 [**]	91 [**]	1.00 [**]	244 [**]	34 [**]	656 [**]	49 [**]	**40**
	86 [2]	103 [2]	68 [2]	0.66 [2]	...	...	...	...	41 [**, z]	48 [**, z]	34 [**, z]	0.71 [**, z]	...	...	992 [**, z]	55 [**, z]	**41**
	115 [2]	121 [2]	109 [2]	0.90 [2]	71	70	72	1.04	...	...	...	...	66	47	...	...	**42**
	133	138	127	0.92	89	...	...	...	...	...	...	...	91	...	...	...	**43**
	110 [2]	109 [2]	111 [2]	1.02 [2]	...	...	...	...	91 [2]	90 [2]	92 [2]	1.03 [2]	...	...	663 [2]	43 [2]	**44**
	114	114	113	0.99	71 [**]	73 [**]	70 [**]	0.96 [**]	98 [**]	98 [**]	98 [**]	1.00 [**]	526 [**]	53 [**]	59 [**]	45 [**]	**45**
	...	...	...	...	84	84	85	1.01	...	...	...	...	380	48	...	...	**46**
																	América del Norte y Europa Occidental
	100	101	100	1.00	100 [**]	...	...	...	100 [**]	99 [**]	100 [**]	1.01 [**]	0.6 [**]	...	13 [**]	15 [**]	**47**
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**48**
	101	101	101	1.00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**49**
	103	104	103	0.99	99	99	99	1.00	99	99	99	1.00	7	49	7	47	**50**
	98 [2]	98 [2]	99 [2]	1.01 [2]	100	100	100	1.00	...	...	...	...	5	33	...	...	**51**
	100	100	100	1.00	98	98	98	1.00	98	98	98	1.00	1.3	49.4	1.0	44	**52**
	101	102	101	0.99	98	98	98	1.01	98	98	99	1.01	8	41	9	37	**53**
	103	103	103	0.99	100	100	100	1.00	100	100	100	1.00	8	76	7	26	**54**
	98	99	97	0.98	97	96 [**]	97 [**]	1.00 [**]	93	93	93	1.00	841	47 [**]	1 800	49	**55**
	100	100	100	0.99	100	...	...	...	99	99	99	1.00	0.6	...	4	43	**56**
	107	107	107	1.00	100	100	100	1.00	99	98	99	1.01	10	32	43	23	**57**
	102 [2]	102 [2]	102 [2]	1.00 [2]	96	96	96	1.01	100 [2]	99 [2]	100 [2]	1.01 [2]	26	45	3.0 [2]	19 [2]	**58**
	104	104	104	1.00	100	...	...	...	100	100	100	1.00	0.3	...	1.3	34	**59**
	99 [2]	98 [2]	99 [2]	1.01 [2]	99	...	...	...	99 [2]	98 [2]	99 [2]	1.01 [2]	0.3	...	0.4 [2]	39 [2]	**60**
	105 [2]	105 [2]	105 [2]	1.00 [2]	98	98	97	1.00	97 [2]	97 [2]	97 [2]	1.01 [2]	15	53	23 [2]	43 [2]	**61**
	100 [2]	101 [2]	99 [2]	0.99 [2]	100	...	...	...	99 [2]	99 [2]	99 [2]	0.99 [2]	3	...	26 [2]	70 [2]	**62**
	97 [2]	96 [2]	98 [2]	1.02 [2]	97	96	98	1.02	95 [2]	94 [2]	96 [2]	1.02 [2]	0.8	30	2 [2]	39 [2]	**63**
	96	96	96	1.00	...	...	...	...	95	95	95	1.00	...	...	1.2	48	**64**
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**65**
	99	99	100	1.00	100	100	100	1.00	99	99	100	1.00	0.9	72.5	2	29	**66**
	106	106	105	0.99	99	100	99	0.99	99	99	99	1.00	7.4	98.9	15.5	46	**67**
	106	107	105	0.98	*97*	...	...	...	99	98	99	1.01	*20*	...	8	24	**68**
	109	109	108	1.00	100	100	100	1.00	100	100	100	1.00	2	21	7	62	**69**
	93	94	93	0.99	...	...	...	...	93	93	93	1.00	...	...	0.1	47	**70**

Cuadro 5 (continuación)

	Países o territorios	Grupo de edad 2012	Población en edad escolar (en miles) 2012[1]	ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA — Año escolar finalizado en 1999: Total (en miles)	% Niñas	Año escolar finalizado en 2012: Total (en miles)	% Niñas	Niños matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados — Año escolar finalizado en 1999	2012	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%) — Año escolar finalizado en 1999: Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)
71	Suecia	7-12	593	763	49	602	49	3	11	110	108	112	1.03
72	Suiza	7-12	470	530	49	483	48	3	5	106	106	105	0.99
	América Latina y el Caribe												
73	Anguila[9]	5-11	...	***1***	***49***	2 [z]	49 [z]	***7***	12 [z]	***104*** **	***105*** **	***104*** **	***0.98*** **
74	Antigua y Barbuda	5-11	11	*13*	...	10	48	*38*	53	*124*	...	...	...
75	Argentina	6-11	3 936	4 664	49	4 637 [z]	49 [z]	20	25 [z]	113	113	112	0.99
76	Aruba	6-11	9	9	49	9	50	83	74	112	113	111	0.98
77	Bahamas	5-10	30	34	49	34 [y]	50 [y]	...	30 [y]	97	99	95	0.97
78	Barbados	5-10	21	25	49	23 *, [z]	49 *, [z]	...	11 *, [z]	103	101	105	1.04
79	Belice	5-10	44	44	48	54	49	...	83	121	124	119	0.96
80	Bermudas	5-10	5	***5***	***50***	4 [z]	49 [z]	***34***	37 [z]	***101***	***101***	***102***	***1.01***
81	Bolivia (Estado Plurinacional de)	6-11	1 479	1 445	49	1 390 [z]	49 [z]	...	8 [z]	111	111	110	0.98
82	Brasil[3]	7-10	...	20 939	48	16 135	47	8	16	...	...	...	...
83	Chile	6-11	1 486	1 805	48	1 504	48	...	60	100	102	99	0.97
84	Colombia	6-10	4 438	5 162	49	4 742	48	20	19	119	119	119	1.00
85	Costa Rica	6-11	470	570	48	495	48	7	8	112	113	111	0.99
86	Cuba	6-11	809	1 074	48	803	48	.	.	102	103	100	0.97
87	Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
88	Dominica	5-11	7	*12*	*48*	8	49	*26*	35	*120*	*119*	*121*	*1.02*
89	Ecuador	6-11	1 865	1 899	49	2 118	49	21	25	112	112	112	1.00
90	El Salvador	7-12	763	*949*	*48*	859	48	*11*	10	*104*	*106*	*102*	*0.96*
91	Granada	5-11	13	20	49	14 [y]	48 [y]	...	77 [y]	108	110	107	0.97
92	Guatemala	7-12	2 369	1 824	46	2 645 [z]	49 [z]	15	10 [z]	102	109	95	0.87
93	Guyana	6-11	126	107	49	94	49	1.0	7	106	106	107	1.01
94	Haití	6-11	1 414	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Honduras	6-11	1 112	*1 095*	*50*	1 217	49	...	9	*107*	*106*	*108*	*1.01*
96	Islas Caimán[3]	5-10	...	3	47	4 [z]	50 [z]	36	37 [z]	107	111	102	0.91
97	Islas Turcas y Caicos[9]	6-11	...	2	49	...	...	18	...	...	...	...	...
98	Islas Vírgenes Británicas[4]	5-11	4 *	3	49	3 [z]	48 [z]	13	26 [z]	112	113	110	0.97
99	Jamaica[3]	6-11	...	320 **	49 **	284	49	6 **	11	96 **	96 **	96 **	1.00 **
100	México	6-11	14 242	14 698	49	14 957	49	*7*	8	106	110	103	0.94
101	Montserrat[4]	5-11	0.5 *	***0.4***	***45***	...	...	***35***	...	***105***	***105***	***104***	***0.99***
102	Nicaragua	6-11	782	830	49	924 [y]	48 [y]	16	16 [y]	101	101	102	1.01
103	Panamá	6-11	436	393	48	437	48	10	13	104	105	102	0.97
104	Paraguay	6-11	869	951	48	820 [z]	48 [z]	...	19 [z]	119	121	116	0.96
105	Perú	6-11	3 493	4 350	49	3 479	49	13	...	123	123	122	0.99
106	República Dominicana	6-11	1 251	1 315	49	1 284	47	16	23	110	111	109	0.98
107	Saint Kitts y Nevis	5-11	7	*7*	*49*	6	50	*15*	21	*106*	*104*	*108*	*1.04*
108	San Martín	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
109	San Vicente y las Granadinas	5-11	13	*19*	*48*	14	48	*4*	10	*118*	*121*	*115*	*0.95*
110	Santa Lucía	5-11	21	26	49	18	49	...	5	104	107	101	0.95
111	Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
112	Suriname	6-11	62	***65***	***49***	72 [z]	48 [z]	***48***	44 [z]	***118***	***118***	***118***	***0.99***
113	Trinidad y Tobago	5-11	127	172	49	131 [y]	48 [y]	...	72 [y]	103	103	102	0.99
114	Uruguay	6-11	300	366	49	342 [y]	48 [y]	...	16 [y]	111	112	111	0.99
115	Venezuela (República Bolivariana de)	6-11	3 416	3 261	49	3 486	48	15	18	99	100	98	0.98
116	Antillas Neerlandesas	6-11	...	25	48	...	...	74	...	...	...	...	...
	Asia Central												
117	Armenia[3]	6-9	...	256	52	138	47	0.2	2	99	95	103	1.08
118	Azerbaiyán[4,7]	6-9	502 *	691	49	491	46	-	0.3	95	95	96	1.00
119	Georgia	6-11	271	302	49	287	47	0.5	10	94	94	94	0.99
120	Kazajstán	7-10	961	*1 208*	*49*	**1 057**	**49**	*0.5*	**0.9**	*99*	*98*	*99*	*1.01*
121	Kirguistán	7-10	383	470	49	405	49	0.2	1	96	97	96	0.99
122	Mongolia	6-10	219	251	50	257	49	0.5	5	97	96	97	1.01
123	Tayikistán	7-10	665	*692*	*47*	663	48	.	...	*95*	*99*	*92*	*0.93*
124	Turkmenistán	7-9	298	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
125	Uzbekistán	7-10	2 058	2 570	49	1 948 [z]	48 [z]	...	. [z]	99	99	99	1.00
	Asia Meridional y Occidental												
126	Afganistán	7-12	5 549	876	7	5 768	41	...	2	26	47	4	0.08
127	Bangladesh	6-10	15 987	...	...	18 432 *, [z]	50 *, [z]	...	42 *, [z]	...	...	...	...
128	Bhután	6-12	98	81	46	111	50	2	3	75	81	69	0.85
129	India	6-10	122 628	*113 613*	*44*	137 747 [z]	48 [z]	*17*	...	*96*	*104*	*88*	*0.84*
130	Irán, República Islámica del	6-10	5 424	8 667	47	5 747	48	...	8	102	105	98	0.94
131	Maldivas[3]	6-12	...	74	49	39	48	3	3	132	132	133	1.01
132	Nepal	5-9	3 433	3 588	42	**4 577**	**50**	...	**15**	122	138	104	0.76
133	Pakistán	5-9	19 503	*13 987* *	*39* **	18 119	44	...	34	*70* *	*83* *	*57* *	*0.68* *
134	Sri Lanka	5-9	1 780	***1 768***	***49***	1 752	49	**-**	3	***107***	***108***	***106***	***0.99***
	Asia Oriental y el Pacífico												
135	Australia	5-11	1 987	1 885	49	2 083	49	27	31	100	100	100	1.00
136	Brunei Darussalam	6-11	45	46	47	43	48	36	37	113	115	110	0.95
137	Camboya	6-11	1 767	2 127	46	2 195	48	2	2	101	108	94	0.87
138	China[8]	7-11	77 856	***130 133***	***48***	99 540	46	...	6	***105***	***105***	***106***	***1.01***
139	Fiji	6-11	98	116	48	103	48	...	...	104	104	103	0.99
140	Filipinas	6-11	13 441	12 503	49	...	...	8	...	109	109	109	1.00

Cuadro 5

	TASA BRUTA AJUSTADA DE ESCOLARIZACIÓN (TNAE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)				TASA NETA AJUSTADA DE ESCOLARIZACIÓN (TNAE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)								NIÑOS SIN ESCOLARIZAR (EN MILES)[2]				
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en				
	2012				1999				2012				1999		2012		
	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	% N	Total	% N	
	102	102	101	1.00	100	...	...	...	99	100	99	1.00	2	...	3.0	69	71
	103	103	103	1.00	99	99	100	1.00	99	99	100	1.01	3	29	4.2	20	72
América Latina y el Caribe																	
	...	...	...	...	***99*** **	...	...	...	...	...	...	...	***0.01*** **	...	...	...	73
	98	101	95	0.93	...	...	...	...	85	87	84	0.97	...	...	1.6	55	74
	118 [z]	118 [z]	117 [z]	0.99 [z]	99	100	99	0.99	...	...	...	...	23	80	...	...	75
	104	103	105	1.03	98	97	99	1.01	99 [y]	...	...	...	0.2	32	0.1 [y]	...	76
	108 [y]	107 [y]	109 [y]	1.02 [y]	91	92	91	0.98	98 [y]	...	...	...	3	54	0.7 [y]	...	77
	105 [*, z]	106 [*, z]	105 [*, z]	0.99 [*, z]	95 **	93 **	98 **	1.05 **	97 [*, z]	97 [*, z]	97 [*, z]	0.99 [*, z]	1.1 **	21 **	0.6 [*, z]	54 [*, z]	78
	121	122	119	0.97	100 **	100 **	100 **	1.00 **	99	98	100	1.01	0.1 **	72 **	0.4	11	79
	90 [z]	91 [z]	89 [z]	0.98 [z]	...	...	...	...	88 [z]	87 [z]	88 [z]	1.01 [z]	...	...	0.6 [z]	47 [z]	80
	94 [z]	95 [z]	94 [z]	0.98 [z]	94 **	94 **	94 **	1.00 **	87 [z]	87 [z]	87 [z]	1.00 [z]	73 **	50 **	194 [z]	48 [z]	81
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	82
	101	103	100	0.97	...	...	...	...	93	93	93	1.00	...	...	109	49	83
	107	109	105	0.97	95	95 **	96 **	1.01 **	86	87	86	1.00	198	43 **	599	49	84
	105	106	105	0.99	...	...	...	...	93	92	93	1.01	...	...	33	45	85
	99	100	99	0.99	99 **	99 **	98 **	0.99 **	97	96	97	1.00	15 **	58 **	28	46	86
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	87
	119	121	117	0.97	*98*	...	...	...	96 [y]	95 [y]	97 [y]	1.03 [y]	*0.2*	...	0.3 [y]	33 [y]	88
	114	114	113	1.00	97	97	98	1.01	97	96	98	1.02	45	37	59	36	89
	113	115	110	0.96	*85* **	*84* **	*85* **	*1.01* **	95	95	95	1.00	*139* **	*48* **	41	47	90
	103 [y]	105 [y]	102 [y]	0.97 [y]	100 **	...	...	...	...	...	...	...	0.002 **	...	...	...	91
	114 [z]	116 [z]	112 [z]	0.97 [z]	84 **	88 **	80 **	0.91 **	95 [z]	96 [z]	95 [z]	0.99 [z]	286 **	61 **	110 [z]	53 [z]	92
	75	71	80	1.13	...	...	...	...	75	70	80	1.14	...	...	32	37	93
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	94
	109	110	109	1.00	*88*	*88*	*89*	*1.01*	94	93	95	1.02	*118*	*48*	67	42	95
	...	...	...	...	95 *	...	...	...	...	...	...	...	0.2 *	...	...	...	96
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	97
	92 [z]	96 [z]	88 [z]	0.92 [z]	98 **	98 **	99 **	1.01 **	85 [z]	87 [z]	84 [z]	0.96 [z]	0.043 **	41.86 **	0.5 [z]	56 [z]	98
	...	...	...	...	93 **	93 **	93 **	1.00 **	...	...	...	...	25 **	50 **	...	...	99
	105	105	105	1.00	98 **	100 **	96 **	0.96 **	98	97	99	1.02	284 **	97 **	291	27	100
	...	...	...	...	***100***	...	...	...	...	...	...	...	-	...	...	...	101
	117 [y]	118 [y]	116 [y]	0.98 [y]	81 **	80 **	81 **	1.02 **	93 [y]	93 [y]	94 [y]	1.01 [y]	158 **	47 **	54 [y]	44 [y]	102
	100	102	99	0.97	93 **	93 **	93 **	1.00 **	92	92	92	0.99	26 **	50 **	35	51	103
	95 [z]	97 [z]	93 [z]	0.96 [z]	97	96	97	1.00	83 [z]	83 [z]	82 [z]	1.00 [z]	27	46	150 [z]	50 [z]	104
	100	100	99	0.99	100 **	...	...	...	96 [z]	96 [z]	96 [z]	1.00 [z]	3 **	...	129 [z]	48 [z]	105
	103	108	97	0.91	83	82	84	1.01	89	90	88	0.98	203	47	137	53	106
	88	87	88	1.01	*97* **	...	...	...	84 **	82 **	85 **	1.04 **	*0.2* **	...	1.1 **	45 **	107
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	108
	105	107	103	0.96	*98* **	...	...	...	99	...	...	...	*0.3* **	...	0.1	...	109
	87	89	86	0.97	93 **	95 **	92 **	0.96 **	83	83	83	0.99	1.7 **	62.7 **	4	51	110
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	111
	114 [z]	117 [z]	112 [z]	0.96 [z]	***91*** **	***90*** **	***93*** **	***1.03*** **	92 [z]	92 [z]	93 [z]	1.01 [z]	***5*** **	***41*** **	5 [z]	46 [z]	112
	106 [y]	108 [y]	104 [y]	0.97 [y]	98	97	98	1.01	99 [y]	99 [y]	98 [y]	0.99 [y]	4	39	2 [y]	62 [y]	113
	112 [y]	114 [y]	110 [y]	0.97 [y]	...	...	...	...	100 [y]	...	...	...	...	...	0.5 [y]	...	114
	102	103	101	0.98	86	86	87	1.01	94	96	93	0.98	450	47	191	59	115
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		...		116
Asia Central																	
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		...		117
	98	99	97	0.98	92	92	92	1.00	89	90	88	0.98	57	48	54	52	118
	106	106	107	1.01	...	...	...	...	99	98	99	1.01	...	...	4	24	119
	106	**106**	**107**	**1.01**	*96* **	*95* **	*98* **	*1.03* **	**99** **	**98** **	**100** **	**1.02** **	*44* **	*32* **	**13** **	**14** **	120
	106	107	105	0.98	93 **	93 **	93 **	1.00 **	98	99	98	0.99	34 **	50 **	6	69	121
	117	119	115	0.97	91	90	92	1.02	98	98	97	0.99	24	45	5	64	122
	100	101	98	0.98	*94*	*98*	*91*	*0.93*	99	...	...	...	*40*	*79*	7	...	123
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	124
	93 [z]	95 [z]	92 [z]	0.97 [z]	...	...	...	...	91 [z]	93 [z]	90 [z]	0.97 [z]	...	...	178 [z]	57 [z]	125
Asia Meridional y Occidental																	
	104	121	87	0.72	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	126
	114 [*, z]	111 [*, z]	118 [*, z]	1.06 [*, z]	...	...	...	...	96 [*, y]	94 [*, y]	98 [*, y]	1.05 [*, y]	...	...	621 [*, y]	20 [*, y]	127
	112	111	113	1.02	56	60	53	0.88	92	90	93	1.03	47	54	8	40	128
	113 [z]	111 [z]	114 [z]	1.02 [z]	*86* **	*93* **	*78* **	*0.84* **	99 [z]	...	...	...	*16 948* **	*74* **	1 387 **	...	129
	106	107	105	0.99	86 **	88 **	85 **	0.96 **	100 *	...	...	...	1 154 **	56 **	3 *	...	130
	...	...	...	...	98	98	98	1.01	...	...	...	...	1.1	42	...	...	131
	135	**130**	**141**	**1.08**	69 *	78 *	60 *	0.77 *	**99** **	...	...	...	906 *	63 *	**45** **	...	132
	93	99	86	0.87	***...***	...	...	...	72 *	77 *	67 *	0.87 *	...	...	5 370 *	57 *	133
	98	99	98	1.00	***100***	...	...	...	94	94	94	1.00	***3***	...	108	50	134
Asia Oriental y el Pacífico																	
	105	105	105	1.00	94 **	94 **	94 **	1.01 **	97	97	97	1.01	111 **	46 **	61	44	135
	95	96	95	0.98	...	...	...	...	96	96	95	0.99	...	...	1.9	55	136
	124	127	121	0.95	87	92	81	0.88	98	100	97	0.97	281	70	29	90	137
	128	128	128	1.00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	138
	105	104	105	1.01	94	94	95	1.01	99	...	...	...	6	46	1.3	...	139
	...	...	...	...	89	89	89	1.01	...	...	...	...	1 254	48	...	...	140

Cuadro 5 (continuación)

	Países o territorios	Grupo de edad 2012	Población en edad escolar (en miles) 2012[1]	Alumnos escolarizados en la enseñanza primaria – Año escolar finalizado en 1999: Total (en miles)	1999: % Niñas	2012: Total (en miles)	2012: % Niñas	Niños matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados – Año escolar finalizado en 1999	2012	Tasa bruta de escolarización (TBE) en la enseñanza primaria (%) – Año escolar finalizado en 1999: Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)
141	Indonesia	7-12	28 366	***28 690***	***49***	30 784	48	***16***	17	***111***	***112***	***110***	***0.98***
142	Islas Cook[4]	5-10	2 *	3	46	2	49	15	24	96	99	94	0.95
143	Islas Marshall	6-11	8	8	48	9 [z]	48 [z]	25	18 [z]	90	90	89	0.99
144	Islas Salomón	6-11	86	58	46	121	48	...	25	89	92	86	0.93
145	Japón	6-11	6 768	7 692	49	6 924	49	0.9	1	101	101	101	1.00
146	Kiribati	6-11	13	14	49	...	...	...	...	110	110	111	1.01
147	Macao, China[3]	6-11	...	47	47	23	48	95 **	97	100	101	99	0.99
148	Malasia[3]	6-11	...	2 912	48	2 924 [z]	49 [z]	2	2 [z]	95	96	95	0.99
149	Micronesia, (Estados Federados de)	6-11	15	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150	Myanmar	5-9	4 376	4 733	49	5 126 [y]	50 [y]	.	. [y]	95	96	93	0.97
151	Nauru[4]	6-11	1 *	*2*	*53*	1	51	...	.	*99*	*86*	*115*	*1.33*
152	Niue[4]	5-10	0.2 *	0.3	46	...	...	.	...	99	99	98	1.00
153	Nueva Zelandia	5-10	352	361	49	348	49	...	2	100	101	100	1.00
154	Palau[4]	6-10	1 *	2	47	...	...	18	...	114	118	109	0.93
155	Papua Nueva Guinea	6-12	1 249	*560*	*45*	1 427	46	...	0.1	*71*	*76*	*66*	*0.86*
156	República de Corea	6-11	2 880	3 946	47	2 959	48	1	2	103	103	104	1.01
157	República Democrática Popular Lao	6-10	720	828	45	884	48	2	4	108	117	99	0.85
158	República Popular Democrática de Corea	7-10	1 510	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
159	Samoa	5-10	28	27	48	30	49	16	17	96	96	96	1.00
160	Singapur	6-11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
161	Tailandia	6-11	5 247	6 120	48	**4 801**	**48**	13	**21**	97	99	96	0.97
162	Timor-Leste	6-11	193	***185***	...	242 [z]	48 [z]	...	13 [z]	***118***	...	...	...
163	Tokelau[4]	5-10	0.1 *	*0.2*	*48*	...	...	.	...	*105*	*98*	*113*	*1.15*
164	Tonga	5-10	16	17	46	17	48	7	15	112	115	109	0.95
165	Tuvalu[4]	6-11	1 *	1	48	...	...	...	...	...	...	...	...
166	Vanuatu	6-11	35	34	48	42 [y]	47 [y]	...	...	118	119	117	0.98
167	Viet Nam	6-10	6 783	10 250	47	7 101	49	0.3	0.6	110	113	106	0.93
	Estados Árabes												
168	Arabia Saudita	6-11	3 343	...	...	**3 583**	**48**	...	**10**	...	...	...	...
169	Argelia	6-10	2 940	4 779	47	3 452	48	.	0.6	100	105	95	0.91
170	Bahrein[3]	6-11	...	76	49	96	49	19	33	104	105	102	0.97
171	Djibouti	6-10	91	38	41	**63**	**46**	9	**12**	31	36	26	0.72
172	Egipto	6-11	9 539	8 086 **	47 **	10 820	48	...	...	101 **	106 **	97 **	0.92 **
173	Emiratos Árabes Unidos	6-10	336	270	48	364	49	44	73	94	95	94	0.99
174	Iraq	6-11	5 072	3 604	44	...	...	.	...	97	106	88	0.83
175	Jordania	6-11	863	706	49	849	49	29	34	101	100	102	1.02
176	Kuwait[3]	6-10	...	140	49	230	49	32	41	118	118	118	1.01
177	Líbano	6-11	428	414 **	48 **	456	48	67 **	74	134 **	136 **	132 **	0.97 **
178	Libia	6-11	702	822	48	...	...	.	...	116	117	115	0.99
179	Marruecos	6-11	3 461	3 462	44	**4 021**	**48**	4	**14**	86	95	78	0.82
180	Mauritania	6-11	573	346	48	554	51	2	13	83	84	81	0.97
181	Omán	6-11	275	316	48	299	49	5	17	93	94	92	0.98
182	Palestina	6-9	449	368	49	424	49	9	13	100	99	100	1.00
183	Qatar[3]	6-11	...	61	48	101	49	37	58	107	104	110	1.06
184	República Árabe Siria	6-9	2 088	2 738	47	2 553	48	4	4	106	111	102	0.92
185	Sudán	6-11	5 916	***2 688***	***45***	3 981 [z]	46 [z]	...	2 [z]	***59***	***64***	***54***	***0.85***
186	Túnez	6-11	954	1 443	47	1 047	48	1	3	117	120	113	0.94
187	Yemen	6-11	3 804	2 303	35	3 685	44	1	5	73	93	52	0.56
188	Sudán (antes de la secesión)	6-11	...	2 513 **	45 **	...	...	2 **	...	...	...	...	...
	Europa Central y Oriental												
189	Albania[3]	6-10	...	292	48	207	47	...	5	102	103	101	0.98
190	Belarrús	6-9	355	***561***	***48***	352	49	***0.1***	0.1	***113***	***114***	***113***	***0.99***
191	Bosnia y Herzegovina[3]	6-10	...	...	...	167	49	...	1	...	...	...	...
192	Bulgaria	7-10	254	412	48	252	48	0.3	0.8	104	105	102	0.97
193	Croacia	7-10	165	203	49	160	49	0.1	0.4	94	95	93	0.98
194	Eslovaquia	6-9	206	317	49	209	49	4	6	102	102	101	0.98
195	Eslovenia	6-11	109	92	48	108	49	0.1	0.5	98	98	97	0.99
196	Estonia	7-12	76	127	48	74	49	1	4	101	103	99	0.97
197	Federación de Rusia[6]	7-10	5 484	6 743	49	5 515	49	...	0.7	103	104	102	0.99
198	Hungría	7-10	384	503	48	385	48	5	11	101	102	100	0.98
199	la ex República Yugoslava de Macedonia	6-10	120	130	48	107	48	.	.	98	99	97	0.98
200	Letonia	7-12	110	141	48	113	49	1.0	1	99	100	97	0.98
201	Lituania	7-10	113	220	48	111	49	0.4	1	101	102	100	0.98
202	Montenegro	6-10	38	...	...	38	48	...	.	...	...	...	...
203	Polonia	7-12	2 161	3 434	48	2 187	49	...	3	*100*	*100*	*99*	*0.98*
204	República Checa	6-10	476	655	49	477	49	0.8	2	103	103	102	0.99
205	República de Moldova[4,5]	7-10	147 *	*252*	*49*	138	48	...	1.0	*101*	*102*	*101*	*0.99*
206	Rumania	7-10	857	1 285	49	807	48	-	0.4	92	93	91	0.98
207	Serbia[4]	7-10	311 *	380	49	289	49	...	0.1	110	110	109	0.99
208	Turquía	6-10	6 427	6 583	47	6 430	49	...	3	103	107	98	0.91
209	Ucrania	6-9	1 495	2 200	49	1 584	49	0.3	0.5	108	108	108	1.00

Cuadro 5

	TASA BRUTA AJUSTADA DE ESCOLARIZACIÓN (TNAE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)				TASA NETA AJUSTADA DE ESCOLARIZACIÓN (TNAE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)								NIÑOS SIN ESCOLARIZAR (EN MILES)[2]				
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en				
	2012				1999				2012				1999		2012		
	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	% N	Total	% N	
	109	109	109	1.00	***97***	***98***	***97***	***0.99***	95	95	96	1.01	***657***	***62***	1 336	42	141
	108	107	109	1.01	86	88	85	0.96	97	...	...	...	0.4	54	0.048	...	142
	105 [2]	106 [2]	105 [2]	0.99 [2]	...	...	...	...	100 [2]	...	...	...	...	...	0.024 [2]	...	143
	141	142	140	0.98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	144
	102	102	102	1.00	100	...	...	...	100	...	...	...	0.1	...	6	...	145
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	146
	...	...	...	...	85	83	87	1.05	...	...	...	...	7	41	...	...	147
	...	...	...	...	95	96	95	0.99	...	...	...	...	148	54	...	...	148
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	149
	114 [y]	115 [y]	114 [y]	0.99 [y]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	150
	94	93	96	1.03	...	...	...	...	76	75	77	1.03	...	...	0.3	48	151
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	152
	99	98	99	1.00	100 **	100 **	100 **	1.00 **	99	98	99	1.01	1.7 **	48.6 **	5.3	40	153
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	154
	114	119	109	0.91	...	...	...	...	87	90	83	0.92	...	...	165	61	155
	103	103	102	0.99	99	99	100	1.01	99	100	99	0.99	26	0.3	22	69	156
	123	126	119	0.95	74	78	71	0.92	96	97	95	0.98	196	56	30	60	157
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	158
	105	105	105	1.00	93	92	93	1.01	96	95	97	1.03	2.1	44.7	1.1	32	159
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	160
	93	**95**	**91**	**0.95**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	161
	125 [2]	128 [2]	122 [2]	0.95 [2]	...	...	...	...	92 [2]	92 [2]	91 [2]	0.98 [2]	...	...	16 [2]	54 [2]	162
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	163
	109	109	108	0.99	91	94	89	0.94	90	89	91	1.03	1.3	63.2	1.6	41	164
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	165
	122 [y]	123 [y]	122 [y]	0.99 [y]	98 **	98 **	97 **	0.99 **	...	...	...	...	0.7 **	62 **	...	...	166
	105	104	105	1.01	97	...	...	...	98	...	...	...	278	...	122	...	167
Estados Árabes																	
	106	105	108	1.03	...	...	...	...	**97** **	**95** **	**98** **	**1.03** **	...	...	**115** **	**30** **	168
	117	121	114	0.94	88	90	86	0.96	99	...	...	...	578	57	25	...	169
	...	...	...	...	99	100	98	0.99	...	...	...	...	0.6	86.4	...	...	170
	68	**72**	**64**	**0.88**	25	29	21	0.73	**58**	**62**	**55**	**0.89**	92	52	**39**	**53**	171
	113	116	111	0.96	95 **	98 **	91 **	0.93 **	97 **, [z]	...	...	...	418 **	81 **	258 **, [z]	...	172
	108	110	107	0.97	85	85	85	1.00	98 *	99 *	97 *	0.98 *	42	48	5.8 *	75 *	173
	...	...	...	...	89	95	82	0.87	...	...	...	...	408	77	...	...	174
	98	99	98	0.98	97 **	96 **	99 **	1.02 **	97	98	96	0.98	18 **	28 **	25	62	175
	...	...	...	...	100	100	100	1.00	...	...	...	...	0.2	34	...	...	176
	107	111	102	0.91	...	...	...	...	96 **	99 **	93 **	0.94 **	...	...	18 **	89 **	177
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	178
	117	**120**	**114**	**0.95**	71	76	66	0.86	**99**	**99**	**99**	**1.00**	1 172	58	**43**	**57**	179
	97	94	99	1.05	60	61	59	0.97	70	68	73	1.07	169	50	169	45	180
	109	109	109	1.01	84	84	85	1.01	97	97	98	1.01	52	46	7	42	181
	94	95	94	0.99	93	93	94	1.00	93	93	92	0.99	24	49	33	51	182
	...	...	...	...	95	91	100	1.10	...	...	...	...	3	2	...	...	183
	122	124	120	0.97	97	...	...	...	99 [y]	...	...	...	89	...	19 [y]	...	184
	69 [2]	73 [2]	64 [2]	0.89 [2]	...	...	...	...	52 [2]	54 [2]	49 [2]	0.89 [2]	...	...	2 811 [2]	52 [2]	185
	110	111	108	0.98	96 **	98 **	95 **	0.97 **	100	...	...	...	46 **	66 **	0.5	...	186
	97	106	88	0.83	58	72	42	0.59	87	95	79	0.84	1 338	67	490	79	187
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	188
Europa Central y Oriental																	
	...	...	...	...	93 **	94 **	92 **	0.98 **	...	...	...	...	20 **	56 **	...	...	189
	99	99	99	1.00	***96*** **	...	...	...	94	94 **	94 **	1.00 **	***19*** **	...	20	48 **	190
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	191
	100	100	99	0.99	98	99	97	0.98	96	96	97	1.00	8	70	9	47	192
	97	97	97	1.00	93	94	93	0.99	99	98	100	1.02	14	53	2.0	11	193
	102	102	101	1.00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	194
	99	99	99	1.00	96	96	96	1.00	98	97	98	1.01	4	49	2	40	195
	98	98	98	1.01	100	100	100	1.00	97	96	97	1.01	0.1	82	2	39	196
	101	100	101	1.01	...	...	...	...	97	97	98	1.01	...	...	151	36	197
	100	101	100	0.99	96	96	96	1.00	97	96	97	1.00	19	48	13	46	198
	89	89	89	1.00	91	92	90	0.98	92 **	92 **	92 **	1.00 **	11	55	9.7 **	48 **	199
	103	103	103	0.99	97 **	97 **	97 **	1.00 **	98	98	99	1.01	4 **	53 **	2	33	200
	99	99	98	0.99	97	97	97	1.00	98	98	98	1.00	6	47	2.5	47	201
	101	100	101	1.01	...	...	...	...	98	98	99	1.01	...	...	0.6	28	202
	101	101	101	1.00	97	97	97	1.00	97	97	97	1.00	92	49	70	47	203
	100	100	101	1.01	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	204
	94	94	94	1.00	*93*	*93*	*92*	*0.99*	91	91	90	1.00	*19*	*52*	14	49	205
	94	95	93	0.99	88	88	88	1.00	90	90	90	1.00	165	50	84	49	206
	93	93	93	1.00	...	...	...	...	93	93	93	1.00	...	...	22	48	207
	100	101	99	0.99	94	98	90	0.92	95	96	95	0.99	367	85	313	55	208
	106	105	107	1.02	...	...	...	...	98	98 *	99 *	1.02 *	...	...	24	22 *	209

Cuadro 5 (continuación)

	Países o territorios	Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA				Niños matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)			
				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en			
				1999		2012		1999	2012	1999			
		2012	2012[1]	Total (en miles)	% Niñas	Total (en miles)	% Niñas			Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)
			Total	Total	% Niñas	Total	% Niñas	Mediana		Media ponderada			
I	Mundo	...	650,351	651,833	47	705,103	48	7	9	97	101	93	0.92
II	Países en transición	...	13,866	17,665	49	13,779	49	0.2	0.7	101	102	101	0.99
III	Países desarrollados	...	63,885	69,223	49	64,542	49	4	5	102	102	103	1.01
IV	Países en desarrollo	...	572,601	564,945	46	626,781 **	48 **	11	13	97	101	92	0.91
V	Estados Árabes	...	141,582	82,185	46	144,075	47	11	10	80	86	73	0.85
VI	Europa Central y Oriental	...	50,879	52,822	49	51,349	49	6	7	103	103	104	1.01
VII	Asia Central	...	59,491	69,972	48	64,696	48	15	18	120	122	117	0.96
VIII	Asia Oriental y el Pacífico	...	2,240	2,404 **	49 **	2,386 **	49 **	22	32	109 **	109 **	108 **	0.98 **
IX	Asia Oriental	...	57,251	67,568	48	62,309	48	14	16	120	123	117	0.96
X	Pacífico	...	5,512	6,823	49	5,479 **	48 **	0.2	1.0	97	97	97	1.00
XI	América Latina y el Caribe	...	174,446	154,880	44	192,650 **	48 **	...	5	91	99	82	0.83
XII	Caribe	...	157,407	225,312 **	48 **	184,382	47	7	10	104 **	105 **	103 **	0.99 **
XIII	América Latina	...	153,512	222,190 **	48 **	180,163	47	2	4	104 **	105 **	103 **	0.99 **
XIV	América del Norte y Europa Occidental	...	3,894	3,122	48	4,218	48	...	17	94	96	93	0.97
XV	Asia Meridional y Occidental	...	41,289	34,978	45	42,761	47	5	13	91	98	85	0.87
XVI	África Subsahariana	...	19,745	24,860	48	19,712	49	0.3	1.0	102	104	100	0.96
XVII	Países con ingresos bajos	...	121,431	74,538	46	130,721	48	11	10	78	84	72	0.86
XVIII	Países con ingresos medios	...	450,205	492,364	46	494,614 **	47 **	5	8	100	105	96	0.92
XIX	Medios bajos	...	276,233	241,068	45	291,582 **	48 **	4	8	95	102	87	0.86
XX	Medios altos	...	173,972	251,296 **	48 **	203,032	47	7	8	107 **	108 **	105 **	0.98 **
XXI	Países con ingresos altos	...	78,715	84,931	49	79,768	49	7	11	102	102	102	1.00

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU). Las tasas de escolarización proceden de las estimaciones, revisadas en 2012, de la División de Población de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2013) y se basan en la variante media.

Nota A: En los datos estadísticos aún figuran informaciones sobre las Antillas Neerlandesas y el Sudán (antes de la secesión), respectivamente en América Latina y el Caribe y en los Estados Árabes, solo a título indicativo, ya que apenas ahora comienza a disponerse de informaciones sobre las nuevas entidades -esto es, Curaçao, Sint Maarten, el Sudán y Sudán del Sur. Las agrupaciones de países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial pero incluyen solo a los países de la EPT. Se basan en la lista de países por grupos de ingresos revisada en julio de 2013.

Nota B: Los valores de las medianas de 1999 y de 2012 no son comparables porque no se basan en el mismo número de países.

1. Los datos corresponden al año 2012, excepto para los países donde el año escolar está a caballo entre dos años civiles. En este último caso, los datos corresponden al año 2011.

2. Los datos reflejan el número real de niños que no están escolarizados en absoluto. Ese número se obtiene a partir de la tasa de escolarización por edad específica o tasa neta ajustada de escolarización (TNAE) de los niños en edad de cursar primaria. Esta tasa mide la proporción de niños en edad de cursar ese nivel de educación matriculados en las escuelas primarias o en establecimientos de enseñanza secundaria.

3. No se han calculado las tasas de escolarización para los dos años escolares, o uno de ellos, debido a incoherencias en los datos de población.

4. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

5. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Transnistria.

6. Antes existían dos estructuras educativas, en las que los niños empezaban su escolaridad a los siete años de edad. Los indicadores se calculaban sobre la base de la estructura más común o generalizada, en la que la escolaridad duraba tres años. En la segunda estructura, que acogía a un tercio de los alumnos de primaria, la escolaridad duraba cuatro años. Desde 2004, esta última estructura se ha hecho extensiva al conjunto del país.

7. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Nagorno-Karabakh.

8. Los niños ingresan en la escuela primaria a los seis o siete años, según los casos. Como el ingreso a los siete años es más común, las tasas de escolarización se han calculado utilizando el grupo de población de edades comprendidas entre los siete y los once años.

9. No se han calculado las tasas de escolarización para los dos años escolares, o uno de ellos, debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

10. Los datos abarcan también los departamentos y territorios franceses de ultramar.(DOM-TOM)

11. Debido a las incoherencias persistentes en el número de alumnos matriculados por edad, la tasa neta de escolarización en la enseñanza primaria se ha estimado recurriendo a los datos de distribución por edad de la Encuesta de Demografía y Salud (DHS) de 2011.

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2012, los datos en cursiva a 2000 y los datos en negrita y cursiva a 2001.

Cuadro 5

	TASA BRUTA AJUSTADA DE ESCOLARIZACIÓN (TNAE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)				TASA NETA AJUSTADA DE ESCOLARIZACIÓN (TNAE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)								NIÑOS SIN ESCOLARIZAR (EN MILES)[2]				
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en				
	2012				1999				2012				1999		2012		
	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	% N	Total	% N	
	Media ponderada				Media ponderada				Media ponderada				Total	% Niñas	Total	% Niñas	
	108	110	107	0.97	84 **	87 **	81 **	0.93 **	91 **	92 **	90 **	0.98 **	105,769 **	58 **	57,788 **	53 **	I
	99	99	99	1.00	92 **	92 **	92 **	1.00 **	96	96	96	1.00	1,412 **	50 **	564	46	II
	101	101	101	0.99	98	98	98	1.00	96	96	96	1.00	1,427	48	2,347	47	III
	109 **	111 **	108 **	0.97 **	82 **	86 **	79 **	0.92 **	90 **	91 **	89 **	0.98 **	102,930 **	59 **	54,876 **	53 **	IV
	102	106	98	0.92	59	63	55	0.88	79 **	82 **	76 **	0.93 **	42,283	54	29,639 **	56 **	V
	101	101	100	0.99	98	98	98	1.00	96	96	96	1.00	992	48	2,060	47	VI
	109	110	107	0.97	93	94	92	0.97	94 **	93 **	94 **	1.00 **	3,999	58	3,763 **	47 **	VII
	107 **	107 **	106 **	0.99 **	74 **	74 **	74 **	1.00 **	71 **	70 **	72 **	1.02 **	583 **	49 **	650 **	48 **	VIII
	109	110	107	0.97	94	95	93	0.97	95 **	94 **	95 **	1.00 **	3,416	60	3,113 **	47 **	IX
	99 **	100 **	99 **	0.99 **	95 **	95 **	94 **	0.99 **	95 **	95 **	94 **	0.99 **	379 **	52 **	295 **	52 **	X
	110 **	110 **	111 **	1.00 **	78 **	86 **	70 **	0.82 **	94 **	94 **	94 **	1.00 **	36,697 **	66 **	9,814 **	48 **	XI
	117	118	116	0.99	95 **	95 **	94 **	1.00 **	96 **	96 **	96 **	1.00 **	11,883 **	50 **	6,923 **	47 **	XII
	117	118	117	0.99	95 **	95 **	94 **	1.00 **	96 **	96 **	96 **	1.00 **	11,474 **	50 **	6,686 **	47 **	XIII
	108	110	106	0.97	88	89	86	0.97	94	95	93	0.98	409	54	238	55	XIV
	104	107	100	0.93	80	84	75	0.90	89 **	91 **	87 **	0.96 **	7,772	59	4,467 **	58 **	XV
	100	100	100	1.00	93 **	94 **	92 **	0.98 **	96	96	96	1.00	1,763 **	57 **	827	48	XVI
	108	110	105	0.95	60 **	63 **	56 **	0.89 **	83 **	85 **	81 **	0.96 **	38,656 **	54 **	20,746 **	55 **	XVII
	110 **	111 **	108 **	0.97 **	87 **	90 **	83 **	0.92 **	92 **	93 **	92 **	0.99 **	64,004 **	62 **	34,221 **	52 **	XVIII
	106 **	106 **	105 **	0.98 **	80 **	86 **	74 **	0.86 **	90 **	91 **	90 **	0.98 **	50,348 **	64 **	26,333 **	52 **	XIX
	117	119	115	0.96	94 **	95 **	94 **	0.99 **	95 **	96 **	95 **	0.99 **	13,656 **	54 **	7,888 **	53 **	XX
	101	102	101	1.00	96	96	96	1.00	96	96	97	1.00	3,109	48	2,821	45	XXI

(z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2011.

(y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2010.

(*) Estimaciones nacionales.

(**) Para los datos de los países: estimaciones parciales del IEU; para los totales y las medias ponderadas regionales y correspondientes a otros países: contabilización parcial debido a que no se disponía de datos sobre todos los países (entre el 33% y el 60% de la población de la región o agrupación de países de otro tipo).

(-) Magnitud nula o insignificante.

(.) Categoría no aplicable o inexistente.

(...) Datos no disponibles.

Cuadro 6

Eficacia interna: repetición, deserción y terminación de estudios en la enseñanza primaria

	Países o territorios	Duración de la enseñanza primaria[1]	EFICACIA INTERNA											
			REPETICIÓN EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA											
									ALUMNOS REPETIDORES EN TODOS LOS GRADOS (%)					
			Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en					
			1999			2012			1999			2012		
		2012	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas
	África Subsahariana													
1	Angola	6	...	...	...	10.3 [2]	8.6 [2]	12.9 [2]	...	...	...	518 [2]	265 [2]	253 [2]
2	Benin	6	*19.9* **	*20.0* **	*19.8* **	11.6	11.7	11.6	*186* **	*111* **	*74* **	231	123	108
3	Botswana	7	3.3	3.9	2.7	...	...	...	11	6	4	...	...	...
4	Burkina Faso	6	17.7	17.5	18.0	8.2	8.1	8.2	145	85	59	192	100	92
5	Burundi	6	*25.2*	*24.5*	*26.1*	33.1	32.8	33.3	*178*	*96*	*82*	655	323	332
6	Cabo Verde	6	*11.6*	*12.8*	*10.3*	10.0	12.1	7.7	*11*	*6*	*5*	7	4	2
7	Camerún	6	26.7 **	26.8 **	26.5 **	12.3	12.7	11.9	569 **	315 **	253 **	474	263	212
8	Chad	6	25.9	25.7	26.3	23.0	22.5	23.6	218	137	81	481	269	212
9	Comoras	6	26.0	27.4	24.3	24.4 [2]	...	...	22	12	9	28 [2]	...	...
10	Congo	6	39.1	40.0	38.2	22.8	24.8	20.9	108	57	51	167	88	79
11	Côte d'Ivoire	6	23.7	22.8 **	24.9 **	19.6	20.0	19.2	452	250 **	202 **	574	317	256
12	Eritrea	5	19.4	18.2	20.8	12.6	13.4	11.5	51	26	25	42	25	17
13	Etiopía	6	10.6	9.8	11.9	8.8	9.2	8.3	546	316	231	1,272	697	575
14	Gabón	5	***36.5***	***37.4***	***35.6***	...	...	...	***97***	***50***	***47***	...	...	...
15	Gambia	6	9.2	9.2	9.1	2.6	2.7	2.5	16	9	7	6	3	3
16	Ghana	6	4.2	4.3	4.1	**2.6**	**2.6**	**2.5**	100	54	46	**105**	**54**	**51**
17	Guinea	6	26.2	25.5	27.4	14.2	14.0	14.4	190	115	76	227	123	105
18	Guinea Ecuatorial	6	*12.1*	*9.7*	*14.9*	18.1	19.1	17.0	*9*	*4*	*5*	17	9	8
19	Guinea-Bissau	6	*24.0*	*23.6*	*24.5*	14.1 [y]	13.9 [y]	14.2 [y]	*36*	*21*	*15*	39 [y]	20 [y]	19 [y]
20	Kenya	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
21	Lesotho	7	20.4	23.0	17.9	16.7	19.5	13.7	74	41	34	64	38	26
22	Liberia	6	...	...	...	6.5 [2]	6.2 [2]	6.9 [2]	...	...	...	44 [2]	22 [2]	22 [2]
23	Madagascar	5	29.9 **	30.9 **	28.9 **	20.5	21.7	19.3	602 **	316 **	286 **	903	482	421
24	Malawi	6	14.4	14.4	14.4	19.7	19.9	19.5	372	191	181	726	363	362
25	Malí	6	17.4	17.2	17.7	19.2	19.4	19.0	167	97	70	406	222	185
26	Mauricio	6	3.8	4.1	3.5	3.7	4.3	3.0	5	3	2	4	2	2
27	Mozambique	7	23.8	23.2	24.7	7.5	7.8	7.2	548	307	242	404	221	183
28	Namibia	7	12.3	13.9	10.7	14.9	17.3	12.4	47	27	20	62	37	25
29	Níger	6	12.2	12.4	11.8	3.5	3.5	3.5	64	40	24	72	40	32
30	Nigeria	6	...	...	...	. [y]	. [y]	. [y]	...	...	...	. [y]	. [y]	. [y]
31	República Centroafricana	6	...	...	...	22.7	22.6	22.9	...	...	...	151	85	65
32	República Democrática del Congo	6	15.5	18.8	11.9	11.2	11.0	11.4	625	398	227	1,346	707	639
33	República Unida de Tanzania	7	3.2	3.1	3.2	2.6	2.8	2.5	133	66	66	218	113	105
34	Rwanda	6	29.1	29.2	29.0	12.6	12.7	12.5	375	189	187	302	150	152
35	Santo Tomé y Príncipe	6	30.7	32.6	28.7	**13.3**	**15.2**	**11.4**	7	4	3	**5**	**3**	**2**
36	Senegal	6	14.4	14.2	14.5	3.4	3.5	3.4	149	81	67	61	30	31
37	Seychelles	6	.	.	.	. [z]	. [z]	. [z]	.	.	.	. [z]	. [z]	. [z]
38	Sierra Leona	6	...	...	...	14.1	14.1	14.1	...	...	...	176	88	88
39	Somalia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	Sudáfrica	7	10.4	11.6	9.2	...	...	...	824	468	357	...	...	...
41	Sudán del Sur	6	...	...	...	10.0 [z]	9.3 [z]	11.2 [z]	...	...	...	146 [z]	81 [z]	64 [z]
42	Swazilandia	7	17.1	19.5	14.5	15.5 [z]	17.7 [z]	13.0 [z]	36	21	15	37 [z]	22 [z]	15 [z]
43	Togo	6	31.2	30.9	31.6	20.0	19.9	20.0	297	168	130	273	142	131
44	Uganda	7	***9.5***	***9.7***	***9.3***	10.2 [z]	10.5 [z]	10.0 [z]	***656***	***342***	***314***	830 [z]	423 [z]	407 [z]
45	Zambia	7	6.1	6.4	5.8	5.3	5.6	5.1	95	52	43	168	87	80
46	Zimbabwe	7	.	.	.	...	...	...	.	.	.	...	...	...
	América del Norte y Europa Occidental													
47	Alemania	4	1.7	1.9	1.5	0.5	0.5	0.4	65	37	28	14	7	6
48	Andorra	6	...	...	...	2.3	2.7	1.9	...	...	...	0.1	0.1	0.0
49	Austria	4	1.5	1.8	1.3	2.5	2.8	2.1	6	4	2	8	5	3
50	Bélgica	6	...	...	...	3.0	3.0	2.9	...	...	...	22	12	11
51	Canadá	6	-	-	-	- [z]	- [z]	- [z]	-	-	-	- [z]	- [z]	- [z]
52	Chipre	6	0.4	0.5	0.3	0.2	0.2	0.1	0.3	0.2	0.1	0.1	0.1	0.0
53	Dinamarca	7	-	-	-	0.7	0.8	0.5	-	-	-	3.1	2.0	1.2
54	España	6	...	...	...	2.4	2.7	2.1	...	...	...	68	40	28
55	Estados Unidos de América	6	- **	- **	- **	- **	- **	- **	- **	- **	- **	- **	- **	- **
56	Finlandia	6	0.4	0.6	0.3	0.4	0.5	0.3	1.7	1.1	0.5	1.3	0.9	0.4
57	Francia	5	4.2	...	...	...	...	...	165	...	...	...	...	...
58	Grecia	6	-	-	-	0.8 [z]	0.9 [z]	0.7 [z]	-	-	-	5 [z]	3 [z]	2 [z]
59	Irlanda	8	1.8	2.1	1.6	0.6 [z]	0.7 [z]	0.6 [z]	8	5	4	3 [z]	2 [z]	1 [z]
60	Islandia	7	-	-	-	- [z]	- [z]	- [z]	-	-	-	- [z]	- [z]	- [z]
61	Israel	6	...	...	...	1.3 [z]	1.7 [z]	0.9 [z]	...	...	...	10 [z]	7 [z]	3 [z]
62	Italia	5	0.4	0.5	0.3	0.3 [z]	0.4 [z]	0.2 [z]	11	7	4	9 [z]	6 [z]	3 [z]
63	Luxemburgo	6	5.0	...	...	- [z]	- [z]	- [z]	2	...	...	- [z]	- [z]	- [z]
64	Malta	6	2.1	2.4	1.8	0.3	0.2	0.4	0.7	0.4	0.3	0.07	0.02	0.05
65	Monaco	5	-	-	-	...	...	...	-	-	-	...	...	...
66	Noruega	7	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
67	Países Bajos	6	.	.	.	. [y]	. [y]	. [y]	.	.	.	. [y]	. [y]	. [y]
68	Portugal	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69	Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
70	San Marino	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Cuadro 6

EFICACIA INTERNA															
TERMINACIÓN DE ESTUDIOS PRIMARIOS															
TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO (en miles)						ALUMNOS QUE ABANDONAN LA ESCUELA PREMATURAMENTE, TODOS LOS GRADOS (en miles)						TASA DE TERMINACIÓN DE ESTUDIOS DE UNA COHORTE (%)			
Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en			
1999			2012			1999			2011			2011			
Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
														África Subsahariana	
...	...	...	701 *,y	364 *,y	337 *,y	...	...	...	32 *,x	37 *,x	27 *,x	24.0 x	26.0 x	21.8 x	1
52	***21***	***31***	178	90	88	*76*	*82*	*66*	59	60	58	38.1	40.9	34.9	2
9	6	3	...	...	...	82	79	86	...	...	...	...	...	...	3
63	39	24	146	85	61	61	60	63	69	66	73	...	...	...	4
70 **	***38*** **	***32*** **	192	104	88	*54*	*54*	*54*	44	41	47	25.5	27.3	23.3	5
...	...	...	1.1 z	0.5 z	0.5 z	***89*** **	***87*** **	***91*** **	89 y	90 y	89 y	81.4 y	79.6 y	83.2 y	6
84 **	...	...	233	127	106	76 **	...	...	70	69	70	39.8	39.0	40.9	7
98	55	43	313	167	145	48	51	42	38	41	35	36.7	40.0	31.9	8
8	4	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10
60 **	...	...	91	42	50	62	67	56	82	84	79	...	...	...	11
4		*3*	18 y	9 y	9 y	94	96	91	69 x	71 x	67 x	72.9 x	73.8 x	72.0 x	12
857		336	2,432	1,347	1,085	51	49	54	37	34	40	...	...	...	13
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14
13 **	*7* **	*6* **	9	4	5	66 **	65 **	66 **	83	84	82	...	...	...	15
187	***93***	***94***	...	...	...	*59*	*61*	*58*	...	...	...	...	...	...	16
...	...	...	130	64	66	...	...	...	59	63	54	40.5 x	42.8 x	37.9 x	17
...	...	...	5	2	2	...	...	...	72	72	72	...	...	...	18
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	19
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	20
24	14	10	20	13	6	60	52	67	64	54	75	60.8 **	...	...	21
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22
308 **	159 **	149 **	664	341	323	52	52	53	41	39	42	33.3	32.9	33.8	23
384	...	...	379	181	198	36	39	34	49	51	48	...	...	...	24
64 **	*34* **	*30* **	127	64	63	65 **	66 **	62 **	62	64	59	.	.	.	25
0.4	0.3	0.1	0.5	0.2	0.2	98	99	98	97	97	98	79.1	74.0	84.4	26
418	*216*	*202*	852	431	420	29	32	27	31	32	29	21.9	22.3	21.4	27
15	9	7	8 y	5 y	3 y	82	80	84	84 x	82 x	87 x	...	...	...	28
56	34	22	144 z	73 z	71 z	55	56	54	69 y	71 y	67 y	32.6 y	34.0 y	30.7 y	29
...	...	...	858 **,y	518 **,y	340 **,y	...	...	...	79 **,x	77 **,x	82 **,x	76.9 **,x	77.4 **,x	76.3 **,x	30
...	...	...	64	35	29	...	...	...	47	47	45	...	...	...	31
...	...	...	779	347	432	...	...	...	71	75	66	...	...	...	32
191	106	84	235 y	151 y	84 y	70	69	70	81 x	76 x	87 x	...	...	...	33
186	***91***	***95***	361	188	173	*31*	*31*	*31*	36	34	38	...	...	...	34
2	...	...	2 y	...	...	...	...	...	66 x	...	...	...	...	...	35
84	***38***	***46***	148	77	71	*63*	*67*	*59*	61	59	64	33.5	34.4	32.7	36
0.1	*0.0*	*0.0*	0.1 z	0.0 z	0.1 z	96	96	97	94 y	95 y	93 y	...	...	...	37
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	38
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39
348	192	156	...	...	...	57	59	56	...	...	...	...	...	...	40
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	41
12	8	4	10 z	...	...	65	63	66	67 y	...	...	...	...	...	42
74	*37*	*37*	83	39	44	46	49	42	67	70	64	50.8 y	47.1 y	57.0 y	43
929	***462***	***467***	1,229 z	613 z	617 z	*38*	*38*	*38*	25 y	25 y	25 y	27.0 y	27.5 y	26.4 y	44
91	36	55	...	...	...	66	70	62	...	...	...	...	...	...	45
114	57	57	...	...	...	***48***	***48***	***49***	...	...	...	...	...	...	46
														América del Norte y Europa Occidental	
8	*5*	*2*	27	...	...	99	99	99	96	...	...	...	...	...	47
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	48
3	2	1	0.2	...	...	...	...	...	100	99	100	...	...	...	49
...	...	...	16	9	7	...	...	...	93 y	92 y	94 y	...	...	...	50
11	9	2	...	...	...	99	98	99	...	...	...	...	...	...	51
0.5	*0.4*	*0.2*	...	...	...	95	94	96	...	...	...	...	...	...	52
0.1	0.1	0.1	0.7 y	0.5 y	0.3 y	100	100	100	99 x	99 x	99 x	...	...	...	53
...	...	...	14	6	8	...	...	...	97	98	97	...	...	...	54
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	55
0.3	0.2	0.2	0.3	0.3	0.0	99	100	99	100	99	100	...	...	...	56
14	...	...	...	...	...	98	...	...	...	...	...	...	...	...	57
...	...	...	7.7 z	4.1 z	3.6 z	...	...	...	93 y	93 y	93 y	...	...	...	58
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	59
0.09	0.05	0.04	0.1 z	0.1 z	0.1 z	98	...	...	97 y	97 y	97 y	...	...	...	60
...	...	...	1.5 z	0.5 z	1.0 z	***99***	***100***	***98***	99 y	99 y	99 y	...	...	...	61
34	...	...	2.7 z	0.0 z	2.7 z	94	...	...	100 y	100 y	99 y	...	...	...	62
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	63
0.2	0.1	0.1	0.2	0.1	0.1	98	...	...	94	94	95	...	...	...	64
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	65
0.7	0.2	0.5	0.9	0.8	0.1	100	100	99	98	97	100	...	...	...	66
3	*1*	*2*	...	...	...	98	99	98	...	...	...	...	...	...	67
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	68
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	69
...	...	...	0.0	...	...	...	...	...	96	95	98	...	...	...	70

Cuadro 6 (continuación)

	Países o territorios	Duración de la enseñanza primaria[1] 2012	EFICACIA INTERNA – REPETICIÓN EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA – Año escolar finalizado en 1999 – Total	Varones	Niñas	2012 – Total	Varones	Niñas	ALUMNOS REPETIDORES EN TODOS LOS GRADOS (%) – Año escolar finalizado en 1999 – Total	Varones	Niñas	2012 – Total	Varones	Niñas
71	Suecia	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
72	Suiza	6	1.8	1.9	1.6	1.3	1.4	1.2	9	5	4	6	3	3
	América Latina y el Caribe													
73	Anguila	7	0.3	0.4	0.3	- [z]	- [z]	- [z]	0.0	0.0	0.0	- [z]	- [z]	- [z]
74	Antigua y Barbuda	7	...	...	...	4.0	5.5	2.4	...	...	...	0.4	0.3	0.1
75	Argentina	6	5.9	6.9	4.9	4.2 [z]	5.0 [z]	3.3 [z]	277	165	112	195 [z]	120 [z]	75 [z]
76	Aruba	6	7.7	9.5	5.9	7.4 [y]	8.3 [y]	6.5 [y]	0.7	0.4	0.3	0.7 [y]	0.4 [y]	0.3 [y]
77	Bahamas	6	.	.	.	3.5 [y]	4.4 [y]	2.7 [y]	.	.	.	1.2 [y]	0.7 [y]	0.4 [y]
78	Barbados	6	.	.	.	. [*, z]	. [*, z]	. [*, z]	.	.	.	. [z]	. [z]	. [z]
79	Belice	6	9.7	10.8	8.4	7.6	8.9	6.2	4	2	2	4	2	2
80	Bermudas	6	.	.	.	. [z]	. [z]	. [z]	.	.	.	. [z]	. [z]	. [z]
81	Bolivia (Estado Plurinacional de)	6	2.4	2.6	2.3	6.1 [z]	6.8 [z]	5.4 [z]	35	19	16	85 [z]	49 [z]	36 [z]
82	Brasil	4	24.0	24.0	24.0	8.7 [z]	...	...	5,035	2,632	2,403	1,443 [z]	...	...
83	Chile	6	2.4	2.9	1.9	4.7	5.8	3.5	44	27	17	70	45	26
84	Colombia	5	5.2	5.8	4.6	2.5	2.8	2.1	269	151	117	117	68	49
85	Costa Rica	6	8.9	10.1	7.6	5.3	6.1	4.5	51	30	21	26	16	11
86	Cuba	6	1.6	2.2	1.0	0.6	0.8	0.4	17	12	5	5	3	1
87	Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
88	Dominica	7	3.6	3.8	3.5	4.2	4.6	3.8	0.4	0.2	0.2	0.3	0.2	0.2
89	Ecuador	6	2.7	3.0	2.4	1.6	1.8	1.3	51	29	23	33	19	14
90	El Salvador	6	7.1 **	7.7 **	6.4 **	6.4	7.7	4.9	67 **	38 **	29 **	55	35	20
91	Granada	7	2.7	3.3	2.0	3.5 [y]	4.4 [y]	2.5 [y]	0.5	0.3	0.2	0.5 [y]	0.3 [y]	0.2 [y]
92	Guatemala	6	14.9	15.8	13.8	11.0 [z]	11.7 [z]	10.1 [z]	271	155	116	290 [z]	159 [z]	130 [z]
93	Guyana	6	3.1	3.6	2.5	.	.	.	3	2	1	.	.	.
94	Haití	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Honduras	6	...	...	...	4.8	5.6	3.9	...	...	...	58	35	23
96	Islas Caimán	6	0.2	0.2	0.1	- [z]	- [z]	- [z]	0.0	0.0	0.0	- [z]	- [z]	- [z]
97	Islas Turcas y Caicos	6	*8.4*	*8.7*	*8.0*	...	...	...	*0.2*	*0.1*	*0.1*	...	...	...
98	Islas Vírgenes Británicas	7	*4.3* **	*4.4* **	*4.2* **	7.2 [z]	9.7 [z]	4.4 [z]	*0.1* **	*0.1* **	*0.1* **	0.2 [z]	0.2 [z]	0.1 [z]
99	Jamaica	6	*5.1*	*6.6*	*3.5*	3.0	3.5	2.6	*17*	*11*	*6*	9	5	4
100	México	6	6.6	7.6	5.5	2.9	3.5	2.2	970	577	393	433	271	162
101	Montserrat	7	0.8	1.4	-	...	...	...	0.0	0.0	-	...	...	...
102	Nicaragua	6	4.7	5.3	4.1	7.9 [y]	9.2 [y]	6.6 [y]	39	22	17	73 [y]	44 [y]	30 [y]
103	Panamá	6	6.4	7.4	5.2	5.1	5.5	4.6	25	15	10	22	12	10
104	Paraguay	6	7.8	8.8	6.7	4.6 [z]	5.5 [z]	3.6 [z]	74	43	31	38 [z]	24 [z]	14 [z]
105	Perú	6	10.2	10.5	9.9	4.8	5.1	4.5	444	232	212	167	91	76
106	República Dominicana	6	4.1	4.5	3.7	8.0	10.4	5.3	54	30	24	103	71	32
107	Saint Kitts y Nevis	7	.	.	.	1.0	1.3	0.8	.	.	.	0.1	0.0	0.0
108	San Martín	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
109	San Vicente y las Granadinas	7	9.1	10.2	7.9	4.9	6.0	3.7	1.8	1.1	0.7	0.7	0.4	0.2
110	Santa Lucía	7	...	...	...	2.3	2.8	1.8	...	...	...	0.4	0.3	0.2
111	Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
112	Suriname	6	...	...	...	16.0 [z]	19.0 [z]	12.7 [z]	...	...	...	11 [z]	7 [z]	4 [z]
113	Trinidad y Tobago	7	4.7	4.9	4.4	6.3 [y]	7.4 [y]	5.2 [y]	8	4	4	8 [y]	5 [y]	3 [y]
114	Uruguay	6	7.9	9.3	6.5	5.5 [y]	6.6 [y]	4.4 [y]	29	18	12	19 [y]	12 [y]	7 [y]
115	Venezuela (República Bolivariana de)	6	7.0 **	8.5 **	5.5 **	3.2	3.6	2.7	229 **	142 **	86 **	110	64	46
116	Antillas Neerlandesas	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	Asia Central													
117	Armenia	4	***0.1***	...	...	0.2	0.2	0.2	***0.2***	...	...	0.2	0.1	0.1
118	Azerbaiyán	4	0.4	0.4	0.4	0.2	0.2	0.2	3	2	1	1.2	0.6	0.5
119	Georgia	6	0.3	...	...	0.2	0.2	0.2	1	...	...	0.6	0.4	0.3
120	Kazajstán	4	0.3	...	...	**0.05**	**0.06**	**0.04**	4	...	...	**0.5**	**0.3**	**0.2**
121	Kirguistán	4	0.3	0.4	0.2	0.1	0.1	0.0	1.5	1.0	0.5	0.2	0.1	0.1
122	Mongolia	5	0.9	1.0	0.8	0.1	0.1	0.1	2	1	1	0.3	0.2	0.1
123	Tayikistán	4	0.5	...	...	0.2	0.2	0.2	4	...	...	1.4	0.7	0.7
124	Turkmenistán	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
125	Uzbekistán	4	0.07	...	...	0.0 [z]	0.0 [z]	0.0 [z]	2	...	...	0.08 [z]	0.07 [z]	0.02 [z]
	Asia Meridional y Occidental													
126	Afganistán	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127	Bangladesh	5	...	...	...	9.4 [*, z]	9.7 [*, z]	9.1 [*, z]	...	...	...	1,727 [*, z]	882 [*, z]	845 [*, z]
128	Bhután	7	12.1	12.5	11.7	5.3	6.1	4.5	10	6	4	6	3	2
129	India	5	4.0	4.0	4.1	5.0 [z]	5.1 [z]	5.0 [z]	4,453	2,486	1,967	6,912 [z]	3,638 [z]	3,273 [z]
130	Irán, República Islámica del	5	*5.4*	*6.6*	*4.1*	1.5 *	1.8 *	1.2 *	*447*	*287*	*160*	85 *	52 *	33 *
131	Maldivas	7	**-**	**-**	**-**	3.4	3.9	2.8	**-**	**-**	**-**	1.3	0.8	0.5
132	Nepal	5	22.9	22.2	23.8	**11.1**	**11.2**	**11.0**	821	463	358	**506**	**253**	**253**
133	Pakistán	5	...	...	...	3.3	3.5	3.1	...	...	...	607	354	253
134	Sri Lanka	5	***1.4***	***1.6***	***1.2***	0.8	0.9	0.7	***25***	***15***	***10***	14	8	6
	Asia Oriental y el Pacífico													
135	Australia	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
136	Brunei Darussalam	6	.	.	.	0.1	0.1	0.0	.	.	.	0.03	0.02	0.01
137	Camboya	6	24.2	25.1	23.1	5.8	6.6	5.1	515	290	225	128	75	53
138	China	5	...	...	...	0.2	0.2	0.1	...	...	...	170	104	66
139	Fiji	6	.	.	.	0.5	0.7	0.4	.	.	.	0.6	0.4	0.2
140	Filipinas	6	1.9	2.4	1.4	...	...	...	237	153	83	...	...	...

Cuadro 6

	EFICACIA INTERNA															
	TERMINACIÓN DE ESTUDIOS PRIMARIOS															
	TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO (en miles)						ALUMNOS QUE ABANDONAN LA ESCUELA PREMATURAMENTE, TODOS LOS GRADOS (en miles)						TASA DE TERMINACIÓN DE ESTUDIOS DE UNA COHORTE (%)			
	Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en			
	1999			2012			1999			2011			2011			
	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
	2	1	1	5 [z]	2 [z]	2 [z]	98	99	98	96 [y]	96 [y]	96 [y]	...	...	...	71
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	72
	América Latina y el Caribe															
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	73
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	74
	60	29	31	52 [z]	33 [z]	18 [z]	89	86	91	93 [y]	91 [y]	95 [y]	...	...	...	75
	0.1	0.0	0.0	0.1 [y]	...	...	96	97	94	93 [x]	...	...	88.3 [x]	...	...	76
	...	...	...	0.6 [y]	0.2 [y]	0.3 [y]	...	...	...	89 [x]	91 [x]	88 [x]	...	...	...	77
	0.3	0.1	0.2	0.2 [*,z]	...	...	91	92	90	93 [*,y]	...	...	91.6 [*,y]	...	...	78
	2	1	1	0.7 [z]	0.3 [z]	0.4 [z]	74	74	73	91 [y]	93 [y]	89 [y]	87.6 [y]	83.9 [y]	91.4 [y]	79
	...	...	...	...	...	...	**87**	...	...	...	...	...	...	...	...	80
	64	29	35	29 [z]	15 [z]	14 [z]	80	82	77	86 [y]	86 [y]	86 [y]	81.8 [y]	81.5 [y]	82.0 [y]	81
	812	...	...	...	...	...	80	...	...	54 [x]	...	...	...	...	...	82
	4	3	1	3.0	2.3	0.7	98	97	98	99	98	99	...	...	...	83
	463	295	169	146	87	59	67	64	69	85	83	87	84.1	84.4	83.7	84
	10	6	4	8	5	4	89	87	90	88	87	90	85.9 [*]	83.9 [*]	88.1 [*]	85
	8	5	3	4	3	1	95	94	96	96	95	98	94.1	94.0	94.2	86
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	87
	0.3	...	...	0.1	0.1	0.1	79	...	...	88	90	86	88.9	82.1	96.0	88
	94 [**]	50 [**]	44 [**]	31	18	12	75	74	75	91	90	93	86.8	85.9	87.6	89
	78 [**]	41 [**]	37 [**]	20	12	9	62 [**]	63 [**]	62 [**]	84	82	86	80.8	78.6	83.2	90
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	91
	204	110	94	128 [z]	64 [z]	63 [z]	52	50	54	71 [y]	71 [y]	71 [y]	64.0 [y]	64.1 [y]	64.0 [y]	92
	8	**5**	**4**	1.1	0.7	0.4	65	62	69	92	90	95	98.4	97.9	98.9	93
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	94
	...	...	...	65	37	28	...	...	...	70	66	73	73.4	70.0	77.1	95
	0.04	...	...	...	...	...	92	...	...	...	...	...	...	...	...	96
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	97
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	98
	8	...	...	8 [z]	4 [z]	3 [z]	85	...	...	82 [y]	81 [y]	83 [y]	...	...	...	99
	333	183	149	100	60	40	87	86	88	96	95	97	...	...	...	100
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	101
	111	62	48	...	...	...	46	42	50	...	...	...	...	...	...	102
	7	4	3	6	...	...	90	90	91	92	...	...	92.9	...	...	103
	46 [**]	24 [**]	22 [**]	27 [z]	16 [z]	11 [z]	73 [**]	71 [**]	76 [**]	80 [y]	78 [y]	83 [y]	...	...	...	104
	108	54	54	113 [z]	55 [z]	58 [z]	83	84	82	74	75	73	...	...	...	105
	88	55	33	42	25	17	71	66	75	79	76	83	80.6	70.6	93.0	106
	0.3	...	...	0.2 [y]	0.1 [y]	0.1 [y]	74	...	...	74 [x]	78 [x]	70 [x]	87.3 [x]	87.9 [x]	86.5 [x]	107
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	108
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	69 [y]	61 [y]	77 [y]	...	...	...	109
	...	...	...	0.2	0.1	0.1	...	...	...	90	91	88	89.6	90.0	89.3	110
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	111
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	112
	2	...	...	2.0 [*,y]	1.3 [*,y]	0.7 [*,y]	89	...	...	89 [*,x]	87 [*,x]	92 [*,x]	92.2 [*,x]	91.6 [*,x]	92.7 [*,x]	113
	9	6	3	2.6 [y]	1.6 [y]	1.0 [y]	87	85	88	95 [x]	94 [x]	96 [x]	...	...	...	114
	68	46	22	35	29	5	88	84	92	94	90	98	92.4	89.6	95.4	115
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	116
	Asia Central															
	...	...	...	1.6	0.8	0.8	...	...	...	96	96	95	85.6	76.5	96.0	117
	4	3	2	2.3	1.6	0.7	97	96	98	98	98	99	95.4	95.2	95.6	118
	0.6	0.5	0.1	3.6	0.9	2.7	99	99	100	93	97	89	94.5 [x]	94.7 [x]	94.3 [x]	119
	15 [**]	**4** [**]	**11** [**]	**2.1**	**1.3**	**0.8**	95 [**]	97 [**]	92 [**]	**99**	**99**	**99**	**98.9**	**99.4**	**98.4**	120
	6 [*]	3 [*]	3 [*]	3	2	1	95 [*]	95 [*]	94 [*]	97	97	97	95.3	94.7	95.9	121
	9	5	3	3	2	1	87	85	90	93	92	94	91.4	90.3	92.6	122
	6	...	...	3.3	2.7	0.6	97	...	...	98	97	99	98.5	99.1	97.9	123
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	124
	3	...	...	9 [z]	5 [z]	4 [z]	100	...	...	98 [y]	98 [y]	98 [y]	99.6 [y]	99.5 [y]	99.8 [y]	125
	Asia Meridional y Occidental															
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	126
	...	...	...	1,246 [*,y]	709 [*,y]	537 [*,y]	...	...	...	66 [*,x]	62 [*,x]	71 [*,x]	60.3 [*,x]	60.5 [*,x]	60.0 [*,x]	127
	3	2	1	0.6	0.6	0.1	82	78	86	95	91	99	87.7	82.1	93.4	128
	11,336	6,142	5,194	...	...	...	62	63	60	...	...	...	...	...	...	129
	35	**13**	**22**	46 [*]	26 [*]	20 [*]	97	98	97	96 [*]	96 [*]	97 [*]	94.5 [x]	96.6 [x]	92.3 [x]	130
	...	...	...	1.0	...	...	...	...	...	83	...	...	...	...	...	131
	360	217	143	**451**	**228**	**224**	59	57	63	**55**	**55**	**56**	...	...	...	132
	...	...	...	1,737	...	...	...	...	...	61	61	61	40.5	41.4	39.4	133
	...	...	...	12	...	...	**98**	**98**	**98**	97	93	100	...	...	...	134
	Asia Oriental y el Pacífico															
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	135
	0.5	...	...	0.2	0.1	0.2	...	...	...	96	98	95	86.7 [y]	...	...	136
	222	114	108	133	74	58	55	56	53	66	64	69	...	...	...	137
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	138
	3	2	1	0.6	0.5	0.2	82	82	82	97	95	98	...	...	...	139
	758	465	293	...	...	...	**75**	**71**	**80**	...	...	...	...	...	...	140

Cuadro 6 (continuación)

	Países o territorios	Duración de la enseñanza primaria[1]	EFICACIA INTERNA											
			REPETICIÓN EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA											
									ALUMNOS REPETIDORES EN TODOS LOS GRADOS (%)					
			Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en					
			1999			2012			1999			2012		
		2012	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas
141	Indonesia	6	***6.2***	***6.2***	***6.2***	2.9	3.1	2.7	***1,769***	***910***	***859***	894	488	405
142	Islas Cook	6	2.6	...	...	-	-	-	0.1	...	...	-	-	-
143	Islas Marshall	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
144	Islas Salomón	6	...	...	...	8.3	8.6	7.9	...	...	...	10	5	5
145	Japón	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
146	Kiribati	6	.	.	.	...	...	...	.	.	.	...	...	...
147	Macao, China	6	6.3	7.3	5.1	4.4	5.5	3.1	3	2	1	1.0	0.7	0.3
148	Malasia	6	.	.	.	. [z]	. [z]	. [z]	.	.	.	. [z]	. [z]	. [z]
149	Micronesia, (Estados Federados de)	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150	Myanmar	5	1.7	1.7 **	1.7 **	0.3 [y]	0.3 [y]	0.3 [y]	81	41 **	40 **	15 [y]	7 [y]	9 [y]
151	Nauru	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
152	Niue	6	.	.	.	...	...	...	.	.	.	...	...	...
153	Nueva Zelandia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
154	Palau	5	-	-	-	...	...	...	-	-	-	...	...	...
155	Papua Nueva Guinea	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
156	República de Corea	6	-	-	-	0.0	0.0	0.0	-	-	-	0.1	0.0	0.0
157	República Democrática Popular Lao	5	20.9	22.4	19.1	10.7	11.7	9.6	173	102	71	94	54	40
158	República Popular Democrática de Corea	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
159	Samoa	6	1.0	1.1	0.9	1.1	1.1	1.0	0.3	0.2	0.1	0.3	0.2	0.1
160	Singapur	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
161	Tailandia	6	3.5	3.4	3.5	...	...	...	213	109	104	...	...	...
162	Timor-Leste	6	...	...	...	18.3 [z]	20.2 [z]	16.2 [z]	...	...	...	44 [z]	25 [z]	19 [z]
163	Tokelau	6	.	.	.	...	...	...	.	.	.	...	...	...
164	Tonga	6	8.8	8.5	9.2	2.8	3.1	2.5	1	1	1	0.5	0.3	0.2
165	Tuvalu	6	.	.	.	...	...	...	.	.	.	...	...	...
166	Vanuatu	6	*10.6*	*11.1*	*9.9*	13.4 [y]	14.7 [y]	12.0 [y]	*4*	*2*	*2*	6 [y]	3 [y]	2 [y]
167	Viet Nam	5	3.8	4.2	3.2	1.3	...	...	385	229	157	93	...	...
	Estados Árabes													
168	Arabia Saudita	6	...	...	...	**1.4**	**1.7**	**1.1**	...	...	...	**50**	**31**	**19**
169	Argelia	5	11.9	14.6	8.7	6.8	8.6	4.9	568	373	195	236	156	80
170	Bahrein	6	3.8	4.6	3.1	1.0	1.1	0.9	3	2	1	1.0	0.5	0.4
171	Djibouti	5	16.6	16.9 **	16.1 **	**8.8**	**8.7**	**8.9**	6	4 **	3 **	**6**	**3**	**3**
172	Egipto	6	6.0 **	7.1 **	4.6 **	3.4	4.2	2.5	483 **	308 **	176 **	365	237	128
173	Emiratos Árabes Unidos	5	3.5	4.4	2.5	-	-	-	9	6	3	-	-	-
174	Iraq	6	10.0	10.7	9.2	...	...	...	362	216	146	...	...	...
175	Jordania	6	0.7	0.7	0.7	0.6	0.7	0.5	5	2	3	5	3	2
176	Kuwait	5	3.3	3.4	3.1	0.6	0.6	0.5	5	2	2	1.4	0.8	0.6
177	Líbano	6	9.1 **	10.4 **	7.6 **	8.2	9.6	6.8	38 **	22 **	15 **	38	23	15
178	Libia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
179	Marruecos	6	12.4	14.1	10.2	**9.2**	**11.1**	**7.2**	429	274	155	**371**	**233**	**138**
180	Mauritania	6	15.8	15.3	16.3	3.7	3.6	3.8	55	27	27	21	10	11
181	Omán	6	8.0	9.5	6.4	1.0	0.9	1.1	25	16	10	3	1	2
182	Palestina	4	2.1	2.2	2.0	0.7	0.7	0.7	8	4	4	3	2	1
183	Qatar	6	2.7 **	3.5 **	1.9 **	0.2 [z]	0.3 [z]	0.2 [z]	1.7 **	1.1 **	0.6 **	0.2 [z]	0.1 [z]	0.1 [z]
184	República Árabe Siria	4	6.5	7.2	5.6	7.4	8.4	6.4	178	106	72	190	111	79
185	Sudán	6	...	...	...	4.3 [y]	4.4 [y]	4.1 [y]	...	...	...	171 [y]	95 [y]	76 [y]
186	Túnez	6	18.3	20.0	16.4	6.0 [y]	7.4 [y]	4.4 [y]	264	152	112	61 [y]	39 [y]	22 [y]
187	Yemen	6	10.6	11.7 *	8.7 *	6.7	7.3	5.8	244	175 *	70 *	245	150	95
188	Sudán (antes de la secesión)	6	11.3 **	10.9 **	11.8 **	...	...	...	284 **	150 **	133 **	...	...	...
	Europa Central y Oriental													
189	Albania	5	*3.9*	*4.6*	*3.3*	0.8	0.9	0.7	*11*	*7*	*4*	1.6	1.0	0.7
190	Belarrús	4	0.5	0.5	0.5	0.0	0.0 *	0.0 *	3.3	1.7	1.6	0.1	0.1 *	0.1 *
191	Bosnia y Herzegovina	5	...	...	...	0.1	0.1	0.0	...	...	...	0.1	0.1	0.0
192	Bulgaria	4	3.2	3.7	2.7	0.2	0.2	0.1	13	8	5	0.4	0.2	0.2
193	Croacia	4	0.4	0.5	0.3	0.3	0.3	0.2	0.9	0.6	0.3	0.4	0.2	0.2
194	Eslovaquia	4	2.3	2.6	2.0	2.9	3.1	2.7	7	4	3	6	3	3
195	Eslovenia	6	1.0	1.3	0.7	0.8	0.9	0.6	0.9	0.6	0.3	0.8	0.5	0.3
196	Estonia	6	2.5	3.5	1.4	0.5	0.7	0.4	3.1	2.3	0.8	0.4	0.3	0.1
197	Federación de Rusia	4	1.4	...	...	0.4	...	...	93	...	...	20	...	...
198	Hungría	4	2.2	2.1	2.2	1.9	2.2	1.5	11	6	5	7	4	3
199	la ex República Yugoslava de Macedonia	5	0.05	0.05	0.04	0.0	0.0	-	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	-
200	Letonia	6	2.1	2.7 **	1.3 **	.	.	.	2.9	2.0 **	0.9 **	2	1	1
201	Lituania	4	0.9	1.3	0.5	0.5	0.6	0.4	2.0	1.4	0.5	0.6	0.4	0.2
202	Montenegro	5	...	...	...	0.1	0.1	0.1	...	...	...	0.0	0.0	0.0
203	Polonia	6	1.2	...	...	0.8	1.1	0.5	40	...	...	17	12	5
204	República Checa	5	1.2	1.5	1.0	0.5	0.6	0.5	8	5	3	3	2	1
205	República de Moldova	4	0.9	...	...	.	.	.	2	...	...	.	.	.
206	Rumania	4	3.4	4.1	2.6	1.5	1.7	1.2	43	27	16	12	7	5
207	Serbia	4	...	...	...	0.4	0.4	0.4	...	...	...	1.1	0.6	0.5
208	Turquía	5	...	...	...	2.3	2.0	2.5	...	...	...	145	66	80
209	Ucrania	4	0.8	0.8 *	0.8 *	0.1	0.1 *	0.1 *	17	9 *	8 *	0.9	0.5 *	0.4 *

Cuadro 6

EFICACIA INTERNA															
TERMINACIÓN DE ESTUDIOS PRIMARIOS															
TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO (en miles)						ALUMNOS QUE ABANDONAN LA ESCUELA PREMATURAMENTE, TODOS LOS GRADOS (en miles)						TASA DE TERMINACIÓN DE ESTUDIOS DE UNA COHORTE (%)			
Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en			
1999			2012			1999			2011			2011			
Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
...	...	...	544	...	...	***86***	***83***	***89***	89	...	...	86.6 [y]	...	...	141
0.3 [**]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	142
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	143
...	...	...	7	4	3	...	...	...	63	61	66	...	...	...	144
0.31	0.26	0.05	1.8	0.7	1.0	100	100	100	100	100	100	...	...	...	145
...	...	...	...	...	...	***69***	***72***	***67***	...	...	...	...	...	...	146
...	...	...	...	...	...	...	...	...	98 [x]	...	...	94.8 [x]	...	...	147
...	...	...	3.5 [y]	3.2 [y]	0.3 [y]	...	...	...	99 [x]	99 [x]	100 [x]	96.0 [y]	...	...	148
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	149
563	***285***	***278***	302 [y]	169 [y]	133 [y]	*55*	*55*	*55*	75 [x]	72 [x]	77 [x]	68.5 [x]	68.6 [x]	68.5 [x]	150
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	151
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	152
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	153
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	154
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	155
5	2	3	3.4	1.9	1.5	99	99	99	99	99	99	...	...	...	156
82	46	37	54	29	25	55	55	54	70	69	71	65.3	63.7	67.1	157
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	158
0.5 [*]	*0.3* [*]	*0.2* [*]	0.5	0.2	0.3	90 [*]	88 [*]	92 [*]	90	91	89	93.0 [y]	89.3 [y]	97.2 [y]	159
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	160
182 [**]	*110* [**]	*72* [**]	...	...	...	82 [**]	79 [**]	85 [**]	...	...	...	...	...	...	161
...	...	...	6 [z]	4 [z]	3 [z]	...	...	...	84 [y]	82 [y]	85 [y]	65.6 [y]	63.3 [y]	68.0 [y]	162
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	163
0.3	...	...	...	...	...	*91*	...	...	...	...	...	...	...	...	164
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	165
1.9	*1.1*	*0.9*	...	...	...	69	67	71	...	...	...	...	...	...	166
342	*209*	*133*	37	...	...	83	80	86	97	...	...	92.5	...	...	167
														Estados Árabes	
...	...	...	8	...	...	...	...	...	99	...	...	...	...	...	168
59	34	25	51	33	19	91	90	93	93	91	95	...	...	...	169
1.0	0.5	0.5	0.4	0.1	0.3	90	89	91	98	99	97	...	...	...	170
...	...	...	**3**	**1**	**2**	...	...	...	**76**	**80**	**71**	...	...	...	171
13 [**]	*9* [**]	*4* [**]	69 [y]	40 [y]	29 [y]	99 [**]	99 [**]	99 [**]	96 [x]	96 [x]	97 [x]	...	...	...	172
1.7	0.9	0.8	12 [z]	6 [z]	6 [z]	89	90	89	84 [y]	85 [y]	84 [y]	94.6 [y]	91.4 [y]	98.2 [y]	173
358 [**]	*186* [**]	*172* [**]	...	...	...	49 [**]	51 [**]	47 [**]	...	...	...	...	...	...	174
5	*2*	*2*	3.1 [z]	2.2 [z]	0.8 [z]	96	97	96	98 [y]	97 [y]	99 [y]	...	...	...	175
3	2	1	3	2	1	94	93	95	94	93	95	...	...	...	176
7 [**]	*5* [**]	*2* [**]	5	4	1	90 [**]	87 [**]	94 [**]	93	90	96	87.9	84.4	91.6	177
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	178
220	118	102	**53**	**27**	**27**	75	75	76	**92**	**92**	**91**	**76.6**	**77.3**	**75.9**	179
30	15	14	...	...	...	***40***	***39***	***42***	...	...	...	...	...	...	180
4	2	2	4	2	1	92	92	92	94	92	95	...	...	...	181
1.4	*0.4*	*1.0*	0.8	0.1	0.7	99	99	98	99	100	99	96.1	...	...	182
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	183
59	...	...	43	23	20	87	87	87	93	93	93	93.6 [y]	93.1 [y]	94.1 [y]	184
...	...	...	176 [y]	79 [y]	97 [y]	...	...	...	76 [x]	79 [x]	72 [x]	...	...	...	185
27	16	12	9 [y]	5 [y]	4 [y]	87	86	88	95 [x]	95 [x]	95 [x]	90.4 [x]	88.6 [x]	92.3 [x]	186
...	...	...	...	...	...	***69*** [**]	***72*** [**]	***64*** [**]	...	...	...	...	...	...	187
102 [**]	*66* [**]	*36* [**]	...	...	...	77 [**]	74 [**]	81 [**]	...	...	...	...	...	...	188
														Europa Central y Oriental	
7	***5***	***2***	0.5	0.3	0.2	*90*	*86*	*93*	99	98	99	96.8	97.0	96.7	189
11	10	1	0.8 [*]	0.5 [*]	0.3 [*]	99	99	99	99 [*]	99 [*]	99 [*]	95.4 [*]	94.2 [*]	96.8 [*]	190
...	...	...	5.5	2.9	2.6	...	...	...	99 [x]	99 [x]	98 [x]	...	...	...	191
9	5	4	2.0	0.9	1.1	93	93	93	97	97	96	...	...	...	192
0.3	0.2	0.1	0.2	0.2	0.0	99	99	100	99	99	100	...	...	...	193
1.9	0.8	1.0	1.1	0.5	0.6	97	96	98	98	98	98	...	...	...	194
0.2	0.1	0.1	0.2	0.1	0.1	100	100	100	99	99	99	...	...	...	195
0.4	0.1	0.3	0.4	0.2	0.2	98	98	99	97	97	97	...	...	...	196
87	...	...	50.0	...	...	95	...	...	97	...	...	...	...	...	197
5	3	2	1.8 [y]	0.9 [y]	0.9 [y]	96	95	98	98 [x]	98 [x]	98 [x]	...	...	...	198
0.5	0.3	0.2	...	...	...	97	96	99	...	...	...	...	...	...	199
0.9	*0.5*	*0.4*	1.8	1.0	0.9	97	97	97	93 [y]	93 [y]	93 [y]	...	...	...	200
0.6	0.2	0.4	0.7	0.3	0.3	99	99	100	97	98	97	...	...	...	201
...	...	...	1.4	0.8	0.7	...	...	...	80	80	81	...	...	...	202
-	...	...	5 [z]	3 [z]	2 [z]	98	...	...	99 [y]	98 [y]	99 [y]	...	...	...	203
2.1	*1.2*	*0.8*	0.8	0.5	0.3	98	98	99	99	99	99	...	...	...	204
3	...	...	1.5	0.9	0.6	95	...	...	96	95	96	93.7	92.4	95.1	205
12	7	5	12	7	6	96	95	96	94	94	94	...	...	...	206
...	...	...	1.2	0.6	0.6	...	...	...	98	98	98	93.3	93.1	93.5	207
...	...	...	131	62	69	...	...	...	90	91	89	...	...	...	208
17 [*]	9 [*]	8 [*]	8 [*]	5 [*]	3 [*]	97 [*]	96 [*]	97 [*]	98 [*]	98 [*]	99 [*]	...	...	...	209

Cuadro 6 (continuación)

	Países o territorios	Duración de la enseñanza primaria[1] 2012	EFICACIA INTERNA – REPETICIÓN EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA – ALUMNOS REPETIDORES EN TODOS LOS GRADOS (%) – Año escolar finalizado en 1999 – Total	Varones	Niñas	2012 – Total	Varones	Niñas	1999 – Total	Varones	Niñas	2012 – Total	Varones	Niñas
			Media ponderada			Media ponderada			Total			Total		
I	Mundo	...	5.2 **	5.4 **	4.9 **	4.6 **	4.4 **	4.8 **	33,626 **	18,772 **	14,855 **	32,438 **	16,334 **	16,104 **
II	Países en transición	...	0.8	0.7 **	1.0 **	0.2	...	...	148	63 **	85 **	29	...	...
III	Países desarrollados	...	1.0 **	0.8 **	1.3 **	0.8	0.5	1.2	722 **	297 **	425 **	528	158	369
IV	Países en desarrollo	...	5.8 **	6.1 **	5.5 **	5.1 **	4.9 **	5.3 **	32,756 **	18,412 **	14,344 **	31,882 **	16,202 **	15,680 **
V	Estados Árabes	...	10.8 **	11.2 **	10.3 **	8.8 **	8.9 **	8.7	8,861 **	5,004 **	3,857 **	12,644 **	6,704 **	5,940
VI	Europa Central y Oriental	...	1.0 **	0.6 **	1.4 **	0.8	0.4	1.3	519 **	162 **	357 **	424	95	329
VII	Asia Central	...	12.0	12.6	11.3	5.7 **	2.7 **	8.9 **	8,390	4,556	3,834	3,680 **	907 **	2,772 **
VIII	Asia Oriental y el Pacífico	...	13.0 **	13.5 **	12.4 **	15.3 **	16.0 **	14.5 **	312 **	166 **	146 **	364 **	196 **	169 **
IX	Asia Oriental	...	12.0	12.6	11.3	5.3 **	2.2 **	8.7 **	8,078	4,389	3,688	3,315 **	711 **	2,604 **
X	Pacífico	...	0.3	0.4 **	0.2 **	0.1 **	0.1 **	0.1 **	20	13 **	6 **	5 **	3 **	2 **
XI	América Latina y el Caribe	...	4.7	4.7	4.7	5.4 **	5.5 **	5.3 **	7,322	4,142	3,180	10,438 **	5,525 **	4,913 **
XII	Caribe	...	2.2 **	2.3 **	2.1 **	1.3	1.4	1.1	4,946 **	2,728 **	2,218 **	2,343	1,371	971
XIII	América Latina	...	2.2 **	2.3 **	2.1 **	1.3	1.4	1.1	4,854 **	2,671 **	2,183 **	2,261	1,323	938
XIV	América del Norte y Europa Occidental	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XV	Asia Meridional y Occidental	...	8.7	10.0	7.2	6.3	7.3	5.1	3,042	1,899	1,143	2,685	1,660	1,025
XVI	África Subsahariana	...	2.1	2.1 **	2.2 **	1.1	0.7	1.6	527	268 **	259 **	219	68	151
XVII	Países con ingresos bajos	...	11.7 **	12.0 **	11.4 **	9.9 **	10.1 **	9.7 **	8,751 **	4,852 **	3,899 **	12,941 **	6,816 **	6,124 **
XVIII	Países con ingresos medios	...	4.8 **	5.1 **	4.5 **	3.8 **	3.6 **	4.1 **	23,803 **	13,440 **	10,364 **	18,784 **	9,293 **	9,492 **
XIX	Medios bajos	...	4.7	4.8	4.5	4.3 **	4.5 **	4.1 **	11,258	6,399	4,858	12,624 **	6,905 **	5,718 **
XX	Medios altos	...	5.0 **	5.4 **	4.6 **	3.0	2.2	4.0	12,545 **	7,040 **	5,505 **	6,160	2,387	3,773
XXI	Países con ingresos altos	...	1.3 **	1.1 **	1.4 **	0.9	0.6	1.3	1,072 **	480 **	592 **	714	225	489

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

Nota: En los datos estadísticos aún figuran informaciones sobre las Antillas Neerlandesas y el Sudán (antes de la secesión), respectivamente en América Latina y el Caribe y en los Estados Árabes, solo a título indicativo, ya que apenas ahora comienza a disponerse de informaciones sobre las nuevas entidades-esto es, Curaçao, Sint Maarten, el Sudán y Sudán del Sur. Las agrupaciones de países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial pero incluyen solo a los países de la EPT. Se basan en la lista de países por grupos de ingresos revisada en julio de 2013.

1. En este cuadro, la duración de la enseñanza primaria se define en función de la CINE 97 y puede diferir de la que esté vigente en el plano nacional.

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2012 para las tasas de supervivencia y finalización de estudios primarios de una cohorte, y al año escolar finalizado en 2013 para el porcentaje y el número de repetidores (en todos los grados) y el número de alumnos que abandonan la escuela prematuramente (en todos los grados). Los datos en cursiva corresponden a 2000 y los datos en negrita y cursiva a 2001.

(z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2011.

(y)Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2010.

(x) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2009.

(*) Estimaciones nacionales.

(**) Estimaciones parciales del IEU.

(-) Magnitud nula o insignificante.

(.) Categoría no aplicable o inexistente.

(...) Datos no disponibles.

Cuadro 6

EFICACIA INTERNA																
TERMINACIÓN DE ESTUDIOS PRIMARIOS																
TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO (en miles)						ALUMNOS QUE ABANDONAN LA ESCUELA PREMATURAMENTE, TODOS LOS GRADOS (en miles)						TASA DE TERMINACIÓN DE ESTUDIOS DE UNA COHORTE (%)				
Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en				
1999			2012			1999			2011			2011				
Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas		
Media ponderada			Media ponderada			Total			Total			Mediana				
34,200 **	18,373 **	15,828 **	34,047 **	18,532 **	15,515 **	75 **	75 **	75 **	75 **	74 **	76 **	...	...	...	I
218	128 **	89 **	97	64 **	34 **	96	96 **	97 **	97	97 **	98 **	95	95	96	II
866	492	374	683	385	299	93	92	93	94	93	94	...	...	...	III
33,117 **	17,752 **	15,365 **	33,266 **	18,084 **	15,183 **	72 **	73 **	72 **	72 **	71 **	74 **	...	...	...	IV
6,985	3,673	3,312	12,365	6,533	5,832	58	59	57	58	58	58	...	...	...	V
737	424	314	563	322	242	92	92	93	94	93	94	...	...	...	VI
3,179	1,839	1,340	2,509 **	1,394 **	1,115 **	77	75	80	77 **	75 **	79 **	...	...	...	VII
287 **	154 **	133 **	...	...	...	43 **	42 **	45 **	...	...	...	...	...	...	VIII
2,893	1,686	1,207	2,220 **	1,240 **	980 **	78	76	81	79 **	77 **	81 **	84	...	...	IX
68	32 **	36 **	31 **	18 **	14 **	97	97 **	97 **	98 **	98 **	98 **	95	95	96	X
15,068	8,181	6,887	14,513 **	8,004 **	6,510 **	64	65	63	64 **	62 **	66 **	...	...	...	XI
6,714 **	3,456 **	3,258 **	2,529	1,494	1,035	85 **	85 **	85 **	92 **	91 **	93 **	...	...	...	XII
6,541 **	3,364 **	3,177 **	2,263	1,355	907	86 **	86 **	85 **	93 **	92 **	94 **	87	...	...	XIII
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XIV
1,198	618	580	1,309	644	665	82	82	82	83	84	82	...	...	...	XV
251	150 **	100 **	227	124 **	102 **	96	95 **	96 **	95	95 **	95 **	...	...	...	XVI
8,122	4,215	3,906	12,062	6,360	5,702	56 **	57 **	54 **	57	57	58	...	...	...	XVII
24,973 **	13,529 **	11,444 **	21,218 **	11,742 **	9,476 **	76 **	76 **	76 **	77 **	76 **	79 **	...	...	...	XVIII
17,671	9,683	7,987	16,988 **	9,380 **	7,608 **	69	69	69	70 **	69 **	72 **	82	79	83	XIX
7,302 **	3,846 **	3,456 **	4,230	2,362	1,868	85 **	85 **	85 **	88 **	88 **	89 **	...	...	...	XX
1,106	628	478	767	430	337	93	92	93	95	94	95	...	...	...	XXI

Cuadro 7

Participación en la enseñanza secundaria[1]

	Países o territorios	TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA GENERAL (%)			MATRÍCULA TOTAL EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA												
		Año escolar finalizado en 2011			Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	Número total de alumnos escolarizados				Alumnos matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados	Alumnos matriculados en la enseñanza técnica y profesional		Total secundaria			
					2012	2012[2]	Año escolar finalizado en 1999		Año escolar finalizado en 2012		Año escolar finalizado en 2012	Año escolar finalizado en 2012		Año escolar finalizado en 2012			
		Total	Hombres	Mujeres			Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres		Total (000)	% Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)
	África Subsahariana																
1	Angola	44 *,y	...	...	12-17	2,910	300	43	885 z	39 z	11 z	400 z	33 z	39 z	46 z	32 z	0.70 z
2	Benin	67 y	68 y	66 y	12-18	1,561	213	31	724 z	38 z	19 z	25 z	38 z	59 z	70 z	47 z	0.68 z
3	Botswana	...	...	...	13-17	223	158	51	...	...	...	...	...	...	...	...	...
4	Burkina Faso	51	53	48	12-18	2,609	173	38	676	44	41	27	46	36	38	33	0.86
5	Burundi	41	44	37	13-19	1,474	***113***	...	420	43	8	17	33	39	43	34	0.80
6	Cabo Verde	89	85	93	12-17	67	*45* **	...	62	54	14	2	48	115	109	120	1.11
7	Camerún	55 **	52 **	59 **	12-18	3,401	643 **	45 **	1,713	46	26	360	38	60	64	56	0.87
8	Chad	65	69	59	12-18	2,009	123	21	458	31	16	7	39	26	35	18	0.50
9	Comoras	...	...	...	12-18	102	29	44	75	48	29	0.4	15	75	78	72	0.92
10	Congo	64	64	65	12-18	632	...	...	339	46	...	34	46	64	64	65	1.02
11	Côte d'Ivoire	49	52	46	12-18	3,111	592 **	35 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
12	Eritrea	90 y	91 y	89 y	12-18	891	115	41	266	44	...	3	45	43	47	39	0.83
13	Etiopía[4]	90	91	90	13-18	...	1,060	40	4,849	47	...	314	50	...	...	...	...
14	Gabón	...	...	...	11-17	243	87	46	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15	Gambia	90	90	90	13-18	232	...	...	124 **,y	49 **,y	...	...	...	66 y	66 y	67 y	1.02 y
16	Ghana	**87**	**80**	**97**	12-18	3,808	1,024	44	**2,357**	**47**	**16**	**61**	**31**	**85**	**87**	**83**	**0.95**
17	Guinea	37	41	32	13-19	1,724	168 **	26 **	657	...	...	22	...	45	...	...	...
18	Guinea Ecuatorial	83	86	81	13-18	90	20	27	...	...	...	...	...	...	...	...	...
19	Guinea-Bissau	...	...	...	12-16	186	*26*	*36*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
20	Kenya	...	...	...	12-17	5,721	1,822	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...
21	Lesotho	75	75	75	13-17	252	74	57	135	58	1	7	70	62	53	72	1.36
22	Liberia	...	...	...	12-17	548	114	39	238 z	44 z	...	18 z	50 z	49 z	54 z	45 z	0.83 z
23	Madagascar	67	68	67	11-17	3,695	...	...	1,405	49	36	28	32	51	51	50	0.98
24	Malawi	73	75	72	12-17	2,223	556	41	761	47	6	-	-	42	44	41	0.93
25	Malí	79 y	80 y	78 y	13-18	1,902	218	34	821 z	41 z	31 z	94 z	41 z	60 z	68 z	51 z	0.75 z
26	Mauricio	72	67	78	11-17	133	104	49	127	51	57	11	34	105	105	105	0.99
27	Mozambique	49	47	51	13-17	2,809	103	39	728	47	13	32	34	34	36	32	0.89
28	Namibia	82 x	81 x	84 x	14-18	263	116	53	...	...	...	...	...	...	...	...	...
29	Níger	54	56	52	13-19	2,440	105	38	389	40	19	23	54	22	25	17	0.69
30	Nigeria	...	...	...	12-17	21,844	3,845	47	9,057 y	46 y	22 y	...	...	46 y	49 y	44 y	0.89 y
31	República Centroafricana	52	54	47	12-18	708	***70*** **	35 **	126	34	...	4	37	24	32	16	0.50
32	República Democrática del Congo	70	70	68	12-17	8,985	...	...	3,894	37	15	733	34	55	66	43	0.66
33	República Unida de Tanzania	41 **,x	45 **,x	37 **,x	14-19	6,056	...	...	2,118	46	...	234	47	46	49	44	0.90
34	Rwanda	78	78	78	13-18	1,680	105	51	535	52	19	58	48	37	34	39	1.14
35	Santo Tomé y Príncipe	**67**	**64**	**70**	12-16	20	...	...	**16**	**52**	**4**	**0.6**	**43**	**108**	**102**	**115**	**1.13**
36	Senegal	88	89	87	13-19	2,074	234	39	834 *,z	47 *,z	19 *,z	38 *,z	51 *,z	...	...	...	...
37	Seychelles	97 y	95 y	98 y	12-16	7	8	50	7 z	50 z	8 z	- z	- z	102 z	101 z	104 z	1.03 z
38	Sierra Leona	77	77	77	12-17	793	***156***	***42***	...	...	...	...	...	66	69	63	0.91
39	Somalia	...	...	...	12-17	1,426	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	Sudáfrica	...	...	...	14-18	4,754	4,239	53	4,844	51	4	247	43	111	113	109	0.97
41	Sudán del Sur	...	...	...	12-17	1,528	...	...	...	...	...	...	...	17 z	22 z	12 z	0.55 z
42	Swazilandia	90 y	90 y	90 y	13-17	150	62	50	91 z	49 z	3 z	- z	- z	69 z	70 z	67 z	0.96 z
43	Togo	78 y	82 y	74 y	12-18	1,011	232	29	546 z	...	23 z	28 z	...	68 z	...	...	...
44	Uganda	58 y	60 y	57 y	13-18	5,113	*547*	*43*	...	...	...	...	...	34 **,y	36 **,y	32 **,y	0.88 **,y
45	Zambia	56 y	61 y	51 y	14-18	1,580	...	...	...	...	...	...	...	68 z	74 z	63 z	0.85 z
46	Zimbabwe	...	...	...	13-18	1,984	835	47	...	...	...	.	.	...	...	...	...
	América del Norte y Europa Occidental																
47	Alemania	...	...	...	10-18	7,301	8,185	48	7,393	47	9	1,396	38	100	100	99	0.99
48	Andorra[4]	...	...	...	12-17	...	...	...	4	48	2	0.3	42	...	...	...	...
49	Austria	99	99	99	10-17	727	748	48	710	48	10	279	44	100	101	100	0.99
50	Bélgica	...	...	...	12-17	740	1,033	51	794	48	68	309	44	120	124	117	0.94
51	Canadá	...	...	...	12-17	2,459	2,512	49	2,584 z	48 z	7 z	...	...	100 z	100 z	99 z	0.99 z
52	Chipre[5]	99	98	100	12-17	65 *	63	49	62	49	18	4	17	99	98	100	1.02
53	Dinamarca	97	97	98	13-18	423	422	50	528	49	14	142	45	118	118	118	1.00
54	España	94 x	93 x	95 x	12-17	2,520	3,299	50	3,296	49	27	583	46	123	124	122	0.99
55	Estados Unidos de América	...	...	...	12-17	25,751	22,445	...	24,122	49	8	.	.	98	98	98	1.00
56	Finlandia	100	100	100	13-18	386	480	51	416	50	10	134	47	99	99	99	1.00
57	Francia[10]	...	...	...	11-17	5,396	5,955	49	5,920	49	26	1,166	43	107	107	107	1.00
58	Grecia	98 y	99 y	96 y	12-17	638	771	49	692 z	48 z	5 z	115 z	37 z	104 z	105 z	102 z	0.97 z
59	Irlanda	...	...	...	13-17	286	346	50	341	49	0.7	55	52	109	109	109	1.00
60	Islandia	100 y	100 y	99 y	13-19	32	32	50	35 z	49 z	12 z	8 z	42 z	97 z	98 z	96 z	0.98 z
61	Israel	99 y	98 y	99 y	12-17	723	629	49	720 z	49 z	12 z	137 z	46 z	103 z	102 z	104 z	1.01 z
62	Italia	100 y	100 y	100 y	11-18	4,610	4,450	49	4,630 z	48 z	9 z	1,705 z	40 z	106 z	108 z	105 z	0.97 z
63	Luxemburgo	...	...	...	12-18	44	33	50	43 z	49 z	18 z	13 z	48 z	114 z	113 z	114 z	1.01 z
64	Malta	99	99	99	11-17	37	35	47	32	49	34	2	38	94	91	97	1.06
65	Monaco[9]	...	...	...	11-17	...	3	51	3	49	23	0.4	48	...	...	...	...
66	Noruega	100	99	100	13-18	389	378	49	433	48	7	126	40	99	98	100	1.02
67	Países Bajos	...	...	...	12-17	1,193	1,365	48	1,550	48	3	747	46	137	139	134	0.97
68	Portugal	...	...	...	12-17	650	847	51	734	49	17	185	41	119	121	118	0.97
69	Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	...	...	...	11-17	5,082	5,202	49	4,849	49	39	470	47	106	109	104	0.96
70	San Marino[5,9]	99	98	100	11-18	3	*1.0*	*49*	2	48	.	0.5	30	94	92	95	1.03

Cuadro 7

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (%)												ADOLESCENTES SIN ESCOLARIZAR (en miles)[3]						
Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria														
Año escolar finalizado en 2012				Año escolar finalizado en 1999				Año escolar finalizado en 2012				Año escolar finalizado en 1999			Año escolar finalizado en 2012			
Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
																		África Subsahariana
0.70 [z]	23 [z]	29 [z]	17 [z]	0.56 [z]	13	15	11	0.76	32 [z]	38 [z]	25 [z]	0.65 [z]	...	...	...	166 [**, y]	...	1
0.68 [z]	31 [z]	43 [z]	19 [z]	0.45 [z]	21	29	13	0.45	48 [z]	59 [z]	36 [z]	0.61 [z]	...	...	...	...	...	2
...	...	...	...	...	73	71	76	1.07	...	...	...	...	11 [**]	7 [**]	4 [**]	...	...	3
0.86	11	14	9	0.63	10	12	7	0.62	26	29	23	0.81	845	406	440	784	379	4
0.80	15	19	10	0.55	***10***	...	...	...	28	33	24	0.73	...	...	...	264 [y]	114 [y]	5
1.11	72	62	83	1.33	*67* [**]	...	...	...	93	85	101	1.19	...	...	...	2	1	6
0.87	36	40	32	0.81	26 [**]	28 [**]	24 [**]	0.84 [**]	50	54	46	0.86	...	...	...	...	...	7
0.50	17	25	9	0.37	10	16	4	0.26	23	31	14	0.46	555	240	315	...	...	8
0.92	71	70	72	1.03	33	36	30	0.81	73	75	72	0.96	...	...	...	...	...	9
1.02	38	48	27	0.57	...	...	...	...	54	57	50	0.87	...	...	...	...	...	10
...	31	37	25	0.67	24 [**]	32 [**]	17 [**]	0.54 [**]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11
0.83	20	22	17	0.75	20	23	16	0.70	30	33	26	0.80	139	66	72	255	123	12
...	...	...	...	...	13	15	10	0.68	...	...	...	...	3,993	1,730	2,262	...	...	13
...	...	...	...	...	48	52	45	0.88	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14
1.02 [y]	48 [**, y]	52 [**, y]	44 [**, y]	0.85 [**, y]	...	...	...	...	57 [**, y]	59 [**, y]	56 [**, y]	0.95 [**, y]	...	...	...	25 [**, y]	13 [**, y]	15
0.95	**42**	**45**	**39**	**0.85**	41	45	36	0.81	**61** [*]	**64** [*]	**58** [*]	**0.91** [*]	492 [**]	225 [**]	267 [**]	**130** [*]	**41** [**]	16
...	28	...	...	...	13 [**]	20 [**]	7 [**]	0.35 [**]	38	...	...	...	532	222	311	520 [**, z]	219 [**, z]	17
...	...	...	...	...	33	48	18	0.37	...	...	...	...	***13*** [**]	...	...	...	...	18
...	...	...	...	...	*18*	*23*	*13*	*0.55*	...	...	...	...	*45*	*17*	*28*	...	...	19
...	...	...	...	...	39	39	38	0.96	...	...	...	...	*216* [**]	*120* [**]	*96* [**]	...	...	20
1.36	39	32	47	1.48	32	27	38	1.41	53	45	62	1.40	21	18	3	35	21	21
0.83 [z]	40 [z]	45 [z]	36 [z]	0.81 [z]	31	38	25	0.65	45 [z]	50 [z]	41 [z]	0.82 [z]	...	...	...	...	...	22
0.98	19	21	18	0.88	...	...	...	...	38	39	37	0.95	***677*** [**]	***324*** [**]	***352*** [**]	...	...	23
0.93	17	19	14	0.75	38	45	31	0.70	34	36	32	0.90	69	...	...	321 [**]	159 [**]	24
0.75 [z]	27 [z]	33 [z]	21 [z]	0.63 [z]	16	21	11	0.54	44 [z]	52 [z]	37 [z]	0.72 [z]	...	...	...	440 [z]	185 [z]	25
0.99	89	86	93	1.09	75	76	74	0.98	96	94	98	1.04	10 [**]	5 [**]	4 [**]	...	...	26
0.89	12	13	12	0.88	5	6	4	0.63	26	27	24	0.89	735 [**]	312 [**]	422 [**]	665	286	27
...	...	...	...	...	57	54	60	1.11	...	...	...	...	18	11	7	...	...	28
0.69	7	8	5	0.63	7	9	5	0.58	16	19	13	0.67	780	370	410	1,133 [z]	548 [z]	29
0.89 [y]	41 [y]	44 [y]	38 [y]	0.88 [y]	23	24	22	0.92	44 [y]	46 [y]	41 [y]	0.89 [y]	...	...	...	...	...	30
0.50	9	12	7	0.58	***12*** [**]	***16*** [**]	***8*** [**]	***0.52*** [**]	18	24	12	0.51	...	...	...	229	90	31
0.66	37	48	26	0.54	...	...	...	...	43	54	32	0.59	...	...	...	...	...	32
0.90	10	12	8	0.70	...	...	...	...	35	37	33	0.88	...	...	...	...	...	33
1.14	25	26	25	0.95	9	9	9	0.98	32	31	33	1.07	...	...	...	...	...	34
1.13	**36**	**35**	**36**	**1.01**	...	...	...	...	**80**	**76**	**85**	**1.11**	...	...	...	1.3 [y]	0.6 [y]	35
...	...	...	...	...	15	19	12	0.64	41 [*, z]	43 [*, z]	39 [*, z]	0.91 [*, z]	...	...	...	...	...	36
1.03 [z]	100 [z]	91 [z]	109 [z]	1.20 [z]	102	100	104	1.04	101 [z]	97 [z]	106 [z]	1.09 [z]	0.07	...	...	0.1 [z]	...	37
0.91	...	...	...	...	***26***	***31*** [**]	***22*** [**]	***0.71*** [**]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	38
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39
0.97	96	92	100	1.08	87	82	93	1.13	102	100	103	1.03	176 [**]	96 [**]	80 [**]	5 [**]	...	40
0.55 [z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	41
0.96 [z]	47 [z]	48 [z]	47 [z]	0.99 [z]	44	45	44	1.00	60 [z]	61 [z]	59 [z]	0.97 [z]	20	10	10	...	...	42
...	36 [z]	...	...	...	30	42	17	0.40	55 [z]	...	...	...	161	40	120	...	...	43
0.88 [**, y]	...	...	...	...	*16*	*18*	*14*	*0.77*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	44
0.85 [z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	45
...	...	...	...	...	43	45	40	0.88	...	...	...	...	88	28	60	...	...	46
																		América del Norte y Europa Occidental
0.99	104	111	98	0.88	96	97	95	0.98	101	104	98	0.95	...	...	...	...	...	47
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	48
0.99	96	99	92	0.93	97	100	95	0.95	98	100	96	0.96	...	...	...	...	...	49
0.94	101	102	101	0.99	141	136	146	1.07	107	109	106	0.97	...	...	...	...	...	50
0.99 [z]	105 [z]	106 [z]	104 [z]	0.97 [z]	102	101	103	1.02	103 [z]	104 [z]	102 [z]	0.98 [z]	...	...	...	...	...	51
1.02	93	92	93	1.02	93	92	95	1.03	95	94	96	1.02	1.1	0.5	0.6	0.4	0.3	52
1.00	131	130	133	1.02	125	122	128	1.05	125	124	125	1.01	1.0	0.7	0.4	3.9	2.0	53
0.99	146	143	149	1.04	109	106	112	1.06	131	130	131	1.01	38	21	17	0.4	...	54
1.00	89	89	90	1.01	93	...	...	...	94	93	94	1.00	469	...	...	354	198	55
1.00	116	111	121	1.09	121	116	126	1.09	108	105	110	1.05	0.3	0.3	0.1	5	3	56
1.00	113	112	115	1.02	108	108	108	1.00	110	109	110	1.01	150	83	67	9	...	57
0.97 [z]	112 [z]	113 [z]	110 [z]	0.97 [z]	90	89	93	1.04	108 [z]	109 [z]	106 [z]	0.97 [z]	40	24	17	0.9 [y]	...	58
1.00	135	131	138	1.05	106	102	109	1.06	119	118	120	1.02	2.6	2.3	0.3	0.1	...	59
0.98 [z]	117 [z]	115 [z]	118 [z]	1.03 [z]	109	106	112	1.05	109 [z]	108 [z]	109 [z]	1.01 [z]	0.7	0.5	0.3	0.4 [z]	0.1 [z]	60
1.01 [z]	100 [z]	99 [z]	102 [z]	1.03 [z]	100	101	100	0.99	102 [z]	101 [z]	103 [z]	1.02 [z]	4	...	...	0.0 [z]	...	61
0.97 [z]	97 [z]	98 [z]	97 [z]	0.99 [z]	92	93	92	0.99	101 [z]	101 [z]	100 [z]	0.99 [z]	14	...	...	5.2 [z]	...	62
1.01 [z]	91 [z]	89 [z]	94 [z]	1.05 [z]	97	95	100	1.04	101 [z]	100 [z]	103 [z]	1.03 [z]	1.0	0.5	0.4	0.5 [z]	0.3 [z]	63
1.06	81	80	82	1.03	78	81	75	0.93	86	85	88	1.04	...	...	...	1.5	1.0	64
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	65
1.02	123	125	120	0.96	119	118	121	1.02	111	112	110	0.98	3	2	2	1.8	1.7	66
0.97	123	123	124	1.00	123	126	121	0.96	130	131	129	0.98	1	...	...	2	...	67
0.97	106	104	109	1.05	104	100	108	1.08	113	113	113	1.00	0.3	...	...	...	...	68
0.96	88	86	89	1.04	101	100	101	1.01	95	95	95	1.00	20	8	12	51	24	69
1.03	95	94	96	1.02	...	...	...	...	95	93	96	1.03	...	...	...	0.07 [*, z]	0.04 [*, z]	70

Cuadro 7 (continuación)

	Países o territorios	TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA GENERAL (%)			MATRÍCULA TOTAL EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA												
		Año escolar finalizado en 2011			Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	Número total de alumnos escolarizados				Alumnos matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados	Alumnos matriculados en la enseñanza técnica y profesional		Total secundaria			
							Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en	Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en			
					2012	2012[2]	1999		2012		2012	2012		2012			
		Total	Hombres	Mujeres			Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres		Total (000)	% Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)
71	Suecia	100	100	100	13-18	687	946	54	676	48	21	182	43	100	100	99	0.99
72	Suiza	99	99	99	13-19	629	544	47	606	48	11	210	42	110	109	111	1.02
	América Latina y el Caribe																
73	Anguila[9]	97 [y]	93 [y]	100 [y]	12-16	...	*1.1* **	*51* **	1 [z]	51 [z]	. [z]	0.01 [z]	9 [z]	...	...	...	...
74	Antigua y Barbuda	100	100	100	12-16	8	*5*	*50* **	8	53	17	0.5	44	114	119	108	0.91
75	Argentina	97 [x]	97 [x]	96 [x]	12-17	4,051	3,344	50	3,745 [z]	52 [z]	28 [z]	254 [z]	35 [z]	114 [z]	112 [z]	115 [z]	1.03 [z]
76	Aruba	...	...	...	12-16	8	6	51	8	51	92	...	...	119	117	120	1.02
77	Bahamas	98 [x]	99 [x]	98 [x]	11-16	36	27	49	34 [y]	51 [y]	30 [y]	. [y]	. [y]	98 [y]	97 [y]	100 [y]	1.03 [y]
78	Barbados	...	...	...	11-15	19	22	51	20 [z]	50 [z]	5 [*, z]	. [z]	. [z]	106 [z]	102 [z]	110 [z]	1.08 [z]
79	Belice	94	94	94	11-16	42	22	51	35	51	63	2	46	96	95	97	1.02
80	Bermudas	86 [y]	78 [**, y]	95 [**, y]	11-17	6	***5***	***51***	4 [z]	53 [z]	44 [z]	. [z]	. [z]	85 [z]	78 [z]	91 [z]	1.16 [z]
81	Bolivia (Estado Plurinacional de)	89 [y]	88 [y]	90 [y]	12-17	1,380	830	48	1,060 [z]	49 [z]	13 [z]	- [z]	- [z]	91 [z]	92 [z]	89 [z]	0.97 [z]
82	Brasil[4]	91 [y]	...	...	11-17	...	...	...	23,134	51	15	1,497	56	...	...	...	...
83	Chile	91	89	94	12-17	1,622	1,305	50	1,444	50	60	325	47	98	98	98	1.00
84	Colombia	97	97	97	11-16	5,283	3,589	52	4,903	51	20	319	54	101	99	104	1.05
85	Costa Rica	93	96	89	12-16	413	255	51	428	50	10	73	51	121	121	120	0.99
86	Cuba	99	98	99	12-17	870	740	50	784	49	.	210	38	100	101	99	0.98
87	Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
88	Dominica	95	97	93	12-16	6	7	57	7 [z]	50 [z]	29 [z]	0.3 [z]	69 [z]	106 [z]	106 [z]	107 [z]	1.01 [z]
89	Ecuador	94	96	91	12-17	1,763	904	50	1,531	50	28	324	49	96	98	95	0.97
90	El Salvador	92	91	92	13-18	883	406	49	612	49	17	113	51	90	91	90	0.99
91	Granada	...	...	...	12-16	10	...	...	12 [y]	50 [y]	62 [y]	0.5 [y]	32 [y]	121 [y]	124 [y]	116 [y]	0.94 [y]
92	Guatemala	89 [y]	92 [y]	85 [y]	13-17	1,746	435	45	1,114 [z]	48 [z]	60 [z]	313 [z]	51 [z]	71 [z]	75 [z]	66 [z]	0.88 [z]
93	Guyana	95 [x]	93 [x]	97 [x]	12-16	85	62	50 **	86	50	8	5	41	104	98	111	1.13
94	Haití	...	...	...	12-18	1,557	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Honduras	68	66	70	12-16	902	...	...	660	54	28	...	...	75	70	79	1.14
96	Islas Caimán[4]	...	...	...	11-16	...	2	48	3 [z]	49 [z]	28 [z]	. [z]	. [z]	...	...	...	...
97	Islas Turcas y Caicos[9]	...	...	...	12-16	...	1	51	...	...	...	...	...	...	...	...	...
98	Islas Vírgenes Británicas[5]	...	...	...	12-16	2 *	2	47	2 [z]	50 [z]	16 [z]	0.1 [*, z]	19 [*, z]	110 [z]	115 [z]	104 [z]	0.91 [z]
99	Jamaica	88 [y]	88 [y]	88 [y]	12-16	296	231 **	50 **	260 [z]	51 [z]	5 [z]	- [z]	- [z]	88 [z]	88 [z]	88 [z]	1.00 [z]
100	México	96	97	96	12-17	14,168	8,722	50	12,139	51	13	2,019	56	109	103	114	1.11
101	Montserrat[5]	...	...	...	12-16	0.3 *	0.3	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...
102	Nicaragua	...	...	...	12-16	661	321 **	54 **	465 [y]	52 [y]	22 [y]	7 [y]	60 [y]	79 [y]	77 [y]	81 [y]	1.05 [y]
103	Panamá	98	98	97	12-17	416	230	51	349	50	16	49	48	89	89	90	1.01
104	Paraguay	92 [y]	91 [y]	93 [y]	12-17	838	425	50	580 [z]	50 [z]	22 [z]	60 [z]	50 [z]	80 [z]	78 [z]	81 [z]	1.03 [z]
105	Perú	92 [y]	93 [y]	91 [y]	12-16	2,908	2,278	48	2,611	48	...	31	49	100	103	97	0.94
106	República Dominicana	87	83	92	12-17	1,193	611	55	906	52	20	42	61	84	82	85	1.04
107	Saint Kitts y Nevis	95 [*, x]	...	...	12-16	5	*5*	*50*	4 [z]	50 [z]	4 [z]	. [z]	. [z]	99 [z]	100 [z]	99 [z]	0.99 [z]
	San Martín	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	San Vicente y las Granadinas	85	...	...	12-16	10	*10* **	*57* **	10	48	26	...	...	110	118	102	0.87
109	Santa Lucía	94	92	95	12-16	16	12	56	15	50	3	0.2	12	91	94	88	0.94
	Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
110	Suriname	...	...	...	12-18	67	***42***	***53***	55 [z]	56 [z]	18 [z]	24 [z]	50 [z]	***90*** [z]	85 [z]	94 [z]	1.10 [z]
111	Trinidad y Tobago	88 [*, x]	87 [*, x]	89 [*, x]	12-16	88	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
112	Uruguay	80 [x]	74 [x]	86 [x]	12-17	313	284	53	287 [y]	52 [y]	15 [y]	44 [y]	46 [y]	110 [y]	107 [y]	114 [y]	1.07 [y]
113	Venezuela (República Bolivariana de)	98	99	97	12-16	2,758	1,439	54	2,354	51	28	126	52	92	90	94	1.05
	Antillas Neerlandesas	...	...	...	12-17	...	15	54	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	Asia Central																
114	Armenia[4]	97	96	97	10-16	281	351	...	269	48	2	22	42	94	87	103	1.18
115	Azerbaiyán[5,7]	99	98	99	10-16	979 *	...	...	982	47	15	180	50	92	92 *	91	0.98
116	Georgia	98	99	98	12-17	313	442	49	...	...	...	...	...	110	111	110	0.99
117	Kazajstán	**100**	**100**	**100**	11-17	1,682	1,966	49	1,643	48	0.8	110	30	102	103	102	0.99
118	Kirguistán	99	99	99	11-17	746	633	50	683 [*, z]	49 [*, z]	2 [*, z]	61 [*, z]	42 [*, z]	93 [z]	93 [z]	92 [z]	1.00 [z]
119	Mongolia	99	98	99	11-16	281	205	55	291	50	9	42	43	93	92	95	1.02
120	Tayikistán	99	99	98	11-17	1,212	769	46	1,055	46	...	15	33	95	98	92	0.94
121	Turkmenistán	...	...	...	10-16	673	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
122	Uzbekistán	99 [y]	100 [y]	98 [y]	11-17	4,034	3,411	49	4,370 [z]	49 [z]	. [z]	...	...	95 [z]	95 [z]	94 [z]	0.98 [z]
	Asia Meridional y Occidental																
123	Afganistán	...	...	...	13-18	4,471	***362***	**-**	2,416	35	2	23	12	63	80	46	0.57
124	Bangladesh	90 [*, y]	84 [*, y]	95 [*, y]	11-17	22,717	9,912	49	12,187	52	94	428	33	71	63	79	1.25
125	Bhután	95	94	97	13-18	89	22	43	66	51	10	-	-	86	82	90	1.10
126	India	89 [y]	88 [y]	89 [y]	11-17	166,710	67,090	39	113,728 [z]	46 [z]	...	...	...	86 [z]	87 [z]	86 [z]	0.99 [z]
127	Irán, República Islámica del	96 *	96 *	96 *	11-17	8,251	9,727	47	7,118	48	12	813	34	101	104	98	0.94
128	Maldivas	89	87	91	13-17	35	15	51	...	...	...	...	...	104	104	105	1.01
129	Nepal	**82**	**81**	**82**	10-16	4,580	1,265	40	**3,089**	**51**	...	...	...	**89**	**85**	**93**	**1.09**
130	Pakistán	77	77	78	10-16	28,337	...	...	10,372	41	31	376	43	49	54	44	0.82
131	Sri Lanka	98	96	99	10-17	2,608	...	...	2,590	51	7	148	45	99	99	100	1.01
	Asia Oriental y el Pacífico																
132	Australia[8]	...	...	...	12-17	1,754	2,491	49	2,377	47	36	825	43	111	114	109	0.96
133	Brunei Darussalam	100	99	100	12-18	49	34	51	52	48	15	6	50	110	111	109	0.98
134	Camboya	80	78	81	12-17	1,869	316	34	...	...	...	...	...	63	63	63	1.00
135	China	...	...	...	12-17	106,773	77,436	...	95,004	47	11	19,696	45	104	102	105	1.02
136	Fiji	94	91	97	12-18	110	98	51	97	51	...	1	19	98	94	102	1.09
137	Filipinas	...	...	...	12-15	8,336	5,117	51	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Cuadro 7

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (%)												ADOLESCENTES SIN ESCOLARIZAR (en miles)[3]						
Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria														
Año escolar finalizado en 2012				Año escolar finalizado en 1999				Año escolar finalizado en 2012				Año escolar finalizado en 1999			Año escolar finalizado en 2012			
Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
0.99	97	98	97	0.98	157	139	175	1.26	98	99	98	0.98	2.4	1.6	0.7	13	7	71
1.02	87	90	83	0.92	96	99	92	0.93	96	98	95	0.97	7	4	3	10	5	72
																		América Latina y el Caribe
...	...	...	...	...	*107* **	*108* **	*106* **	*0.98* **	...	...	...	...	*0.03* **	...	...	...	...	73
0.91	93	65	119	1.83	*78*	*83* **	*74* **	*0.89* **	105	98	113	1.15	...	...	...	1.2	0.9	74
1.03 [z]	70 [z]	63 [z]	78 [z]	1.24 [z]	85	83	87	1.05	92 [z]	87 [z]	97 [z]	1.11 [z]	...	...	...	20 [z]	...	75
1.02	88	83	92	1.11	99	96	102	1.06	100	97	103	1.07	0.01	...	...	...	...	76
1.03 [y]	88 [y]	85 [y]	91 [y]	1.08 [y]	78	78	77	0.99	93 [y]	90 [y]	95 [y]	1.05 [y]	1.3	0.6	0.8	1.7 [y]	1.0 [y]	77
1.08 [z]	103 [z]	95 [z]	112 [z]	1.18 [z]	108	103	115	1.12	105 [z]	99 [z]	111 [z]	1.12 [z]	0.4 **	...	...	0.7 *,[z]	...	78
1.02	60	55	64	1.15	64	62	66	1.07	84	82	86	1.05	2.3 **	1.3 **	1.0 **	0.8	0.3	79
1.16 [z]	72 [z]	65 [z]	78 [z]	1.19 [z]	***79***	***77***	***82***	***1.07***	77 [z]	71 [z]	83 [z]	1.18 [z]	...	...	...	0.4 [z]	0.3 [z]	80
0.97 [z]	70 [z]	70 [z]	71 [z]	1.02 [z]	76	78	73	0.93	77 [z]	77 [z]	77 [z]	1.00 [z]	29 **	9 **	20 **	47 [z]	24 [z]	81
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	82
1.00	85	83	87	1.05	79	77	80	1.04	89	87	91	1.04	...	...	...	18	9	83
1.05	76	69	83	1.21	73	69	76	1.11	93	89	97	1.09	*489* **	*295* **	*194* **	263	141	84
0.99	79	72	86	1.20	62	59	65	1.10	104	101	106	1.05	...	...	...	30	16	85
0.98	81	79	82	1.04	79	77	82	1.06	90	90	90	1.00	19 **	11 **	8 **	2.1	0.1	86
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	87
1.01 [z]	84 [z]	77 [z]	91 [z]	1.18 [z]	101	87	115	1.33	97 [z]	94 [z]	100 [z]	1.07 [z]	0.4 **	...	...	0.2 **,[z]	0.2 **,[z]	88
0.97	77	74	80	1.08	59	58	60	1.03	87	86	88	1.02	207	103	105	57	26	89
0.99	48	47	49	1.04	52	53	51	0.97	69	69	69	1.00	*94* **	*44* **	*50* **	39	19	90
0.94 [y]	89 [y]	80 [y]	99 [y]	1.25 [y]	...	...	...	...	108 [y]	106 [y]	109 [y]	1.03 [y]	...	...	...	...	...	91
0.88 [z]	56 [z]	57 [z]	56 [z]	0.98 [z]	33	36	30	0.84	65 [z]	68 [z]	62 [z]	0.91 [z]	351 **	143 **	208 **	213 [z]	82 [z]	92
1.13	96	88	105	1.20	83	82 **	83 **	1.01 **	101	94	109	1.15	...	...	...	3 **,[z]	...	93
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	94
1.14	71	60	82	1.36	...	...	...	...	73	66	80	1.22	...	...	...	...	...	95
...	...	...	...	...	95	99	91	0.92	...	...	...	...	0.2 **	0.1 **	0.1 **	...	...	96
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	97
0.91 [z]	79 [z]	70 [z]	88 [z]	1.25 [z]	99	103	94	0.91	97 [z]	97 [z]	97 [z]	1.01 [z]	0.05 **	...	...	0.1 [z]	0.0 [z]	98
1.00 [z]	89 [z]	83 [z]	96 [z]	1.15 [z]	88 **	88 **	88 **	1.01 **	89 [z]	86 [z]	91 [z]	1.06 [z]	8 **	4 **	4 **	47 [z]	20 [z]	99
1.11	62	61	63	1.04	68	68	68	1.00	86	82	89	1.08	1,133 **	463 **	670 **	977	539	100
...	...	...	...	...	183	212	158	0.75	...	...	...	...	0.01	...	...	...	...	101
1.05 [y]	54 [y]	48 [y]	59 [y]	1.23 [y]	51 **	47 **	56 **	1.18 **	69 [y]	66 [y]	72 [y]	1.10 [y]	*129*	*72*	*57*	72 [y]	37 [y]	102
1.01	79	75	83	1.11	64	62	67	1.08	84	82	86	1.05	42 **	21 **	20 **	28	15	103
1.03 [z]	59 [z]	57 [z]	61 [z]	1.08 [z]	58	57	59	1.04	70 [z]	68 [z]	71 [z]	1.05 [z]	72	33	39	62 [z]	31 [z]	104
0.94	74	73	74	1.01	83	85	80	0.94	90	91	88	0.96	80 **	29 **	51 **	104 [z]	53 [z]	105
1.04	72	66	78	1.17	56	50	62	1.24	76	72	80	1.12	73	39	34	34	15	106
0.99 [z]	87 [z]	81 [z]	93 [z]	1.14 [z]	*105*	*100*	*110*	*1.10*	94 [z]	93 [z]	96 [z]	1.04 [z]	*0* **	...	...	0.2 [z]	0.1 [z]	107
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
0.87	88	81	94	1.16	*83* **	*71* **	*95* **	*1.34* **	101	103	99	0.96	*1.2* **	*0.9* **	*0.3* **	0.3 [y]	0.1 [y]	108
0.94	91	89	93	1.05	71	63	79	1.26	91	92	90	0.99	2.5 **	1.5 **	1.0 **	1.1	0.6	109
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
1.10 [z]	79 [z]	57 [z]	102 [z]	1.80 [z]	***73***	***67***	***80***	***1.19***	85 [z]	74 [z]	97 [z]	1.31 [z]	...	...	...	6 [z]	3 [z]	110
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	111
1.07 [y]	71 [y]	63 [y]	79 [y]	1.26 [y]	92	85	100	1.17	90 [y]	85 [y]	96 [y]	1.14 [y]	...	...	...	35 [y]	17 [y]	112
1.05	76	70	82	1.18	57	51	63	1.22	85	82	89	1.09	403	221	181	134	84	113
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
																		Asia Central
1.18	99	89	112	1.26	93	...	...	...	96	88	106	1.21	...	...	...	...	...	114
0.98	119	119	118	0.99	...	...	...	...	100	101	100	0.99	...	...	...	85	43	115
0.99	...	...	...	...	79	80	78	0.98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	116
0.99	87	91	83	0.91	96	95	96	1.00	98	99	96	0.97	*33* **	...	...	*42* **	*19* **	117
1.00 [z]	78 *,[z]	78 *,[z]	78 *,[z]	1.00 *,[z]	83	82	84	1.02	88 *,[z]	88 *,[z]	88 *,[z]	1.00 *,[z]	...	...	...	47 *,[z]	24 *,[z]	118
1.02	122	119	124	1.04	61	54	69	1.27	103	102	105	1.03	56 **	36 **	20 **	0.4	...	119
0.94	67	76	58	0.77	74	79	68	0.86	87	92	82	0.90	205	95	110	50 [z]	11 [z]	120
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	121
0.98 [z]	129 [z]	131 [z]	128 [z]	0.97 [z]	87	88	86	0.98	105 [z]	106 [z]	104 [z]	0.98 [z]	...	...	...	181 [z]	81 [z]	122
																		Asia Meridional y Occidental
0.57	43	56	29	0.53	***13***	***25***	**-**	**-**	54	69	38	0.55	...	...	...	...	...	123
1.25	41	40	41	1.01	46	47	46	0.99	54	50	57	1.14	...	...	...	2,206 *,[y]	1,506 *,[y]	124
1.10	50	52	48	0.93	27	31	24	0.77	74	72	76	1.06	27	13	15	8	5	125
0.99 [z]	55 [z]	58 [z]	51 [z]	0.89 [z]	44	52	36	0.70	69 [z]	71 [z]	66 [z]	0.94 [z]	...	...	...	16,396 [z]	8,520 [z]	126
0.94	77	79	74	0.93	78	81	75	0.93	86	89	83	0.94	...	...	...	146 *	57 *	127
1.01	...	...	...	...	42	41	44	1.08	...	...	...	...	1.6	0.9	0.7	...	...	128
1.09	**49**	**49**	**49**	**1.01**	36	43	28	0.66	**67**	**65**	**68**	**1.05**	...	...	...	**98** **	...	129
0.82	27	33	21	0.64	...	...	...	...	37	42	31	0.74	...	...	...	6,461	3,075	130
1.01	100	94	105	1.12	...	...	...	...	99	96	102	1.06	...	...	...	94 [z]	53 [z]	131
																		Asia Oriental y el Pacífico
0.96	182	189	175	0.93	156	156	156	1.00	136	139	132	0.95	...	...	...	28	14	132
0.98	107	106	108	1.03	86	83	88	1.06	108	107	109	1.01	...	...	...	0.01	...	133
1.00	...	...	...	...	16	21	11	0.53	...	...	...	...	906	443	463	...	...	134
1.02	77	76	77	1.02	58	...	...	...	89	88	90	1.02	...	...	...	...	...	135
1.09	76	71	81	1.15	78	74	83	1.11	88	84	93	1.11	3	...	...	2	...	136
...	...	...	...	...	74	71	78	1.10	...	...	...	...	1,265	674	591	...	...	137

Cuadro 7 (continuación)

	Países o territorios	TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA GENERAL (%)			MATRÍCULA TOTAL EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA												
		Año escolar finalizado en			Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	Número total de alumnos escolarizados				Alumnos matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados	Alumnos matriculados en la enseñanza técnica y profesional		Total secundaria			
		2011			2012	2012[2]	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en	Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en			
							1999		2012		2012	2012		2012			
		Total	Hombres	Mujeres			Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres		Total (000)	% Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)
138	Indonesia	96	97	96	13-18	25,983	14,503	...	21,446	50	42	4,019	42	91	89	93	1.04
139	Islas Cook[5]	96	100	92	11-17	2 *	2	50	2	48	...	0.1	26	99	101	97	0.96
140	Islas Marshall	...	...	...	12-17	6	6	50	...	...	...	...	...	125	117	134	1.15
141	Islas Salomón	86	87	85	12-18	86	17	41	42	47	30	.	.	72	72	72	0.99
142	Japón	...	...	...	12-17	7,159	8,959	49	7,288	49	19	848	43	101	101	101	1.00
143	Kiribati	...	...	...	12-17	14	7	54	...	...	...	...	...	...	...	...	...
144	Macao, China[4]	95	93	96	12-17	37	32	51	36	48	96	2	39	108	111	106	0.96
145	Malasia	100 [y]	100 [y]	99 [y]	12-18	3,895	2,177	51	2,628 [z]	51 [z]	5 [z]	178 [z]	42 [z]	92 [z]	96 [z]	88 [z]	0.91 [z]
146	Micronesia, (Estados Federados de)	...	...	...	12-17	16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
147	Myanmar	77 [x]	77 [x]	77 [x]	10-15	5,590	2,059	50	2,852 [y]	51 [y]	. [y]	- [y]	- [y]	58 [y]	57 [y]	59 [y]	1.03 [y]
148	Nauru[5]	...	...	...	12-17	1 *	*0.7*	*54*	1	47	.	.	.	78	81	75	0.93
149	Niue[5]	...	...	...	11-16	0.1 *	0.3	54	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150	Nueva Zelandia	...	...	...	11-17	419	437	50	501	50	10	70	49	105	106	104	0.99
151	Palau[5]	...	...	...	11-17	2 *	2	49	...	...	...	.	.	...	...	...	...
152	Papua Nueva Guinea	...	...	...	13-18	942	...	...	378	41	0.5	29	27	73	80	64	0.80
153	República de Corea	100	100	100	12-17	3,892	4,177	48	3,783	47	31	375	44	100	100	100	0.99
154	República Democrática Popular Lao	83	85	82	11-17	1,107	240	40	515	46	3	4	54	58	62	55	0.89
155	República Popular Democrática de Corea	...	...	...	11-16	2,364	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156	Samoa	97	98	97	11-17	30	22	50	26	50	33	.	.	103	102	105	1.02
157	Singapur[4]	...	...	...	12-15	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
158	Tailandia	...	...	...	12-17	5,502	***4,072***	***49*** **	4,786	51	16	739	42	99	98	99	1.00
159	Timor-Leste	91 [y]	90 [y]	92 [y]	12-17	194	***44***	...	108 [z]	50 [z]	26 [z]	7 [z]	46 [z]	62 [z]	61 [z]	63 [z]	1.02 [z]
160	Tokelau[5]	...	...	...	11-15	0.1 *	*0.2*	*49*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
161	Tonga	...	...	...	12-18	...	15	50	15 [z]	47 [z]	65 [z]	...	...	...	...	...	...
162	Tuvalu[5]	...	...	...	12-17	1 *	***0.9***	***46***	...	...	...	...	...	...	...	...	...
163	Vanuatu	79 [x]	79 [x]	79 [x]	12-18	37	9	45	20 [y]	49 [y]	...	2.0 [y]	39 [y]	67 [y]	64 [y]	70 [y]	1.09 [y]
164	Viet Nam	100	...	...	11-17	10,314	...	...	...	...	...	...	...	92	92	92	1.00
	Estados Árabes																
165	Arabia Saudita	**99**	**98**	**100**	12-17	2,773	...	...	**3,214** **	**46** **	...	...	...	**120** **	**119** **	**120** **	**1.01** **
166	Argelia	94	95	92	11-17	4,517	2,985	49	4,573 [z]	50 [z]	0.3 [z]	381 [z]	34 [z]	128 [z]	132 [z]	123 [z]	0.93 [z]
167	Bahrein	99	98	99	12-17	89	59	51	85	49	23	6	14	94	95	94	0.99
168	Djibouti	66	70	62	11-17	126	***19***	***38***	**57**	**43**	**10**	**2**	**39**	**52**	**58**	**46**	**0.79**
169	Egipto	...	...	...	12-17	9,096	7,671 **	47 **	7,850	48	...	1,560	45	101	102	100	0.99
170	Emiratos Árabes Unidos[4]	99	99	100	11-17	...	202	50	358	49	61	4	19	...	...	...	...
171	Iraq	...	...	...	12-17	4,373	1,105	38	...	...	...	...	...	...	...	...	...
172	Jordania	98	97	98	12-17	825	579	49	724	50	19	...	...	92	93	92	0.99
173	Kuwait[4]	99	98	100	11-17	...	235 **	49 **	274	50 **	34	5	...	...	...	...	...
174	Líbano	88	86	90	12-17	520	389 **	52 **	385	52	61	56	40	86	86	86	1.00
175	Libia	...	...	...	12-17	652	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
176	Marruecos	**83**	**84**	**82**	12-17	3,708	1,470	43	2,554	45	...	155	38	84	92	75	0.82
177	Mauritania	52	55	49	12-18	567	***77***	***43***	152 **	45 **	25 **	...	...	32	34	30	0.89
178	Omán	97	97	97	12-17	319	229	49	300	49	9	.	.	98	96	101	1.05
179	Palestina	96	97	94	10-17	852	444	50	705	51	6	3	12	86	84	89	1.06
180	Qatar	100 [y]	100 [y]	100 [y]	12-17	...	44	49	73 [z]	49 [z]	40 [z]	0.6 [z]	. [z]	101 [z]	100 [z]	102 [z]	1.01 [z]
181	República Árabe Siria	95	95	96	10-17	3,864	1,030	47	2,876	49	4	129	40	93	94	92	0.98
182	Sudán	92 [x]	94 [x]	91 [x]	12-16	4,231	***1,087***	***44***	1,531 [z]	47 [z]	...	22 [z]	18 [z]	49 [z]	53 [z]	46 [z]	0.88 [z]
183	Túnez	91 [x]	90 [x]	92 [x]	12-18	1,222	1,059	49	1,152 [z]	50 [z]	5 [z]	161 [z]	32 [z]	116 [z]	121 [z]	111 [z]	0.92 [z]
184	Yemen	...	...	...	12-17	3,574	1,042	26	1,675	39	...	12 **	5 **	57	68	45	0.67
185	Sudán (antes de la secesión)	...	...	...	12-16	...	966 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	Europa Central y Oriental																
186	Albania[4]	99	98	99	11-17	...	364	48	349	47	7	19	22	...	...	...	...
187	Belarrús	98	98 *	99 *	10-16	652	...	...	693	48	0.4	107	37	102	102	102	1.00
188	Bosnia y Herzegovina[4]	84 [x]	84 [x]	83 [x]	11-18	...	...	...	313	49	2	122	45	...	...	...	...
189	Bulgaria	99	99	99	11-18	541	700	48	504	47	1	143	39	87	89	84	0.95
190	Croacia	100	100	99	11-18	387	416	49	381	50	2	145	47	102	101	104	1.03
191	Eslovaquia	97	97	97	10-18	543	674	50	510	49	10	174	45	98	99	97	0.99
192	Eslovenia	99	98	99	12-18	136	220	49	132	48	2	48	41	95	95	95	1.01
193	Estonia	99	99	99	13-18	80	116	50	85	48	3	16	34	101	103	99	0.96
194	Federación de Rusia	100	...	...	11-17	9,617	15,863	...	9 165	48	1	1,576	38	94	93	94	1.01
195	Hungría	98 [y]	98 [y]	99 [y]	11-18	851	1,007	49	864	48	15	139	38	101	102	100	0.98
196	la ex República Yugoslava de Macedonia	99 [x]	98 [x]	99 [x]	11-18	225	219	48	186	48	1	56	44	89	89	90	1.01
197	Letonia	97	97	97	13-18	128	255	50	125	48	1	32	39	99	101	97	0.96
198	Lituania	99	99	100	11-18	288	407	49	305	48	1	34	33	104	106	101	0.96
199	Montenegro	...	...	...	11-18	69	...	...	63	48	0.2	21	45	93	94	92	0.98
200	Polonia	98 [y]	99 [y]	98 [y]	13-18	2,674	3,984	49	2,611	49	5	766	38	98	100	97	0.97
201	República Checa	99	98	100	11-18	805	928	50	777	49	8	300	45	104	104	104	1.00
202	República de Moldova[5,6]	98	99	98	11-17	311 *	415	50	274	49	1	33	41	88	88	87	0.99
203	Rumania	98	98	97	11-18	1,804	2,218	49	1 714	48	2	558	42	92	93	91	0.98
204	Serbia[5]	99	99	99	11-18	617 *	744	49	566	49	0.5	215	47	98	98	97	0.99
205	Turquía	98	98	97	11-17	9,009	5,523	40	7 758	48	3	1,830	44	101	102	100	0.98
206	Ucrania	100	100 *	100 *	10-16	2,965	5,214	50 *	2,899	48 *	0.4	257	36	99	99 *	99 *	1.00 *

Cuadro 7

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (%)												ADOLESCENTES SIN ESCOLARIZAR (en miles)[3]						
Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria														
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en			
2012				1999				2012				1999			2012			
Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
1.04	73	73	74	1.02	55	...	...	...	83	81	84	1.03	***3,536***	***1,704***	***1,832***	1,674	953	138
0.96	74	71	76	1.08	60	58	63	1.08	88	87	88	1.00	0.01	...	...	0.06 [z]	...	139
1.15	...	...	...	...	68	66	70	1.06	...	...	...	...	...	...	...	...	...	140
0.99	29	31	27	0.86	26	29	22	0.75	48	50	47	0.94	...	...	...	0.3 [z]	...	141
1.00	103	102	103	1.01	101	101	102	1.01	102	102	102	1.00	-	...	...	4	...	142
...	...	...	...	...	61	54	67	1.23	...	...	...	...	...	...	...	...	...	143
0.96	87	86	88	1.02	79	77	81	1.05	96	97	96	0.99	1.9	0.9	1.0	2	1	144
0.91 [z]	49 [z]	48 [z]	51 [z]	1.06 [z]	66	64	69	1.09	67 [z]	68 [z]	66 [z]	0.97 [z]	97	58	39	154 [z]	44 [z]	145
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	146
1.03 [y]	35 [y]	34 [y]	37 [y]	1.11 [y]	32	32	32	0.98	50 [y]	49 [y]	51 [y]	1.05 [y]	...	...	...	...	...	147
0.93	58	56	61	1.09	*47*	*43*	*51*	*1.17*	72	73	70	0.97	...	...	...	0.03	...	148
...	...	...	...	...	98	93	103	1.10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	149
0.99	138	131	145	1.11	111	108	114	1.05	120	117	122	1.05	...	...	...	1.0	...	150
...	...	...	...	...	101	98	105	1.07	...	...	...	...	...	...	...	...	...	151
0.80	22	26	18	0.68	...	...	...	...	40	46	34	0.76	...	...	...	...	...	152
0.99	95	96	94	0.98	99	100	99	1.00	97	98	97	0.99	77	44	33	4	...	153
0.89	32	34	29	0.84	32	38	26	0.69	47	50	43	0.87	107	40	66	178	82	154
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	155
1.02	78	73	84	1.16	79	75	84	1.11	86	81	90	1.11	0.7	0.4	0.3	0.1	...	156
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	157
1.00	76	71	80	1.13	***63***	***64*** **	***62*** **	***0.97*** **	87	85	89	1.06	...	...	...	...	...	158
1.02 [z]	50 [z]	50 [z]	51 [z]	1.01 [z]	***36***	...	...	...	57 [z]	56 [z]	57 [z]	1.02 [z]	...	...	...	34 [z]	17 [z]	159
...	...	...	...	...	*92*	*92*	*93*	*1.01*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	160
...	...	...	...	...	105	99	113	1.14	104 [z]	106 [z]	103 [z]	0.97 [z]	0.3	...	...	...	...	161
...	...	...	...	...	***80***	***76***	***84***	***1.10***	...	...	...	...	...	...	...	...	...	162
1.09 [y]	47 [y]	51 [y]	43 [y]	0.84 [y]	30	32	28	0.88	60 [y]	60 [y]	59 [y]	1.00 [y]	5 **	2 **	3 **	...	...	163
1.00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	*1,186* **	...	...	...	...	164
																	Estados Árabes	
1.01 **	**112** **	**112** **	**113** **	**1.01** **	...	...	...	...	**116** **	**116** **	**117** **	**1.01** **	...	...	...	**77** **	...	165
0.93 [z]	62 [z]	52 [z]	72 [z]	1.38 [z]	63	62	63	1.01	98 [z]	96 [z]	100 [z]	1.04 [z]	...	...	...	...	...	166
0.99	97	94	100	1.06	97	93	101	1.08	96	94	97	1.02	0.1	...	...	5	2	167
0.79	**38**	**44**	**32**	**0.73**	***16***	***20***	***12***	***0.63***	**46**	**52**	**40**	**0.77**	**57**	**27**	**30**	...	...	168
0.99	71	72	70	0.97	84 **	87 **	80 **	0.91 **	86	87	85	0.98	...	...	...	64 **	...	169
...	...	...	...	...	84	80	88	1.10	...	...	...	...	8	3	5	...	...	170
...	...	...	...	...	35	42	27	0.64	...	...	...	...	847	353	494	...	...	171
0.99	78	74	83	1.12	86	84	88	1.05	88	87	89	1.03	55 **	34 **	21 **	31 [z]	15 [z]	172
...	...	...	...	...	115 **	115 **	115	1.00 **	...	...	...	...	0.3 **	...	...	...	...	173
1.00	63	62	63	1.03	90 **	85 **	96 **	1.13 **	74	74	74	1.01	...	...	...	50 **	21 **	174
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	175
0.82	54	57	52	0.92	36	41	32	0.79	69	74	63	0.86	...	...	...	...	...	176
0.89	19 **	22 **	16 **	0.74 **	20	23	18	0.77	27 **	29 **	25 **	0.85 **	***107*** **	***53*** **	***54*** **	...	...	177
1.05	91	86	95	1.10	75	75	75	1.00	94	91	98	1.08	26	13	13	13	9	178
1.06	73	65	81	1.25	78	77	79	1.02	83	79	87	1.10	69	37	32	98	56	179
1.01 [z]	...	...	...	...	86	82	91	1.11	112 [z]	107 [z]	117 [z]	1.10 [z]	3	2	1	0.6 [z]	0.4 [z]	180
0.98	41	39	44	1.11	43	45	41	0.92	74	74	75	1.00	473	216	258	255	119	181
0.88 [z]	28 [z]	29 [z]	28 [z]	0.97 [z]	***34***	***37***	***30***	***0.81***	37 [z]	39 [z]	35 [z]	0.92 [z]	...	...	...	610 [z]	276 [z]	182
0.92 [z]	75 [z]	68 [z]	82 [z]	1.20 [z]	72	72	73	1.01	91 [z]	89 [z]	93 [z]	1.05 [z]	...	...	...	...	...	183
0.67	37	45	29	0.64	41	60	22	0.37	47	56	37	0.65	523	110	413	667 **	237 **	184
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	185
																	Europa Central y Oriental	
...	83	88	77	0.87	66	68	64	0.94	...	...	...	...	*31*	*15*	*16*	...	...	186
1.00	116	122	110	0.90	...	...	...	...	106	108	104	0.96	***42*** **	...	...	9	...	187
...	74	71	76	1.06	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	188
0.95	99	101	97	0.96	92	93	91	0.98	93	95	91	0.96	19	8	11	24	13	189
1.03	95	92	97	1.05	85	84	86	1.02	98	97	100	1.04	15	7	8	2	...	190
0.99	90	89	91	1.03	85	84	86	1.02	94	94	94	1.01	...	...	...	...	...	191
1.01	99	100	98	0.98	99	98	101	1.03	98	98	97	0.99	5	3	2	2.1	1.2	192
0.96	113	112	113	1.01	94	92	95	1.04	107	108	107	0.99	0.7	...	...	2.0	1.0	193
1.01	98	103	94	0.92	92	...	...	...	95	96	94	0.98	...	...	...	...	...	194
0.98	102	103	101	0.98	94	93	95	1.02	102	103	101	0.98	7.8	3.4	4.4	5	2	195
1.01	77	78	76	0.98	82	83	81	0.97	83	83	82	0.99	...	...	...	...	...	196
0.96	97	98	95	0.98	88	87	90	1.04	98	99	96	0.97	...	...	...	4	2	197
0.96	112	114	109	0.96	95	95	95	1.00	106	108	103	0.96	1.0	...	...	1.0	...	198
0.98	89	88	91	1.03	...	...	...	...	91	91	91	1.01	...	...	...	...	...	199
0.97	97	97	97	1.00	99	100	99	0.99	98	98	97	0.99	19	7	12	65	32	200
1.00	90	90	91	1.00	84	82	85	1.04	97	96	97	1.00	...	...	...	...	...	201
0.99	90	86	93	1.08	83	84	82	0.98	88	87	89	1.02	*19*	*13* **	*6* **	28	14	202
0.98	98	98	97	0.99	81	80	82	1.02	95	96	94	0.98	74	40	35	...	...	203
0.99	86	84	88	1.05	94	94	95	1.01	92	91	93	1.02	...	...	...	10	5	204
0.98	75	78	71	0.92	71	84	57	0.68	86	88	84	0.95	858 **	247 **	611 **	38	...	205
1.00 *	95	99 *	92 *	0.93 *	98	96 *	100 *	1.04 *	98	99 *	97 *	0.98 *	...	...	...	80	42 *	206

Cuadro 7 (continuación)

	Países o territorios	TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA GENERAL (%)			MATRÍCULA TOTAL EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA													
		Año escolar finalizado en 2011			Grupo de edad 2012	Población en edad escolar (en miles) 2012[2]	Número total de alumnos escolarizados: Año escolar finalizado en 1999		Número total de alumnos escolarizados: Año escolar finalizado en 2012		Alumnos matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados: Año escolar finalizado en 2012	Alumnos matriculados en la enseñanza técnica y profesional: Año escolar finalizado en 2012		Total secundaria: Año escolar finalizado en 2012			
		Total	Hombres	Mujeres			Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres		Total (000)	% Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)
		Mediana				Total	Total	% M	Total	% M	Mediana	Total	% M	Media ponderada			
I	Mundo	94	94	95		756,291	435,113	47 **	551,686	48	13	57,859	44	85	85	84	0.98
II	Países en transición	99	99	99		25,619	33,723	49 **	24,655	48	1	3,834	42	95	95	95	1.00
III	Países desarrollados	99	99	99		77,177	82,438	49	78,160	49	10	11,787	42	103	103	102	0.99
IV	Países en desarrollo	90	90	91		653,495	318,952	46 **	448,871 **	47 **	17	42,238 **	44 **	82	83	81	0.97
V	Estados Árabes	70	70	68		117,334	21,639	45	48,628 **	45 **	16	3,109 **	40 **	50 **	53 **	46 **	0.86 **
VI	Europa Central y Oriental	99	99	99		60,779	60,730	49	61,158	49	11	7,977	42	103	104	103	0.99
VII	Asia Central	93	94	92		68,611	52,983 **	51 **	60,466	51	20	6,073	53	98	97	100	1.03
VIII	Asia Oriental y el Pacífico	94	...	...		2,282	1,060 **	49 **	1,363 **	51 **	18	34 **	47 **	73 **	72 **	75 **	1.05 **
IX	Asia Oriental	92	92	92		66,329	51,924 **	51 **	59,103	51	20	6,039	53	99	98	101	1.03
X	Pacífico	99	99	98		10,202	9,217	49	10,056 **	48 **	2	1,325 **	46 **	96 **	97 **	95 **	0.98 **
XI	América Latina y el Caribe	89	88	93		237,798	96,453	41	152,002 **	46 **	11	...	...	81 **	81 **	80 **	0.98 **
XII	Caribe	...	...	...		186,773	130,942	47 **	157,771	48	18	27,188	44	97	96	97	1.02
XIII	América Latina	95	93	96		183,335	127,673	47 **	154,276	48	16	26,259	44	97	96	97	1.02
XIV	América del Norte y Europa Occidental	...	...	...		3,438	3,269	49	3,496	47	...	929	43	102	104	99	0.95
XV	Asia Meridional y Occidental	95	96	95		42,239	22,406	46	31,329	47	19	2,855	40	89	93	85	0.92
XVI	África Subsahariana	99	98	99		32,555	40,744	48 **	30,276	48	2	6,590	41	97	97	96	0.99
XVII	Países con ingresos bajos	75	76	73		116,878	26,911	45	51,659	47	...	2,412	39	55	57	53	0.93
XVIII	Países con ingresos medios	94	94	93		544,064	303,823	46 **	404,339 **	48 **	11	41,729 **	45 **	88 **	89 **	88 **	0.99 **
XIX	Medios bajos	89	85	93		322,439	134,829	43	209,109 **	47 **	13	10,239 **	42 **	79 **	80 **	78 **	0.97 **
XX	Medios altos	96	96	96		221,625	168,994	48 **	195,230	49	11	31,489	45	101	101	101	1.00
XXI	Países con ingresos altos	99	98	99		95,349	104,380	49 **	95,688	48	12	13,718	42	102	102	102	0.99

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU). Las tasas de escolarización que figuran en el cuadro proceden de las estimaciones, revisadas en 2012, de la División de Población de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2013) y se basan en la variante media.

Nota: En los datos estadísticos aún figuran informaciones sobre las Antillas Neerlandesas y el Sudán (antes de la secesión), respectivamente en América Latina y el Caribe y en los Estados Árabes, solo a título indicativo, ya que apenas ahora comienza a disponerse de informaciones sobre las nuevas entidades-esto es, Curaçao, Sint Maarten, el Sudán y Sudán del Sur. Las agrupaciones de países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial pero incluyen solo a los países de la EPT. Se basan en la lista de países por grupos de ingresos revisada en julio de 2013.

1. Comprende el primer y el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, que corresponden a los niveles 2 y 3 de la CINE, respectivamente.

2. Los datos corresponden al año 2012, excepto para los países donde el año escolar está a caballo entre dos años civiles. En este último caso, los datos corresponden al año 2011.

3. Los datos reflejan el número real de adolescentes que no están escolarizados en absoluto. Ese número se obtiene a partir de la tasa neta ajustada de escolarización (TNAE) de los jóvenes en edad de cursar el primer ciclo de secundaria. Esta tasa mide la proporción de adolescentes en edad de cursar ese nivel de educación matriculados en escuelas primarias o en establecimientos de enseñanza secundaria, postsecundaria o terciaria.

4. No se han calculado las tasas de escolarización para los dos años escolares, o uno de ellos, debido a incoherencias en los datos de población.

5. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

6. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Transnistria.

7. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Nagorno-Karabakh.

8. En la cifra de los matriculados en el segundo ciclo de enseñanza secundaria están comprendidos los que participan en la educación de adultos (educandos de más de 25 años), en particular los que cursan programas preprofesionales o profesionales, en los que los hombres son mayoritarios. Esto explica el valor elevado de la TBE y el valor relativamente bajo del IPS.

9. No se han calculado las tasas de escolarización para los dos años escolares, o uno de ellos, debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

10. Los datos abarcan también los departamentos y territorios franceses de ultramar (DOM-TOM).

Cuadro 7

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (%)													ADOLESCENTES SIN ESCOLARIZAR (en miles)[2]						
	Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria														
	Año escolar finalizado en 2012				Año escolar finalizado en 1999				Año escolar finalizado en 2012				Año escolar finalizado en 1999			Año escolar finalizado en 2012			
	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
	Media ponderada				Media ponderada				Media ponderada				Total			Total			
	0.98	62	63	60	0.96	59	61 **	56 **	0.91 **	73	74	72	0.97	98,690 **	45,984 **	52,706 **	62,893 **	31,331 **	I
	1.00	98	101	96	0.95	90	90 **	91 **	1.01 **	96	97	95	0.98	3,349 **	1,812 **	1,537 **	999 **	508 **	II
	0.99	100	100	100	0.99	99	99	100	1.02	101	102	101	0.99	1,498	915 **	583 **	1,136	569	III
	0.97	56 **	58 **	55 **	0.95 **	51	55 **	48 **	0.88 **	69 **	70 **	67 **	0.96 **	93,844 **	43,257 **	50,586 **	60,758 **	30,255 **	IV
	0.86 **	32 **	35 **	28 **	0.80 **	25	28	23	0.82	41 **	45 **	38 **	0.84 **	21,274 **	9,210 **	12,064 **	21,098 **	9,785 **	V
	0.99	98	98	98	1.00	99	98	100	1.02	101	101	100	0.99	1,288	809 **	480 **	888	442	VI
	1.03	76	71	81	1.14	80 **	78 **	83 **	1.07 **	88	85	91	1.07	3,681 **	1,823 **	1,858 **	2,821 **	1,475 **	VII
	1.05 **	47 **	45 **	49 **	1.09 **	50 **	50 **	50 **	0.99 **	60 **	58 **	62 **	1.06 **	*201* **	*107* **	*94* **	178 **	100 **	VIII
	1.03	77	72	82	1.14	81 **	78 **	84 **	1.07 **	89	86	92	1.07	3,486 **	1,719 **	1,767 **	2,643 **	1,375 **	IX
	0.98 **	104 **	106 **	102 **	0.96 **	85	85	85	1.00	99 **	100 **	97 **	0.98 **	***538*** **	***265*** **	***274*** **	403 **	183 **	X
	0.98 **	51 **	54 **	48 **	0.88 **	44	50	38	0.75	64 **	66 **	62 **	0.93 **	37,998 **	16,351 **	21,647 **	26,474 **	13,800 **	XI
	1.02	73	72	73	1.01	61	62 **	59 **	0.94 **	84	84	85	1.01	25,221 **	13,597 **	11,624 **	7,409 **	3,980 **	XII
	1.02	72	72	73	1.01	60	62 **	58 **	0.94 **	84	84	85	1.01	24,977 **	13,454 **	11,523 **	7,352 **	3,951 **	XIII
	0.95	102	105	99	0.95	109	109	109	0.99	102	104	99	0.95	244 **	143 **	101 **	58	29	XIV
	0.92	58	58	58	1.00	61	65	56	0.87	74	76	72	0.95	*4,567* **	*1,878* **	*2,689* **	2,949 **	1,231 **	XV
	0.99	89	91	86	0.95	88	90 **	86 **	0.96 **	93	94	92	0.97	3,556 **	1,759 **	1,797 **	850 **	435 **	XVI
	0.93	32	35	29	0.82	29	32	27	0.82	44	47	42	0.89	21,508 **	9,898 **	11,610 **	18,471 **	8,798 **	XVII
	0.99 **	61 **	62 **	60 **	0.97 **	56	59 **	53 **	0.89 **	74 **	75 **	73 **	0.98 **	73,314 **	33,858 **	39,457 **	42,780 **	21,663 **	XVIII
	0.97 **	52 **	54 **	49 **	0.90 **	46	51	41	0.80	65 **	67 **	63 **	0.94 **	50,757 **	22,314 **	28,443 **	35,903 **	18,102 **	XIX
	1.00	76	74	78	1.05	67	68 **	66 **	0.97 **	88	87	89	1.02	22,558 **	11,544 **	11,014 **	6,877 **	3,561 **	XX
	0.99	99	99	98	0.99	98	97 **	98 **	1.01 **	100	101	100	0.99	3,868 **	2,228 **	1,640 **	1,642	870	XXI

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2012 para las tasas de transición, y al año escolar finalizado en 2013 para el número de matriculados, las tasas de escolarización y los demás indicadores que figuran en este cuadro. Los datos en cursiva corresponden a 2000 y los datos en negrita y cursiva corresponden a 2001.

(z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2011.

(y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2010.

(x) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2009.

(*) Estimaciones nacionales.

(**) Para los datos de los países: estimaciones parciales del IEU; para los totales y las medias ponderadas regionales y correspondientes a otros países: contabilización parcial debido a que no se disponía de datos sobre todos los países (entre el 33% y el 60% de la población de la región o agrupación de países de otro tipo).

(-) Magnitud nula o insignificante.

(.) Categoría no aplicable o inexistente.

(...) Datos no disponibles.

Cuadro 8

Personal docente en la enseñanza preescolar, primaria y secundaria

Países o territorios	ENSEÑANZA PREESCOLAR									ENSEÑANZA PRIMARIA						
	Personal docente				Docentes formados (%)[1]			Proporción alumnos/docente[2]		Personal docente				Docentes formados (%)[1]		
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		
	1999		2012		2012			1999	2012	1999		2012		2012		
	Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total	Hombres	Mujeres			Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
África Subsahariana																
Angola	...	...	19 *, z	40 *, z	44 *, z	42 *, z	47 *, z	...	32 *, z	...	...	118 z	37 z	47 z	45 z	51 z
Benin	0.6	61	4	70	28	42	22	28	25	16	23	45	21	47 z	47 z	47 z
Botswana	...	...	...	...	...	...	...		...	12	81	...	...	...	...	...
Burkina Faso	...	...	3	83	20	76	8	...	24	***19***	***23***	49	38	95	93	98
Burundi	0.2 **	99 **	1	84	62	32	68	28 **	33	12	54	42	52	95	93	97
Cabo Verde	***0.8***	***100***	1	100	46	.	46	***25***	20	3	62	3	68	95	92	96
Camerún	4	97	18	97	57	55	57	23	22	41	36	84	51	79	79	78
Chad	...	...	0.5	73	73 z	77 z	72 z	...	35	12	9	34	15	62 z	59 z	81 z
Comoras	0.05 **	94 **	...	...	...	...	...	26 **	...	2	26	4 z	28 z	55 z	...	...
Congo	0.6	100	2	99	92	...	...	10	26	*7*	*37*	17	54	80	72	88
Côte d'Ivoire	*2*	*83*	5	95	92	93	92	*22*	18	*43*	*20*	70	24	99	99	100
Eritrea	0.3	97	1	98	56	48	56	36	35	6	35	8	41	90	92	86
Etiopía	2	93	14 z	70 z	86 y	28 y	100 y	36	27 z	*87*	*29*	270 **	37 **	57 **	58 **	55 **
Gabón	***0.5***	***98***	...	...	...	...	...	***30***	...	***5***	***48***	13 z	53 z	...	...	...
Gambia	0.8	55	...	...	...	...	...	37	...	*5*	*32*	7	30	90 z	90 z	89 z
Ghana	18 **	92 **	**45**	**83**	**39**	**34**	**40**	28 **	**35**	80	32	**130**	**38**	**53**	**46**	**65**
Guinea	...	...	4 y	53 y	...	...	...	...	34 y	16	25	37	30	75	72	81
Guinea Ecuatorial	0.4	36	2	89	...	...	...	43	17	1	28	4	39	49 z	47 z	52 z
Guinea-Bissau	*0.2*	*73*	0.3 y	69 y	26 y	28 y	25 y	*21*	29 y	*3*	*20*	5 y	22 y	39 y	33 y	59 y
Kenya	*47* **	*64* **	...	...	...	...	...	*26* **	...	148	42	...	...	...	...	...
Lesotho	*2*	*99*	2 y	...	...	...	...	*19*	24 y	8	80	11	77	68	56	71
Liberia	6	19	...	...	...	...	...	18	...	10	19	25 z	14 z	56 z	55 z	63 z
Madagascar	...	...	7 y	97 y	51 y	83 y	50 y	...	23 y	43	58	102	56 *	95 z	96 z	94 z
Malawi	...	...	...	...	...	...	...	...	...	41 **	40 **	50 **	40 **	92 **	90 **	94 **
Malí	***1*** **	***73*** **	2 z	94 z	59 z	83 z	57 z	***21*** **	44 z	15 *	23 *	44 z	28 z	52 z	51 z	57 z
Mauricio	3	100	3	99	100	100	100	16	14	5	54	5	72	100	100	100
Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	37	25	98	41	84	81	87
Namibia	1	88	...	...	...	...	...	27	...	12	67	10	70	98	97	98
Níger	0.6	98	3	88	90	81	91	21	32	13	31	53	46	97	97	98
Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	432	48	574 y	48 y	66 y	61 y	72 y
República Centroafricana	...	...	0.5 z	88 z	...	...	...	...	44 z	...	...	8	20	58	51	86
República Democrática del Congo	***2***	***88***	11	95	17	7	17	***25***	26	155	21	345	25	94	93	94
República Unida de Tanzania	...	...	16 y	54 y	18 y	7 y	28 y	...	57 y	***106***	***45***	181	52	97	96	97
Rwanda	***0.5***	***86***	3	80	38 z	33 z	39 z	***35***	40	24	55	40	53	96	97	94
Santo Tomé y Príncipe	0.1	95	**0.4**	...	...	...	...	28	**18**	0.7	...	**1**	**55**	...	...	...
Senegal	1	78	6 z	78 z	15 y	22 y	13 y	19	25 z	21	22	56	32	48 y	51 y	40 y
Seychelles	0.2	100	0.2 z	100 z	...	...	...	16	17 z	0.7	85	0.7 z	88 z	...	...	...
Sierra Leona	***0.9***	***83***	2	84	49	42	51	***19***	21	***15***	***38***	38	26	55	50	69
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	227	78	237	79	...	...	...
Sudán del Sur	...	...	2 z	57 z	39 z	32 z	44 z	...	36 z	...	...	29 **, z	12 **, z	44 **, z	...	...
Swazilandia	...	...	2 z	98 z	51 z	56 z	51 z	...	12 z	6	75	8 z	71 z	78 z	75 z	80 z
Togo	*0.6*	*97*	2	94	50	62	49	*17*	33	23	13	33	14	83	85	76
Uganda	...	...	20 y	83 y	...	...	...	...	25 y	110	33	170 z	...	95 z	...	...
Zambia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	30 **	49 **	64 **	53 **	...	...	...
Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	60	47	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental																
Alemania	...	...	240	97	...	...	...	...	10	221	82	251	85	...	...	...
Andorra	...	...	0.2	93	100	100	100	...	14	...	...	0.4	79	100	100	100
Austria	14	99	21	99	...	...	...	16	12	29	89	30	91	...	...	...
Bélgica	***27***	***92***	32	97	...	...	...	***15***	14	*65* **	*78* **	66	81	...	...	...
Canadá	30	68 **	...	...	...	...	...	17	...	141	68 **	...	...	...	...	...
Chipre	1.0	99	1	99	...	...	...	19	17	4	67	4	83	...	...	...
Dinamarca	45	92	...	...	...	...	...	6	...	37	63	...	...	...	...	...
España	68	93	157	95	...	...	...	17	12	172	68	224	76	...	...	...
Estados Unidos de América	327	95	655	94	...	...	...	22	14	1,618	86	1,691	87	...	...	...
Finlandia	10	96	16	97	...	...	...	12	11	22	71	26	79	...	...	...
Francia	128	78	125	83	...	...	...	19	21	209	78	233	83	...	...	...
Grecia	9	100 **	...	...	...	...	...	16	...	48	57 **	...	...	...	...	...
Irlanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	21	85	32	85	...	...	...
Islandia	3	98	3 z	96 z	...	...	...	4	5 z	...	...	3 z	81 z	...	...	...
Israel	...	...	...	...	...	...	...	...	...	50 **	85 **	66 z	...	...	...	...
Italia	119	99	...	...	...	...	...	13	...	254	95	...	...	...	...	...
Luxemburgo	***0.8***	***97***	1 y	98 y	...	...	...	***18***	11 y	***3***	***67***	4 y	74 y	...	...	...
Malta	0.8	99	0.7	99	...	...	...	13	13	2	87	2	81	...	...	...
Monaco	0.04	100	...	...	...	...	...	25	...	0.09	87	...	...	...	...	...
Noruega	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países Bajos	...	...	35	86	...	...	...	...	15	...	...	111	85	...	...	...
Portugal	*14*	...	17	99	...	...	...	*16*	16	*61*	*82*	60	80	...	...	...
Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	*51*	*95*	68	95	...	...	...	*23*	19	249	81	247	87	...	...	...
San Marino	*0.1*	*99*	0.1	96	...	...	...	*8*	8	*0.2*	*91*	0.3	91	...	...	...

Cuadro 8

ENSEÑANZA PRIMARIA			ENSEÑANZA SECUNDARIA													
Proporción alumnos/docente[2]		Proporción alumnos/docente[2]	Personal docente, total secundaria				Docentes formados (%)[1]			Proporción alumnos/docente[2]						
										Total secundaria		Segundo ciclo de secundaria		Total secundaria		
Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		
1999	2012	2012	1999		2012		2012			1999	2012	1999	2012	1999	2012	
			Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total	Hombres	Mujeres							Países o territorios
																África Subsahariana
...	43 [z]	90 [z]	16 **	33 **	32 [z]	...	...	...	...	...	33 [z]	...	21 [z]	18 **	27 [z]	Angola
53	44	94 [z]	*10*	*12*	...	...	...	...	...	*27*	...	*15*	...	*23*	...	Benin
27	...	...	9	45	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...	Botswana
47	48	51	6 **	...	26	17	48	48	52	29 **	...	23 **	...	28 **	26	Burkina Faso
55	47	50	...	...	14	21	75	75	75	...	...	...	...	...	30	Burundi
29	23	24	***2***	***41***	4	42	86	84	89	...	17	...	16	***24***	17	Cabo Verde
52	46	58	28 **	22 **	80	44	...	...	...	...	...	...	...	23 **	21	Camerún
68	61	101 [z]	4	5	15	6	17	17	20	41	42	23	18	34	30	Chad
35	28 [z]	50 [z]	...	...	...	...	...	...	...	...	15 [z]	...	...	...	...	Comoras
60	44	55	...	...	18	9	59	55	96	...	20	...	17	...	19	Congo
45	42	42	20 **	...	...	...	...	...	...	34 **	...	21 **	...	29 **	...	Côte d'Ivoire
47	41	46	2	12	7	16	71 [z]	70 [z]	77 [z]	55	43	45	31	51	38	Eritrea
67	54 **	95 **	...	...	122 **	24 **	75 **	79 **	65 **	*28*	43 **	...	26	...	40 **	Etiopía
49	25 [z]	...	3	16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	28	...	Gabón
37	34	42 [z]	...	...	...	...	...	...	...	24	33	...	...	...	...	Gambia
30	**32**	**59**	52	22	**134**	**24**	**73**	**70**	**83**	20	**15**	19	**22**	20	**18**	Ghana
47	44	58	...	...	19 [z]	5 [z]	...	...	...	31	37 [z]	...	27 [z]	...	33 [z]	Guinea
57	26	57 [z]	0.9	5	...	...	...	...	...	25	...	15	...	23	...	Guinea Ecuatorial
44	52 [y]	133 [y]	*2* **	*6* **	...	...	...	...	...	*17*	...	*11* **	...	*15* **	...	Guinea-Bissau
32	...	...	***68*** **	***39*** **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	***29*** **	...	Kenya
44	34	50	3	51	5 **	56 **	...	...	...	...	...	...	...	22	25 **	Lesotho
39	27 [z]	48 [z]	7	16	...	...	...	...	...	17	14 [z]	18	...	17	...	Liberia
47	43	45 [z]	...	...	51	44	...	...	...	...	29	...	23	...	28	Madagascar
63 **	74 **	81 **	9 **	32 **	18 **	28 **	59 **, [z]	54 **, [z]	73 **, [z]	...	...	...	...	60 **	42 **	Malawi
62 *	48 [z]	92 [z]	8 *	14 *	33 [z]	11 [z]	...	...	...	31 *	38 [z]	24	13 [z]	28 *	25 [z]	Malí
26	21	21	5	47	9	59	44	...	...	...	...	...	...	20	15	Mauricio
61	55	66	...	...	22 **	19 **	84 **	83 **	87 **	...	...	...	...	...	33 **	Mozambique
32	41	42	5	46	...	...	...	...	...	25	...	21	...	24	...	Namibia
41	39	40	4	18	10 [z]	19 [z]	17 [y]	17 [y]	17 [y]	34	37 [z]	12	24 [z]	24	35 [z]	Níger
41	38 **, [y]	57 [y]	129	36	274 [y]	46 [y]	66 [y]	63 [y]	69 [y]	...	31 [y]	...	36 [y]	30	33 [y]	Nigeria
...	80	138	...	...	2	11	...	...	...	...	...	...	...	...	68	República Centroafricana
26	35	37	...	...	254	11	33 [y]	33 [y]	32 [y]	...	...	...	...	...	15	República Democrática del Congo
46	46	47	...	...	80	28	...	...	...	...	...	...	...	...	26	República Unida de Tanzania
54	59	62	*6*	*21*	23	27	64	67	58	...	...	...	...	*23*	23	Rwanda
36	**31**	...	...	...	0.6 [z]	20 **, [z]	45 [z]	43 **, [z]	49 **, [z]	...	19 [z]	...	21 [z]	...	20 [z]	Santo Tomé y Príncipe
49	32	70 [y]	*9*	*15*	30 *, [z]	18 *, [z]	...	...	...	*31*	...	*20*	...	*27*	27 *, [z]	Senegal
15	13 [z]	...	0.6	54	0.6 [z]	58 [z]	91 [z]	...	...	14 **	...	14 **	...	14	12 [z]	Seychelles
37	33	60	***6***	***27***	...	...	...	...	...	***23***	21	***34***	...	***27***	...	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
35	30	...	145	50	...	...	...	...	...	...	...	...	...	29	...	Sudáfrica
...	50 **, [z]	113 **, [z]	...	...	...	...	...	...	...	...	48 **, [z]	...	...	...	...	Sudán del Sur
33	29 [z]	37 [z]	*3*	...	6 [z]	48 [z]	75 [z]	76 [z]	73 [z]	...	...	...	...	*17*	16 [z]	Swazilandia
41	42	51	7	13	21 [z]	...	...	...	...	44	34 [z]	20	16 [z]	35	26 [z]	Togo
57	48 [z]	50 [z]	*31*	*21*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	*18*	...	Uganda
51 **	49 **	...	...	...	...	...	...	...	...	51 **	56 **, [z]	...	...	...	...	Zambia
41	...	...	31	37	...	...	...	...	...	...	...	...	...	27	...	Zimbabwe
																América del Norte y Europa Occidental
17	12	...	533	51	580	60	...	...	...	15	12	16	15	15	13	Alemania
...	10	10	...	...	...	...	...	...	...	...	7	...	...	...	...	Andorra
13	11	...	73	57	74	64	...	...	...	9	8	12	11	10	10	Austria
12 **	11	...	*105*	*57*	...	...	...	...	...	...	7	...	...	*10*	...	Bélgica
17	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12 [z]	...	...	Canadá
18	14	...	5	51	6	65	...	...	...	...	10	...	10	13	10	Chipre
10	...	...	44	45	...	...	...	...	...	10	...	9	...	10	...	Dinamarca
15	13	...	277	52	290	55	...	...	...	...	11	...	12	12	11	España
15	14	...	1,504	56	1,645	62	...	...	...	16	15	14	15	15	15	Estados Unidos de América
17	14	...	39	64	45	65	...	...	...	10	9	14	10	12	9	Finlandia
19	18	...	495	57	461	59	...	...	...	13	15	11	11	12	13	Francia
14	...	...	75	56 **	...	...	...	...	...	10	...	10	...	10	...	Grecia
22	16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Irlanda
...	10 [z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14	12 [z]	...	...	Islandia
13 **	13 [z]	...	61 **	70 **	...	...	...	...	...	12 **	...	9	...	10 **	...	Israel
11	...	...	422	65	...	...	...	...	...	10	...	11	...	11	...	Italia
12	9 [y]	...	3	38	5 [y]	52 [y]	...	...	...	...	11 [y]	...	7 [y]	12	8 [y]	Luxemburgo
20	11	...	3	50	4	63	...	...	...	...	8	...	9	11	9	Malta
22	...	...	0.3	59	...	...	...	...	...	15	...	8	...	10	...	Monaco
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Noruega
...	12	...	...	...	112	50	...	...	...	...	13	...	14	...	14	Países Bajos
13	12	...	*85*	*68*	90	69	...	...	...	*11*	9	*9*	7	*10*	8	Portugal
19	18	...	355	56	...	...	...	...	...	16	...	14	...	15	...	Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte
5	6	...	...	...	0.2 [y]	78 [y]	...	...	...	*5*	...	...	...	...	14 [y]	San Marino

Cuadro 8 (continuación)

Países o territorios	ENSEÑANZA PREESCOLAR									ENSEÑANZA PRIMARIA						
	Personal docente				Docentes formados (%)[1]			Proporción alumnos/docente[2]		Personal docente				Docentes formados (%)[1]		
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		
	1999		2012		2012			1999	2012	1999		2012		2012		
	Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total	Hombres	Mujeres			Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Suecia	**36**	**97**	...	...	...	...	...	**9**	...	62	80	62	82	...	...	...
Suiza	...	...	13	98	...	...	...	...	12	...	...	45	82	...	...	...
América Latina y el Caribe																
Anguila	0.03	100	0.03 [z]	100 [z]	74 [z]	. [z]	74 [z]	18	14 [z]	0.07	87	0.1 [z]	75 [z]	71 [z]	14 [z]	90 [z]
Antigua y Barbuda	0.3	100	0.1	100	71	.	71	6	21	0.7	79	0.8	92	60	41	62
Argentina	50	96	...	...	...	...	...	24	...	221	88	...	...	...	...	...
Aruba	0.1	100	0.1	98	100	100	100	26	20	0.5	78	0.6	85	100	98	100
Bahamas	0.2	97	...	...	...	...	...	9	...	2	63	2 [y]	92 [y]	92 [y]	...	...
Barbados	0.3 [**]	93 [**]	0.3 [z]	96 [z]	47 [*,z]	21 [*,z]	48 [*,z]	18 [**]	16 [*,z]	1 [**]	76 [**]	2 [z]	78 [z]	55 [*,z]	51 [*,z]	57 [*,z]
Belice	0.2	98	0.4	99	21	60	20	19	16	2	64	2	72	54	50	56
Bermudas	**0.06**	**100**	0.06 [z]	100 [z]	100 [z]	. [z]	100 [z]	**7**	6 [z]	**0.5**	**89**	0.5 [z]	91 [z]	100 [z]	100 [z]	100 [z]
Bolivia (Estado Plurinacional de)	5	93	...	...	...	...	...	42	...	60 [**]	61 [**]	...	...	...	...	...
Brasil	304	98	442	97	...	...	...	19	17	807	93	786	90	...	...	...
Chile	19	99	57 [z]	99 [z]	...	...	...	24	9 [z]	56	77	71	78	...	...	...
Colombia	59	94	51 [z]	96 [z]	100 [z]	100 [z]	100 [z]	18	26 [z]	215	77	189	77	100	100	100
Costa Rica	4	97	8 [z]	94 [z]	81 [z]	66 [z]	82 [z]	21	14 [z]	21	81	29 [z]	80 [z]	91 [z]	92 [z]	91 [z]
Cuba	26	98	31	100	100	.	100	19	13	91	79	89	78	100	100	100
Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominica	0.1	100	0.2	100	19	.	19	18	11	0.6	75	0.5	86	61	48	63
Ecuador	13	88	39	84	79	69	80	15	12	83	68	116	71	84	81	85
El Salvador	...	...	9 [z]	89 [z]	92 [z]	73 [z]	95 [z]	...	24 [z]	...	...	31 [z]	73 [z]	96 [z]	93 [z]	97 [z]
Granada	0.2	96	0.2 [y]	100 [y]	45 [y]	. [y]	45 [y]	15	14 [y]	0.8	76	0.9 [y]	79 [y]	65 [y]	...	...
Guatemala	12	...	26 [z]	92 [z]	...	...	...	26	21 [z]	48	...	101 [z]	66 [z]	...	...	...
Guyana	2	99	2	100	65	60	65	18	16	4	86	4	89	70	63	71
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	6	...	...	...	...	...	...	19	...	34	73	...	...			
Islas Caimán	0.05	96	...	...	...	...	...	9	...	0.2	89	0.3 [z]	85 [z]	95 [z]	98 [z]	94 [z]
Islas Turcas y Caicos	**0.07**	**95**	...	...	...	...	...	**14**	...	0.1	96	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	0.03 [**]	100 [**]	0.08 [z]	100 [z]	...	...	...	13 [**]	11 [z]	0.2	86	0.3 [z]	93 [z]	...	...	...
Jamaica	5	...	8	99	...	...	...	25	13	...	...	12	89	...	...	...
México	150	94	187	95	82 [y]	...	...	22	25	540	62	534	67	96 [y]	...	...
Montserrat	0.01	100	...	...	...	...	...	12	...	0.02	84	...	...	...	...	...
Nicaragua	6	97	10 [y]	96 [y]	33 [y]	32 [y]	33 [y]	26	21 [y]	24	83	31 [y]	77 [y]	75 [y]	61 [y]	79 [y]
Panamá	3	98	6	95	47	9	49	19	17	15	75	19	77	90	93	90
Paraguay	...	...	8 [z]	84 [z]	...	...	...	...	18 [z]	...	...	38 [z]	71 [z]	...	...	...
Perú	26	98	76	96	...	...	...	39	18	151	62	181	67	...	...	...
República Dominicana	8	95	10	94	85	79	85	24	25	42	75	54	76	85	79	87
Saint Kitts y Nevis	...	...	0.09 [z]	100 [z]	...	...	...	...	20 [z]	0.4	83	0.4	90	65	55	66
Saint Martín	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	70	0.9	80	85	72	88
Santa Lucía	0.5	100	0.3	100	60	.	60	12	10	**1**	**83**	1	87	88	74	90
Sint-Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	**0.7**	**99** [**]	0.7 [z]	90 [z]	...	...	...	**22**	25 [z]	**3** [**]	**82** [**]	5 [z]	94 [z]	...	...	...
Trinidad y Tobago	2	100	...	...	...	...	...	13	...	8	76	...	...	...	...	...
Uruguay	3	...	5 [y]	...	...	...	...	31	26 [y]	18	...	25 [y]	...	...	...	...
Venezuela (República Bolivariana de)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	0.3	99	...	...	...	...	...	21	...	1	86	...	...	...	...	...
Asia Central																
Armenia	8	...	7	...	80	...	...	7	9	16	100	...	...	...	...	...
Azerbaiyán	12	100	11	99	92	97	92	7	9	37	83	41	90	100	100	100
Georgia	7	100	...	...	...	...	...	11	...	18	95	...	...	...	...	...
Kazajstán	19	...	**75**	**98**	...	...	...	9	**9**	**64**	**97**	**64**	**98**	...	...	...
Kirguistán	3	100	3 [z]	99 [z]	46 [z]	48 [z]	46 [z]	18	27 [z]	19	95	17	98	72	73	72
Mongolia	3	100	5	98	94	85	94	25	27	8	93	9	96	99	100	99
Tayikistán	**5**	**100**	5 [z]	100 [z]	87 [z]	. [z]	87 [z]	**11**	13 [z]	**31**	**60**	29	75	94	94	94
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	66	96	56 [z]	96 [z]	100 [z]	100 [z]	100 [z]	9	9 [z]	123	84	125 [z]	87 [z]	100 [z]	100 [z]	100 [z]
Asia Meridional y Occidental																
Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	26	10	122 [z]	31 [z]	...	...	...
Bangladesh	68	33	...	...	...	...	...	27	...	...	...	458 [z]	54 [z]	58 [z]	60 [z]	56 [z]
Bhután	0.01	31	0.2	93	...	...	...	22	11	2	32	5	40	...	...	...
India	504	...	...	...	...	...	...	35	...	3,135 [*]	33 [*]	3,918 [*,z]	...	...	...	...
Irán, República Islámica del3	9	98	...	...	...	...	...	23	...	**315**	**54**	...	...	...	...	...
Maldivas	0.4	90	0.9	94	89	18	93	31	25	3	60	3	73	77	82	76
Nepal	**12**	**36**	**46**	**90**	**87**	**46**	**91**	**22**	**23**	92	23	**179**	**42**	**92**	**92**	**92**
Pakistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	424 [**]	45 [**]	438	47	84	92	75
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**67**	...	72	86	82 [z]	...	...
Asia Oriental y el Pacífico																
Australia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	105 [**]	...	...	...	...	...	...
Brunei Darussalam	0.6 [*]	83 [*]	1.0	94	65	81	64	20 [*]	14	3 [*]	66 [*]	4	76	88	94	86
Camboya	**3**	**98**	5	93	100	100	100	**24**	28	**46**	**39**	48	49	100	100	100
China	875	94	1,488	97	...	...	...	27	23	**5,860**	**51**	5,467	59	...	...	...
Fiji	0.3	99	...	...	...	...	...	21	...	4	56	4	59	100	100	100
Filipinas	18	...	...	...	...	...	...	33	...	360	87	...	...	...	...	...

Cuadro 8

ENSEÑANZA PRIMARIA			ENSEÑANZA SECUNDARIA													
Proporción alumnos/docente[2]		Proporción alumnos/docente[2]	Personal docente, total secundaria				Docentes formados (%)[1]			Proporción alumnos/docente[2]						
										Total secundaria		Segundo ciclo de secundaria		Total secundaria		
Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		
1999	2012	2012	1999		2012		2012			1999	2012	1999	2012	1999	2012	
			Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total	Hombres	Mujeres							Países o territorios
12	10	...	63	56	71	58	...	...	...	12	9	17	10	15	10	Suecia
...	11	...	...	...	65	48	...	...	...	...	8	...	11	...	9	Suiza
																América Latina y el Caribe
22	15 [z]	21 [z]	0.07 **	63 **	0.1 [z]	68 [z]	57 [z]	50 [z]	61 [z]	...	...	...	...	15 **	9 [z]	Anguila
19	14	23	*0.4*	*71* **	0.7	68	47 [z]	55 [z]	44 [z]	*12*	11	*16*	13	*13*	12	Antigua y Barbuda
21	...	...	*311*	*69*	...	...	...	...	...	*11*	...	*12*	...	*11*	...	Argentina
19	15	15	0.4	49	0.5 [z]	59 [z]	96 [z]	95 [z]	96 [z]	...	...	...	...	16	14 [z]	Aruba
14	14 [y]	15 [y]	2 **	...	3 [y]	76 [y]	89 [y]	...	...	16 **	12 [y]	16 **	12 [y]	16 **	12 [y]	Bahamas
18 **	13 [*, z]	24 [*, z]	1 **	58 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18 **	...	Barbados
23	22	40	*1.0*	*64*	2	61	39	30	44	*23*	18	*23*	14	*23*	17	Belice
9	9 [z]	9 [z]	0.6	67	0.7 [z]	67 [z]	100 [z]	100 [z]	100 [z]	***8***	6 [z]	***7***	6 [z]	***7***	6 [z]	Bermudas
25 **	...	...	39 **	52 **	...	...	...	...	...	24 **	...	20	...	21 **	...	Bolivia (Estado Plurinacional de)
26	21	...	...	...	1,448	66	...	...	...	23	17	...	15	...	16	Brasil
32	21	...	45	62	72	62	...	...	...	32	21	27	20	29	20	Chile
24	25	25	200	49	193	52	97	97	98	...	27	...	23	18	25	Colombia
27	17 [z]	19 [z]	13	53	28 [z]	60 [z]	90 [z]	90 [z]	89 [z]	20	15 [z]	19	14 [z]	20	15 [z]	Costa Rica
12	9	9	65	60	93	57	100	100	100	12	9	10	8	11	8	Cuba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Curaçao
20	16	26	0.4 **	68 **	0.5 [z]	72 [z]	41 [z]	38 [z]	42 [z]	21 **	15 [z]	15 **	9 [z]	19 **	12 [z]	Dominica
23	18	22	*68* **	*49* **	133	54	75	69	79	*13* **	12	*14* **	11	*14* **	12	Ecuador
...	29 [z]	31 [z]	...	...	25 [z]	53 [z]	91 [z]	89 [z]	94 [z]	...	25 [z]	...	23 [z]	...	24 [z]	El Salvador
20	16 [y]	25 [y]	...	...	0.7 [y]	62 [y]	25 [y]	49 [y]	11 [y]	...	...	...	...	...	15 [y]	Granada
38	26 [z]	...	33	...	77 [z]	49 [z]	...	...	...	15	17 [z]	11	12 [z]	13	14 [z]	Guatemala
27	23	33	...	...	4	71	57 [y]	49 [y]	61 [y]	...	20	...	22	...	20	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haití
32	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Honduras
15	12 [z]	13 [z]	0.2	46	0.4 [z]	48 [z]	100 [z]	100 [z]	99 [z]	11	9 [z]	7	9 [z]	9	9 [z]	Islas Caimán
18	...	...	0.1 **	62 **	...	...	...	...	...	9 **	...	9 **	...	9 **	...	Islas Turcas y Caicos
18	12 [z]	...	0.2	63	0.2 [z]	64 [z]	...	...	...	6	9 [z]	10	7 [z]	7	8 [z]	Islas Vírgenes Británicas
...	23	...	*12*	...	14	70	...	...	...	...	...	...	...	*18*	...	Jamaica
27	28	29 [y]	519	44	684	50	91 [y]	...	...	18	19	14	16	17	18	México
21	...	...	0.03	62 **	...	...	...	...	...	10 **	...	10 **	...	10	...	Montserrat
34	30 [y]	40 [y]	10 *	56 *	15 [y]	55 [y]	53 [y]	45 [y]	59 [y]	31 *	...	31 **	...	31 **	31 [y]	Nicaragua
26	23	25	14	55	25	59	88	87	89	17	16	15	13	16	14	Panamá
...	22 [z]	...	39	62	65 [z]	62 [z]	...	...	...	...	11 [z]	...	7 [z]	11	9 [z]	Paraguay
29	19	...	105	44	156	47	...	...	...	22	...	22	...	22	17	Perú
31	24	28	...	...	31	66	90	89	90	...	27	28	30	...	29	República Dominicana
19	15	23	*0.3*	*56*	0.4	62	53	49	55	...	...	...	...	*14*	...	Saint Kitts y Nevis
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint Martín
20	16	18	*0.4*	*57*	0.7	66	58	53	61	...	...	...	...	*24* **	15	San Vicente y las Granadinas
24	17	20	***1***	***65***	1 *	70 *	65 *	60 *	67 *	...	14 *	...	14 *	***17***	14 *	Santa Lucía
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sint-Maarten
20 **	15 [z]	...	***3*** **	***63*** **	4 [z]	72 [z]	...	...	...	***17*** **	14 [z]	***13*** **	11 [z]	***15*** **	13 [z]	Suriname
21	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22 **	...	...	...	...	...	Trinidad y Tobago
20	14 [y]	...	19	72	25 [y]	...	...	...	...	12	10 [y]	23	14 [y]	15	11 [y]	Uruguay
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Venezuela (República Bolivariana de)
20	...	...	1	53	...	...	...	...	...	12	...	21	...	15	...	Antillas Neerlandesas
																Asia Central
16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Armenia
19	12	12	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Azerbaiyán
17	...	...	*59*	*76*	...	...	...	...	...	*9* *	...	*5*	...	*7*	...	Georgia
19	**16**	...	***176***	***84***	191	85	...	...	...	...	...	...	...	***12***	9	Kazajstán
24	24	33	48	68	44 [y]	83 [y]	85 [y]	77 [y]	86 [y]	...	...	...	...	13	15 [*, y]	Kirguistán
32	29	29	11	69	19 [y]	73 [y]	98 [y]	96 [y]	98 [y]	19	...	17	...	19	14 [y]	Mongolia
22	23	24	47	43	68 [z]	46 [z]	...	...	...	...	...	...	...	16	15 [z]	Tayikistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkmenistán
21	16 [z]	16 [z]	307	57	329 [z]	62 [z]	100 [z]	100 [z]	100 [z]	...	...	...	...	11	13 [z]	Uzbekistán
																Asia Meridional y Occidental
33	44 [z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	43 [z]	...	...	...	...	Afganistán
...	40 [*, z]	70 [z]	265	13	378	21	53	52	60	43	34	32	30	37	32	Bangladesh
42	24	...	1	32	3	39	...	...	...	32	23	21	14	31	20	Bhután
35 *	35 [*, z]	...	1,995 **	34 **	4,387 [z]	41 [z]	...	...	...	...	33 [z]	...	21 [z]	34 **	26 [z]	India
25	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Irán, República Islámica del3
24	11	15	0.9	25	...	...	...	...	...	18	8	9	...	17	...	Maldivas
39	**26**	**28**	40	9	**106**	**22**	...	...	...	38	**36**	24	**23**	32	**29**	Nepal
33 **	41	49	...	...	493 *	...	...	...	...	...	21 *	...	22 *	...	21 *	Pakistán
26	24	29 [z]	...	...	150	...	82 [z]	...	...	***21***	17	...	18	...	17	Sri Lanka
																Asia Oriental y el Pacífico
18 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Australia
14 *	11	12	3	48	5	66	92	93	92	12 *	...	10 *	...	11	10	Brunei Darussalam
53	46	46	***20***	***29***	...	...	...	...	...	***18***	20	***24***	...	***20***	...	Camboya
22	18	...	*4,763*	*41* **	6,551	50	...	...	...	*18*	14	*16*	15	*17*	15	China
28	28	28	5	47	5	57	100	100	100	...	26	...	13	21	19	Fiji
35	...	...	150	76	...	...	...	...	...	41	...	21	...	34	...	Filipinas

Cuadro 8 (continuación)

Países o territorios	ENSEÑANZA PREESCOLAR									ENSEÑANZA PRIMARIA						
	Personal docente				Docentes formados (%)[1]			Proporción alumnos/docente[2]		Personal docente				Docentes formados (%)[1]		
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		
	1999		2012		2012			1999	2012	1999		2012		2012		
	Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total	Hombres	Mujeres			Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Indonesia	*124* **	*98* **	308	95	...	...	...	*17* **	15	1,334	...	1,656	64	...	...	...
Islas Cook	0.03	100	0.03	100	82	.	82	14	17	0.1	86	0.1	82	95	96	95
Islas Marshall	0.1	...	...	...	...	...	...	11	...	0.6	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	...	...	1	87	40	34	41	...	17	3	41	5	47	54	55	54
Japón	96	...	111	...	...	...	...	31	26	367	...	405	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.6	62	...	...	...	...	...
Macao, China	0.5	100	0.7	99	93	90	93	31	17	2	87	2	87	88	77	90
Malasia	21	100	37 [z]	85 [z]	...	...	...	27	19 [z]	143	66	235 [z]	69 [z]	...	...	...
Micronesia, (Estados Federados de)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	2	...	9 [y]	97 [y]	59 [y]	56 [y]	59 [y]	22	17 [y]	155	73	182 [y]	84 [y]	100 [y]	100 [y]	100 [y]
Nauru	*0.1*	*98*	...	...	...	...	...	*13*	...	*0.07*	*92*	...	...	...	...	...
Niue	0.01	100	...	...	...	...	...	10	...	0.02	100	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia	7	98	11	98	...	...	...	15	11	20	82	24	83	...	...	...
Palau	*0.06*	*98*	...	...	...	...	...	*10*	...	0.1	82	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	*16* **	*39* **	...	...	...	...	...
República de Corea	...	...	72 [z]	99 [z]	...	...	...	...	21 [z]	122	67	166	79	...	...	...
República Democrática Popular Lao	2	100	6	98	91	90	91	18	19	27	43	33	51	97	97	98
República Popular Democrática de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	*0.1* **	*94* **	0.3	95	...	...	...	*42* **	10	1 **	71 **	1 [y]	77 [y]	...	...	...
Singapur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia	111	79	95	78	...	...	...	25	29	298	63	307	60	...	...	...
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	***3***	***30*** **	8 [z]	40 [z]	...	...	...
Tokelau	*0.01*		...	...	...	...	...	*11*	...	*0.03*	*76*	...	...	...	...	...
Tonga	0.1		0.2	100	100	.	100	18	11	0.8	67	0.8	95	...	...	...
Tuvalu	***0.04***		...	...	...	...	...	***18***	...	0.07	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	0.8	99	0.8 [y]	94 [y]	...	...	...	10	14 [y]	1	49	2 [y]	54 [y]	...	...	...
Viet Nam	94	100	174	98	99 [z]	...	...	23	19	337	78	366	77	100	100	100
Estados Árabes																
Arabia Saudita	...	...	**26** *	**100** *	...	...	...	...	**10** *	...	...	**345** *	**52** *	...	...	...
Argelia	1	93	19 [z]	74 [z]	...	...	...	28	25 [z]	170	46	149	57	...	...	...
Bahrein	0.7	100	2	100	47	50	47	21	15	...	...	8 *	75 *	82 *	80 *	83 *
Djibouti	0.01	100	...	...	...	...	...	28	...	1.0	28	**2**	**24**	**96**	**95**	**100**
Egipto	14 **	99 **	33 [y]	98 [y]	...	...	...	24 **	30 [y]	346 **	52 **	380 [y]	53 [y]	...	...	...
Emiratos Árabes Unidos	3	100	8	99	100	100	100	19	16	17	73	20	89	100	100	100
Iraq	*5*	*100*	...	...	...	...	...	*15*	...	*170*	*72*	...	...	...	...	...
Jordania	3	100	7	100	...	...	...	22	17	...	...	...	...	...	...	...
Kuwait	4	100	8	100	73	-	73	15	11	10	73	27	91	78	55	80
Líbano	11 **	95 **	10	100	...	...	...	13 **	16	29 **	83 **	32	88	...	...	...
Libia	1	100	...	...	...	...	...	8	...	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	40	40	**38**	**71**	**100**	**100**	**100**		**18**	123	39	**155**	**54**	**100**	**100**	**100**
Mauritania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7	26	14	37	100	100	100
Omán	...	...	2	99	100	100	100	...	25	12	52	...	...	...	...	...
Palestina	3	100	5	100	100	.	100	29	18	10	54	17	70	100	100	100
Qatar	0.4 **	96 **	3	100	29 [z]	69 [z]	28 [z]	21 **	13	5	75	11	90	...	...	...
República Árabe Siria	5	96	9 [z]	95 [z]	...	...	...	24	19 [z]	110	65 **	...	...	...	...	...
Sudán	***12***	***87***	32 [z]	90 [z]	...	...	...	***27***	23 [z]	...	...	...	...	...	...	...
Túnez	4	95	...	...	...	...	...	20	...	60	50	61	57	100	100	100
Yemen	0.8	93	2 [z]	97 [z]	...	...	...	17	15 [z]	103 **	20 **	120 [z]	27 [z]	...	...	...
Sudán (antes de la secesión)	***13***	***84***	...	...	...	...	...	***27***	...	***117*** **	***52*** **	...	...	...	...	...
Europa Central y Oriental																
Albania	4	100	4	100	...	...	...	20	19	*13*	*75*	11	83	...	...	...
Belarrús	54	...	47	99	82 *	88 *	82 *	5	6	32	99	24	99	100	100	100
Bosnia y Herzegovina	...	...	1	98	...	...	...	...	14	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	19	...	18	100	...	...	...	11	12	23	...	14	94	...	...	...
Croacia	6	100	8	99	...	...	...	13	13	11	89	12	93	...	...	...
Eslovaquia	16	100	12	100	...	...	...	10	12	17	93	14	89	...	...	...
Eslovenia	5	99 *	6	98	...	...	...	11	9	6	96	6	97	...	...	...
Estonia	7	100	8	...	...	...	...	8	7	8	86 **	6	...	...	...	...
Federación de Rusia	642	100 *	634	100	...	...	...	7	9	367	98	282	99	...	...	...
Hungría	32	100	30	100	...	...	...	12	11	47	85	37	96	...	...	...
la ex República Yugoslava de Macedonia	3	99	2	99	...	...	...	10	8	6	66	7	80	...	...	...
Letonia	7	99	7	100	...	...	...	9	11	9	97	10	93	...	...	...
Lituania	13	99	13	99	...	...	...	7	7	13	98	9	97	...	...	...
Montenegro	***0.6***	...	1	94	...	...	...	***20***	9	...	...	...	...	...	...	...
Polonia	*74*	...	77	98	...	...	...	*12*	15	***289***	***83***	215	85	...	...	...
República Checa	17	100 **	25	100	...	...	...	18	14	36	85	25	97	...	...	...
República de Moldova	*10*	*100*	12	100	92	.	92	*9*	10	12	96	9	98	...	...	...
Rumania	37	100	37	100	...	...	...	17	18	69	86	46	87	...	...	...
Serbia	8	98 **	12	...	69	...	...	21	13	...	...	19	83	56	35	60
Turquía	17	...	56	95	...	...	...	15	21	...	...	319	55	...	...	...
Ucrania	143	100	145	99	...	...	...	8	9	107	98	98	99	100 [z]	...	...

Cuadro 8

	ENSEÑANZA PRIMARIA			ENSEÑANZA SECUNDARIA													
	Proporción alumnos/docente[2]		Proporción alumnos/ docente[2]	Personal docente, total secundaria				Docentes formados (%)[1]			Proporción alumnos/docente[2]						
											Total secundaria		Segundo ciclo de secundaria		Total secundaria		
	Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		
	1999	2012	2012	1999		2012		2012			1999	2012	1999	2012	1999	2012	
				Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total	Hombres	Mujeres							Países o territorios
	22	19	...	970	...	1,291	53	...	...	...	16	16	13	17	15	17	Indonesia
	18	15	15	*0.1*	...	0.1 [z]	57 [z]	88 [z]	80 [z]	95 [z]	...	...	...	...	*14*	14 [z]	Islas Cook
	15	...	...	0	...	...	...	...	...	...	28	...	18	...	22	...	Islas Marshall
	19	24	44	1	33	2	30	70	69	72	...	...	...	...	13	26	Islas Salomón
	21	17	...	630	...	624	...	...	...	...	16	13	13	11	14	12	Japón
	25	...	...	***0.4***	***47***	...	...	...	...	...	...	...	...	...	***21***	...	Kiribati
	31	14	16	1	56	2	59	74	67	80	24	15	21	14	23	14	Macao, China
	20	12 [z]	...	*120* **	*62* **	194 [z]	68 [z]	...	...	...	*18* **	...	*18* **	...	*18* **	14 [z]	Malasia
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Micronesia, (Estados Federados de)
	31	28 [y]	28 [y]	68	76	84 [y]	85 [y]	99 [y]	99 [y]	99 [y]	28	36 [y]	38	28 [y]	30	34 [y]	Myanmar
	21	...	...	*0.04*	*39*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	*17*	...	Nauru
	16	...	...	0.03	44	...	...	...	...	...	6	...	20	...	11	...	Niue
	18	15	...	28	58	35	62	...	...	...	18	15	13	14	15	14	Nueva Zelandia
	15	...	...	0.2	51	...	...	...	...	...	14	...	12	...	13	...	Palau
	35 **	...	...	...	...	14	42	100	100	100	...	...	...	...	...	27	Papua Nueva Guinea
	32	18	...	189	41	237	58	...	...	...	22	17	22	15	22	16	República de Corea
	31	27	28	12	40	25 [z]	48 [z]	...	...	...	20	19 [z]	22	21 [z]	20	20 [z]	República Democrática Popular Lao
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Popular Democrática de Corea
	24 **	30 [y]	...	1 **	57 **	1 [y]	58 [y]	...	...	...	26 **	24 [y]	17	20 [y]	20 **	21 [y]	Samoa
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapur
	21	16	...	***169*** **	***53*** **	246 [z]	51 [z]	...	...	...	***23*** **	22 [z]	***25*** **	18 [z]	***24*** **	20 [z]	Tailandia
	62	31 [z]	...	***2***	...	4 [z]	29 [z]	...	...	...	***30***	25 [z]	***25***	23 [z]	***28***	24 [z]	Timor-Leste
	10	...	...	*0.01*	*64*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	*16*	...	Tokelau
	21	21	...	1 **	48 **	1 [z]	54 [z]	...	...	...	15 **	...	13 **	...	15 **	15 [z]	Tonga
	19	...	...	...	...	...	...	...	...	...	***25***	...	...	...	...	...	Tuvalu
	24	22 [y]	...	0.4	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...	23	...	Vanuatu
	30	19	19	...	...	...	...	...	...	...	29	16	...	...	...	...	Viet Nam
																	Estados Árabes
	...	**10** *	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Arabia Saudita
	28	23	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Argelia
	...	12 *	14 *	...	...	9 *	60 *	83 *	81 *	84 *	...	11 *	...	9 *	...	10 *	Bahrein
	40	**34**	**36**	0.7	22	**2**	**24**	100 [z]	100 [z]	100 [z]	26	**30**	16	**20**	23	**25**	Djibouti
	23 **	28 [y]	...	454 **	41 **	...	...	...	...	...	22 **	...	13 **	9 [y]	17 **	...	Egipto
	16	18	...	16	55	25	61	100	100	100	14	16	10	12	12	14	Emiratos Árabes Unidos
	21	...	...	*62*	*69*	...	...	...	...	...	*22*	...	*16*	...	*20*	...	Iraq
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17	...	...	...	Jordania
	13	9	11	22 **	56 **	...	...	...	...	...	12 **	8	9 **	...	11 **	...	Kuwait
	14 **	14	...	43 **	52 **	42 [z]	58 [z]	...	...	...	9 **	11 [z]	8 **	8 [z]	9 **	9 [z]	Líbano
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Libia
	28	**26**	**26**	88 **	33 **	...	...	...	...	...	19 **	...	14 **	...	17 **	...	Marruecos
	47	40	40	2	8	...	...	...	...	...	48	40	17	...	28	...	Mauritania
	25	...	...	13	50	...	...	...	...	...	19	...	16	...	18	...	Omán
	38	24	24	18	47	35	51	100	100	100	26	21	19	18	25	20	Palestina
	13	10	...	4 **	57 **	8	55	67 [z]	72 [z]	62 [z]	13 **	10	8 **	9	10 **	10	Qatar
	25	...	...	54	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8 [z]	19	...	República Árabe Siria
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sudán
	24	17	17	56 **	40 **	85 [z]	51 [z]	...	...	...	23 **	...	15 **	...	19 **	14 [z]	Túnez
	22 **	30 [z]	...	48 **	19 **	102 [z]	29 [z]	...	...	...	22 **	11 [z]	21	59 [z]	22 **	16 [z]	Yemen
	24 **	...	...	***52*** **	***49*** **	...	...	...	...	...	***24*** **	...	**20**	...	***22*** **	...	Sudán (antes de la secesión)
																	Europa Central y Oriental
	23	19	...	*22*	*54*	23	64	...	...	...	*16*	13	*18*	18	*16*	15	Albania
	20	15	15	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Belarrús
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13	...	...	Bosnia y Herzegovina
	18	17	...	56	...	41	79	...	...	...	13	13	12	12	13	12	Bulgaria
	19	14	...	33	64	49	69	...	...	...	14	9	11	7	12	8	Croacia
	19	15	...	54 **	72 **	45	75	...	...	...	13	11	12 **	12	13 **	11	Eslovaquia
	14	17	...	17	69	15 [z]	73 [z]	...	...	...	14	7 [z]	13	11 [z]	13	9 [z]	Eslovenia
	16	12	...	11	81 **	10	...	...	...	...	11	8	10	9	10	8	Estonia
	18	20	...	...	...	1,046	82	...	...	...	...	...	...	...	...	9	Federación de Rusia
	11	10	...	100	71	86	71	...	...	...	11	10	9	10	10	10	Hungría
	22	15	...	13	49	18	57	...	...	...	16	9	16	13	16	10	la ex República Yugoslava de Macedonia
	15	11	...	25	80	16	82	...	...	...	10	7	10	8	10	8	Letonia
	17	12	...	*38*	...	37	81	...	...	...	...	8	...	8	*11*	8	Lituania
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13	...	...	Montenegro
	11	10	...	***301***	***66***	301	70	...	...	...	***11***	9	***15***	8	***13***	9	Polonia
	18	19	...	***93***	***66***	69	66	...	...	...	***13***	11	***9***	11	***11***	11	República Checa
	21	16	...	33	72	29	77	...	...	...	13	9	12	11	13	10	República de Moldova
	19	18	...	177	64	134	69	...	...	...	12	11	13	15	13	13	Rumania
	...	16	28	...	...	62	64	40	30	46	...	9	14	9	...	9	Serbia
	...	20	...	...	...	432	47	...	...	...	...	20	*16*	16	...	18	Turquía
	20	16	16 [z]	400	76	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13	...	Ucrania

Cuadro 8 (continuación)

Países o territorios	ENSEÑANZA PREESCOLAR									ENSEÑANZA PRIMARIA						
	Personal docente				Docentes formados (%)[1]			Proporción alumnos/docente[2]		Personal docente				Docentes formados (%)[1]		
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		
	1999		2012		2012			1999	2012	1999		2012		2012		
	Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total	Hombres	Mujeres			Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
	Total	% M	Total	% M		Mediana		Media ponderada		Total	% M	Total	% M		Mediana	
Mundo	5,477	92	8,900 **	94 **	...	...	...	20	21 **	24,911	58	29,091 **	63 **	...	...	...
Países en transición	1,000	100	1,038	99	...	...	...	**7**	9	907	92	808	94	...	...	...
Países desarrollados	1,398	94	2,058	95	...	...	...	18	14	4,393	81	4,525	83	...	...	...
Países en desarrollo	3,080	89	5,804 **	93 **	...	...	...	26	25 **	19,611	52 **	23,758 **	58 **	87	...	...
Estados Árabes	*228* **	*75* **	507 **	79 **	50	42	50	*28* **	28 **	1,967	43	3,433	43	79	77	84
Europa Central y Oriental	1,064	92	1,698	94	...	...	...	18	13	3,418	82	3,667	85	...	...	...
Asia Central	749	96	1,193	96	...	...	...	21	18	2,718	78	3,099	78	85	...	...
Asia Oriental y el Pacífico	14	99 **	18 **	99 **	...	...	...	...	...	83 **	55 **	...	...	70	59	80
Asia Oriental	735	96	1,174	96	...	...	...	21	18	2,635	78	3,009	79	...	...	...
Pacífico	128	97	174 **	98 **	89	85	92	10	11 **	327	86	340 **	90 **	99	100	99
América Latina y el Caribe	684 **	77 **	...	...	...	...	...	32 **	...	4,339	36	5,470 **	...	82	...	...
Caribe	1,410	94	2,418	95	...	...	...	26	22	9,240 **	55 **	9,635	63	...	...	...
América Latina	1,384	94	2,366	96	...	...	...	26	22	9,085 **	54 **	9,449	63	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental	...	...	...	...	...	...	...	...	...	155	72 **	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental	117	77	215 **	90 **	...	...	...	20	20 **	1,523	52	2,267 **	57 **	...	...	...
África Subsahariana	1,119	100	1,158	99	...	...	...	8	11	1,378 **	83 **	1,179	83	...	...	...
Países con ingresos bajos	223 **	61 **	367 **, y	78 **, y	51	46	51	27 **	26 **, y	1,742	38	3,134 **	44 **	87	90	87
Países con ingresos medios	3,211	92	5,590 **	95 **				24	24 **	18,015	54 **	20,461 **	60 **	...	...	...
Medios bajos	1,241 **	88 **	...	...	...	...	...	25 **	...	7,686	48	9,865 **	55 **	89	...	...
Medios altos	1,970	95	3,097	95	...	...	...	23	21	10,329 **	59 **	10,596	66	...	...	...
Países con ingresos altos	2,043	96	2,826	96	...	...	...	15	13	5,154	81	5,495	82	...	...	...

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

Nota A : En los datos estadísticos aún figuran informaciones sobre las Antillas Neerlandesas y el Sudán (antes de la secesión), respectivamente en América Latina y el Caribe y en los Estados Árabes, solo a título indicativo, ya que apenas ahora comienza a disponerse de informaciones sobre las nuevas entidades-esto es, Curaçao, Sint Maarten, el Sudán y Sudán del Sur. Las agrupaciones de países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial pero incluyen solo a los países de la EPT. Se basan en la lista de países por grupos de ingresos revisada en julio de 2013.

Nota B : Los valores de las medianas de 1999 y de 2012 no son comparables porque no se basan necesariamente en el mismo número de países.

1. No se recopilan datos sobre docentes formados (definición basada en las normas nacionales) de países cuyas estadísticas de educación se recogen mediante los cuestionarios de la OCDE, Eurostat o los indicadores de la educación en el mundo.

2. Sobre la base del número de alumnos y docentes.

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2013, los datos en cursiva a 2000 y los datos en negrita y cursiva a 2001.

(z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2011.

(y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2010.

(*) Estimaciones nacionales.

(**) Para los datos de los países: estimaciones parciales del IEU; para los totales y las medias ponderadas regionales y correspondientes a otros países: contabilización parcial debido a que no se disponía de datos sobre todos los países (entre el 33% y el 60% de la población de la región o agrupación de países de otro tipo).

(-) Magnitud nula o insignificante.

(.) Categoría no aplicable o inexistente.

(...) Datos no disponibles.

Cuadro 8

	ENSEÑANZA PRIMARIA			ENSEÑANZA SECUNDARIA													
	Proporción alumnos/docente[2]		Proporción alumnos/ docente[2]	Personal docente, total secundaria				Docentes formados (%)[1]			Proporción alumnos/docente[2]						
											Total secundaria		Segundo ciclo de secundaria		Total secundaria		
	Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		
	1999	2012	2012	1999		2012		2012			1999	2012	1999	2012	1999	2012	
				Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total	Hombres	Mujeres							Países o territorios
	Media ponderada		Mediana	Total	% M	Total	% M		Mediana		Media ponderada						
	26	24 **	...	24,464 **	52 **	32,296 **	52 **	...	...	...	19 **	18 **	16 **	16 **	18 **	17 **	Mundo
	19	17	...	3,148 **	...	2,372 **	75 **	...	...	...	...	...	...	...	11 **	10 **	Países en transición
	16	14	...	6,094	55	6,256	59	...	...	...	14	13	13	12	14	12	Países desarrollados
	29	26 **	37	15,222 **	46 **	23,668 **	48 **	...	...	...	22	20 **	19 **	18 **	21 **	19 **	Países en desarrollo
	42	42	55	832	31	1,912 **	31 **	...	...	...	...	27 **, 2	...	23 **, 2	26	25 **	Estados Árabes
	15	14	...	4,491	56	4,781	61	...	...	...	14	13	13	13	14	13	Europa Central y Oriental
	26	21	23	2,838 **	63 **	3,863	58	82	...	...	20	17	17 **	14	19 **	16	Asia Central
	29 **	...	22	...	...	...	...	57	52	61	...	...	...	...	...	...	Asia Oriental y el Pacífico
	26	21	...	2,785 **	63 **	3,793	58	...	...	...	20	17	17 **	14	19 **	16	Asia Oriental
	21	16 **	24	789 **	65 **	838 **	69 **	...	...	...	...	...	...	...	12 **	12 **	Pacífico
	36	35 **	29	3,009	34	6,017 **	39 **	...	...	...	34 **	30 **	29 **	21 **	32	25 **	América Latina y el Caribe
	24 **	19	...	7,631 **	45 **	10,029	51	...	...	...	18	15	15 **	16	17 **	16	Caribe
	24 **	19	...	7,443 **	45 **	9,826	51	...	...	...	18	15	15 **	16	17 **	16	América Latina
	20	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	América del Norte y Europa Occidental
	23	19 **	...	1,377	43	...	...	...	...	...	19	...	13	...	16	...	Asia Meridional y Occidental
	18 **	17	...	3,496 **	73 **	2,741	72	...	...	...	...	...	...	...	12 **	11	África Subsahariana
	43	42 **	51	970	30	1,953	29	...	...	...	31 **	30 **	23 **	22 **	28	26	Países con ingresos bajos
	27	24 **	...	15,463 **	49 **	22,430 **	50 **				21 **	19 **	18 **	17 **	20 **	18 **	Países con ingresos medios
	31	30 **	37	5,743	44	9,455 **	46 **	...	...	...	25 **	24 **	21 **	20 **	23	22 **	Medios bajos
	24 **	19	...	9,720 **	52 **	12,974	53	...	...	...	18	15	16 **	15	17 **	15	Medios altos
	16	15	...	8,031	60 **	7,913	62	...	...	...	13	12	13	12	13	12	Países con ingresos altos

Cuadro 9

Compromiso financiero con la educación: gasto público

Países o territorios	Total del gasto público en educación en % del PNB		Total del gasto público en educación en % del gasto público total		Gasto público ordinario en primaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario) en dólares constantes de 2011 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en secundaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de secundaria (costo unitario) en dólares constantes de 2011 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Libros de texto y otro material pedagógico de enseñanza primaria en % del gasto público ordinario en educación primaria		Compensación de los docentes de enseñanza primaria en % del gasto público ordinario en educación primaria	
	1999	2012	2000	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012
África Subsahariana																
Angola	3.2	3.9 [y]	5.3	8.9 [y]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Benin	2.9	5.4 [y]	14.7	26.1 [y]	52.1 [**]	49.4 [y]	143 [**]	185 [y]	27.0 [**]	30.3 [y]	303 [**]	...	...	...	...	90.8 [y]
Botswana	...	10.1 [x]	...	18.7 [x]	...	19.2 [x]	...	1,453 [x]	...	31.3 [x]	...	4,262 [**, x]	...	...	...	...
Burkina Faso	...	3.4 [z]	...	14.4 [z]	...	60.5 [z]	...	196	...	18.8 [z]	...	209	...	-	...	...
Burundi	3.5	5.8	13.7	...	38.9	43.6 [**]	67	67 [**]	36.5	24.5 [**]	**281**	176 [**]	...	0.6 [z]	...	87.4 [z]
Cabo Verde	6.0	5.2 [z]	...	15.2 [z]	...	44.0 [z]	...	705 [z]	...	37.5 [z]	...	667 [z]	...	- [z]	...	77.0 [z]
Camerún	2.1	3.2 [z]	11.7	15.6	...	35.6	...	125	...	53.7	...	424	...	2.0 [z]	...	92.7
Chad	3.2	2.9 [z]	17.1	10.1 [z]	44.6	53.1 [y]	87	105 [y]	33.3	37.3 [z]	443	309 [z]	...	...	...	71.0 [z]
Comoras	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Congo	...	8.3 [y]	...	29.0 [y]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	4.3	...	20.4	...	43.4 [**]	...	285 [**]	...	36.4 [**]	...	774 [**]	...	...	...	...	...
Eritrea	5.2	...	5.6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Etiopía	3.9	4.7 [y]	14.1	24.4 [y]	...	64.8 [y]	...	106 [y]	...	10.5 [y]	...	56 [y]	...	...	...	...
Gabón	3.5 [**]	...	11.3 [**]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	1.6	4.3	11.9	13.8	...	50.8	...	165	...	36.1	...	207 [**, y]	**0.5**	...	**81.6**	81.0
Ghana	4.2 [**]	8.4 [z]	14.9 [**]	33.1 [z]	**41.6**	34.8 [y]	**214**	169 [x]	**39.5**	35.1 [y]	**489**	375 [x]	...	2.3 [y]	...	89.5 [y]
Guinea	2.4	2.7	14.7	9.5	...	43.2	...	76	...	22.5	...	97	...	...	...	70.2
Guinea Ecuatorial	1.0	...	3.2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea-Bissau	5.6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	5.4	6.7 [y]	22.7	23.7 [y]	68.3 [**]	...	301 [**]	...	17.6 [**]	...	204 [**]	...	...	...	...	...
Lesotho	10.7	...	26.8	...	42.8	...	274	...	24.4	...	801	...	6.7	...	84.5	...
Liberia	...	3.1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	2.8	2.8	13.8	18.2	...	46.8	...	58	...	19.6	...	76	...	...	...	...
Malawi	5.1	5.5 [z]	...	14.9 [z]	60.8	36.6 [z]	74	54 [z]	10.3	28.7 [z]	58	203 [z]	...	11.1 [z]	...	88.7 [x]
Malí	3.0 [**]	5.0 [z]	15.3	19.5 [z]	48.9 [**]	40.2 [z]	127 [**]	136 [z]	33.7 [**]	38.9 [z]	386 [**]	339 [z]	...	3.7 [z]	...	77.7 [x]
Mauricio	4.0	3.4	**13.2**	15.0	31.9	24.7	918	1,337	36.7	54.1	1,351	2,618	...	0.2 [y]	...	...
Mozambique	3.8	...	16.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Namibia	7.9	8.5 [y]	21.1	23.7 [y]	59.4	40.8 [y]	1,028	1,129 [y]	27.7	22.5 [y]	1,679	...	...	0.0 [y]	...	...
Níger	3.3	4.2 [z]	17.1	21.7 [z]	56.0	56.6 [z]	207	130 [z]	26.6	24.2 [z]	498	310 [z]	...	2.4 [z]	...	81.8 [x]
Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Centroafricana	1.7	1.2 [z]	9.8	7.8 [z]	...	55.0 [y]	...	43 [y]	...	21.8 [y]	...	134 [x]	...	0.1 [y]	...	89.7 [y]
República Democrática del Congo	...	2.7 [y]	...	8.9 [y]	...	36.8 [y]	...	18 [y]	...	28.2 [y]	...	43 [y]	...	...	...	80.0 [y]
República Unida de Tanzania	...	6.3 [y]	...	21.2 [y]	**53.7**	44.7 [x]	**92**	137 [x]	**12.8**	16.0 [x]	...	...	...	...	...	...
Rwanda	4.6	**5.2**	21.9	**18.9**	47.7	**35.8**	73	84	18.5	**34.4**	345	323	...	**...**	...	...
Santo Tomé y Príncipe	...	9.5 [y]	...	19.3 [y]	...	21.5 [**, y]	...	149 [**, y]	...	18.3 [**, y]	...	428 [**, y]	...	...	...	...
Senegal	3.2	5.7 [y]	17.6	20.7 [y]	...	40.1 [y]	...	296 [y]	...	27.7 [y]	...	478 [y]	...	...	...	...
Seychelles	5.5	3.8 [z]	9.2	10.2 [z]	...	26.6 [z]	...	2,205 [z]	...	17.9 [z]	...	1,820 [z]	...	1.5 [z]	...	68.7 [z]
Sierra Leona	5.1 [**]	2.9	20.7 [**]	14.1	...	52.7 [z]	...	79 [z]	...	26.5 [z]	...	...	...	...	...	88.8 [z]
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	6.2	6.8	**20.5**	20.6	45.2	38.7	1,160	1,703 [y]	33.7	31.1	1,631	1,987 [y]		2.3	**90.2**	77.7
Sudán del Sur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swazilandia	4.9	8.8 [z]	17.5	23.9 [z]	33.2	48.7 [z]	382	1,032 [z]	26.9	36.7 [z]	1,063	2,119 [z]	...	...	...	...
Togo	4.3	5.2 [z]	23.4	18.6 [z]	36.8	47.1 [z]	78	94	33.6	31.3 [z]	291	153 [z]	4.4	4.7	79.4	89.3
Uganda	2.5 [**]	3.5	13.0 [**]	14.0	...	55.8	...	89	...	23.2	...	199 [x]	...	3.0	...	...
Zambia	2.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	...	2.6 [y]	...	8.7 [y]	...	53.2 [y]	...	...	...	25.8 [y]	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental																
Alemania	...	5.0 [y]	...	10.6 [y]	...	13.9 [y]	...	7,022 [y]	...	46.9 [y]	...	9,484 [y]	...	...	...	...
Andorra	...	3.1 [z]	...	...	...	28.7 [z]	...	...	...	21.3 [z]	...	...	...	0.1	...	48.6
Austria	6.4	5.8 [z]	11.7	11.4 [z]	19.0	17.4 [z]	8,223	10,532 [z]	45.1	46.2 [z]	10,138	12,624 [z]	...	...	71.5	60.6 [z]
Bélgica	**5.9**	6.5 [y]	**12.2**	12.3 [z]	...	23.1 [z]	...	8,514 [z]	...	43.0 [z]	...	14,520 [z]	...	...	**73.7**	67.0 [z]
Canadá	5.9	5.5 [z]	12.4	12.2 [z]	...	...	...	...	...	26.4 [z]	...	6,747 [z]	...	...	...	...
Chipre	5.3	7.5 [y]	13.8	15.8 [y]	33.9	30.3 [y]	4,431	9,555 [y]	52.5	44.3 [y]	6,995	12,026 [y]	...	...	**73.6**	79.8 [y]
Dinamarca	8.2	8.6 [x]	14.5	15.1 [x]	**21.4** [**]	23.4 [x]	8,973	10,555 [x]	**34.6** [**]	33.8 [x]	14,143	12,578 [x]	...	...	48.9	50.8 [y]
España	4.4	5.0 [y]	11.0	10.7 [y]	28.1	26.5 [y]	4,915	6,384 [y]	47.5	38.0 [y]	6,496	7,819 [y]	...	...	78.3	70.7 [y]
Estados Unidos de América	4.8	5.4 [y]	14.7	12.7 [y]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	55.9	54.8 [y]
Finlandia	6.2	6.7 [y]	11.8	12.2 [z]	21.1	19.7 [z]	4,927	7,220 [z]	39.3	41.2 [z]	7,321	12,348 [z]	...	...	59.0	55.6 [z]
Francia	5.7	5.6 [z]	11.1	10.2 [z]	20.2 [**]	20.6 [z]	5,313	5,951 [z]	49.8 [**]	44.0 [z]	8,685	9,002 [z]	...	...	...	56.8 [z]
Grecia	3.2	...	7.2	...	...	...	...	...	**38.1**	...	3,020	...	...	...	...	...
Irlanda	4.9	7.6 [y]	12.4	13.1 [z]	32.2	35.1 [z]	3,938	7,678 [z]	36.8	34.5 [z]	5,690	11,661 [z]	...	...	83.3	76.5 [z]
Islandia	6.7	9.2 [y]	15.1	15.9 [y]	34.2	31.6 [y]	5,577	8,649 [y]	34.1	31.4 [y]	5,190	7,128 [y]	...	...	...	...
Israel	7.5	6.2 [z]	12.7	13.5 [z]	33.9	41.5 [z]	4,986	6,370 [z]	30.0	25.5 [z]	4,639	4,461 [z]	...	...	...	...
Italia	4.7	4.5 [y]	9.8	8.6 [z]	26.1 [**]	25.2 [z]	7,332 [**]	7,169 [z]	46.5 [**]	43.3 [z]	8,441 [**]	7,536 [z]	...	...	66.4	62.4 [z]
Luxemburgo	**4.2**	...	**9.8**	...	...	...	...	18,548 [y]	...	...	...	15,734 [y]	...	...	**70.2**	80.8 [y]
Malta	...	7.5 [y]	...	16.1 [y]	...	22.2 [y]	...	6,588 [y]	...	46.8 [y]	...	9,319 [y]	...	...	...	44.5 [y]
Monaco	1.2	...	...	...	17.7	14.5 [z]	...	...	50.9	38.5 [z]	...	...	...	...	...	...
Noruega	7.2	6.8 [y]	15.2	15.3 [y]	...	25.7 [y]	...	11,340 [y]	...	34.6 [y]	...	14,891 [y]	...	...	...	...
Países Bajos	4.8	5.9 [z]	10.6	11.8	...	23.7	...	7,718	...	40.2	...	10,799	...	...	...	...
Portugal	5.1 [**]	5.8 [y]	12.3 [**]	10.9 [y]	31.0 [**]	27.3 [y]	4,411 [**]	5,581 [y]	44.0 [**]	43.9 [y]	6,017 [**]	9,118 [y]	...	...	...	82.4 [y]
Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	4.4	6.2 [y]	12.1	13.3 [y]	...	28.6 [y]	...	8,167 [y]	...	48.0 [y]	...	10,934 [y]	...	...	52.4	33.3 [y]
San Marino	...	...	...	9.9 [z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93.4 [y]

Cuadro 9 (continuación)

Cuadro 9

Países o territorios	Total del gasto público en educación en % del PNB		Total del gasto público en educación en % del gasto público total		Gasto público ordinario en primaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario) en dólares constantes de 2011 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en secundaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de secundaria (costo unitario) en dólares constantes de 2011 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Libros de texto y otro material pedagógico de enseñanza primaria en % del gasto público ordinario en educación primaria		Compensación de los docentes de enseñanza primaria en % del gasto público ordinario en educación primaria	
	1999	2012	2000	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012
Suecia	7.3	6.8 y	12.5	13.3 y	...	24.0 y	7,878 **	10,417 y	...	35.1 y	8,856 **	12,041 y	...	...	49.8	49.7 y
Suiza	4.9	4.9 y	14.5	15.9 z	31.6	28.7 z	9,016	11,556 z	40.5	40.3 z	11,216	13,053 z	...	...	72.4	66.6 z
América Latina y el Caribe																
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	3.4	2.6 x	11.8	6.9 x	...	49.4 x	...	1,687 x	...	47.3 x	...	2,129 x	6.8	...	66.4	...
Argentina	4.6	6.4 z	15.9	15.3 z	36.7	32.8 y	...	...	35.4	39.4 y	...	...	...	...	**52.7**	70.7 z
Aruba	...	6.5 z	...	...	29.9	27.6 z	...	...	32.3	30.3 z	...	...	...	...	...	...
Bahamas	2.9 **	...	18.6 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	4.4	5.8	12.9	13.4	21.5 **	...	2,111 **	...	31.3	27.9	3,495	5,724 y	0.1	...	...	...
Belice	5.7 **	7.1 y	16.9 **	21.8 y	61.7	45.3 z	907	1,269 z	32.0	41.3 z	909	1,801 z	0.5	...	...	...
Bermudas	...	2.1 y	...	...	...	30.9 y	...	...	...	45.3 y	...	...	...	...	...	...
Bolivia (Estado Plurinacional de)	5.8	7.2 z	19.3	19.5 z	41.0 **	37.9 z	439 **	866 z	22.2 **	28.4 z	414 **	851 z	...	...	...	90.5 z
Brasil	4.0	5.9 y	9.5	14.6 y	33.3 **	31.5 y	872 **	2,246 y	36.1 **	44.8 y	...	2,295 y	...	...	...	...
Chile	4.0	4.7	15.6	19.4	44.5	32.2	1,870	3,623	36.5	32.9	2,119	3,849	...	... z	...	...
Colombia	4.5	4.6	13.2	15.8	...	35.0	...	1,104	...	35.7	...	1,090	...	4.7	91.0 *	81.3
Costa Rica	5.5	6.5 x	...	...	47.2	28.0 x	1,413	1,653 x	29.1	21.1 x	1,950	1,632 x	...	...	...	68.6 x
Cuba	6.9	13.0 y	...	...	35.5 *	29.2 y	...	...	37.9 *	28.9 y	...	...	**1.2**	0.8 y	...	...
Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominica	5.5 **	...	10.8 **	...	...	...	...	1,783 z	...	...	...	1,745 y	...	...	...	...
Ecuador	1.7	4.4	6.7	10.3	...	25.8	...	733 z	...	42.9	...	1,556 z	...	-	...	...
El Salvador	2.4 **	3.5 z	13.6 **	15.9 z	...	43.4 y	...	590 y	...	28.6 y	...	634 y	...	...	...	...
Granada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	...	3.1	...	20.2 z	...	56.3 z	...	438 z	...	12.4 z	...	228 z	**1.8**	...	...	...
Guyana	9.3 **	3.2	22.7 **	10.1	...	31.5	...	257	...	34.0	...	305	...	- x	...	84.6
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.1 *,y	...	98.9 *,y
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcas y Caicos	...	...	...	...	29.7	...	...	...	39.6	...	...	...	3.7 **	...	63.5 **	...
Islas Vírgenes Británicas	...	4.8 y	...	...	**29.5**	28.1 y	...	...	**33.6**	38.1 y	...	...	...	2.1 y	**84.6**	75.5 y
Jamaica	5.2	6.4	16.6	18.9	...	37.1	...	...	...	39.2	...	...	...	- z	...	86.2
México	3.7	5.3 z	16.3	19.6 z	40.8	36.0 z	1,401	2,302 z	...	30.9 z	...	2,492 z	...	...	86.3	86.4 z
Montserrat	...	5.4 x	...	...	**20.3**	...	...	...	**29.3**	...	...	...	4.0	...	84.0 **	...
Nicaragua	3.0	4.7 y	...	...	...	43.3 y	...	405 y	...	13.8 y	...	255 y	...	...	...	78.7 y
Panamá	5.1	3.7 z	19.0	12.9 z	...	29.0 z	1,166	1,018 z	...	24.1 z	1,662	1,303 z	...	...	...	...
Paraguay	4.9	5.0 z	...	...	47.9 **	31.7 z	572 **	689 z	29.7	30.4 z	769	936 z	...	...	...	71.9 z
Perú	3.4	2.9	**14.8**	14.4	40.4	36.1	427	699	28.4	31.7	573	817	...	...	87.8	64.4
República Dominicana	2.0 **	...	12.7 **	...	**54.7**	...	...	763	...	...	...	681	**1.7**	3.4	**81.8**	59.3
Saint Kitts y Nevis	4.9	...	10.3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Martín	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	7.2 **	5.3 y	20.6 **	15.5 y	49.0	...	1,240	1,788	25.8	...	1,297 **	2,253	1.6	1.1	94.0	92.2
Santa Lucía	7.7	4.2	26.0	11.6	52.7 **	40.5	1,872 **	1,778	32.6 **	46.3	2,504 **	2,506	...	...	87.6	...
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinidad y Tobago	2.9	...	9.4	...	...	...	...	3,389 x	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	2.4	4.7 z	7.6	13.7 z	32.6 **	...	718	...	37.8 **	...	1,055	...	...	...	71.3	...
Venezuela (República Bolivariana de)	...	6.9 x	...	20.7 x	...	36.9 x	...	2,201 x	...	20.5 x	...	1,878 x	...	0.1 x	...	61.2 x
Antillas Neerlandesas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Central																
Armenia	2.2	3.1	...	13.7	...	23.1	...	1,265	...	49.0	...	1,381	...	0.2	...	...
Azerbaiyán	4.3	2.6 z	18.5	7.2 z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Georgia	2.0	2.0	12.5	6.7	...	38.3 z	...	558 z	...	38.2 z	...	...	...	...	...	...
Kazajstán	4.0	3.4 x	...	13.0 x	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3.5 z	...	...
Kirguistán	4.3	7.4 z	...	18.7 z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mongolia	5.1	6.1 z	15.3	12.2 z	...	35.2 z	...	793 z	...	32.6 z	...	701 z	0.2	2.3 z	...	40.9 z
Tayikistán	2.1	4.0	11.8	16.3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental																
Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	2.3	2.1 x	18.5	13.8 x	38.9	42.7 x	...	110 x	42.0 **	43.0 x	81 **	211 z	...	...	...	67.6 x
Bhután	6.7	4.9 z	12.6	11.3 z	...	28.7 z	...	329 z	...	56.7 z	...	1,194 z	...	...	...	...
India	4.4	3.2 z	16.3	11.3	29.9 **	...	203 **	240 z	37.6 **	...	422 **	456 z	...	...	78.6	...
Irán, República Islámica del	4.5	4.7 y	16.9	16.1	**26.6** **	26.5	...	...	**34.1**	40.6	...	...	...	...	...	...
Maldivas	...	8.0 z	...	14.2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nepal	2.9 **	4.7 y	**24.2** **	22.7 y	52.7 **	60.3 x	68 **	174 x	28.9 **	25.3 x	106 **	147 x	...	3.9 x	...	...
Pakistán	2.6	2.0	11.1	9.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sri Lanka	...	1.8	...	8.8	...	26.1	...	257	...	55.4	...	369	...	...	...	85.5
Asia Oriental y el Pacífico																
Australia	5.0	5.3 z	13.6	13.5 z	33.7	34.3 z	5,639	7,366 z	38.4	36.6 z	4,723	6,899 z	...	...	64.2	63.4 z
Brunei Darussalam	4.9	2.0 y	8.9	**9.7**	...	28.7 y	...	2,545 y	...	46.8 y	...	3,850 y	...	...	...	...
Camboya	1.0	2.7 y	7.0	13.1 y	61.7	...	59	...	**11.8**	...	**76**	...	...	...	...	...
China	1.9	...	11.4	...	34.3 **	...	...	...	38.4 **	...	307 **	...	...	...	...	...
Fiji	5.3	4.3 z	19.3	14.9 z	...	44.8 z	...	751 z	...	15.2 z	...	257 z	...	...	...	...
Filipinas	3.3	2.7 x	15.2	13.2 x	59.5 **	56.0 x	329 **	...	22.0 **	29.1 x	289 **	...	...	...	...	...

Cuadro 9 (continuación)

Países o territorios	Total del gasto público en educación en % del PNB		Total del gasto público en educación en % del gasto público total		Gasto público ordinario en primaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario) en dólares constantes de 2011 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en secundaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de secundaria (costo unitario) en dólares constantes de 2011 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Libros de texto y otro material pedagógico de enseñanza primaria en % del gasto público ordinario en educación primaria		Compensación de los docentes de enseñanza primaria en % del gasto público ordinario en educación primaria	
	1999	2012	2000	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012
Indonesia	***2.8*** **	2.8 [z]	***11.2*** **	18.1	...	41.5	...	495	...	27.7	...	474	...	...	...	...
Islas Cook	...	3.1 [z]	...	...	53.0	...	...	...	40.0	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	11.0	...	27.3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	...	8.9 [y]	...	17.5 [y]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Japón	3.5	3.7	10.1	9.5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	6.7	...	12.5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, China	3.6	3.1 [z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malasia	6.1	6.1 [z]	21.2	20.9 [z]	*30.9* **	35.4 [x]	*1,122* **	2,075 [x]	*34.7* **	42.4 [x]	*1,730* **	3,179 [z]	...	...	69.6	76.0 [z]
Micronesia, (Estados Federados de)	6.2	...	8.8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	0.6	0.8 [z]	2.1	4.4 [z]	...	56.1 [z]	...	...	***33.4***	25.9 [z]	...	...	...	0.1 [z]	...	59.3 [z]
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia	7.0	7.8	18.5	18.7	26.7 **	25.4	4,654 **	7,054	39.8 **	38.5	5,717 **	7,416	...	...	...	...
Palau	*8.7* **	...	14.0 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República de Corea	3.8	5.0 [z]	20.1	25.0 [z]	43.5 **	30.1 [z]	2,923 **	6,048 [z]	38.3 **	37.5 [z]	2,428 **	6,299 [z]	...	...	77.6	54.9 [z]
República Democrática Popular Lao	1.0	3.0 [y]	*6.9*	13.2 [y]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Popular Democrática de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	4.5	...	12.2	...	32.4 **	...	285 **	...	26.9 **	...	302 **	...	...	...	...	...
Singapur	*3.3*	**3.1**	*14.8*	**18.1**	*25.2*	**20.4**	...	4,993 [y]	*29.8*	**24.1**	...	7,615 [y]	...	...	...	...
Tailandia	5.1	6.0 [z]	20.1	31.5	***33.6*** **	47.8 [x]	***1,037*** **	1,690 [y]	***19.1*** **	15.9 [x]	***871*** **	719 [x]	...	...	...	...
Timor-Leste	...	2.2 [z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	5.2 **	...	*22.8*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	6.3	5.2 [x]	25.8	18.7 [x]	38.9	55.3 [x]	439	721 [x]	51.9	30.4 [x]	2,236	...	3.9	...	94.3	90.9 [x]
Viet Nam	...	6.5 [y]	...	20.9 [y]	...	31.2 [y]	...	687 [y]	...	38.8 [y]	...	...	...	...	...	...
Estados Árabes																
Arabia Saudita	7.0	...	21.7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argelia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahrein	...	2.9	...	8.9	...	...	...	...	...	...	...	...	4.2	...	...	...
Djibouti	7.5	...	22.9	12.5 [y]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Egipto	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Emiratos Árabes Unidos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2.7 [x]	...	72.5 [x]
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jordania	5.0	...	14.4	...	...	...	489	...	...	...	566	...	...	...	77.8	87.6 [y]
Kuwait	***5.6*** **	...	***18.1*** **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5.0 [z]	...	73.9 [z]
Líbano	2.0	2.2	5.6	7.1	...	...	...	...	...	15.5	...	454	...	...	69.1	...
Libia	...	...	8.1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	5.5	5.5 [x]	25.8	17.3 [x]	39.1	...	517	...	43.5	...	1,356	...	...	1.8 [x]	...	75.9 [x]
Mauritania	2.4 **	3.9 [z]	...	13.0 [z]	...	48.8 [z]	...	276 [z]	...	22.9 [z]	...	556 **, [z]	...	...	...	...
Omán	4.2	4.6 [x]	10.3	10.9 [x]	***37.3***	32.8 [x]	1,933	3,385 [z]	***51.7***	40.0 [x]	3,758	3,811 [z]	1.5	1.4 [z]	74.9	61.7 [z]
Palestina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Qatar	...	...	...	...	...	...	...	4,786 [x]	...	...	...	5,083 [x]	...	...	...	...
República Árabe Siria	***4.5***	5.2 [x]	***15.7***	19.2 [x]	...	...	...	...	...	...	...	...	*1.9*	...	...	...
Sudán	*1.1*	2.4 [x]	*9.1*	10.8 [x]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Túnez	6.5	6.5	21.7	17.3	*38.3* **	...	*933* **	...	*42.9* **	...	*1,339* **	...	...	...	...	97.0
Yemen	*10.5*	...	*30.5*	...	...	...	...	351 [z]	...	...	...	236 [z]	...	...	...	...
Sudán (antes de la secesión)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europa Central y Oriental																
Albania	3.3	...	9.6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belarrús	6.0	5.3	...	12.8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	***3.5***	4.2 [y]	***9.3***	11.2 [y]	***20.8***	19.8 [y]	***1,490***	3,349 [y]	***46.6***	43.5 [y]	***1,795***	3,603 [y]	...	...	***53.3***	58.5 [y]
Croacia	...	4.5 [y]	...	9.9 [y]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Eslovaquia	4.2	4.3 [z]	12.7	10.6 [z]	14.5	19.4 [z]	1,430	4,478 [z]	55.7	46.7 [z]	2,580	4,242 [z]	...	...	62.1	51.8 [z]
Eslovenia	***5.9***	5.8 [z]	***13.8***	12.1 [z]	...	27.9 [z]	...	7,765 [z]	...	37.4 [z]	...	8,253 [z]	...	...	...	...
Estonia	6.8	6.0 [y]	17.1	12.3 [z]	...	25.9 [z]	...	4,857 [z]	...	35.7 [z]	...	5,387 [z]	...	...	...	...
Federación de Rusia	*3.0*	...	*9.0*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Hungría	4.9	4.9 [z]	9.9	9.4 [z]	19.5 **	16.7 [z]	2,711 **	3,938 [z]	40.6 **	40.7 [z]	2,822 **	4,223 [z]	...	...	...	...
la ex República Yugoslava de Macedonia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Letonia	5.8	4.9 [y]	14.1	12.7 [z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lituania	***6.0***	5.4 [z]	***16.7***	13.6 [z]	...	16.2 [z]	...	4,488 [z]	...	42.4 [z]	...	4,182 [z]	...	...	...	66.3 [z]
Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Polonia	4.7	5.4 [y]	10.9	11.4 [y]	...	30.3 [y]	...	5,153 [y]	...	35.6 [y]	...	4,766 [y]	...	...	...	...
República Checa	3.9	4.8 [z]	9.1	10.4 [z]	17.8 **	16.6 [z]	1,766 **	3,816 [z]	49.8 **	45.2 [z]	3,480 **	6,036 [z]	...	...	45.0	46.2 [z]
República de Moldova	4.6	7.8	12.7	20.8	...	18.6	...	1,244	...	35.4	...	1,191	...	0.2	...	50.7
Rumania	*2.9*	3.0 [z]	...	...	...	16.4 [z]	...	1,933 [z]	...	34.6 [z]	...	1,891 [z]	...	...	...	75.7 [z]
Serbia	...	4.9 [z]	...	10.6 [z]	...	45.6 [z]	...	6,316 [z]	...	23.2 [z]	...	1,610 [z]	...	...	...	...
Turquía	3.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	89.8 [y]
Ucrania	3.7	6.3 [z]	13.5	13.5 [z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Cuadro 9 (continuación)

Cuadro 9

Países o territorios	Total del gasto público en educación en % del PNB		Total del gasto público en educación en % del gasto público total		Gasto público ordinario en primaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario) en dólares constantes de 2011 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en secundaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de secundaria (costo unitario) en dólares constantes de 2011 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Libros de texto y otro material pedagógico de enseñanza primaria en % del gasto público ordinario en educación primaria		Compensación de los docentes de enseñanza primaria en % del gasto público ordinario en educación primaria	
	1999	2012	2000	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012
Mundo[1]	4.5	5.0	13.8	13.7	...	32.8	...	1,337	...	34.6	...	...	...	...	...	...
Países en transición	3.6	4.2	...	13.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países desarrollados	5.0	5.4	12.3	12.2	...	24.6	...	7,195	...	40.2	...	9,002	...	...	...	61.5
Países en desarrollo	4.4	4.7	14.8	15.2	...	...	...	...	...	30.4	...	...	...	...	...	...
Estados Árabes	3.9	4.9	14.8	18.4	...	43.8	...	136.3	...	27.9	...	310	...	...	...	...
Europa Central y Oriental	5.2	6.0	12.3	12.5	28.1	25.2	5,313	7,943	42.2	40.3	7,158	10,934	...	...	70.2	61.5
Asia Central	4.5	4.9	14.8	...	...	33.9	...	1,187	...	31.7	...	1,594	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental	4.0	4.7	14.2	15.8	40.8	33.9	...	866	...	29.7	...	1,090	...	...	...	71.9
Pacífico	4.0	3.4	...	13.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe	3.6	3.9	16.6	12.6	...	28.7	...	240	...	43.0	...	369	...	...	...	...
Caribe	5.1	3.4	13.8	17.5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina	3.3	3.0	11.3	15.7	...	35.4	...	...	31.6	29.1	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental	6.3	...	16.3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental	5.3	...	16.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
África Subsahariana	4.4	4.9	12.7	11.7	...	19.4	...	4,478	...	37.4	...	4,223	...	...	...	...
Países con ingresos bajos	3.2	4.0	14.7	14.9	...	50.1	...	100	...	25.8	...	...	...	...	...	...
Países con ingresos medios	4.5	4.9	14.9	15.1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Medios bajos	4.4	4.9	15.0	15.6	...	...	...	467	...	...	...	...	...	...	...	...
Medios altos	5.0	5.1	14.8	14.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países con ingresos altos	4.9	5.4	12.4	12.3	...	26.9	...	6,805	...	...	...	7,615	...	...	...	...

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

Nota: En los datos estadísticos aún figuran informaciones sobre las Antillas Neerlandesas y el Sudán (antes de la secesión), respectivamente en América Latina y el Caribe y en los Estados Árabes, solo a título indicativo, ya que apenas ahora comienza a disponerse de informaciones sobre las nuevas entidades -esto es, Curaçao, Sint Maarten, el Sudán y Sudán del Sur. Las agrupaciones de países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial pero incluyen solo a los países de la EPT. Se basan en la lista de países por grupos de ingresos revisada en julio de 2013.

1. Todos los valores regionales indicados son medianas. Los valores de las medianas de 1999 y de 2012 no son comparables porque no se basan necesariamente en el mismo número de países.

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2013, los datos en cursiva a 2000 y los datos en negrita y cursiva a 2001.

(z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2011.

(y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2010.

(x) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2009.

(*) Estimaciones nacionales.

(**) Estimaciones parciales del IEU.

(-) Magnitud nula o insignificante.

(...) Datos no disponibles

Cuadro 10

Evolución de los indicadores de base o de aproximación que miden el grado de realización de los objetivos de la EPT 1, 2, 3, 4, 5 y 6

		OBJETIVO 1		OBJETIVO 2		OBJETIVO 3				OBJETIVO 4			
		Atención y educación de la primera infancia		Universalización de la enseñanza primaria		Necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos				Mejora de los niveles de la alfabetización de los adultos			
		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR		TASA NETA AJUSTADA DE ESCOLARIZACIÓN (TNAE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA[1]		TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años)				TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más)			
		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en									
		1999	2012	1999	2012	1995–2004[2]		2005–2012[2]		1995–2004[2]		2005–2011[2]	
	Países o territorios	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)
	África Subsahariana												
1	Angola	27 **	87 z	...	86 z	72 *	0.75 *	73 **	0.83 **	67 *	0.65 *	71 **	0.72 **
2	Benin	4	19	...	95	45 *	0.56 *	42 **,a	0.56 **,a	35 *	0.49 *	29 **,a	0.45 **,a
3	Botswana	...	...	80	...	94 *	1.04 *	96 **	1.04 **	81 *	1.02 *	87 **	1.01 **
4	Burkina Faso	2	4	36	67	31 *	0.65 *	39 *	0.71 *	22 *	0.52 *	29 *	0.59 *
5	Burundi	0.7	8	*41* **	94 y	73 *	0.92 *	89 *	0.98 *	59 *	0.78 *	87 *	0.95 *
6	Cabo Verde	48	75	*99* **	97	97 **	1.02 **	98 *	1.01 *	80 **	0.86 **	85 *	0.89 *
7	Camerún	11	30	...	92	83 *	0.88 *	81 *	0.89 *	68 *	0.74 *	71 *	0.83 *
8	Chad	...	1	50	64 z	42 *	0.57 *	49 **	0.82 **	28 *	0.46 *	37 **	0.59 **
9	Comoras	3	...	68	...	80 *	0.92 *	86 **	1.00 **	68 *	0.85 *	76 **	0.88 **
10	Congo	2	14	...	92	...	...	81 **,a	0.90 **,a	...	...	79 **,a	0.84 **,a
11	Côte d'Ivoire	3	5	60	...	61 *	0.74 *	48 **,a	0.66 **,a	49 *	0.63 *	41 **,a	0.59 **,a
12	Eritrea	5	13	29	34	78 *	0.81 *	91 **	0.95 **	53 *	0.62 *	70 **	0.76 **
13	Etiopía[4]	1	...	36	...	50 *	0.62 *	55 *	0.75 *	36 *	0.46 *	39 *	0.59 *
14	Gabón	***15***	35 z	...	...	97 **	0.98 **	89 **,a	1.02 **,a	84 **	0.90 **	82 **,a	0.94 **,a
15	Gambia	19	30 y	75	74	53 *	0.64 *	69 **	0.89 **	37 *	0.51 *	52 **	0.70 **
16	Ghana	47	**116**	62 **	**88**	71 *	0.86 *	86 *	0.94 *	58 *	0.75 *	71 *	0.83 *
17	Guinea	...	16 z	42	76	47 *	0.57 *	31 *	0.58 *	30 *	0.43 *	25 *	0.33 *
18	Guinea Ecuatorial	27	73	*68*	62	97 *	0.99 *	98 **	1.01 **	88 *	0.86 *	95 **	0.94 **
19	Guinea-Bissau	*4*	7 y	*49*	71 y	59 *	0.61 *	74 **	0.86 **	41 *	0.48 *	57 **	0.63 **
20	Kenya	43	...	63 **	...	93 *	0.99 *	82 **,a	0.98 **,a	82 *	0.89 *	72 **,a	0.86 **,a
21	Lesotho	21 **	36 y	60	82	91 *	1.15 *	83 **,a	1.24 **,a	86 *	1.15 *	76 **,a	1.30 **,a
22	Liberia	47	...	47	41 z	49 **	0.56 **	49 **,a	0.59 **,a	43 **	0.42 **	43 **,a	0.44 **,a
23	Madagascar	3 **	9 y	64	...	70 *	0.94 *	65 **,a	0.97 **,a	71 *	0.85 *	64 **,a	0.91 **,a
24	Malawi	...	...	99	...	76 *	0.86 *	72 **,a	0.94 **,a	64 *	0.72 *	61 **,a	0.71 **,a
25	Malí	2	4 z	47 **	73	31 *	0.65 *	47 *	0.69 *	24 *	0.49 *	34 *	0.57 *
26	Mauricio	94	120	93	98	95 *	1.02 *	98 *	1.01 *	84 *	0.91 *	89 *	0.94 *
27	Mozambique	...	...	52 **	86	62 *	0.67 *	67 *	0.71 *	48 *	0.51 *	51 *	0.54 *
28	Namibia	33	...	88	89	92 *	1.03 *	87 **,a	1.09 **,a	85 *	0.96 *	76 **,a	1.05 **,a
29	Níger	1	6	27	64	20 *	0.54 *	24 **,a	0.44 **,a	14 *	0.48 *	15 **,a	0.38 **,a
30	Nigeria[12]	***8***	13 y	63 **	66 **,y	69 *	0.77 *	66 **	0.77 **	55 *	0.65 *	51 **,a	0.68 **,a
31	República Centroafricana	...	6 z	...	72	61 *	0.68 *	36 **,a	0.55 **,a	51 *	0.53 *	37 **,a	0.48 **,a
32	República Democrática del Congo	***0.8***	4	36	...	70 *	0.81 *	66 **	0.67 **	67 *	0.67 *	61 **,a	0.60 **,a
33	República Unida de Tanzania	...	34	49	...	78 *	0.94 *	75 **,a	0.95 **,a	69 *	0.80 *	68 **,a	0.81 **,a
34	Rwanda	***3***	13	82	99	78 *	0.98 *	77 **	1.02 **	65 *	0.84 *	66 **,a	0.87 **,a
35	Santo Tomé y Príncipe	23	**45**	80	**97**	95 *	0.99 *	80 **	0.93 **	85 *	0.85 *	70 **,a	0.75 **,a
36	Senegal	3	14	55	79	49 *	0.70 *	66 *	0.80 *	39 *	0.57 *	52 *	0.61 *
37	Seychelles	105	110 z	*93*	94 z	99 *	1.01 *	99 **	1.01 **	92 *	1.01 *	92 **	1.01 **
38	Sierra Leona	*5*	9	...	...	48 *	0.63 *	63 **	0.75 **	35 *	0.52 *	44 **	0.61 **
39	Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	Sudáfrica	21	77	97 **	90 **	94 *	1.01 *	99 *	1.01 *	82 *	0.96 *	94 *	0.97 *
41	Sudán del Sur	...	6 z	...	41 **,z	...	...	...	...	...	...	...	...
42	Swazilandia	...	25 z	71	...	92 *	1.02 *	94 **,a	1.03 **,a	82 *	0.97 *	83 **,a	0.98 **,a
43	Togo	3	11	89	...	74 *	0.76 *	80 *	0.84 *	53 *	0.56 *	60 *	0.65 *
44	Uganda	...	14 y	...	91 z	81 *	0.89 *	87 *	0.95 *	68 *	0.75 *	73 *	0.78 *
45	Zambia	...	...	71 **	98 **	69 *	0.85 *	64 **,a	0.83 **,a	69 *	0.76 *	61 **,a	0.72 **,a
46	Zimbabwe	*41*	...	84	...	...	...	91 **,a	1.03 **,a	...	...	84 **,a	0.91 **,a
	América del Norte y Europa Occidental												
47	Alemania	94	113	100 **	100 **	...	...	...	...	...	...	...	...
48	Andorra[4]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
49	Austria	77	103	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50	Bélgica	109	118	99	99	...	...	...	...	...	...	...	...
51	Canadá	64	72 z	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
52	Chipre[5]	60	78	98	98	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *	97 *	0.96 *	99 *	0.99 *
53	Dinamarca	91	102	98	98	...	...	...	...	...	...	...	...
54	España	99	127	100	100	...	...	100 *	1.00 *	...	...	98 *	0.99 *
55	Estados Unidos de América	59	74	97	93	...	...	...	...	...	...	...	...
56	Finlandia	47	70	100	99	...	...	...	...	...	...	...	...
57	Francia[11]	110	110	100	99	...	...	...	...	...	...	...	...
58	Grecia	67	78 z	96	100 z	99 *	1.00 *	99 **	1.00 **	96 *	0.96 *	97 **	0.98 **
59	Irlanda	...	52	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...
60	Islandia	86	97 z	99	99 z	...	...	...	...	...	...	...	...
61	Israel	89	104 z	98	97 z	...	...	...	...	...	...	...	...
62	Italia	97	98 z	100	99 z	100 *	1.00 *	100 **	1.00 **	98 *	0.99 *	99 **	1.00 **
63	Luxemburgo	71	89 z	97	95 z	...	...	...	...	...	...	...	...
64	Malta	97	116	...	95	96 *	1.04 *	98 *	1.02 *	88 *	1.03 *	92 *	1.03 *
65	Monaco[10]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
66	Noruega	75	99	100	99	...	...	...	...	...	...	...	...
67	Países Bajos	...	91	99	99	...	...	...	...	...	...	...	...
68	Portugal	67	86	*97*	99	...	...	99 *	1.00 *	...	...	94 *	0.96 *
69	Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	77	84	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...
70	San Marino[10]	...	107	...	93	...	...	...	...	...	...	...	...

Cuadro 10

OBJETIVO 5								OBJETIVO 6				
Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria				Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria				Calidad de la educación				
TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)				TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO		PROPORCIÓN ALUMNOS/DOCENTE EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA[2]		
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		
1999		2012		1999		2012		1999	2011	1999	2012	
Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	Total (%)			
											África Subsahariana	
...	...	140 [z]	0.64 [z]	13	0.76	32 [z]	0.65 [z]	...	32 [*,x]	...	43 [z]	1
78	0.64	123	0.89	21	0.45	48 [z]	0.61 [z]	*76*	59	53	44	2
103	1.00	...	...	73	1.07	...	...	82	...	27	...	3
44	0.70	85	0.95	10	0.62	26	0.81	61	69	***47***	48	4
57	*0.79*	137	0.99	***10***	...	28	0.73	*54*	44	55	47	5
123	*0.96*	112	0.91	*67* [**]	...	93	1.19	***89*** [**]	89 [y]	29	23	6
81	0.82	111	0.88	26 [**]	0.84 [**]	50	0.86	76 [**]	70	52	46	7
61	0.59	95	0.76	10	0.26	23	0.46	48	38	68	61	8
104	0.85	117	0.91	33	0.81	73	0.96	...	...	35	28 [z]	9
59	0.96	109	1.07	...	...	54	0.87	...	...	*60*	44	10
77	0.75	94	0.85	24 [**]	0.54 [**]	...	...	62	82	*45*	42	11
46	0.84	42	0.84	20	0.70	30	0.80	94	69 [x]	47	41	12
50	0.61	...	...	13	0.68	...	...	51	37	*67*	54 [**]	13
143	1.00	165 [z]	0.97 [z]	48	0.88	...	...	...	...	***49***	25 [z]	14
90	0.84	85	1.04	...	...	57 [**,y]	0.95 [**,y]	66 [**]	83	*37*	34	15
81	0.92	**109**	**1.00**	41	0.81	**61** [*]	**0.91** [*]	*59*	...	30	**32**	16
54	0.62	91	0.84	13 [**]	0.35 [**]	38	...	...	59	47	44	17
108	*0.82*	91	0.98	33	0.37	...	...	...	72	57	26	18
76	*0.67*	116 [y]	0.93 [y]	*18*	*0.55*	...	...	...	...	*44*	52 [y]	19
91	0.97	...	...	39	0.96	...	...	...	...	32	...	20
105	1.10	111	0.97	32	1.41	53	1.40	60	64	44	34	21
95	0.75	102 [z]	0.92 [z]	31	0.65	45 [z]	0.82 [z]	...	...	39	27 [z]	22
94	0.97	145	0.99	...	...	38	0.95	52	41	47	43	23
137	0.96	141	1.04	38	0.70	34	0.90	36	49	63 [**]	74 [**]	24
60	0.72	88	0.88	16	0.54	44 [z]	0.72 [z]	65 [**]	62	62 [*]	48 [z]	25
105	1.00	108	0.99	75	0.98	96	1.04	98	97	26	21	26
69	0.74	105	0.91	5	0.63	26	0.89	29	31	61	55	27
115	1.01	109	0.97	57	1.11	...	...	82	84 [x]	32	41	28
32	0.67	71	0.84	7	0.58	16	0.67	55	69 [y]	41	39	29
94	0.81	85 [**,y]	0.92 [**,y]	23	0.92	44 [y]	0.89 [y]	...	79 [**,x]	41	38 [**,y]	30
79 [*]	***0.68*** [*]	95	0.74	***12*** [**]	***0.52*** [**]	18	0.51	...	47	...	80	31
53	0.91	111	0.88	...	...	43	0.59	...	71	26	35	32
67	1.00	93	1.03	...	...	35	0.88	70	81 [x]	***46***	46	33
103	0.96	134	1.02	9	0.98	32	1.07	*31*	36	54	59	34
100	0.97	**117**	**0.98**	...	...	**80**	**1.11**	...	66 [x]	36	**31**	35
65	0.83	84	1.08	15	0.64	41 [*,z]	0.91 [*,z]	*63*	61	49	32	36
108	*1.03*	107 [z]	1.05 [z]	102	1.04	101 [z]	1.09 [z]	96	94 [y]	15	13 [z]	37
69	*0.92*	131	0.99	***26***	***0.71*** [**]	...	...	...	...	***37***	33	38
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39
113	0.97	102	0.95	87	1.13	102	1.03	57	...	35	30	40
...	...	86 [z]	0.66 [z]	...	...	...	...	...	...	...	50 [**,z]	41
94	0.96	115 [z]	0.90 [z]	44	1.00	60 [z]	0.97 [z]	65	67 [y]	33	29 [z]	42
120	0.75	133	0.92	30	0.40	55 [z]	...	46	67	41	42	43
128	0.91	110 [z]	1.02 [z]	*16*	*0.77*	...	...	*38*	25 [y]	57	48 [z]	44
84	0.91	114	0.99	...	...	...	...	66	...	51 [**]	49 [**]	45
101	0.97	...	...	43	0.88	...	...	***48***	...	41	...	46
											América del Norte y Europa Occidental	
103	0.99	100	1.00	96	0.98	101	0.95	99	96	17	12	47
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10	48
104	0.99	101	1.00	97	0.95	98	0.96	...	100	13	11	49
104	0.99	103	0.99	141	1.07	107	0.97	...	93 [y]	*12* [**]	11	50
100	1.00	98 [z]	1.01 [z]	102	1.02	103 [z]	0.98 [z]	99	...	17	...	51
97	1.00	100	1.00	93	1.03	95	1.02	95	...	18	14	52
101	1.00	101	0.99	125	1.05	125	1.01	100	99 [x]	10	...	53
106	0.99	103	0.99	109	1.06	131	1.01	...	97	15	13	54
103	1.03	98	0.98	93	...	94	1.00	**...**	...	15	14	55
101	1.00	100	0.99	121	1.09	108	1.05	99	100	17	14	56
105	0.99	107	1.00	108	1.00	110	1.01	98	...	19	18	57
95	1.00	102 [z]	1.00 [z]	90	1.04	108 [z]	0.97 [z]	...	93 [y]	14	...	58
102	0.99	104	1.00	106	1.06	119	1.02	...	...	22	16	59
100	0.98	99 [z]	1.01 [z]	109	1.05	109 [z]	1.01 [z]	98	97 [y]	...	10 [z]	60
105	0.99	105 [z]	1.00 [z]	100	0.99	102 [z]	1.02 [z]	***99***	99 [y]	13 [**]	13 [z]	61
105	0.99	100 [z]	0.99 [z]	92	0.99	101 [z]	0.99 [z]	94	100 [y]	11	...	62
100	1.01	97 [z]	1.02 [z]	97	1.04	101 [z]	1.03 [z]	...	...	***12***	9 [y]	63
95	1.00	96	1.00	78	0.93	86	1.04	98	94	20	11	64
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22	...	65
101	1.00	99	1.00	119	1.02	111	0.98	100	98	...	...	66
109	0.98	106	0.99	123	0.96	130	0.98	98	...	...	12	67
122	*0.96*	106	0.98	104	1.08	113	1.00	...	...	*13*	12	68
101	1.00	109	1.00	101	1.01	95	1.00	...	...	19	18	69
...	...	93	0.99	...	...	95	1.03	...	96	*5*	6	70

Cuadro 10 (continuación)

		OBJETIVO 1		OBJETIVO 2		OBJETIVO 3				OBJETIVO 4			
		Atención y educación de la primera infancia		Universalización de la enseñanza primaria		Necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos				Mejora de los niveles de la alfabetización de los adultos			
		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR		TASA NETA AJUSTADA DE ESCOLARIZACIÓN (TNAE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA[1]		TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años)				TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más)			
		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en									
		1999	2012	1999	2012	1995–2004[2]		2005–2012[2]		1995–2004[2]		2005–2011[2]	
	Países o territorios	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)
71	Suecia	76	95	100	99	...	...	...	...	...	...	...	...
72	Suiza	92	100	99	99	...	...	...	...	...	...	...	...
	América Latina y el Caribe												
73	Anguila[10]	...	...	***99*** **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antigua y Barbuda	*57*	89	...	85	99 *	1.01 *	...	...	99 *	1.01 *	99 **	1.01 **
75	Argentina	57	74 [z]	99	...	99 *	1.00 *	99 **	1.00 **	97 *	1.00 *	98 **	1.00 **
76	Aruba	94	107	98	99 [y]	99 *	1.00 *	99 *	1.00 *	97 *	1.00 *	97 *	1.00 *
77	Bahamas	11	...	91	98 [y]	...	...	...	...	...	...	...	...
78	Barbados	75	79 *, [z]	95 **	97 *, [z]	...	...	...	...	...	...	...	...
79	Belice	28	47	100 **	99	...	...	...	...	...	...	...	...
80	Bermudas	***56***	43 [z]	...	88 [z]	...	...	...	...	...	...	...	...
81	Bolivia (Estado Plurinacional de)	43	51 [z]	94 **	87 [z]	97 *	0.98 *	99 *	1.00 *	87 *	0.87 *	94 *	0.95 *
82	Brasil[4]	...	...	...	...	97 *	1.02 *	99 *	1.01 *	89 *	1.00 *	91 *	1.01 *
83	Chile	76	114	...	93	99 *	1.00 *	99 *	1.00 *	96 *	1.00 *	99 *	1.00 *
84	Colombia	38	49 [z]	95	86	98 *	1.01 *	98 *	1.01 *	93 *	1.00 *	94 *	1.00 *
85	Costa Rica	47	74	...	93	98 *	1.01 *	99 *	1.00 *	95 *	1.00 *	97 *	1.00 *
86	Cuba	105	109	99 **	97	100 *	1.00 *	100 **	1.00 **	100 *	1.00 *	100 **	1.00 **
87	Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
88	Dominica	82	95	*98*	96 [y]	...	...	...	...	...	...	...	...
89	Ecuador	63	150	97	97	96 *	1.00 *	99 *	1.00 *	91 *	0.97 *	93 *	0.98 *
90	El Salvador	40	62	*85* **	95	92 **	1.00 **	97 *	1.01 *	81 **	0.93 **	85 *	0.94 *
91	Granada	75	99 [y]	100 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
92	Guatemala	46	64 [z]	84 **	95 [z]	82 *	0.91 *	94 *	0.96 *	69 *	0.84 *	78 *	0.85 *
93	Guyana	100	66	...	75	...	...	93 **,[a]	1.01 **,[a]	...	...	85 **,[a]	1.06 **,[a]
94	Haití	...	...	...	...	82 *	0.98 *	72 **,[a]	0.95 **,[a]	59 *	0.87 *	49 **,[a]	0.84 **,[a]
95	Honduras	17	42	*88*	94	89 *	1.05 *	95 *	1.02 *	80 *	1.01 *	85 *	0.99 *
96	Islas Caimán[4]	39	...	95 *	...	...	...	99 *	0.99 *	...	...	99 *	1.00 *
97	Islas Turcas y Caicos[10]	***85***	88 [z]	***91*** **	92 [z]	95 *	0.98 *	98 *	1.01 *	90 *	0.95 *	95 *	0.99 *
98	Islas Vírgenes Británicas[5]	62	71 [z]	98 **	85 [z]	...	...	...	...	...	...	...	...
99	Jamaica[4]	79	75	93 **	...	92 *	1.10 *	96 **	1.06 **	80 *	1.16 *	87 **	1.12 **
100	México	70	101	98 **	98	98 *	1.00 *	99 *	1.00 *	91 *	0.97 *	94 *	0.98 *
101	Montserrat[5]	137	...	***100***	...	...	...	...	...	...	...	...	...
102	Nicaragua	27	55 [y]	81 **	93 [y]	86 *	1.06 *	87 *	1.04 *	77 *	1.00 *	78 *	1.00 *
103	Panamá	37	65	93 **	92	96 *	0.99 *	98 *	0.99 *	92 *	0.99 *	94 *	0.99 *
104	Paraguay	29	35 [z]	97	83 [z]	...	...	99 *	1.00 *	...	...	94 *	0.98 *
105	Perú	56	78	100 **	96 [z]	97 *	0.98 *	99 *	1.00 *	88 *	0.88 *	94 *	0.94 *
106	República Dominicana	31	39	83	89	94 *	1.03 *	97 *	1.02 *	87 *	1.00 *	91 *	1.01 *
107	Saint Kitts y Nevis	...	96 [z]	*97* **	84 **	...	...	...	...	...	...	...	...
108	San Martín	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
109	San Vicente y las Granadinas	...	...	*98* **	99	...	...	...	...	...	...	...	...
110	Santa Lucía	81	61	93 **	83	...	...	...	...	...	...	...	...
111	Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
112	Suriname	***85***	88 [z]	***91*** **	92 [z]	95 *	0.98 *	98 *	1.01 *	90 *	0.95 *	95 *	0.99 *
113	Trinidad y Tobago	*60*	...	98	99 [y]	99 **	1.00 **	100 **	1.00 **	98 **	0.99 **	99 **	0.99 **
114	Uruguay	60	89 [y]	...	100 [y]	99 *	1.01 *	99 *	1.01 *	97 *	1.01 *	98 *	1.01 *
115	Venezuela (República Bolivariana de)	45	72	86	94	97 *	1.02 *	99 *	1.01 *	93 *	0.99 *	96 *	1.00 *
116	Antillas Neerlandesas	...	...	...	...	... *		...		...		...	
	Asia Central												
117	Armenia[4]	26	51	...	...	100 *	1.00 *	100 **	1.00 **	99 *	0.99 *	100 **	1.00 **
118	Azerbaiyán[5,8]	18	25	92	89 *	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *	99 *	0.99 *	100 *	1.00 *
119	Georgia	35	...	...	99	100 *	1.00 *	100 **	1.00 **	100 *	1.00 *	100 **	1.00 **
120	Kazajstán	15	**58**	*96* **	**99** **	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *
121	Kirguistán	10	25	93 **	98	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *	99 *	0.99 *	99 *	0.99 *
122	Mongolia	27	86	91	98	98 *	1.01 *	98 *	1.01 *	98 *	1.00 *	98 *	1.00 *
123	Tayikistán	8	9 [z]	*94*	99	100 *	1.00 *	100 **	1.00 **	99 *	1.00 *	100 **	1.00 **
124	Turkmenistán	...	...	...	...	100 *	1.00 *	100 **	1.00 **	99 *	0.99 *	100 **	1.00 **
125	Uzbekistán	24	25 [z]	...	91 [z]	100 *	1.00 *	100 **	1.00 **	99 *	0.99 *	99 **	1.00 **
	Asia Meridional y Occidental												
126	Afganistán	...	...	...	...	...	...	47 *	0.52 *	...	...	32 *	0.39 *
127	Bangladesh	18	26 [z]	...	96 *, [y]	64 *	0.90 *	80 **	1.05 **	47 *	0.76 *	59 **	0.88 **
128	Bhután	0.9	9	56	92	...	...	74 *	0.85 *	...	...	53 *	0.59 *
129	India	19	58 [z]	*86* **	99 [z]	76 *	0.80 *	81 *	0.84 *	61 *	0.65 *	63 *	0.68 *
130	Irán, República Islámica del	15	35	86 **	100 *	93 *	0.95 *	98 *	0.99 *	77 *	0.84 *	84 *	0.89 *
131	Maldivas[4]	56	...	98	...	98 *	1.00 *	99 *	1.00 *	96 *	1.00 *	98 *	1.00 *
132	Nepal	11 *	**84**	69 *	**99** **	70 *	0.75 *	82 **,[a]	0.87 **,[a]	49 *	0.56 *	57 **,[a]	0.66 **,[a]
133	Pakistán	63 *	82	**...**	72 *	55 *	0.64 *	71 *	0.78 *	43 *	0.53 *	55 *	0.59 *
134	Sri Lanka	...	89	***100***	94	96 *	1.01 *	98 *	1.01 *	91 *	0.97 *	91 *	0.97 *
	Asia Oriental y el Pacífico												
135	Australia	***103***	108	94 **	97	...	...	...	...	...	...	...	...
136	Brunei Darussalam	79	92	...	96	99 *	1.00 *	100 **	1.00 **	93 *	0.95 *	95 **	0.96 **
137	Camboya	5	15	87	98	83 *	0.90 *	87 *	0.97 *	74 *	0.76 *	74 *	0.80 *
138	China[9]	36	70	...	...	99 *	0.99 *	100 *	1.00 *	91 *	0.91 *	95 *	0.95 *
139	Fiji	15	...	94	99	...	...	...	...	...	...	...	...
140	Filipinas	30	...	89	...	95 *	1.03 *	98 *	1.02 *	93 *	1.02 *	95 *	1.01 *

Cuadro 10

OBJETIVO 5								OBJETIVO 6				
Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria				Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria				Calidad de la educación				
TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)				TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO		PROPORCIÓN ALUMNOS/DOCENTE EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA[2]		
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		
1999		2012		1999		2012		1999	2011	1999	2012	
Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	Total (%)			
110	1.03	102	1.00	157	1.26	98	0.98	98	96 [y]	12	10	71
106	0.99	103	1.00	96	0.93	96	0.97	...	...	...	11	72
											América Latina y el Caribe	
104 [**]	***0.98*** [**]	...	...	*107* [**]	*0.98* [**]	...	...	...	...	22	15 [z]	73
124	...	98	0.93	*78*	*0.89* [**]	105	1.15	...	...	*19*	14	74
113	0.99	118 [z]	0.99 [z]	85	1.05	92 [z]	1.11 [z]	89	93 [y]	21	...	75
112	0.98	104	1.03	99	1.06	100	1.07	96	93 [x]	19	15	76
97	0.97	108 [y]	1.02 [y]	78	0.99	93 [y]	1.05 [y]	...	89 [x]	14	14 [y]	77
103	1.04	105 [*, z]	0.99 [*, z]	108	1.12	105 [z]	1.12 [z]	91	93 [*, y]	18 [**]	13 [*, z]	78
121	0.96	121	0.97	64	1.07	84	1.05	74	91 [y]	*23*	22	79
101	***1.01***	90 [z]	0.98 [z]	***79***	***1.07***	77 [z]	1.18 [z]	***87***	...	***9***	9 [z]	80
111	0.98	94 [z]	0.98 [z]	76	0.93	77 [z]	1.00 [z]	80	86 [y]	*25* [**]	...	81
...	...	...	...	...	...	...	...	*80*	54 [x]	26	21	82
100	0.97	101	0.97	79	1.04	89	1.04	98	99	32	21	83
119	1.00	107	0.97	73	1.11	93	1.09	67	85	24	25	84
112	0.99	105	0.99	62	1.10	104	1.05	89	88	27	17 [z]	85
102	0.97	99	0.99	79	1.06	90	1.00	95	96	12	9	86
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	87
120	*1.02*	119	0.97	101	1.33	97 [z]	1.07 [z]	*79*	88	20	16	88
112	1.00	114	1.00	59	1.03	87	1.02	75	91	*23*	18	89
104	*0.96*	113	0.96	52	0.97	69	1.00	62 [**]	84	...	29 [z]	90
108	0.97	103 [y]	0.97 [y]	...	...	108 [y]	1.03 [y]	...	...	*20*	16 [y]	91
102	0.87	114 [z]	0.97 [z]	33	0.84	65 [z]	0.91 [z]	52	71 [y]	38	26 [z]	92
106	1.01	75	1.13	83	1.01 [**]	101	1.15	*65*	92	27	23	93
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	94
107	*1.01*	109	1.00	...	...	73	1.22	...	70	32	...	95
107	0.91	...	...	95	0.92	...	...	*92*	...	15	12 [z]	96
118	***0.99***	114 [z]	0.96 [z]	***73***	***1.19***	85 [z]	1.31 [z]	...	...	***20*** [**]	15 [z]	97
112	0.97	92 [z]	0.92 [z]	99	0.91	97 [z]	1.01 [z]	...	...	18	12 [z]	98
96 [**]	1.00 [**]	...	...	88 [**]	1.01 [**]	89 [z]	1.06 [z]	*85*	82 [y]	...	23	99
106	0.94	105	1.00	68	1.00	86	1.08	87	96	27	28	100
105	***0.99***	...	...	183	0.75	...	...	...	...	21	...	101
101	1.01	117 [y]	0.98 [y]	51 [**]	1.18 [**]	69 [y]	1.10 [y]	46	...	34	30 [y]	102
104	0.97	100	0.97	64	1.08	84	1.05	90	92	26	23	103
119	0.96	95 [z]	0.96 [z]	58	1.04	70 [z]	1.05 [z]	73 [**]	80 [y]	...	22 [z]	104
123	0.99	100	0.99	83	0.94	90	0.96	83	74	29	19	105
110	0.98	103	0.91	56	1.24	76	1.12	71	79	31	24	106
106	*1.04*	88	1.01	*105*	*1.10*	94 [z]	1.04 [z]	*74*	74 [x]	*19*	15	107
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	108
118	*0.95*	105	0.96	*83* [**]	*1.34* [**]	101	0.96	...	69 [y]	20	16	109
104	0.95	87	0.97	71	1.26	91	0.99	...	90	***24***	17	110
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	111
118	***0.99***	114 [z]	0.96 [z]	***73***	***1.19***	85 [z]	1.31 [z]	...	...	***20*** [**]	15 [z]	112
103	0.99	106 [y]	0.97 [y]	...	...	...	...	*89*	89 [*, x]	21	...	113
111	0.99	112 [y]	0.97 [y]	92	1.17	90 [y]	1.14 [y]	*87*	95 [x]	20	14 [y]	114
99	0.98	102	0.98	57	1.22	85	1.09	88	94	...	...	115
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	20	...	116
											Asia Central	
99	1.08	...	...	93	...	96	1.21	...	96	16	...	117
95	1.00	98	0.98	...	...	100	0.99	97	98	19	12	118
94	0.99	106	1.01	79	0.98	...	...	99	93	*17*	...	119
99	*1.01*	**106**	**1.01**	96	1.00	98	0.97	*95* [**]	**99**	***19***	**16**	120
96	0.99	106	0.98	83	1.02	88 [*, z]	1.00 [*, z]	95 [*]	97	24	24	121
97	1.01	117	0.97	61	1.27	103	1.03	87	93	32	29	122
95	*0.93*	100	0.98	74	0.86	87	0.90	97	98	***22***	23	123
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	124
99	1.00	93 [z]	0.97 [z]	87	0.98	105 [z]	0.98 [z]	100	98 [y]	21	16 [z]	125
											Asia Meridional y Occidental	
26	0.08	104	0.72	***13***	**-**	54	0.55	...	...	33	44 [z]	126
...	...	114 [*, z]	1.06 [*, z]	46	0.99	54	1.14	...	66 [*, x]	...	40 [*, z]	127
75	0.85	112	1.02	27	0.77	74	1.06	82	95	42	24	128
96	*0.84*	113 [z]	1.02 [z]	44	0.70	69 [z]	0.94 [z]	62	...	35 [*]	35 [*, z]	129
102	0.94	106	0.99	78	0.93	86	0.94	*97*	96 [*]	***25***	...	130
132	1.01	...	...	42	1.08	...	...	...	83	24	11	131
122	0.76	**135**	**1.08**	36	0.66	**67**	**1.05**	59	**55**	39	**26**	132
70 [*]	*0.68* [*]	93	0.87	...	...	37	0.74	...	61	*33* [**]	41	133
107	***0.99***	98	1.00	...	...	99	1.06	***98***	97	***26***	24	134
											Asia Oriental y el Pacífico	
100	1.00	105	1.00	156	1.00	136	0.95	...	...	18 [**]	...	135
113	0.95	95	0.98	86	1.06	108	1.01	...	96	14 [*]	11	136
101	0.87	124	0.95	16	0.53	...	...	*55*	66	***53***	46	137
105	***1.01***	128	1.00	58	...	89	1.02	...	...	***22***	18	138
104	0.99	105	1.01	78	1.11	88	1.11	82	97	*28*	28	139
109	1.00	...	...	74	1.10	...	...	***75***	...	35	...	140

Cuadro 10 (continuación)

		OBJETIVO 1		OBJETIVO 2		OBJETIVO 3				OBJETIVO 4			
		Atención y educación de la primera infancia		Universalización de la enseñanza primaria		Necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos				Mejora de los niveles de la alfabetización de los adultos			
		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR		TASA NETA AJUSTADA DE ESCOLARIZACIÓN (TNAE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA[1]		TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años)				TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más)			
		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en									
		1999	2012	1999	2012	1995–2004[2]		2005–2012[2]		1995–2004[2]		2005–2011[2]	
	Países o territorios	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)
141	Indonesia	23 **	48	***97***	95	99 *	1.00 *	99	1.00	90 *	0.92 *	93 *	0.94 *
142	Islas Cook[5]	43	95	86	97	...	...	...	...	...	...	...	...
143	Islas Marshall	57	48 [z]	...	100 [z]	...	...	...	...	...	...	...	...
144	Islas Salomón	*35*	43	...	...	85 *	0.89 *	...	...	77 *	0.82 *	...	...
145	Japón	83	88	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
147	Macao, China[4]	90	...	85	...	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *	91 *	0.92 *	96 *	0.96 *
148	Malasia[4]	54	70 [z]	95	...	97 *	1.00 *	98 *	1.00 *	89 *	0.93 *	93 *	0.95 *
149	Micronesia, (Estados Federados de)	36	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150	Myanmar	2	9 [y]	...	...	95 *	0.98 *	96 **	1.00 **	90 *	0.92 *	93 **	0.95 **
151	Nauru[5]	*74*	79	...	76	...	...	...	...	...	...	...	...
152	Niue[5]	154	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
153	Nueva Zelandia	85	92	100 **	99	...	...	...	...	...	...	...	...
154	Palau[5]	63	...	...	...	...	...	100 *	1.00 *	...	...	100 *	1.00 *
155	Papua Nueva Guinea	...	...	...	87	67 *	0.93 *	71 **	1.13 **	57 *	0.80 *	63 **	0.92 **
156	República de Corea	...	118 [z]	99	99	...	...	...	...	...	...	...	...
157	República Democrática Popular Lao	7	24	74	96	78 *	0.90 *	84 *	0.88 *	69 *	0.79 *	73 *	0.77 *
158	República Popular Democrática de Corea	...	...	...	...	...	...	100 *	1.00 *	...	...	100 *	1.00 *
159	Samoa	50	34	93	96	99 **	1.00 **	100 **	1.00 **	99 **	0.99 **	99 **	1.00 **
160	Singapur[4]	...	...	...	...	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *	93 *	0.92 *	96 *	0.96 *
161	Tailandia	91	**119**	...	...	98 *	1.00 *	98 *	1.00 *	93 *	0.95 *	96 *	1.00 *
162	Timor-Leste	...	...	...	92 [z]	...	...	80 *	0.98 *	38 *	0.66 *	58 *	0.83 *
163	Tokelau[5]	*99*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
164	Tonga	29	71	91	90	99 *	1.00 *	99 *	1.00 *	99 *	1.00 *	99 *	1.00 *
165	Tuvalu[5]	***96***	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
166	Vanuatu	51	61 [y]	98 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
167	Viet Nam	40	77	97	98	95 *	0.98 *	97 *	0.99 *	90 *	0.92 *	94 *	0.95 *
	Estados Árabes												
168	Argelia	...	**13**	...	**97** **	96 *	0.98 *	99 *	1.00 *	83 *	0.87 *	94 *	0.95 *
169	Arabia Saudita	2	79 [z]	88	99	90 *	0.92 *	92 *	0.94 *	70 *	0.76 *	73 *	0.79 *
170	Bahrein[4]	33	50	99	...	97 *	1.00 *	98 *	0.99 *	87 *	0.94 *	95 *	0.95 *
171	Djibouti	0.4	4	25	**58**	...	...	...	...	...	...	...	...
172	Egipto	11	27	95 **	97 **,[z]	73 *	0.85 *	89 *	0.93 *	56 *	0.65 *	74 *	0.81 *
173	Emiratos Árabes Unidos[4]	65	71	85	98 *	...	...	95 *	1.04 *	...	...	90 *	1.02 *
174	Iraq	5	...	89	...	85 *	0.91 *	82 **	0.96 **	74 *	0.76 *	79 **	0.84 **
175	Jordania	29	34	97 **	97	99 *	1.00 *	99 *	1.00 *	90 *	0.89 *	98 *	0.99 *
176	Kuwait[4]	94	...	100	...	92 *	0.96 *	99 *	1.00 *	78 *	0.91 *	96 *	0.99 *
177	Líbano	76 **	91	...	96 **	...	...	99 *	1.01 *	...	...	90 *	0.92 *
178	Libia	5	...	...	...	100 **	1.00 **	100 **	1.00 **	85 **	0.82 **	90 **	0.87 **
179	Marruecos	60	**59**	71	**99**	70 *	0.75 *	82 *	0.83 *	52 *	0.60 *	67 *	0.76 *
180	Mauritania	...	...	60	70	61 *	0.82 *	56 **,[a]	0.72 **,[a]	51 *	0.73 *	46 **,[a]	0.62 **,[a]
181	Omán	...	55	84	97	97 *	0.99 *	98 *	1.01 *	81 *	0.85 *	87 *	0.91 *
182	Palestina	35	42	93	93	99 *	1.00 *	99 *	1.00 *	92 *	0.91 *	96 *	0.95 *
183	Qatar	27	73	95	...	96 *	1.03 *	99 *	1.01 *	89 *	0.99 *	97 *	0.99 *
184	República Árabe Siria	8	11	97	99 [y]	92 *	0.95 *	96 **	0.98 **	81 *	0.84 *	85 **	0.87 **
185	Sudán	***19***	35 [z]	...	52 [z]	78 *	0.84 *	88 **	0.95 **	61 *	0.73 *	73 **	0.80 **
186	Túnez	13	...	96 **	100	94 *	0.96 *	97 *	0.98 *	74 *	0.78 *	80 *	0.82 *
187	Yemen	0.7	2 [z]	58	87	77 **	0.65 **	87 **	0.80 **	55 **	0.48 **	66 **	0.61 **
188	Sudán (antes de la secesión)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	Europa Central y Oriental												
189	Albania[4]	41	69	93 **	...	99 *	1.00 *	99 *	1.00 *	99 *	0.99 *	97 *	0.98 *
190	Belarrús	85	103	***96*** **	94	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *
191	Bosnia y Herzegovina[4]	...	16	...	...	100 *	1.00 *	100 **	1.00 **	97 *	0.95 *	98 **	0.97 **
192	Bulgaria	69	86	98	96	98 *	1.00 *	98 *	1.00 *	98 *	0.99 *	98 *	0.99 *
193	Croacia	40	63	93	99	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *	98 *	0.98 *	99 *	0.99 *
194	Eslovaquia	81	91	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
195	Eslovenia	75	94	96	98	100 **	1.00 **	100 **	1.00 **	100 **	1.00 **	100 **	1.00 **
196	Estonia	92	93	100	97	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *
197	Federación de Rusia[7]	71	91	...	97	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *	99 *	1.00 *	100 *	1.00 *
198	Hungría	80	87	96	97	...	...	...	...	...	...	...	...
199	la ex República Yugoslava de Macedonia	27	29	91	92 **	99 *	0.99 *	99 **	1.00 **	96 *	0.96 *	98 **	0.98 **
200	Letonia	54	92	97 **	98	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *
201	Lituania	50	76	97	98	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *
202	Montenegro	***32***	61	...	98	...	...	99 *	1.00 *	...	...	98 *	0.98 *
203	Polonia	49	78	97	97	...	...	...	...	...	...	...	...
204	República Checa	90	103	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
205	República de Moldova[5,6]	48	80	*93*	91	100 *	1.00 *	100 **	1.00 **	97 *	0.97 *	99 **	0.99 **
206	Rumania	69	77	88	90	98 *	1.00 *	99 *	1.00 *	97 *	0.98 *	99 *	0.99 *
207	Serbia[5]	54	56	...	93	...	...	99 **	1.00 **	...	...	98 **	0.98 **
208	Turquía	7	31	94	95	96 *	0.95 *	99 *	0.99 *	87 *	0.84 *	95 *	0.93 *
209	Ucrania	51	101	...	98	100 *	1.00 *	100 **	1.00 **	99 *	0.99 *	100 **	1.00 **

Cuadro 10

	OBJETIVO 5								OBJETIVO 6				
	Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria				Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria				Calidad de la educación				
	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)				TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO		PROPORCIÓN ALUMNOS/DOCENTE EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA[2]		
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		
	1999		2012		1999		2012		1999	2011	1999	2012	
	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	Total (%)			
	111	***0.98***	109	1.00	55	...	83	1.03	***86***	89	22	19	141
	96	0.95	108	1.01	60	1.08	88	1.00	...	...	18	15	142
	90	0.99	105 [z]	0.99 [z]	68	1.06	...	...	...	...	15	...	143
	89	0.93	141	0.98	26	0.75	48	0.94	...	63	19	24	144
	101	1.00	102	1.00	101	1.01	102	1.00	100	100	21	17	145
	110	1.01	...	...	61	1.23	...	...	***69***	...	25	...	146
	100	0.99	...	...	79	1.05	96	0.99	...	98 [x]	31	14	147
	95	0.99	...	...	66	1.09	67 [z]	0.97 [z]	...	99 [x]	20	12 [z]	148
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	149
	95	0.97	114 [y]	0.99 [y]	32	0.98	50 [y]	1.05 [y]	*55*	75 [x]	31	28 [y]	150
	99	*1.33*	94	1.03	*47*	*1.17*	72	0.97	...	...	*21*	...	151
	99	1.00	...	...	98	1.10	...	...	...	...	16	...	152
	100	1.00	99	1.00	111	1.05	120	1.05	...	...	18	15	153
	114	0.93	...	...	101	1.07	...	...	...	...	15	...	154
	71	*0.86*	114	0.91	...	...	40	0.76	...	...	*35* **	...	155
	103	1.01	103	0.99	99	1.00	97	0.99	99	99	32	18	156
	108	0.85	123	0.95	32	0.69	47	0.87	55	70	31	27	157
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	158
	96	1.00	105	1.00	79	1.11	86	1.11	90 *	90	24 **	30 [y]	159
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	160
	97	0.97	**93**	**0.95**	***63***	***0.97*** **	87	1.06	82 **	...	21	16	161
	118	...	125 [z]	0.95 [z]	***36***	...	57 [z]	1.02 [z]	...	84 [y]	***62***	31 [z]	162
	105	*1.15*	...	...	*92*	*1.01*	...	...	...	...	*10*	...	163
	112	0.95	109	0.99	105	1.14	104 [z]	0.97 [z]	*91*	...	21	21	164
	...	...	...	...	***80***	***1.10***	...	...	...	...	19	...	165
	118	0.98	122 [y]	0.99 [y]	30	0.88	60 [y]	1.00 [y]	69	...	24	22 [y]	166
	110	0.93	105	1.01	...	...	...	...	83	97	30	19	167
												Estados Árabes	
	...	...	106	1.03	...	...	**116** **	**1.01** **	...	99	...	**10** *	168
	100	0.91	117	0.94	63	1.01	98 [z]	1.04 [z]	91	93	28	23	169
	104	0.97	...	...	97	1.08	96	1.02	90	98	...	12 *	170
	31	0.72	**68**	**0.88**	***16***	***0.63***	**46**	**0.77**	...	**76**	40	**34**	171
	101 **	0.92 **	113	0.96	84 **	0.91 **	86	0.98	99 **	96 [x]	23 **	28 [y]	172
	94	0.99	108	0.97	84	1.10	...	...	89	84 [y]	16	18	173
	97	0.83	...	...	35	0.64	...	...	49 **	...	*21*	...	174
	101	1.02	98	0.98	86	1.05	88	1.03	96	98 [y]	...	...	175
	118	1.01	...	...	115 **	1.00 **	...	...	94	94	13	9	176
	134 **	0.97 **	107	0.91	90 **	1.13 **	74	1.01	90 **	93	14 **	14	177
	116	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	178
	86	0.82	**117**	**0.95**	36	0.79	69	0.86	75	**92**	28	**26**	179
	83	0.97	97	1.05	20	0.77	27 **	0.85 **	***40***	...	47	40	180
	93	0.98	109	1.01	75	1.00	94	1.08	92	94	25	...	181
	100	1.00	94	0.99	78	1.02	83	1.10	99	99	38	24	182
	107	1.06	...	...	86	1.11	112 [z]	1.10 [z]	...	...	13	10	183
	106	0.92	122	0.97	43	0.92	74	1.00	87	93	25	...	184
	59	***0.85***	69 [z]	0.89 [z]	***34***	***0.81***	37 [z]	0.92 [z]	...	76 [x]	...	...	185
	117	0.94	110	0.98	72	1.01	91 [z]	1.05 [z]	87	95 [x]	24	17	186
	73	0.56	97	0.83	41	0.37	47	0.65	***69*** **	...	22 **	30 [z]	187
	...	...	...	...	...	...	...	...	77 **	...	***24*** **	...	188
												Europa Central y Oriental	
	102	0.98	...	...	66	0.94	...	...	*90*	99	*23*	19	189
	113	***0.99***	99	1.00	...	...	106	0.96	99	99 *	20	15	190
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	99 [x]	...	...	191
	104	0.97	100	0.99	92	0.98	93	0.96	93	97	18	17	192
	94	0.98	97	1.00	85	1.02	98	1.04	99	99	19	14	193
	102	0.98	102	1.00	85	1.02	94	1.01	97	98	19	15	194
	98	0.99	99	1.00	99	1.03	98	0.99	100	99	14	17	195
	101	0.97	98	1.01	94	1.04	107	0.99	98	97	16	12	196
	103	0.99	101	1.01	92	...	95	0.98	95	97	18	20	197
	101	0.98	100	0.99	94	1.02	102	0.98	96	98 [x]	11	10	198
	98	0.98	89	1.00	82	0.97	83	0.99	97	...	22	15	199
	99	0.98	103	0.99	88	1.04	98	0.97	97	93 [y]	15	11	200
	101	0.98	99	0.99	95	1.00	106	0.96	99	97	17	12	201
	...	...	101	1.01	...	...	91	1.01	...	80	...	...	202
	100	*0.98*	101	1.00	99	0.99	98	0.99	98	99 [y]	***11***	10	203
	103	0.99	100	1.01	84	1.04	97	1.00	98	99	18	19	204
	101	*0.99*	94	1.00	83	0.98	88	1.02	95	96	21	16	205
	92	0.98	94	0.99	81	1.02	95	0.98	96	94	19	18	206
	110	0.99	93	1.00	94	1.01	92	1.02	...	98	...	16	207
	103	0.91	100	0.99	71	0.68	86	0.95	...	90	...	20	208
	108	1.00	106	1.02	98	1.04 *	98	0.98 *	97 *	98 *	20	16	209

Cuadro 10 (continuación)

		OBJETIVO 1		OBJETIVO 2		OBJETIVO 3				OBJETIVO 4			
		Atención y educación de la primera infancia		Universalización de la enseñanza primaria		Necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos				Mejora de los niveles de la alfabetización de los adultos			
		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR		TASA NETA AJUSTADA DE ESCOLARIZACIÓN (TNAE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA[1]		TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años)				TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más)			
		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		1995–2004[2]		2005–2012[2]		1995–2004[2]		2005–2011[2]	
		1999	2012	1999	2012								
	Países o territorios	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)
		Media ponderada		Media ponderada		Media ponderada				Media ponderada			
I	Mundo	33	54 **	84 **	91 **	87	0.93	89	0.94	82	0.89	84	0.91
II	Países en transición	46	67	92 **	96	100	1.00	100	1.00	99	0.99	100	1.00
III	Países desarrollados	75	88	98	96	...	...	...	...	...	...	...	...
IV	Países en desarrollo	27	49 **	82 **	90 **	85	0.91	88	0.93	77	0.84	80	0.87
V	Estados Árabes	11 **	20 **	59	79 **	68	0.82	69	0.84	57	0.71	59	0.75
VI	Europa Central y Oriental	76	89	98	96	...	...	...	...	...	...	...	...
VII	Asia Central	54	74	93	94 **	96	1.01	98	1.00	90	0.98	92	0.99
VIII	Asia Oriental y el Pacífico	...	...	74 **	71 **	87	1.00	81	0.98	72	0.96	69	0.96
IX	Asia Oriental	55	76	94	95 **	97	1.01	98	1.00	90	0.98	93	0.99
X	Pacífico	19	33 **	95 **	95 **	100	1.00	100	1.00	99	0.99	100	1.00
XI	América Latina y el Caribe	22	55 **	78 **	94 **	74	0.81	80	0.86	59	0.66	63	0.70
XII	Caribe	38	68	95 **	96 **	98	0.99	99	1.00	92	0.93	95	0.96
XIII	América Latina	38	67	95 **	96 **	98	0.99	99	1.00	92	0.93	95	0.96
XIV	América del Norte y Europa Occidental	67 **	93 **	88	94	...	...	...	...	...	...	...	...
XV	Asia Meridional y Occidental	15	25 **	80	89 **	83	0.87	90	0.93	67	0.73	78	0.81
XVI	África Subsahariana	51	74	93 **	96	99	0.99	100	1.00	97	0.97	99	0.99
XVII	Países con ingresos bajos	11 **	19 **	60 **	83 **	68	0.85	72	0.90	58	0.75	61	0.79
XVIII	Países con ingresos medios	31	57 **	87 **	92 **	88	0.92	91	0.94	80	0.85	83	0.89
XIX	Medios bajos	23	50 **	80 **	90 **	79	0.85	83	0.88	68	0.76	71	0.78
XX	Medios altos	40	69	94 **	95 **	97	0.99	99	1.00	90	0.92	94	0.96
XXI	Países con ingresos altos	72	86	96	96	...	...	...	...	...	...	...	...

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU). Las tasas de matrícula del cuadro proceden de las estimaciones, revisadas en 2012, de la División de Población de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2013) y se basan en la variante media.

Nota: En los datos estadísticos aún figuran informaciones sobre las Antillas Neerlandesas y el Sudán (antes de la secesión), respectivamente en América Latina y el Caribe y en los Estados Árabes, solo a título indicativo, ya que apenas ahora comienza a disponerse de informaciones sobre las nuevas entidades-esto es, Curaçao, Sint Maarten, el Sudán y Sudán del Sur. Las agrupaciones de países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial pero incluyen solo a los países de la EPT. Se basan en la lista de países por grupos de ingresos revisada en julio de 2013.

1. La tasa neta ajustada de escolarización en primaria (TNAE) mide el porcentaje de niños en edad de cursar la enseñanza primaria que están matriculados en escuelas primarias o en establecimientos de enseñanza secundaria.

2. Datos correspondientes al año disponible más reciente del periodo especificado. Para una explicación más extensa de las definiciones nacionales de alfabetismo, métodos de evaluación, fuentes y años de los datos, véase la versión web de la introducción a los cuadros estadísticos. Para los países señalados con un asterisco (*), se han utilizado los datos nacionales sobre alfabetismo observado. Para todos los demás, se han utilizado las estimaciones de alfabetismo del IEU. Las estimaciones se generaron utilizando el Modelo global de proyecciones de alfabetización por edad específica del IEU. Las correspondientes al periodo más reciente son las de 2012 y se basan en los datos observados más recientes disponibles para cada país.

3. Sobre la base del número de alumnos y docentes.

4. No se han calculado las tasas de escolarización para los dos años escolares, o uno de ellos, debido a incoherencias en los datos de población.

5. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

6. Los datos de escolarización y población utilizados para calcular las tasas de escolarización no comprenden los relativos a la región de Transnistria.

7. En la Federación de Rusia existían antes dos estructuras educativas, en las que los niños empezaban su escolaridad a los siete años. Los indicadores se calculaban sobre la base de la estructura más común o generalizada, en la que la escolaridad duraba tres años. En la segunda estructura, que acogía a un tercio de los alumnos de primaria, la escolaridad duraba cuatro años. Desde 2004, esta última estructura se ha hecho extensiva al conjunto del país.

8. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Nagorno-Karabakh.

9. Los niños ingresan en la escuela primaria a los seis o siete años, según los casos. Como el ingreso a los siete años es más común, las tasas de escolarización se han calculado utilizando el grupo de población de edades comprendidas entre los siete y los once años tanto tratándose de la población como de la escolarización.

Cuadro 10

OBJETIVO 5								OBJETIVO 6				
Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria				Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria				Calidad de la educación				
TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)				TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO		PROPORCIÓN ALUMNOS/DOCENTE EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA[2]		
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		
1999		2012		1999		2012		1999	2011	1999	2012	
Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	Total (%)			
Media ponderada				Media ponderada				Media ponderada		Media ponderada		
97	0.92	108	0.97	59	0.91 **	73	0.97	75 **	75 **	26	24 **	I
101	0.99	99	1.00	90	1.01 **	96	0.98	96	97	19	17	II
102	1.01	101	0.99	99	1.02	101	0.99	93	94	16	14	III
97	0.91	109 **	0.97 **	51	0.88 **	69 **	0.96 **	72 **	72 **	29	26 **	IV
80	0.85	102	0.92	25	0.82	41 **	0.84 **	58	58	42	42	V
103	1.01	101	0.99	99	1.02	101	0.99	92	94	15	14	VI
120	0.96	109	0.97	80 **	1.07 **	88	1.07	77	77 **	26	21	VII
109 **	0.98 **	107 **	0.99 **	50 **	0.99 **	60 **	1.06 **	43 **	...	29 **	...	VIII
120	0.96	109	0.97	81 **	1.07 **	89	1.07	78	79 **	26	21	IX
97	1.00	99 **	0.99 **	85	1.00	99 **	0.98 **	97	98 **	21	16 **	X
91	0.83	110 **	1.00 **	44	0.75	64 **	0.93 **	64	64 **	36	35 **	XI
104 **	0.99 **	117	0.99	61	0.94 **	84	1.01	85 **	92 **	24 **	19	XII
104 **	0.99 **	117	0.99	60	0.94 **	84	1.01	86 **	93 **	24 **	19	XIII
94	0.97	108	0.97	109	0.99	102	0.95	...	...	20	...	XIV
91	0.87	104	0.93	61	0.87	74	0.95	82	83	23	19 **	XV
102	0.96	100	1.00	88	0.96 **	93	0.97	96	95	18 **	17	XVI
78	0.86	108	0.95	29	0.82	44	0.89	56 **	57	43	42 **	XVII
100	0.92	110 **	0.97 **	56	0.89 **	74 **	0.98 **	76 **	77 **	27	24 **	XVIII
95	0.86	106 **	0.98 **	46	0.80	65 **	0.94 **	69	70 **	31	30 **	XIX
107 **	0.98 **	117	0.96	67	0.97 **	88	1.02	85 **	88 **	24 **	19	XX
102	1.00	101	1.00	98	1.01 **	100	0.99	93	95	16	15	XXI

10. No se han calculado las tasas de escolarización para los dos años escolares, o uno de ellos, debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

11. Los datos abarcan también los departamentos y territorios franceses de ultramar (DOM-TOM).

12. Debido a las incoherencias persistentes en el número de alumnos matriculados por edad, la tasa neta de escolarización en la enseñanza primaria se ha calculado recurriendo a los datos de distribución por edad de la Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados (MICS) de 2011.

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2013, los datos en cursiva a 2000 y los datos en negrita y cursiva a 2001.

(z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2011.

(y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2010.

(x) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2009.

(*) Estimaciones nacionales.

(**) Para los datos de los países: estimaciones parciales del IEU; para las medias ponderadas regionales y correspondientes a otros países: contabilización parcial debido a que no se disponía de datos sobre todos los países (entre el 33% y el 60% de la población de la región o agrupación de países de otro tipo).

(...) Datos no disponibles.

Fotografía: BRAC/Shehzad Noorani

Cuadros relativos a la ayuda internacional

Introducción[1]

Los datos relativos a la ayuda internacional utilizados en el presente Informe proceden de las bases de datos de Estadísticas del Desarrollo Internacional (EDI) de la OCDE, en las que se acopia la información suministrada cada año por todos los países miembros del Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) de esta organización y por un número cada vez mayor de donantes que no son miembros del Comité. Las bases de datos de EDI son las bases de datos del CAD, que ofrecen información relativa a proyectos y actividades. En el presente Informe las cifras totales relativas a la Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD) neta proceden de la base de datos del CAD, mientras que las relativas a la AOD sectorial bruta y la AOD bruta asignada a la educación proceden del Sistema de Notificación por parte de los Países Acreedores (CRS). Ambas se pueden consultar en el sitio web www.oecd.org/dac/stats/idsonline.

La asistencia oficial para el desarrollo (AOD) es la financiación pública suministrada a los países en desarrollo para promover su crecimiento económico y su progreso social. Se trata de una financiación en condiciones de favor, es decir que reviste la forma de una donación o de un préstamo con un tipo de interés inferior al del mercado y, por regla general, con un plazo de reembolso superior al aplicado en este.

En el sitio web www.efareport.unesco.org se puede consultar una versión más completa de los cuadros de la ayuda internacional a la educación, comprendida la AOD por beneficiario.

Beneficiarios y donantes de la ayuda

Los *países en desarrollo* son los que figuran en la Parte I de la Lista de Beneficiarios de Ayuda del CAD, que comprende todos los países de ingresos bajos o medianos, exceptuados 12 países de Europa Central y Oriental y un número reducido de países en desarrollo más adelantados.

Los *donantes bilaterales* son los países que suministran directamente a los países beneficiarios una asistencia para el desarrollo. La mayoría de ellos son miembros del CAD, foro que agrupa a los principales donantes bilaterales y creado para promover la ayuda y su eficacia. Los donantes bilaterales contribuyen además sustancialmente a la financiación de los donantes multilaterales, aportando contribuciones que se contabilizan como AOD multilateral.

Los *donantes multilaterales* son instituciones internacionales compuestas de gobiernos, que dedican la totalidad o una parte importante de sus actividades a prestar asistencia a los países en desarrollo. Son bancos de desarrollo multilaterales (como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo), organismos de las Naciones Unidas y agrupaciones regionales (como la Comisión Europea). Los bancos de desarrollo también otorgan préstamos en condiciones no preferentes a algunos países de ingresos medianos y altos. Esos préstamos no se contabilizan en la AOD.

Tipos de ayuda

AOD total: la ayuda bilateral y multilateral a todos los sectores, así como la ayuda que no se asigna a un sector determinado, por ejemplo el apoyo al presupuesto general y la reducción de la deuda. En el Cuadro 1, la AOD total de los donantes bilaterales es únicamente ayuda bilateral, en tanto que la ayuda como porcentaje del ingreso nacional bruto (INB) es AOD bilateral y multilateral.

AOD sectorial: se trata de la ayuda asignada a un sector específico, como la educación o la salud. No comprende la ayuda destinada a objetivos generales del desarrollo (por ejemplo, el apoyo al presupuesto general), el apoyo a la balanza de pagos, la reducción de la deuda y la ayuda de emergencia.

Reducción de la deuda: puede consistir en una condonación de la deuda, es decir, en la cancelación de un préstamo por acuerdo

1. En el sitio web (www.efareport.unesco.org) del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se encontrará, en formato Excel, un conjunto completo de estadísticas e indicadores relativos a esta introducción.

entre el acreedor (el donante) y el deudor (el beneficiario de la ayuda), o en un canje, recompra o refinanciación de la misma. En la base de datos del CAD las condonaciones de deuda se registran como donaciones y, por consiguiente, se contabilizan como AOD.

Ayuda programable por países: la obtenida después de restar de la AOD total la ayuda que:

- es impredecible por su índole misma (ayuda humanitaria y reducción de la deuda);
- no entraña ningún flujo transfronterizo (costos administrativos, gastos correspondientes a los estudiantes y costos relacionados con la promoción de un mejor conocimiento del desarrollo y la investigación en los países donantes);
- no forma parte de convenios de cooperación entre gobiernos (ayuda alimentaria y ayuda de gobiernos locales);
- los donantes no pueden programarla por países (financiación básica de ONG).

La ayuda programable por países no se incluye en los cuadros de la ayuda internacional, pero se utiliza en varios lugares del Informe.

Ayuda a la educación

Ayuda directa a la educación: se trata de la ayuda a la educación registrada en la base de datos del CRS como consignaciones directas para el sector de la educación. Es el total de la ayuda directa, según la define el CAD, suministrada a:

- *la educación básica* que, según la definición del CAD, abarca la enseñanza primaria, la adquisición por los jóvenes y adultos de competencias básicas para la vida diaria y la educación de la primera infancia;
- *la enseñanza secundaria*, tanto la enseñanza secundaria general como la formación profesional de ese nivel;
- *la enseñanza postsecundaria*, comprendidas la formación técnica y en gestión;
- *la educación, "de nivel no especificado"*, esto es, cualquier actividad que no cabe atribuir exclusivamente al desarrollo de un nivel de educación específico, por ejemplo, las investigaciones en materia de educación y la formación del profesorado. En esta subcategoría se suele incluir el apoyo a los programas generales de educación.

Ayuda total a la educación: la ayuda directa a la educación + un 20% del apoyo al presupuesto general (ayuda suministrada a los gobiernos sin que esté destinada a proyectos o sectores específicos) para representar del 15% al 25% estimado del apoyo al presupuesto que normalmente la beneficia.

Ayuda total a la educación básica: la ayuda directa a la educación básica + un 10% del apoyo al presupuesto general + un 50% de la ayuda a la educación, "de nivel no especificado".

Compromisos y desembolsos: un compromiso es una obligación contraída en firme, formulada por escrito y respaldada con los fondos necesarios, por la que un donante se compromete a prestar una ayuda específica a un país o una organización multilateral. Los desembolsos registran la transferencia internacional efectiva de recursos financieros o de bienes o servicios. A partir del Informe de 2011, se han utilizado cifras de desembolsos en el texto y en los cuadros de la ayuda, mientras que en los informes de años anteriores las cifras de la ayuda se referían a los compromisos. Como el compromiso de ayuda contraído en un año determinado se puede desembolsar más tarde, e incluso escalonarse a lo largo de varios años, las cifras anuales de la ayuda establecidas en función de los compromisos no se pueden comparar directamente con los desembolsos. No fue posible disponer de estadísticas fiables sobre los desembolsos hasta 2002 y por consiguiente ese es el año utilizado como base.

Precios corrientes y precios constantes: en las bases de datos del CAD las cifras de la ayuda se expresan en dólares estadounidenses. Cuando se comparan las cifras de la ayuda de distintos años, es necesario efectuar ajustes para compensar la inflación y la evolución de los tipos de cambio. Esos ajustes permiten expresar la ayuda en dólares constantes, esto es, en dólares cuyo valor se fija en el que tenían en un determinado año de referencia, comprendido su valor externo en otras divisas. En el presente Informe la mayoría de los datos relativos a la ayuda se expresan en dólares de los EE.UU. constantes de 2012.

Fuente: CAD de la OCDE, 2014.

Cuadro 1
Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD) bilateral y multilateral

	AOD TOTAL								AOD SECTORIAL			REDUCCIÓN DE LA DEUDA Y OTRAS ACCIONES RELACIONADAS CON LA DEUDA		
	en millones de dólares constantes de 2012				AOD EN % DEL INB				en millones de dólares constantes de 2012			en millones de dólares constantes de 2012		
País o territorio	**2002–2003 Promedio anual**	**2011**	**2012**	**2013***	**2002–2003 Promedio anual**	**2011**	**2012**	**2013***	**2002–2003 Promedio anual**	**2011**	**2012**	**2002–2003 Promedio anual**	**2011**	**2012**
Alemania	5 051	8 195	8 584	8 706	0,28	0,39	0,37	0,38	3 816	8 025	8 137	1 743	426	849
Australia	2 112	4 295	4 561	4 434	0,26	0,34	0,36	0,34	1 448	3 469	3 767	14	13	12
Austria	447	461	536	512	0,23	0,27	0,28	0,28	208	300	293	27	41	106
Bélgica	1 599	1 639	1 433	1 254	0,52	0,54	0,47	0,45	711	1 134	839	712	292	278
Canadá	2 677	4 138	4 053	3 610	0,26	0,32	0,32	0,27	1 142	2 636	2 677	7	4	198
Dinamarca	1 616	2 030	1 922	2 047	0,90	0,85	0,83	0,85	264	1 464	1 380	0	1	1
Emiratos Árabes Unidos**	1 040	668	1 006	5 059	,,,	0,22	0,27	1,25	...	387	595	...	-	-
España	1 633	2 109	985	744	0,25	0,29	0,16	0,16	955	1 745	634	168	35	76
Estados Unidos de América	15 396	27 688	25 471	26 064	0,14	0,20	0,19	0,19	8 595	19 612	18 312	1 822	1 669	64
Finlandia	402	798	799	780	0,35	0,53	0,53	0,55	275	518	518	0	-	-
Francia	6 379	7 973	7 928	6 474	0,39	0,46	0,45	0,41	2 944	5 695	5 968	3 375	1 284	1 570
Grecia	248	141	107	96	0,21	0,15	0,13	0,13	215	105	77	-	-	-
Irlanda	400	562	536	525	0,40	0,51	0,47	0,45	283	377	333	-	-	0
Islandia**	10	19	21	28	0,16	0,21	0,22	0,26	...	15	18	...	0	-
Italia	1 542	1 601	624	642	0,19	0,20	0,14	0,16	201	461	302	909	750	7
Japón	8 706	6 874	6 402	10 834	0,22	0,18	0,17	0,23	4 396	11 758	12 152	817	1 432	5
Kuwait**	91	141	149	-	,,,	,,,	,,,	,,,	...	477	441	...	-	-
Luxemburgo	232	266	277	274	0,82	0,97	1,00	1,00	...	170	186	...	-	-
Noruega	2 685	3 520	3 523	4 279	0,91	0,96	0,93	1,07	1 346	2 383	2 598	15	22	21
Nueva Zelandia	215	335	362	334	0,23	0,28	0,28	0,26	140	232	263	-	-	-
Países Bajos	3 745	4 061	3 858	3 440	0,81	0,75	0,71	0,67	1 648	3 077	2 850	444	113	120
Portugal	268	440	397	283	0,25	0,31	0,28	0,23	234	178	177	-	5	7
Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	4 669	8 516	8 713	10 635	0,33	0,56	0,56	0,72	1 919	6 692	7 181	466	183	112
República Checa**	94	71	66	56	0,09	0,12	0,12	0,11	...	49	44	...	-	-
República de Corea	297	983	1 183	1 247	0,06	0,12	0,14	0,13	...	913	1 128	...	-	-
Suecia	2 292	3 516	3 638	3 753	0,82	1,02	0,97	1,02	1 084	1 995	2 232	116	180	-
Suiza	1 440	2 248	2 457	2 491	0,34	0,46	0,47	0,47	763	1 054	1 179	29	76	15
Total Donantes bilaterales****	**68 931**	**100 230**	**93 868**	**102 424**	**0,24**	**0,31**	**0,29**	**0,30**	**32 586**	**74 919**	**74 283**	**10 664**	**6 523**	**3 441**
Banco Mundial (AIF)	8 348	6 828	6 840	...	...	...	...	...	10 102	10 187	9 735	531	773	2 203
Fondo Africano de Desarrollo	789	2 095	1 788	...	...	...	...	...	718	1 666	1 550	157	0	552
Fondo Árabe de Desarrollo Económico y Social	...	294	303	...	...	...	...	...	...	805	851	...	-	-
Fondo Asiático de Desarrollo***	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fondo de las Naciones Unidas para la Consolidación de la Paz	-	60	60	...	...	...	...	...	-	61	66	-	-	-
Fondo Especial del Banco Interamericano de Desarrollo	321	1 461	1 414	...	...	...	...	...	...	1 051	997	...	-	-
Fondo Monetario Internacional (fondos fiduciarios en condiciones de favor)	939	754	769	...	...	...	...	...	-	-	-	491	-	68
Fondo OPEP para el Desarrollo Internacional	103	136	138	...	...	...	...	...	...	282	301	...	-	10
Fondos Especiales del Banco Asiático de Desarrollo	1 238	842	716	...	...	...	...	...	...	1 802	1 823	...	1	-
Instituciones de la Unión Europea	8 341	15 964	17 173	...	...	...	...	...	1 455	12 641	14 068	4	71	64
Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente	584	593	667	...	...	...	...	...	...	448	493	...	-	-
PNUD	406	478	483	...	...	...	...	...	...	443	336	...	-	-
Programa Mundial de Alimentos	478	329	354	...	...	...	...	...	...	66	73	...	-	-
UNICEF	849	1 063	1 143	...	...	...	...	...	512	741	648	-	-	-
Total Donantes multilaterales****	**25 776**	**37 248**	**39 197**	**...**	**...**	**...**	**...**	**...**	**13 654**	**35 269**	**37 051**	**1 315**	**960**	**3 004**
Total	**94 707**	**137 478**	**133 065**	**...**	**...**	**...**	**...**	**...**	**46 240**	**110 188**	**111 335**	**11 978**	**7 483**	**6 445**

Fuente: CAD/OCDE, base de datos del CAD y del CRS (2014).

*Datos preliminares.

**Kuwait y los Emiratos Árabes Unidos no forman parte del CAD pero están incluidos en la base de datos de su Sistema de notificación por parte de los países acreedores. Islandia pasó a formar parte del CAD en 2012 y en la actualidad presenta notificaciones en el marco de ese sistema. La República Checa es miembro del CAD desde 2013.

***El Fondo Asiático de Desarrollo presta ayuda a la educación, pero no notifica sus desembolsos a la OCDE.

**** El total comprende la AOD de otros donantes bilaterales y multilaterales no enumerados en esta lista.

El signo (...) indica que no hay datos disponibles, (-) indica un valor nulo.

La AOD total representa desembolsos netos. La AOD sectorial y la reducción de la deuda y otras acciones relacionadas con la deuda representan desembolsos brutos.

Mientras que la AOD total de los países del CAD es ayuda bilateral, la AOD como porcentaje del INB en los cuadros comprende también la que es multilateral.

Cuadro 2
Ayuda bilateral y multilateral a la educación

	AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN			AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN BÁSICA			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN BÁSICA			AYUDA DIRECTA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA		
	en millones de dólares constantes de 2012			en millones de dólares constantes de 2012			en millones de dólares constantes de 2012			en millones de dólares constantes de 2012			en millones de dólares constantes de 2012		
País o territorio	**2002–2003 Promedio anual**	**2011**	**2012**	**2002–2003 Promedio anual**	**2011**	**2012**	**2002–2003 Promedio anual**	**2011**	**2012**	**2002–2003 Promedio anual**	**2011**	**2012**	**2002–2003 Promedio anual**	**2011**	**2012**
Alemania	790	1 721	1 730	126	345	311	790	1 693	1 719	97	206	189	68	100	115
Australia	222	435	566	72	232	322	219	435	564	48	128	152	34	31	26
Austria	66	127	154	5	6	3	66	126	153	3	1	1	3	12	20
Bélgica	148	207	202	28	29	28	143	206	202	15	19	18	18	24	26
Canadá	276	343	322	115	204	190	273	329	313	80	138	127	12	27	40
Dinamarca	26	197	200	15	109	94	25	184	186	5	62	24	0	10	6
Emiratos Árabes Unidos*	...	71	110	...	35	55	...	32	26	...	-	2	...	1	1
España	191	253	109	63	94	44	191	248	107	42	30	18	44	37	20
Estados Unidos de América	414	756	956	261	580	769	232	755	944	160	523	732	0	20	39
Finlandia	39	58	58	22	28	29	38	51	53	8	8	8	2	2	3
Francia	1 400	1 557	1 547	179	282	263	1 356	1 432	1 453	24	157	136	36	108	138
Grecia	58	69	67	29	4	3	58	69	67	23	-	-	20	-	-
Irlanda	69	67	48	39	42	26	62	61	44	15	24	13	1	3	4
Islandia*	...	1	2	...	1	1	...	1	2	...	1	1	...	-	0
Italia	45	78	58	17	31	24	43	77	57	1	15	13	2	11	10
Japón	646	944	909	183	247	295	578	931	876	104	81	178	47	90	130
Kuwait*	...	20	21	...	1	4	...	20	21	...	-	-	...	-	-
Luxemburgo	...	30	42	...	7	9	...	30	42	...	4	5	...	20	28
Noruega	216	298	300	126	214	217	201	267	278	98	178	182	11	9	8
Nueva Zelandia	91	60	74	26	23	28	89	57	70	11	19	24	11	2	3
Países Bajos	316	401	273	208	201	118	286	384	266	174	140	95	1	13	22
Portugal	70	57	53	11	13	10	70	56	52	7	1	0	7	4	9
Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	281	1 139	1 071	194	711	649	173	1 049	1 002	115	422	385	7	62	55
República Checa	...	7	8	...	1	1	...	7	8	...	1	1	...	0	2
República de Corea	...	182	210	...	32	42	...	182	210	...	14	13	...	62	69
Suecia	112	171	113	73	132	73	93	143	89	45	107	50	3	6	7
Suiza	72	75	84	34	27	38	65	69	79	25	14	26	29	14	19
Total Donantes bilaterales	**5 549**	**9 323**	**9 288**	**1 826**	**3 632**	**3 647**	**5 050**	**8 895**	**8 882**	**1 101**	**2 293**	**2 390**	**357**	**669**	**799**
BADEA	...	3	8	...	0	2	...	3	8	...	0	0	...	-	-
Banco Africano de Desarrollo	...	2	0	...	0	0	...	2	0	...	-	-	...	-	-
Banco Mundial (AIF)	1 156	1 382	952	777	799	377	1 156	1 382	950	648	506	241	105	170	227
Fondo Africano de Desarrollo	98	175	170	53	88	56	75	92	103	11	-	-	2	-	41
Fondo Árabe de Desarrollo Económico y Social	...	11	7	...	0	1	...	11	7	...	-	-	...	9	6
Fondo Asiático de Desarrollo**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fondo de las Naciones Unidas para la Consolidación de la Paz	-	0	0	-	0	0	-	0	0	-	-	-	-	0	0
Fondo Especial del Banco Interamericano de Desarrollo	...	52	39	...	27	34	...	52	39	...	17	30	...	15	1
Fondo Monetario Internacional (fondos fiduciarios en condiciones de favor)	423	284	288	211	142	144	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fondo OPEP para el Desarrollo Internacional	...	32	14	...	7	7	...	32	14	...	6	6	...	12	3
Fondos Especiales del Banco Asiático de Desarrollo	...	254	224	...	125	103	...	254	224	...	82	73	...	84	84
Instituciones de la Unión Europea	209	1 036	1 101	100	440	424	74	843	893	24	146	142	13	101	104
Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente	...	349	379	...	349	190	...	349	379	...	349	-	...	-	-
PNUD	...	3	-	...	3	-	...	3	-	...	2	-	...	1	-
Programa Mundial de Alimentos	...	40	46	...	40	46	...	40	46	-	40	46	...	-	-
UNICEF	75	80	69	75	57	50	75	80	69	75	33	31	0	0	0
Total Donantes multilaterales	**1 961**	**3 704**	**3 297**	**1 215**	**2 075**	**1 432**	**1 381**	**3 143**	**2 734**	**758**	**1 180**	**569**	**121**	**391**	**466**
Total	**7 510**	**13 027**	**12 584**	**3 041**	**5 707**	**5 079**	**6 431**	**12 037**	**11 616**	**1 859**	**3 473**	**2 959**	**478**	**1 060**	**1 265**

Fuente: CAD/OCDE, base de datos del Sistema de notificación (CRS) (2014).

*Kuwait y los Emiratos Árabes Unidos no forman parte del CAD pero informan de sus desembolsos en ayudas a través de la base de datos del Sistema de notificación (CRS). Los totales incluyen sus contribuciones por concepto de ayudas. Islandia pasó a formar parte del CAD en 2012 y en la actualidad presenta notificaciones en el marco del CRS. La República Checa es miembro del CAD desde 2013.

**El Fondo Asiático de Desarrollo presta ayuda a la educación, pero no notifica sus desembolsos a la OCDE.

La ayuda de Francia, la de Nueva Zelandia y la del Reino Unido comprenden los fondos asignados a sus territorios de ultramar (véase el Cuadro 3).

El signo (...) indica que no hay datos disponibles, (-) indica un valor nulo.

Todos los datos representan desembolsos brutos. La proporción de la AOD desembolsada en el sector de la educación es un porcentaje de los desembolsos brutos de AOD según se indican en los cuadros estadísticos del CRS. Las cifras de la AOD total del Cuadro 1 representan desembolsos netos, según se indican en los cuadros estadísticos del CAD.

Cuadro 2

	AYUDA DIRECTA A LA ENSEÑANZA POTSECUNDARIA en millones de dólares constantes de 2012			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN, SIN ESPECIFICACIÓN DE NIVEL en millones de dólares constantes de 2012			PROPORCIÓN DE LA AOD TOTAL DESTINADA A LA EDUCACIÓN (%)			PROPORCIÓN DE LA AOD SECTORIAL DESTINADA A LA AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN (%)			PROPORCIÓN DE LA AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN DESTINADA A LA EDUCACIÓN BÁSICA (%)		
	2002–2003 Promedio anual	2011	2012	2002–2003 Promedio anual	2011	2012	2002–2003 Promedio anual	2011	2012	2002–2003 Promedio anual	2011	2012	2002–2003 Promedio anual	2011	2012
	568	1 137	1 181	57	250	234	12	18	17	21	21	21	16	20	18
	93	67	48	43	209	339	11	10	12	15	13	15	32	53	57
	55	103	129	5	9	4	14	27	28	32	42	52	8	5	2
	88	144	138	22	19	20	9	11	14	20	18	24	19	14	14
	114	46	28	67	118	117	21	9	8	24	12	12	42	59	59
	1	31	30	18	80	125	8	9	10	9	13	13	56	55	47
	...	-	2	...	31	22	...	10	10	...	8	4	...	50	50
	63	58	17	43	123	52	10	11	10	20	14	17	33	37	41
	51	98	111	21	115	63	2	3	4	3	4	5	63	77	80
	2	9	6	26	32	37	10	7	7	14	10	10	56	48	50
	1 030	1 042	1 019	265	125	160	19	17	16	46	25	24	13	18	17
	4	60	61	10	9	6	23	49	63	27	66	88	49	6	5
	4	3	5	42	30	21	18	12	9	22	16	13	57	63	54
	...	-	-	...	0	0	...	7	7	...	8	8	...	95	87
	10	19	13	30	32	21	3	4	8	21	17	19	38	40	42
	338	441	367	89	319	201	6	6	6	13	8	7	28	26	32
	...	18	14	...	2	7	...	4	5	...	4	5	...	6	17
	...	0	1	-	5	7	...	11	15	...	17	22	...	23	22
	51	39	40	41	41	48	9	8	8	15	11	11	58	72	72
	40	30	39	28	5	4	54	18	20	64	24	27	28	39	38
	72	127	109	39	105	40	7	9	7	17	12	9	66	50	43
	48	28	25	8	22	19	28	12	12	30	31	29	15	22	19
	1	76	102	49	489	459	8	13	12	9	16	14	69	62	61
	...	5	5	...	1	1	...	10	12	...	14	18	...	17	14
	...	69	71	-	37	58	...	18	17	...	20	19	...	18	20
	8	9	9	37	21	23	5	5	3	9	7	4	65	77	65
	1	22	15	10	19	18	5	3	3	8	7	7	47	36	46
	2 642	**3 684**	**3 584**	**950**	**2 250**	**2 109**	**8**	**9**	**9**	**15**	**12**	**12**	**33**	**39**	**39**
	...	3	4	...	1	3	...	4	6	...	4	6	...	13	23
	...	1	-	...	1	0	...	2	0	...	18	1	...	19	50
	145	120	212	258	586	271	11	12	8	11	14	10	67	58	40
	0	-	17	62	92	45	10	8	7	10	6	7	54	50	33
	...	2	0	...	0	1	...	1	1	...	1	1	...	1	10
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	-	-	-	-	0	0	-	0	0	-	0	0	-	31	1
	...	1	1	...	19	7	...	3	2	...	5	4	...	52	85
	-	-	-	-	-	-	16	20	19	...	...	...	50	50	50
	...	13	2	...	2	3	...	11	4	...	11	5	...	21	53
	...	2	7	...	86	59	...	13	12	...	14	12	...	49	46
	21	202	291	16	394	356	9	6	6	5	7	6	48	42	39
	...	-	-	...	-	379	...	59	57	...	78	77	...	100	50
	...	-	-	...	0	-	...	1	-	...	1	-	...	75	...
	...	-	-	...	-	0	...	12	13	...	60	63	...	100	100
	0	-	-	-	46	38	9	7	6	15	11	11	99	71	73
	166	**343**	**535**	**336**	**1 229**	**1 163**	**11**	**8**	**7**	**10**	**9**	**7**	**62**	**56**	**43**
	2 809	**4 027**	**4 120**	**1 285**	**3 478**	**3 272**	**9**	**9**	**8**	**14**	**11**	**10**	**40**	**44**	**40**

Cuadro 3
Beneficiarios de la ayuda a la educación

	AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN en millones de dólares constantes de 2012			AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN BÁSICA en millones de dólares constantes de 2012			AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN BÁSICA POR NIÑO EN EDAD DE CURSAR PRIMARIA en millones de dólares constantes de 2012			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN en millones de dólares constantes de 2012			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN BÁSICA en millones de dólares constantes de 2012		
País o territorio	2002–2003 Promedio anual	2011	2012	2002–2003 Promedio anual	2011	2012	2002–2003 Promedio anual	2011	2012	2002–2003 Promedio anual	2011	2012	2002–2003 Promedio anual	2011	2012
África Subsahariana	**2 714**	**3 522**	**3 486**	**1 447**	**1 704**	**1 615**	**13**	**12**	**12**	**2 151**	**2 736**	**2 841**	**908**	**758**	**844**
Países de la región no especificados	*91*	*155*	*192*	*65*	*73*	*91*	...	...	...	*90*	*137*	*173*	*50*	*47*	*60*
Angola	42	26	27	25	11	8	14	3	2	42	26	27	19	8	6
Benin	43	77	67	16	41	31	13	26	19	38	70	56	11	27	15
Botswana	3	19	3	0	9	1	1	28	3	3	19	3	0	0	0
Burkina Faso	89	140	125	53	76	76	26	28	28	62	101	75	35	35	45
Burundi	13	42	32	6	23	16	5	17	11	10	32	29	2	14	8
Cabo Verde	36	22	26	4	1	1	60	22	22	34	20	26	2	0	0
Camerún	98	111	112	21	16	8	7	5	2	85	111	112	13	5	5
Chad	28	15	18	13	8	11	8	4	5	18	15	18	5	5	9
Comoras	13	14	13	4	3	1	50	28	11	13	13	12	4	0	1
Congo	25	27	21	2	7	4	5	11	5	25	26	21	1	3	3
Côte d'Ivoire	91	180	94	32	81	36	12	26	12	53	31	40	8	5	9
Eritrea	19	54	28	8	28	9	14	38	11	19	54	18	4	10	1
Etiopía	103	312	270	57	163	140	5	...	...	79	290	270	31	39	46
Gabón	30	31	27	5	4	2	27	22	11	29	31	27	4	2	0
Gambia	10	6	10	6	3	5	29	11	19	8	5	6	5	1	3
Ghana	124	189	172	79	100	84	25	28	23	78	109	85	46	34	25
Guinea	45	48	56	27	12	17	19	7	10	41	43	42	23	3	6
Guinea Ecuatorial	9	9	8	4	4	4	62	43	41	9	9	8	3	4	3
Guinea-Bissau	10	11	8	4	5	4	20	21	16	10	9	8	4	2	3
Kenya	87	127	147	55	66	71	10	10	10	82	65	101	50	29	29
Lesotho	24	23	14	12	12	7	34	33	22	21	19	3	7	1	2
Liberia	3	44	41	2	33	32	5	50	47	3	36	34	2	27	27
Madagascar	83	49	43	36	23	17	15	8	6	65	49	43	21	18	13
Malawi	74	68	128	43	55	80	20	22	31	70	68	94	29	46	56
Malí	101	151	69	54	84	40	31	37	17	78	117	67	30	44	34
Mauricio	17	28	28	0	10	9	3	92	86	17	14	14	0	2	2
Mozambique	152	245	216	85	136	105	23	28	21	111	159	147	47	50	35
Namibia	26	32	62	14	14	26	38	36	69	26	32	62	12	1	3
Níger	56	40	54	29	19	29	15	7	10	35	22	28	8	7	14
Nigeria	33	137	147	17	55	50	1	2	2	32	137	147	12	24	25
República Centroafricana	9	19	14	1	9	5	2	13	8	9	19	9	1	2	1
República Democrática del Congo	123	130	116	56	75	70	7	7	6	30	96	116	5	48	59
República Unida de Tanzanía	296	183	260	226	58	121	33	7	14	225	102	192	177	11	41
Rwanda	62	141	73	27	63	29	21	34	16	44	108	58	5	12	8
Santo Tomé y Príncipe	6	8	8	1	2	2	43	67	53	5	8	8	1	1	1
Senegal	117	171	224	38	65	76	23	32	36	111	156	181	21	30	32
Seychelles	1	2	2	0	1	1	49	67	102	1	1	1	-	-	0
Sierra Leona	23	28	29	15	15	15	21	16	16	11	18	21	8	8	10
Somalia	5	25	49	4	18	31	3	11	18	5	25	49	3	17	23
Sudáfrica	118	90	105	54	53	66	8	8	10	118	90	95	44	42	52
Sudán del Sur*	...	51	66	...	36	45	...	21	26	...	51	66	...	28	31
Swazilandia	3	20	8	2	11	6	7	51	31	3	20	8	0	2	6
Togo	14	31	16	1	13	4	2	13	4	14	25	16	1	7	3
Uganda	217	82	126	153	50	37	28	7	5	187	69	116	107	34	26
Zambia	133	77	66	83	41	39	41	15	14	92	46	45	46	9	17
Zimbabwe	13	32	65	6	20	52	2	8	21	13	32	65	4	12	49
América Latina y el Caribe	**534**	**902**	**868**	**218**	**364**	**330**	**5**	**7**	**7**	**513**	**874**	**841**	**163**	**218**	**197**
Países de la región no especificados	*10*	*42*	*52*	*4*	*7*	*11*	...	...	...	*10*	*42*	*52*	*1*	*5*	*6*
Antigua y Barbuda	0	0	0	0	0	0	17	10	43	0	0	0	-	0	0
Argentina	19	35	37	2	13	13	5	9	9	19	35	37	1	8	8
Aruba	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Barbados	0	-	-	-	-	-	5	-	-	0	-	-	-	-	-
Belice	0	3	3	0	1	2	10	65	56	0	3	3	0	0	1
Bolivia (Estado Plurinacional de)	86	62	52	55	24	20	62	42	35	82	61	52	45	8	8
Brasil	39	98	131	4	21	21	...	...	...	39	98	131	2	4	4
Chile	14	31	28	1	7	7	8	21	19	14	31	28	0	2	3
Colombia	32	65	64	5	17	16	7	15	15	32	65	64	2	10	11
Costa Rica	3	9	11	0	2	4	6	18	24	3	9	11	0	1	3
Cuba	12	9	7	3	3	1	12	11	8	12	9	7	3	2	0
Dominica	1	2	1	0	1	0	115	259	105	0	1	0	-	-	-
Ecuador	17	33	45	3	11	19	10	18	24	17	33	45	2	5	6
El Salvador	8	30	30	3	13	13	9	38	39	8	30	30	2	6	10
Granada	0	1	0	-	0	0	11	65	33	0	0	0	-	-	-
Guatemala	30	36	31	15	23	19	15	16	13	29	36	31	13	16	16
Guyana	17	2	3	6	1	2	151	14	25	15	2	3	3	0	2
Haití	23	139	94	12	88	54	17	99	66	23	130	83	10	61	33
Honduras	37	51	45	28	34	35	34	46	40	36	49	43	24	30	33
Jamaica	12	10	11	9	3	5	36	...	...	9	10	11	6	3	4

Cuadro 3

	AYUDA DIRECTA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA			AYUDA DIRECTA A LA ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN, SIN ESPECIFICACIÓN DE NIVEL			PROPORCIÓN DE LA AOD TOTAL DESTINADA A LA EDUCACIÓN (%)			PROPORCIÓN DE LA AOD SECTORIAL DESTINADA A LA AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN (%)			PROPORCIÓN DE LA AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN DESTINADA A LA EDUCACIÓN BÁSICA (%)		
	en millones de dólares constantes de 2012			en millones de dólares constantes de 2012			en millones de dólares constantes de 2012											
	2002–2003 Promedio anual	2011	2012	2002–2003 Promedio anual	2011	2012	2002–2003 Promedio anual	2011	2012	2002–2003 Promedio anual	2011	2012	2002–2003 Promedio anual	2011	2012	2002–2003 Promedio anual	2011	2012
	133	**246**	**468**	**595**	**625**	**631**	**514**	**1 106**	**898**	**9**	**7**	**7**	**7**	**6**	**6**	**53**	**48**	**46**
	3	*10*	*19*	*9*	*47*	*50*	*28*	*33*	*45*	*5*	*4*	*4*	*5*	*3*	*4*	*71*	*47*	*48*
	1	7	13	11	3	4	12	7	4	8	11	9	8	11	9	59	44	28
	4	5	7	18	16	14	4	22	21	12	11	12	11	10	10	37	53	46
	1	0	0	1	2	1	1	17	2	6	14	3	6	14	3	15	46	35
	7	9	5	10	14	13	11	42	12	13	14	10	9	10	6	60	54	61
	0	4	4	3	6	5	4	10	12	5	8	6	4	6	5	44	55	49
	3	9	15	26	11	9	2	1	2	26	8	10	24	8	10	12	6	5
	2	3	17	68	81	83	3	22	6	39	20	21	9	17	16	21	15	7
	1	1	1	5	4	4	7	5	4	8	3	3	5	3	3	48	51	61
	1	0	1	8	8	10	0	5	0	36	24	11	35	23	10	31	23	10
	0	3	4	21	13	13	3	7	1	24	8	11	24	8	11	9	26	17
	2	4	10	33	18	21	10	4	1	8	12	2	5	2	1	35	45	38
	3	6	1	3	2	11	8	37	5	6	44	21	6	44	13	45	52	31
	5	10	21	15	15	14	29	226	188	6	9	8	4	8	8	55	52	52
	2	1	2	22	24	21	1	4	3	20	30	27	19	30	27	17	13	8
	1	1	2	1	0	0	1	3	1	12	5	7	11	4	4	63	50	56
	2	6	15	9	17	12	20	51	33	11	10	9	7	6	4	64	53	49
	4	1	4	11	27	24	3	12	8	13	14	4	11	13	3	60	24	31
	1	0	0	1	4	3	4	1	3	28	34	42	28	34	42	49	46	49
	1	0	1	5	2	2	0	5	2	7	3	10	7	3	10	42	48	50
	5	10	18	21	13	16	7	14	38	13	5	5	12	2	3	64	52	48
	5	1	1	2	0	0	6	17	1	21	8	5	18	7	1	50	50	53
	0	4	3	0	2	1	1	4	3	3	5	7	3	4	6	71	74	78
	2	3	5	29	18	18	14	10	7	12	11	11	10	11	11	44	47	39
	16	2	19	2	2	5	23	18	14	12	9	11	12	9	8	58	81	62
	6	9	8	17	17	15	25	48	10	14	12	7	11	9	6	54	56	57
	-	1	3	16	10	9	0	1	0	35	14	14	35	7	7	2	35	32
	3	10	27	25	14	13	35	85	72	6	12	10	5	8	7	56	55	49
	7	3	9	4	3	4	4	25	45	18	11	20	18	11	20	52	43	42
	3	3	4	3	6	6	20	6	4	11	6	6	7	3	3	51	48	54
	2	15	26	9	37	47	9	61	49	8	7	7	8	7	7	51	40	34
	1	1	1	7	3	4	1	12	4	13	7	6	13	7	4	12	46	38
	4	13	15	13	15	21	9	20	21	3	2	4	1	1	4	45	58	60
	6	21	42	15	57	18	26	13	92	15	7	9	12	4	7	76	32	46
	5	19	12	7	10	11	26	67	28	13	11	8	9	9	7	44	44	40
	1	2	3	3	4	3	0	2	1	14	12	17	13	12	17	18	22	18
	3	17	39	57	53	65	30	56	45	17	16	19	16	15	16	33	38	34
	0	0	-	0	1	1	1	0	0	18	7	5	18	4	3	37	31	41
	1	5	5	1	2	4	2	3	2	5	7	7	2	4	5	63	53	53
	-	5	8	0	0	1	1	2	17	2	3	5	2	3	5	79	72	64
	9	8	5	44	19	21	21	22	17	2 2	6	8	22	6	7	46	59	63
	...	6	4	...	1	2	...	16	29	...	5	4	...	5	4	...	71	68
	0	1	0	0	0	0	3	17	2	11	15	8	11	15	8	47	53	85
	0	2	1	12	10	10	1	7	2	17	3	6	17	2	6	9	43	25
	6	5	64	13	11	14	61	18	12	19	5	8	16	4	7	70	61	29
	5	1	1	8	3	4	33	32	23	10	7	7	7	4	4	62	53	59
	0	0	5	5	4	6	4	15	6	6	5	6	6	5	6	44	62	80
	73	**112**	**105**	**188**	**279**	**299**	**89**	**264**	**239**	**8**	**8**	**9**	**7**	**8**	**8**	**41**	**40**	**38**
	1	*9*	*3*	*3*	*25*	*33*	*6*	*4*	*10*	*4*	*5*	*4*	*4*	*5*	*4*	*35*	*16*	*21*
	-	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	19	2	1	19	39	23	11
	1	2	2	14	14	16	3	11	10	17	31	19	17	31	19	12	38	35
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	0	-	-	-	-	-	4	-	-	4	-	-	-	-	-
	0	0	0	0	2	0	0	1	0	3	12	9	3	12	9	61	22	64
	15	13	12	7	9	8	16	31	24	8	9	8	7	9	8	64	39	38
	4	3	25	29	57	69	5	34	32	8	10	8	8	10	8	11	21	16
	1	2	2	11	18	16	2	10	8	19	18	20	19	18	20	9	22	23
	3	6	5	21	35	37	6	14	11	4	6	8	4	6	8	16	26	26
	0	1	1	3	4	4	0	3	3	5	12	18	5	12	18	11	27	39
	1	1	0	7	5	4	1	1	2	15	11	8	15	11	8	27	31	15
	0	-	-	0	0	0	-	0	0	7	7	3	3	3	0	29	37	48
	5	6	3	9	11	10	1	11	25	6	13	20	6	13	20	18	32	41
	2	6	9	2	4	3	1	15	7	3	9	10	3	9	10	38	45	45
	0	0	0	0	0	0	-	0	0	1	6	7	1	3	7	-	27	7
	6	3	7	6	3	3	4	14	5	9	8	9	9	8	9	51	63	60
	7	-	0	1	1	1	4	1	1	19	1	3	16	1	3	35	42	63
	1	15	7	7	10	12	6	43	31	12	8	7	12	8	7	53	63	57
	2	11	4	2	2	2	9	6	4	8	8	7	8	8	7	77	67	79
	0	6	4	0	1	1	2	1	1	11	11	14	7	11	14	74	30	45

Cuadro 3 (continuación)

País o territorio	AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN en millones de dólares constantes de 2012			AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN BÁSICA en millones de dólares constantes de 2012			AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN BÁSICA POR NIÑO EN EDAD DE CURSAR PRIMARIA en millones de dólares constantes de 2012			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN en millones de dólares constantes de 2012			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN BÁSICA en millones de dólares constantes de 2012		
	2002–2003 Promedio anual	2011	2012	2002–2003 Promedio anual	2011	2012	2002–2003 Promedio anual	2011	2012	2002–2003 Promedio anual	2011	2012	2002–2003 Promedio anual	2011	2012
México	31	58	59	2	9	9	2	4	4	31	58	59	1	2	3
Nicaragua	60	40	27	34	18	18	71	51	35	51	36	27	23	12	14
Panamá	5	5	4	0	1	2	12	11	10	5	5	4	0	0	2
Paraguay	8	36	15	4	28	11	10	42	18	8	36	15	3	25	9
Perú	33	56	47	9	20	18	9	16	13	33	51	47	7	10	11
República Dominicana	20	14	33	13	9	19	16	11	26	20	13	23	13	7	8
Saint Kitts y Nevis	0	3	4	0	1	2	5	458	596	0	0	0	-	-	-
San Vicente y las Granadinas	0	6	6	0	3	3	21	436	487	0	5	6	0	-	0
Santa Lucía	1	4	4	0	2	2	34	199	202	1	3	3	0	0	0
Suriname	3	2	2	1	0	0	50	35	40	3	2	2	1	-	0
Trinidad y Tobago	1	-	-	0	-	-	6	-	-	1	-	-	-	-	-
Uruguay	3	6	6	1	2	2	10	20	19	3	6	6	0	0	1
Venezuela (República Bolivariana de)	8	15	16	1	3	3	3	5	5	8	15	16	1	1	1
Asia Central	**126**	**333**	**348**	**42**	**99**	**99**	**6**	**15**	**17**	**88**	**301**	**320**	**17**	**48**	**44**
Países de la región no especificados	*-*	*23*	*22*	*-*	*4*	*4*	*…*	*…*	*…*	*-*	*23*	*22*	*-*	*3*	*2*
Armenia	17	49	42	7	16	9	43	…	…	8	26	32	1	2	2
Azerbaiyán	12	19	19	4	5	5	7	10	10	6	19	19	1	0	2
Georgia	25	42	45	6	12	14	23	43	51	19	42	45	3	10	5
Kazajstán	6	20	21	1	2	2	1	3	2	6	20	21	1	0	0
Kirguistán	12	41	37	5	14	12	10	35	33	5	35	31	0	9	8
Mongolia	31	60	80	11	21	27	47	98	122	28	60	76	8	7	9
Tayikistán	9	23	30	5	12	17	6	18	25	2	19	22	1	8	12
Turkmenistán	1	3	4	0	1	1	1	3	5	1	3	4	0	0	1
Uzbekistán	13	54	47	2	12	6	1	6	3	12	54	47	1	8	2
Asia Meridional y Occidental	**940**	**2 359**	**1 843**	**582**	**1 414**	**947**	**3**	**8**	**5**	**752**	**2 354**	**1 809**	**451**	**992**	**710**
Países de la región no especificados	*-*	*2*	*2*	*-*	*0*	*0*	*…*	*…*	*…*	*-*	*2*	*2*	*-*	*0*	*0*
Afganistán	41	376	350	26	214	219	10	69	63	33	372	346	16	155	180
Bangladesh	150	356	504	96	243	316	9	22	32	141	356	476	88	220	265
Bhután	9	8	5	5	2	1	85	84	48	9	8	4	3	1	1
India	368	770	257	272	565	100	3	6	2	349	770	257	253	486	89
Irán, República Islámica del	38	68	76	1	1	1	5	13	14	38	68	76	1	0	1
Maldivas	9	4	2	3	1	1	178	…	…	9	4	2	3	0	0
Nepal	53	166	157	34	75	73	17	48	46	50	166	157	26	26	41
Pakistán	220	543	421	127	283	207	11	28	22	78	542	421	48	89	122
Sri Lanka	52	65	69	18	29	30	32	37	39	45	65	69	12	14	11
Asia Oriental y el Pacífico	**1 125**	**1 998**	**2 008**	**249**	**540**	**644**	**1**	**4**	**5**	**1 039**	**1 978**	**1 955**	**126**	**267**	**310**
Países de la región no especificados	*15*	*33*	*24*	*3*	*10*	*3*	*…*	*…*	*…*	*15*	*33*	*24*	*3*	*9*	*1*
Camboya	50	75	72	19	31	27	9	18	15	41	75	72	7	16	15
China	396	738	543	17	26	29	0	0	0	395	738	543	10	4	4
Estados Federados de Micronesia	24	1	48	11	0	45	677	30	2 956	2	1	43	0	0	42
Fiji	11	26	24	3	9	5	30	91	54	11	26	24	2	3	1
Filipinas	40	74	132	9	41	78	1	3	6	38	74	112	6	19	40
Indonesia	158	352	410	50	158	172	2	6	6	150	352	410	33	54	29
Islas Cook	3	4	5	1	3	3	531	1 452	1 984	3	4	5	0	3	3
Islas Marshall	12	2	28	6	1	24	779	127	2 828	1	2	22	0	0	20
Islas Salomón	8	23	30	2	14	11	113	273	346	7	21	29	0	12	9
Kiribati	11	13	15	4	7	8	263	568	653	11	13	15	0	7	8
Malasia	18	39	38	1	3	3	0	…	…	18	39	38	0	0	0
Myanmar	12	40	64	6	24	45	1	5	10	12	40	64	5	22	44
Nauru	0	4	5	0	2	1	15	1 309	714	0	4	5	-	0	-
Niue	5	2	5	2	1	3	13 168	3 824	20 259	4	1	3	0	-	2
Palau	4	1	1	2	1	0	1 093	506	341	1	1	1	0	0	0
Papua Nueva Guinea	98	100	103	44	54	46	52	51	36	97	100	103	27	38	3
República Democrática Popular Lao	32	54	64	9	29	28	11	40	38	26	53	63	5	25	21
República Popular Democrática de Corea	2	3	4	0	1	2	0	0	1	2	3	4	0	0	2
Samoa	13	19	25	5	5	10	161	195	356	13	19	24	2	4	7
Tailandia	33	35	46	2	5	6	0	1	1	33	35	46	0	1	2
Timor-Leste	20	43	35	5	20	12	27	102	62	16	43	35	2	4	2
Tonga	8	12	13	2	6	6	129	388	406	8	11	12	1	5	6
Tuvalu	3	3	4	1	1	1	646	633	970	3	2	3	0	0	0
Vanuatu	17	17	22	3	6	11	107	164	310	17	17	22	0	3	10
Viet Nam	133	285	253	41	84	65	4	12	10	117	270	235	21	36	36
Estados Árabes	**1 003**	**1 919**	**2 048**	**216**	**860**	**686**	**6**	**21**	**17**	**864**	**1 828**	**1 900**	**109**	**645**	**300**
Países de la región no especificados	*4*	*59*	*133*	*3*	*2*	*1*	*…*	*…*	*…*	*4*	*59*	*133*	*2*	*1*	*1*
Arabia Saudita	3	-	-	0	-	-	0	…	…	3	-	-	-	-	-
Argelia	131	136	131	1	4	3	0	1	1	131	136	131	0	2	1
Bahrein	0	-	-	0	-	-	…	…	…	0	-	-	-	-	-
Djibouti	30	27	27	8	11	14	63	121	151	27	20	17	5	5	7
Egipto	103	112	136	55	39	43	7	4	5	85	112	136	44	29	34
Iraq	8	51	73	1	15	31	0	3	6	8	51	73	1	6	28
Jordania	130	232	289	58	158	160	79	188	185	20	193	233	0	130	80

Cuadro 3

	AYUDA DIRECTA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA en millones de dólares constantes de 2012			AYUDA DIRECTA A LA ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA en millones de dólares constantes de 2012			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN, SIN ESPECIFICACIÓN DE NIVEL en millones de dólares constantes de 2012			PROPORCIÓN DE LA AOD TOTAL DESTINADA A LA EDUCACIÓN (%)			PROPORCIÓN DE LA AOD SECTORIAL DESTINADA A LA AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN (%)			PROPORCIÓN DE LA AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN DESTINADA A LA EDUCACIÓN BÁSICA (%)		
	2002–2003 Promedio anual	2011	2012	2002–2003 Promedio anual	2011	2012	2002–2003 Promedio anual	2011	2012	2002–2003 Promedio anual	2011	2012	2002–2003 Promedio anual	2011	2012	2002–2003 Promedio anual	2011	2012
	6	3	4	22	38	40	2	15	12	14	5	11	14	5	11	6	16	16
	3	11	4	13	4	3	12	9	7	9	7	5	7	6	5	56	47	64
	3	0	0	1	2	2	0	2	1	10	4	7	10	4	7	9	28	45
	1	3	2	2	2	1	2	6	3	7	23	9	7	23	9	49	78	69
	6	6	4	15	19	18	5	15	14	5	7	8	5	6	8	27	36	38
	3	3	1	2	1	1	2	3	13	10	5	9	10	5	7	68	63	58
	-	0	-	0	0	0	0	0	0	1	17	16	1	0	0	28	49	50
	0	0	-	0	0	0	0	5	6	5	28	54	5	23	54	25	49	50
	0	1	-	0	0	0	0	1	3	4	10	14	4	7	11	34	37	53
	0	-	-	1	2	2	0	0	0	7	3	6	7	3	6	42	5	6
	0	-	-	1	-	-	0	-	-	15	-	-	15	-	-	1	-	-
	0	1	1	2	2	2	1	3	2	19	15	21	19	15	21	17	29	36
	1	2	1	6	9	9	1	4	4	11	34	33	11	34	33	10	18	22
	8	**64**	**62**	**51**	**120**	**132**	**12**	**68**	**83**	**6**	**11**	**10**	**4**	**10**	**10**	**33**	**30**	**28**
	-	*3*	*4*	-	*15*	*12*	-	*3*	*4*	-	14	12	-	14	12	-	18	19
	0	9	6	4	10	19	3	5	6	5	12	13	2	6	10	39	32	22
	0	0	0	4	9	11	1	9	6	3	6	5	2	6	5	36	26	27
	3	8	1	13	21	21	1	3	18	7	7	6	6	7	6	25	27	31
	0	2	2	4	14	14	1	4	4	2	10	17	2	10	17	23	12	11
	1	12	9	2	11	11	1	3	3	5	9	10	2	8	8	39	33	34
	0	4	14	17	21	21	2	28	32	13	16	16	12	16	15	36	36	34
	0	3	5	0	3	4	0	4	1	5	7	7	1	6	5	52	55	57
	0	-	0	0	2	2	0	1	1	3	10	15	3	10	15	36	30	34
	3	24	21	7	15	16	2	8	8	6	23	16	6	23	16	17	22	14
	55	**220**	**198**	**172**	**303**	**459**	**74**	**838**	**442**	**8**	**11**	**10**	**6**	**11**	**10**	**62**	**60**	**51**
	-	*1*	*1*	-	*1*	*1*	-	*0*	*0*	-	*3*	*1*	-	*3*	*1*	-	*19*	*8*
	1	56	33	4	47	61	12	114	72	3	6	5	2	6	5	63	57	62
	25	62	87	21	28	50	7	46	74	9	16	17	9	16	16	64	68	63
	2	1	2	1	5	1	3	1	1	14	6	3	14	6	2	53	20	23
	13	48	15	65	78	131	18	158	22	10	15	7	10	15	7	74	73	39
	1	1	0	36	64	74	0	2	1	25	59	55	25	59	55	2	2	1
	2	1	0	3	2	1	1	1	1	40	9	3	40	9	3	37	20	47
	3	19	28	8	22	25	13	100	62	11	16	17	10	16	17	64	45	46
	2	19	27	12	47	102	17	387	170	6	13	15	2	13	15	58	52	49
	7	11	5	22	11	14	3	29	39	7	6	7	6	6	7	34	44	44
	100	**194**	**146**	**654**	**991**	**884**	**160**	**526**	**615**	**9**	**13**	**13**	**9**	**13**	**13**	**22**	**27**	**32**
	1	*3*	*2*	*11*	*19*	*17*	*1*	*2*	*4*	10	6	5	10	6	5	19	30	12
	3	14	12	17	15	21	14	29	24	10	9	8	8	9	8	37	41	38
	23	38	3	347	652	486	14	45	49	14	29	24	14	29	24	4	4	5
	0	-	-	1	0	0	0	0	0	18	0	41	1	0	37	48	75	94
	0	6	1	6	5	14	3	11	8	20	33	22	20	33	22	28	34	22
	5	2	2	22	10	14	5	44	57	3	8	13	3	8	11	23	55	59
	23	37	21	68	52	74	24	209	285	7	14	18	7	14	18	32	45	42
	1	0	0	1	1	1	1	0	0	40	13	17	40	13	17	32	72	74
	0	0	0	0	1	1	0	1	0	18	2	35	2	2	28	47	48	85
	1	3	9	3	5	8	3	1	4	7	7	10	6	6	10	29	61	37
	0	0	4	3	5	2	7	1	1	35	20	23	35	20	23	33	56	55
	4	2	1	12	32	30	2	5	6	8	16	15	8	16	15	6	7	8
	0	3	5	5	11	13	1	5	2	10	11	12	10	11	12	50	60	71
	-	0	3	0	0	1	0	3	2	0	11	17	0	11	17	46	45	18
	-	0	-	1	1	1	3	0	0	41	10	22	32	4	17	45	29	67
	0	0	0	1	0	1	0	1	0	13	4	10	4	4	10	45	66	32
	8	13	1	28	18	14	34	32	85	18	15	14	18	15	14	45	54	44
	2	6	14	17	15	16	2	8	12	11	12	14	9	12	14	29	54	43
	1	0	0	1	2	2	0	1	0	1	3	4	1	3	4	15	22	45
	1	6	1	4	6	10	6	3	7	23	18	19	23	18	19	36	29	41
	2	0	1	26	27	35	4	7	7	3	7	9	3	7	9	6	14	13
	5	3	7	7	4	6	2	32	19	7	16	12	6	16	12	23	46	34
	1	2	2	4	3	4	2	1	1	22	13	16	22	11	14	26	50	51
	0	0	0	1	1	2	1	1	1	18	8	17	18	7	12	36	30	32
	6	5	3	5	4	7	6	5	2	33	19	21	32	18	20	19	33	50
	11	50	54	62	104	106	24	81	40	8	7	5	7	7	5	31	29	26
	62	**109**	**161**	**617**	**737**	**816**	**75**	**337**	**623**	**13**	**14**	**13**	**11**	**13**	**12**	**22**	**45**	**33**
	0	*3*	*2*	*1*	*53*	*129*	*1*	*2*	*1*	4	9	23	4	9	23	65	3	1
	1	-	-	2	-	-	0	-	-	48	-	-	48	-	-	5	-	-
	1	3	3	127	127	123	2	4	4	51	47	52	51	47	52	1	3	2
	0	-	-	0	-	-	0	-	-	52	-	-	52	-	-	1	-	-
	6	1	1	14	9	5	2	5	3	31	18	16	28	13	10	26	41	51
	12	12	13	26	52	71	3	19	18	6	10	6	5	10	6	53	35	32
	1	6	20	5	20	18	0	18	7	1	3	6	1	3	6	18	30	43
	3	6	14	12	39	34	6	18	105	13	20	18	2	16	14	44	68	55

Cuadro 3 (continuación)

	AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN			AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN BÁSICA			AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN BÁSICA POR NIÑO EN EDAD DE CURSAR PRIMARIA			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN BÁSICA		
	en millones de dólares constantes de 2012			en millones de dólares constantes de 2012			en millones de dólares constantes de 2012			en millones de dólares constantes de 2012			en millones de dólares constantes de 2012		
País o territorio	2002–2003 Promedio anual	2011	2012	2002–2003 Promedio anual	2011	2012	2002–2003 Promedio anual	2011	2012	2002–2003 Promedio anual	2011	2012	2002–2003 Promedio anual	2011	2012
Líbano	39	116	149	1	55	58	3	125	136	39	116	141	1	51	29
Libia	-	9	10	-	1	3	-	2	5	-	9	10	-	0	3
Marruecos	277	373	355	17	120	88	...	...	...	277	370	354	6	57	32
Mauritania	35	29	28	13	8	5	29	14	9	30	22	21	8	3	1
Omán	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-
Palestina	50	397	358	22	314	180	...	...	...	50	379	325	15	264	36
República Árabe Siria	31	108	95	2	41	18	1	20	9	31	108	95	1	39	1
Sudán*	21	32	28	10	17	10	...	...	...	17	32	28	7	13	4
Túnez	97	165	148	2	29	18	...	...	...	97	147	132	1	7	2
Yemen	44	74	89	23	45	52	7	12	14	43	74	70	17	38	41
Europa Central y Oriental	**290**	**500**	**519**	**86**	**70**	**71**	**8**	**6**	**6**	**253**	**477**	**502**	**41**	**20**	**25**
Países de la región no especificados	*10*	*64*	*51*	*2*	*5*	*7*	...	...	...	*10*	*64*	*51*	*0*	*1*	*1*
Albania	75	69	74	36	9	9	139	...	...	73	69	74	24	6	3
Belarús	-	17	23	-	1	3	-	3	8	-	17	23	-	0	1
Bosnia y Herzegovina	33	33	37	12	4	5	...	...	...	33	33	37	7	2	3
Croacia	8	-	-	0	-	-	1	-	-	8	-	-	-	-	-
la ex República Yugoslava de Macedonia	12	15	16	4	5	5	34	44	39	9	15	16	2	4	3
Montenegro	-	5	5	-	1	1	-	26	22	-	5	5	-	0	1
República de Moldova	9	40	34	2	13	10	9	87	70	7	16	17	0	0	1
Serbia	35	61	60	10	17	10	29	55	32	32	61	60	4	4	4
Turquía	97	124	139	17	12	13	3	2	2	72	124	139	3	1	2
Ucrania	-	73	78	-	4	10	-	3	6	-	73	78	-	1	6
Territorios de ultramar**	**239**	**70**	**70**	**119**	**25**	**25**	...	...	...	**234**	**68**	**66**	**1**	**12**	**12**
Anguila (RU)	1	0	1	0	0	0	79	...	...	1	-	0	-	-	0
Islas Turcos y Caicos (RU)	0	-	-	0	-	-	222	...	...	0	-	-	0	-	-
Mayotte (Francia)	168	-	-	84	-	-	...	...	...	168	-	-	-	-	-
Montserrat (RU)	5	1	2	2	0	1	5 959	...	1 975	0	1	1	0	-	-
Santa Elena (RU)	0	1	0	0	0	0	...	...	...	0	1	0	-	-	-
Tokelau (Nueva Zelandia)	6	3	2	3	1	1	12 967	7 549	7 496	5	0	-	0	-	-
Wallis y Futuna (Francia)	60	65	64	30	23	22				60	65	64	-	12	12
Región o país no especificadosy	***539***	***1 423***	***1 394***	***83***	***631***	***661***	...	...	...	***538***	***1 423***	***1 382***	***44***	***513***	***518***
Total	**7 510**	**13 027**	**12 584**	**3 041**	**5 707**	**5 079**	**5**	**9**	**8**	**6 431**	**12 037**	**11 616**	**1 859**	**3 473**	**2 959**
Países de ingresos bajos	2 044	3 386	3 453	1 192	1 838	1 859	12	15	16	1 590	2 888	3 009	774	1 055	1 195
Países de ingresos medios bajos	2 824	5 090	4 459	1 219	2 512	1 751	5	9	6	2 377	4 703	4 097	799	1 486	833
Países de ingresos medios altos	1 692	2 667	2 725	347	599	664	2	4	4	1 518	2 582	2 598	180	342	331
Países de ingresos altos	42	50	48	8	14	15	1	2	3	42	47	43	4	6	6
Nivel de ingresos no especificado	907	1 835	1 900	275	743	790	...	...	...	903	1 817	1 869	102	584	594
Total	**7 510**	**13 027**	**12 584**	**3 041**	**5 707**	**5 079**	**5**	**9**	**8**	**6 431**	**12 037**	**11 616**	**1 859**	**3 473**	**2 959**
África Subsahariana	2 714	3 522	3 486	1 447	1 704	1 615	13	12	12	2 151	2 736	2 841	908	758	844
América Latina y el Caribe	534	902	868	218	364	330	5	7	7	513	874	841	163	218	197
Asia Central	126	333	348	42	99	99	6	15	17	88	301	320	17	48	44
Asia Meridional y Occidental	940	2 359	1 843	582	1 414	947	3	8	5	752	2 354	1 809	451	992	710
Asia Oriental y el Pacífico	1 125	1 998	2 008	249	540	644	1	4	5	1 039	1 978	1 955	126	267	310
Estados Árabes	1 003	1 919	2 048	216	860	686	6	21	17	864	1 828	1 900	109	645	300
Europa Central y Oriental	290	500	519	86	70	71	8	6	6	253	477	502	41	20	25
Territorios de ultramar	239	70	70	119	25	25	...	...	...	234	68	66	1	12	12
Región o país no especificados	539	1 423	1 394	83	631	661	...	...	...	538	1 423	1 382	44	513	518
Total	**7 510**	**13 027**	**12 584**	**3 041**	**5 707**	**5 079**	**5**	**9**	**8**	**6 431**	**12 037**	**11 616**	**1 859**	**3 473**	**2 959**

Fuente: CAD/OCDE, base de datos del Sistema de notificación (CRS) (2014).

*Las cifras sobre el desembolso de la ayuda correspondientes a 2002-2003 se refieren al antiguo Sudán, antes de la separación del Sur en 2011. A partir de 2011, la OCDE hace una distinción entre las que corresponden al Sudán y a Sudán del Sur.

**Tal como se definen en la lista de beneficiarios de la AOD establecida por el CAD de la OCDE.

El signo (. . .) indica que no hay datos disponibles, (-) indica un valor nulo.

La proporción de la AOD total destinada a la educación no coincide con la del Cuadro 2, ya que para las cifras totales de la AOD se han utilizado dos bases de datos: la del CAD en el caso de los donantes y la del CRS en el de los beneficiarios.

Eslovenia y Malta no figuran en el cuadro porque fueron retirados de la lista de países beneficiarios de la AOD en 2005. Sin embargo, la ayuda recibida por ambos países en el periodo 2002-2003 se ha incluido en los totales.

La clasificación por ingresos se basa en la lista establecida por el Banco Mundial en julio de 2013.

Todos los datos representan desembolsos brutos.

Cuadro 3

	AYUDA DIRECTA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA			AYUDA DIRECTA A LA ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN, SIN ESPECIFICACIÓN DE NIVEL			PROPORCIÓN DE LA AOD TOTAL DESTINADA A LA EDUCACIÓN (%)			PROPORCIÓN DE LA AOD SECTORIAL DESTINADA A LA AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN (%)			PROPORCIÓN DE LA AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN DESTINADA A LA EDUCACIÓN BÁSICA (%)		
	en millones de dólares constantes de 2012			en millones de dólares constantes de 2012			en millones de dólares constantes de 2012											
	2002–2003 Promedio anual	2011	2012	2002–2003 Promedio anual	2011	2012	2002–2003 Promedio anual	2011	2012	2002–2003 Promedio anual	2011	2012	2002–2003 Promedio anual	2011	2012	2002–2003 Promedio anual	2011	2012
	2	17	16	35	40	45	2	9	51	29	21	17	29	21	16	4	47	39
	-	0	-	-	6	6	-	2	2	-	2	7	-	2	7	-	14	33
	4	31	53	245	158	158	22	124	111	35	21	18	35	21	18	6	32	25
	2	1	7	14	15	11	6	2	3	9	7	6	8	6	5	39	27	19
	0	-	-	0	-	-	0	-	-	9	-	-	9	-	-	24	-	-
	8	11	10	15	22	25	12	82	254	8	17	18	8	16	17	43	79	50
	0	5	0	28	60	59	2	4	36	25	29	15	25	29	15	5	38	19
	1	4	4	6	8	9	4	7	11	5	3	3	4	3	3	50	52	34
	16	3	14	79	110	100	2	27	15	22	14	11	22	12	10	2	18	12
	6	5	4	8	17	21	12	14	4	13	13	11	12	13	9	53	61	59
	31	**31**	**30**	**127**	**350**	**371**	**54**	**76**	**75**	**6**	**6**	**6**	**5**	**6**	**6**	**30**	**14**	**14**
	0	*2*	*2*	*6*	*54*	*36*	*3*	*7*	*11*	2	7	6	2	7	6	17	7	14
	20	6	7	7	51	53	21	6	11	19	18	19	18	18	19	48	13	12
	-	0	0	-	15	18	-	2	3	-	17	26	-	17	26	-	6	12
	2	3	3	14	24	28	10	4	4	6	6	6	6	6	6	36	11	13
	0	-	-	8	-	-	0	-	-	6	-	-	6	-	-	2	-	-
	1	0	0	4	9	10	2	2	3	4	7	9	3	7	9	36	36	29
	-	2	1	-	1	2	-	2	1	0	4	4	-	4	4	-	21	17
	0	1	2	5	13	13	2	1	0	6	9	7	5	4	4	23	32	30
	3	7	6	17	25	38	9	24	13	2	5	5	2	5	5	28	27	17
	3	8	8	62	93	107	4	22	22	18	4	4	14	4	4	18	10	9
	-	1	1	-	65	64	-	6	8	-	10	11	-	10	11	-	5	12
	1	**30**	**31**	**1**	**1**	**1**	**231**	**24**	**22**	**65**	**25**	**20**	**63**	**25**	**19**	**50**	**36**	**35**
	0	-	-	0	-	0	0	-	-	23	16	18	23	-	0	18	50	50
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	19	-	-	19	-	-	100	-	-
	-	-	-	0	-	-	167	-	-	76	-	-	76	-	-	50	-	-
	-	-	-	0	0	0	-	1	1	10	3	5	0	3	2	52	37	43
	0	0	-	-	-	0	0	0	0	7	1	0	7	1	0	6	17	23
	-	-	-	1	0	-	4	-	-	52	13	11	45	2	-	49	41	50
	-	30	31	0	1	1	60	23	21	75	53	53	75	53	53	50	36	34
	13	***53***	***63***	***404***	***620***	***526***	***77***	***238***	***275***	***5***	***5***	***5***	***5***	***5***	***5***	***15***	***44***	***47***
	478	**1 060**	**1 265**	**2 809**	**4 027**	**4 120**	**1 285**	**3 478**	**3 272**	**9**	**9**	**8**	**7**	**8**	**8**	**40**	**44**	**40**
	118	340	471	316	425	459	382	1 068	883	8	7	8	7	6	7	58	54	54
	194	432	476	991	1 119	1 312	393	1 666	1 475	9	12	10	8	11	9	43	49	39
	141	177	193	1 038	1 633	1 536	159	430	539	10	11	12	9	11	11	20	22	24
	5	3	3	26	24	21	7	14	13	13	18	22	13	17	20	18	29	32
	20	109	122	438	825	791	344	299	362	6	5	5	6	5	5	30	40	42
	478	**1 060**	**1 265**	**2 809**	**4 027**	**4 120**	**1 285**	**3 478**	**3 272**	**9**	**9**	**8**	**7**	**8**	**8**	**40**	**44**	**40**
	133	246	468	595	625	631	514	1 106	898	9	7	7	7	6	6	53	48	46
	73	112	105	188	279	299	89	264	239	8	8	9	7	8	8	41	40	38
	8	64	62	51	120	132	12	68	83	6	11	10	4	10	10	33	30	28
	55	220	198	172	303	459	74	838	442	8	11	10	6	11	10	62	60	51
	100	194	146	654	991	884	160	526	615	9	13	13	9	13	13	22	27	32
	62	109	161	617	737	816	75	337	623	13	14	13	11	13	12	22	45	33
	31	31	30	127	350	371	54	76	75	6	6	6	5	6	6	30	14	14
	1	30	31	1	1	1	231	24	22	65	25	20	63	25	19	50	36	35
	13	53	63	404	620	526	77	238	275	5	5	5	5	5	5	15	44	47
	478	**1 060**	**1 265**	**2 809**	**4 027**	**4 120**	**1 285**	**3 478**	**3 272**	**9**	**9**	**8**	**7**	**8**	**8**	**40**	**44**	**40**

Glosario

Adolescentes sin escolarizar. Las personas que no tienen la edad oficial para ingresar en el primer ciclo de la enseñanza secundaria y que no están escolarizadas ni en la escuela primaria ni en la secundaria.

Alfabetización. Según la definición elaborada por la UNESCO en 1958, es la capacidad de una persona para leer y escribir, comprendiéndolo, un enunciado sencillo y conciso sobre hechos relacionados con su vida cotidiana. Desde entonces, la noción de alfabetización ha evolucionado y hoy en día abarca distintos ámbitos de competencias. Cada uno de estos ámbitos se concibe en función de una escala que define distintos grados de dominio y responde a distintas finalidades.

Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI). Servicios y programas que se ocupan de la supervivencia, crecimiento, desarrollo y aprendizaje de los niños –incluso en las esferas de la salud, la nutrición y la higiene y el desarrollo cognitivo, social, emocional y físico– desde el nacimiento hasta la matriculación en la escuela primaria.

Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE). Sistema de clasificación destinado a permitir que se reúnan, compilen y presenten estadísticas e indicadores comparables de educación, tanto en cada país como en el plano internacional. Este sistema se creó en 1976 y fue revisado en 1997 y en 2011.

Enseñanza preescolar (nivel 0 de la CINE). Programas de la etapa inicial de la instrucción organizada que están primordialmente destinados a preparar a niños muy pequeños –de 3 años o más, por regla general– a un entorno de tipo escolar, y a coadyuvar a la transición del hogar a la escuela. Estos programas, designados con muy diversas denominaciones –educación infantil, guarderías, jardines de infancia y educación preescolar, preprimaria o de la primera infancia–, constituyen el componente más formal de la AEPI. Una vez finalizados estos programas, la educación de los niños prosigue en el nivel 1 de la CINE (enseñanza primaria).

Enseñanza primaria (nivel 1 de la CINE). Programas concebidos generalmente sobre la base de una unidad o un proyecto que tiene por objeto proporcionar a los alumnos una sólida educación básica en lectura, escritura y matemáticas, así como conocimientos elementales en materias como historia, geografía, ciencias exactas y naturales, ciencias sociales, artes plásticas y música.

Enseñanza secundaria (niveles 2 y 3 de la CINE). Este nivel de enseñanza comprende un primer ciclo y un segundo ciclo. Los programas del primer ciclo de la enseñanza secundaria (nivel 2 de la CINE) están destinados por regla general a continuar los programas básicos de primaria, pero este ciclo suele centrarse más en la enseñanza por disciplinas y exige a menudo docentes más especializados en cada materia. El final de este ciclo suele coincidir con la terminación de la enseñanza obligatoria. Los programas del segundo ciclo de secundaria (nivel 3 de la CINE) constituyen la fase final de este nivel de enseñanza en la mayoría de los países. En este ciclo, los programas se suelen estructurar aún más por disciplinas que en el nivel 2 y los docentes deben poseer en general un título más calificado o especializado que en ese nivel.

Enseñanza superior (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 (nivel 5 de la CINE) consta de dos niveles: el nivel 5A, cuyos programas son principalmente de carácter teórico y están destinados a proporcionar calificaciones suficientes para ser admitido a cursar programas de investigación avanzados, o ejercer una profesión que requiere competencias elevadas; y el nivel 5B,

cuyos programas tienen por regla general una orientación más práctica, técnica y/o profesional. El segundo ciclo de la enseñanza superior (nivel 6 de la CINE) comprende programas dedicados a estudios avanzados y trabajos de investigación originales que conducen a la obtención de un título de investigador altamente cualificado.

Enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP). Programas principalmente destinados a preparar directamente a los alumnos para desempeñar un oficio o profesión específica (o para una categoría determinada de oficios o profesiones).

Esperanza de vida escolar. Número probable de años que un niño en edad de ingresar en la escuela va a pasar en el sistema escolar y universitario, comprendidos los años de repetición de curso. Es la suma de las tasas de escolarización por edad en la enseñanza primaria, secundaria, postsecundaria no superior, y superior. La esperanza de vida escolar se puede calcular para cada nivel de enseñanza, comprendida la enseñanza preescolar.

Gasto público en educación. Total del gasto ordinario y en capital dedicado a la educación por las administraciones locales, regionales y nacionales, comprendidos los municipios. Las contribuciones de las familias no se incluyen. Este término incluye el gasto público efectuado para los establecimientos de enseñanza públicos y privados.

Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (IDE). Índice compuesto que tiene por objeto medir el conjunto de los progresos realizados hacia la consecución de la EPT. Por ahora, se han incorporado al IDE los indicadores correspondientes a los cuatro objetivos más fácilmente cuantificables de la EPT: la enseñanza primaria universal, medida por la tasa neta ajustada de la escolarización en primaria; la alfabetización de los adultos, medida por la tasa de alfabetización de adultos; la paridad entre los sexos, medida por el índice de la EPT relativo al género (IEG); y la calidad de la educación, medida por la tasa de supervivencia en el quinto grado de primaria. El valor del IDE es el promedio aritmético de los valores observados en esos cuatro indicadores.

Índice de paridad entre los sexos (IPS). Relación entre el valor correspondiente al sexo femenino y el valor correspondiente al sexo masculino en un indicador determinado (o relación inversa en algunos casos). Si el valor del IPS se sitúa entre 0,97 y 1,03 existe paridad entre los sexos. Un IPS inferior a 0,97 indica una disparidad a favor de los hombres. Un IPS superior a 1,03 indica una disparidad a favor de las mujeres.

Ingreso nacional bruto (INB). Valor de todos los bienes y servicios finales producidos en un país en un año determinado (producto interior bruto), aumentado con los ingresos que los residentes en ese país han recibido del extranjero y disminuido de los ingresos abonados a los no residentes.

Instituciones privadas. Instituciones que no son manejadas por autoridades públicas, sino que están controladas y administradas por organismos privados, con fines de lucro o no, como organizaciones no gubernamentales, organismos religiosos, grupos de interés especial, fundaciones o empresas.

Niños sin escolarizar. Niños pertenecientes al grupo que tiene la edad oficial de cursar la enseñanza primaria y que no están matriculados ni en una escuela primaria ni en un establecimiento de secundaria.

Nuevos ingresados. Alumnos matriculados por primera vez en un nivel de enseñanza determinado. El número de nuevos ingresados corresponde a la diferencia entre el conjunto de alumnos escolarizados en el primer grado el nivel de enseñanza correspondiente y el número de repetidores.

Paridad de poder adquisitivo (PPA). Ajuste del tipo de cambio que tiene en cuenta las diferencias de precios entre países para poder efectuar comparaciones internacionales de la producción y los ingresos reales.

Población en edad escolar. Población del grupo de edad que corresponde oficialmente a un determinado nivel de enseñanza, independientemente de que esté o no escolarizada.

Precios constantes. Precios de un determinado artículo, ajustados para suprimir el efecto de la evolución general de los precios (inflación) a partir de un año de referencia determinado.

Producto interior bruto (PIB). Valor de todos los bienes y servicios finales producidos en un país en un año determinado (véase también "Producto nacional bruto").

Producto nacional bruto (PNB). Antigua denominación del ingreso nacional bruto.

Proporción alumnos/docente (PAD). Promedio de alumnos por docente en un determinado nivel de enseñanza.

Tasa bruta de escolarización (TBE). Número total de alumnos o estudiantes de cualquier edad matriculados en un determinado nivel de enseñanza, expresado en porcentaje de la población del grupo en edad oficial de cursar ese nivel de enseñanza. La TBE puede ser superior al 100 % debido a los ingresos tardíos y/o las repeticiones.

Tasa bruta de ingreso (TBI). Número total de alumnos de cualquier edad matriculados por primera vez en un grado determinado de la enseñanza primaria, expresado en porcentaje de la población en edad oficial de ingresar en ese grado.

Tasa de abandono por curso. Porcentaje de estudiantes que abandonan un curso determinado durante un año escolar determinado.

Tasa de alfabetización de jóvenes adultos. Número de personas alfabetizadas de 15 a 24 años de edad, expresado en porcentaje de la población total de ese grupo de edad.

Tasa de alfabetización de adultos. Número de personas alfabetizadas de 15 años de edad o más, expresado en porcentaje de la población total de ese grupo de edad.

Tasa de escolarización por edad específica (TNEE). Número de alumnos o estudiantes escolarizados de una edad o un grupo de edad determinado, independientemente del nivel de enseñanza en que estén matriculados, expresado en porcentaje de la población de la misma edad o del mismo grupo de edad.

Tasa de finalización de una cohorte de niños en edad de cursar la enseñanza primaria. Medición indirecta de la finalización de la escuela primaria. Se centra en los niños que tienen acceso a la escuela, midiendo cuántos la completan con éxito. La tasa de finalización de la cohorte de niños en edad de cursar la enseñanza primaria es la diferencia entre el número de niños que llegan al último curso y el de los que se gradúan con éxito.

Tasa de finalización prevista de una cohorte de niños. Porcentaje de niños en edad oficial de ingresar en la escuela primaria que se prevé que entren y finalicen la enseñanza primaria. Se calcula como el producto de dos componentes: la probabilidad de que un niño en edad oficial de ingresar en la escuela primaria entre en la enseñanza primaria a tiempo o tardíamente (tasa neta de ingreso prevista); y la probabilidad de que un niño que ha ingresado en la enseñanza primaria finalice ese nivel de enseñanza (tasa de finalización de una cohorte de niños).

Tasa de mortalidad de los menores de 5 años. Probabilidad que tiene un niño de morir entre su nacimiento y el momento de cumplir 5 años, expresada en número de muertes por cada 1.000 niños nacidos vivos.

Tasa de mortalidad infantil. Probabilidad que tiene un niño de morir entre su nacimiento y el momento de cumplir 1 año, expresada en número de muertes por cada 1.000 niños nacidos vivos.

Tasa de retraso del crecimiento. Proporción de niños de un determinado grupo de edad cuya talla con respecto a la edad es inferior en 2 a 3 enteros de desviación estándar (retraso del crecimiento moderado) o en 3 o más enteros de desviación estándar (retraso del crecimiento grave) a la mediana de referencia establecida por el "National Center for Health

Statistics" y la Organización Mundial de la Salud. Una talla pequeña con respecto a la edad es un indicador básico de malnutrición.

Tasa de repetición por grado. Número de repetidores en un grado y un año escolar determinados, expresado en porcentaje de los alumnos matriculados en ese grado el año escolar anterior.

Tasa de supervivencia por grado. Porcentaje de una cohorte de alumnos o estudiantes que están matriculados en el primer grado de un ciclo de enseñanza en un año escolar determinado y que se supone deben llegar a un grado especificado, repitiendo curso o no.

Tasa de transición a la enseñanza secundaria. Número de nuevos ingresados en el primer grado de la enseñanza secundaria en un año escolar determinado, expresado en porcentaje del número de alumnos matriculados en el último grado de primaria el año escolar anterior. Este indicador solo mide la transición a la enseñanza secundaria general.

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 en ese nivel, expresado en porcentaje de la población de ese grupo de edad.

Tasa neta ajustada de escolarización (TNAE). Número de alumnos escolarizados del grupo en edad oficial de cursar un determinado nivel de enseñanza, sea en ese nivel o en los niveles superiores, 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). Número de los nuevos ingresados en el primer grado de la enseñanza primaria que tienen la edad oficial establecida para comenzarla, expresado en porcentaje de la población de esa edad.

Siglas

ACNUR	Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
AEPI	Atención y educación de la primera infancia
AIF	Asociación Internacional de Fomento (Banco Mundial)
AOD	Asistencia Oficial para el Desarrollo
BADEA	Banco Árabe para el Desarrollo Económico de África
CAD	Comité de Asistencia para el Desarrollo (OCDE)
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
CRS	Sistema de Notificación por parte de los Países Acreedores (OCDE)
DFID	Departamento para el Desarrollo Internacional (Reino Unido)
EFTP	Enseñanza y Formación Técnica y Profesional
EGMA	Evaluación de matemáticas en grados iniciales
EGRA	Evaluación de lectura en grados iniciales
EPDC	Centro de Políticas y Datos sobre Educación
EPT	Educación para Todos
EPU	Educación Primaria Universal
Eurostat	Oficina Estadística de las Comunidades Europeas
FMI	Fondo Monetario Internacional
FUNDEF	Fondo de mantenimiento y desarrollo de la educación básica y de valorización de la enseñanza (Brasil)
G8	Grupo formado por los ocho países más industrializados (Alemania, Canadá, Estados Unidos, Federación de Rusia, Francia, Italia, Japón y Reino Unido) y representantes de la Unión Europea
IDE	Índice de desarrollo de la EPT
IEU	Instituto de Estadística de la UNESCO
IIPE	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO

INB	Ingreso nacional bruto
IPS	Índice de Paridad entre los Sexos
IUAL	Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida
IVR	Iniciativa Vía Rápida
LAMP	Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización
LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
M/H	Mujeres/Hombres
OCDE	Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
OIE	Oficina Internacional de Educación de la UNESCO
OIT	Organización Internacional del Trabajo/ Oficina Internacional del Trabajo
OMS	Organización Mundial de la Salud (Naciones Unidas)
ONG	Organización no gubernamental
ONUSIDA	Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA
OPEP	Organización de Países Exportadores de Petróleo
PASEC	Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de la CONFEMEN (Conferencia de Ministros de Educación de los Países de Habla Francesa)
PIAAC	Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos
PERCE	Primer Estudio Regional Comparativo y Evaluativo
PIB	Producto interno bruto
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (OCDE)
PMA	Programa Mundial de Alimentos (Naciones Unidas)
PNB	Producto nacional bruto
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

SACMEQ	Consorcio de África Meridional y Oriental para la Supervisión de la Calidad de la Educación
SERCE	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo
SIDA	Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida
STEP	Skills Toward Employment and Productivity (Banco Mundial)
TBE	Tasa Bruta de Escolarización
TERCE	Tercer Estudio Regional Comparativo
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
TIMSS	Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias
TNE	Tasa Neta de Escolarización
UE	Unión Europea
UEO	(IEU/OCDE/Eurostat)
UK	Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte
UN	Naciones Unidas
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNPD	División de Población de las Naciones Unidas
USAID	Organismo de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional
VIH	Virus de la Inmunodeficiencia Humana
WEI	Programa Mundial relativo a los Indicadores de la Educación (UNESCO)

Bibliografía

Abadzi, H. 2007. Instructional time loss and local-level governance. *Prospects,* Vol. 37, No. 1, pp. 3-16.

Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab. 2014. *Student Participation*. Boston, MA, Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab. http://www.povertyactionlab.org/policy-lessons/education/student-participation (Accessed 31 July 2014.)

Abetti, P., Beardmore, S., Tapp, C. and Winthrop, R. 2011. *Prospects for Bilateral Aid to Basic Education Put Students at Risk*. Washington, DC, Fast Track Initiative.

Abubakar, A. 2014. *Boko Haram Still Holding Nigerian Schoolgirls Captive*. Kano, Nigeria, CNN. http://edition.cnn.com/2014/04/23/world/africa/nigeria-abducted-girls/index.html (Accessed 13 November 2014.)

Abuya, B., Ciera, J. and Kimani-Murage, E. 2012. Effect of mother's education on child's nutritional status in the slums of Nairobi. *BMC Pediatrics,* Vol. 12, No. 80, pp. 1-10.

Accountability Initiative. 2013. *Do Schools Get their Money? PAISA 2012*. New Delhi, Accountability Initiative.

___. 2014. *Sarva Shiksha Abhiyan, GOI 2014-15*. New Delhi, Accountability Initiative. (Budget Briefs, 6/1.)

Achyut, P., Bhatla, N., Singh, A. K., Verma, R. K., Khandekar, S., Pallav, P., Kamble, N., Jadhav, S., Wagh, V., Sonavane, R., Gaikward, R., Maitra, S., Kamble, S. and Nikalje, D. 2011. *Building Support for Gender Equality Among Young Adolescents in School: Findings from Mumbai, India*. New Delhi, International Center for Research on Women.

ACPF. 2010. *National Study on School-Related Gender-Based Violence in Sierra Leone*. Addis Ababa, African Child Policy Forum.

ActionAid. 2007. *Confronting the Contradictions: the IMF, Wage Bill Gaps and the Case for Teachers*. London, ActionAid.

Addison, D. 2012. *Cross Country Correlates for the Quality of Budget Execution: Political Institutions, Fiscal Constraints, and Public Financial Management* Washington, DC, World Bank.

Adelabu, M. and Rose, P. 2004. Non-state provision of basic education in Nigeria. Larbi, G., Adelabu, M., Rose, P., Jawara, D., Nwaorgu, O. and Vyas, S. (eds), *Nigeria: Study of Non-State Providers of Basic Services*. London, UK Department for International Development.

Adukia, A. 2014. *Sanitation and Education*. Cambridge, MA, Harvard University.

Afeti, G., Bregman, J., Hoppers, W., Kinyanjui, K., Krönner, H., Obeegadoo, S. and Walther, R. 2008. *Post-Primary Education in Africa: Challenges and Approaches for Expanding Learning Opportunities: Synthesis Prepared for and Lessons Learned from the Association for the Development of Education in Africa Biennale on Education in Africa (Maputo, Mozambique, 5–9 May 2008)*. Tunis, The Association for the Development of Education in Africa (ADEA).

Afghanistan Ministry of Education. 2007. *National Education Strategic Plan for Afghanistan 1385 -1389*. Kabul, Ministry of Education, Government of Afghanistan.

___. 2014. *Strategic Plan - Program Two: Curriculum Development, Teacher Education and Science and Technology Education*. Kabul, Ministry of Education, Government of Afghanistan. http://moe.gov.af/en/page/2013 (Accessed 10 March 2014.)

African Union. 2008. *The eThekwini Declaration and AfricaSan Action Plan*. Durban, South Africa, African Union.

Aga Khan Foundation Team. 2008. Non-state providers and public-private-community partnerships in education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.

Agbiboa, D. E. 2012. Between corruption and development: the political economy of state robbery in Nigeria. *Journal of Business Ethics,* Vol. 108, No. 3, pp. 325-45.

Ahmed, M. 2011. Defining and measuring literacy: Facing the reality. *International review of education,* Vol. 57, No. 1-2, pp. 179-95.

Aikman, S. 2015. Languages and Identity. McCowan, T. and Unterhalter, E. (eds), *Education and International Development: An Introduction*. London, Bloomsbury Publishing.

Akaguri, L. 2014. Fee-free public or low-fee private basic education in rural Ghana: how does the cost influence the choice of the poor? *Compare,* Vol. 44, No. 2, pp. 140-61.

Aker, J., Ksoll, C. and Lybbert, T. 2012. Can mobile phones improve learning? Evidence from a field experiment in Niger. *American Economic Journal: Applied Economics,* Vol. 4, No. 4, pp. 94-120.

Akyeampong, K., Pryor, J. and Ampiah, J. G. 2006. A vision of successful schooling: Ghanaian teachers' understanding of learning, teaching and assessment. *Comparative Education,* Vol. 42, No. 2, pp. 155-76.

AlAmodi, A. A. 2013. Child marriage in Yemen. *The Lancet,* Vol. 382, No. 9909, pp. 1979-80.

Alayan, S. and Al-Khalidi, N. 2010. Gender and agency in history, civics, and national education textbooks of Jordan and Palestine. *Journal of Educational Media, Memory, and Society,* Vol. 2, No. 1, pp. 78–96.

Albaugh, E. 2007. Language choice in education: a politics of persuasion. *Journal of Modern African Studies,* Vol. 45, No. 1, pp. 1-32.

Albert, J. R. G. 2012. *Improving Teacher Deployment Practices in the Philippines*. Manila, Philippine Institute for Development Studies. (Policy Notes, 2012-02.)

Al-Daami, K. K. and Wallace, G. 2007. Curriculum reform in a global context: a study of teachers in Jordan. *Journal of Curriculum Studies,* Vol. 39, No. 3, pp. 339-60.

Alderman, H. and Bundy, D. 2012. School feeding programs and development: are we framing the question correctly? *The World Bank Research Observer,* Vol. 27, No. 2, pp. 204-21.

Alderuccio, M. C. 2010. An investigation of global/local dynamics of curriculum transformation in sub-Saharan Africa with special reference to the Republic of Mozambique. *Compare: a Journal of Comparative and International Education,* Vol. 40, No. 6, pp. 727-39.

Al-Hassan, S. M., Obeidat, O. M. and Lansford, J. E. 2010. Education reform and the quality of kindergartens in Jordan. *Early Child Development and Care,* Vol. 180, No. 9, pp. 1203-13.

Alloush, M. 2010. Does Free schooling Fill the Seats? Evaluating the Changes in Educational Attainment Associated with Abolishing School Fees in Four African Countries. Master's thesis, Georgetown University, Washington, DC.

Al-Samarrai, S. and Zaman, H. 2007. Abolishing school fees in Malawi: the impact on education access and equity. *Education Economics,* Vol. 15, No. 3, pp. 359-75.

Altinok, N. 2012. General Versus Vocational Education: Some New Evidence from PISA 2009. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

Altinok, N. 2013a. The impact of teacher knowledge on student achievement in 14 sub-Saharan African countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/14*.

___. 2013b. Performance differences between subpopulations in TIMSS, PIRLS, SACMEQ and PASEC. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/14*.

Altinyelken, H. K. 2010. Curriculum change in Uganda: teacher perspectives on the new thematic curriculum. *International Journal of Educational Development,* Vol. 30, No. 2, pp. 151-61.

___. 2011. Student-centred pedagogy in Turkey: conceptualisations, interpretations and practices. *Journal of Education Policy,* Vol. 26, No. 2, pp. 137-60.

___. 2013. The demand for private tutoring in Turkey. Bray, M., Mazawi, A. E. and Sultana, R. G. (eds), *Private Tutoring Across the Mediterranean: Power Dynamics and Implications for Learning and Equity*. Rotterdam, Netherlands, Sense Publishers, pp. 187-204.

___. 2015. Evolution of curriculum systems to improve learning outcomes and reduce disparities in school achievement. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

Altinyelken, H. K. and Akkaymak, G. 2012. Curriculum change in Turkey: some critical reflections. Inal, K. and Akkaymak, G. (eds), *Neoliberal Transformation of Education in Turkey: Political and Ideological Analysis of Educational Reforms in the Age of the AKP*. New York, Palgrave Macmillan, pp. 59-79.

Amadio, M. 2014. A rapid assessment of curricula for general education focusing on cross-curricular themes and generic competences and skills. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/14*.

Amouzou, A., Habi, O., Bensaid, K. and Niger Countdown Case Study Working Group. 2012. Reduction in child mortality in Niger: a Countdown to 2015 country case study. *The Lancet,* Vol. 380, No. 9848, pp. 1169-78.

Anderson, A. 2004. *Developing Minimum Standards for Education in Emergencies*. London, Humanitarian Practice Network, Overseas Development Institute. (Humanitarian Exchange Magazine, 28.)

Anderson, D. 2009. Productivism and ecologism. Fien, J., Maclean, R. and Park, M. (eds), *Work, Learning and Sustainable Development*. Dordrecht, Springer, pp. 147-62.

Anderson-Levitt, K. 2003. A world culture of schooling? Anderson-Levitt, K. (ed.), *Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory*. New York, Palgrave Macmillan, pp. 1-41.

Andrabi, T., Das, J. and Khwaja, A. I. 2008. A dime a day: the possibilities and limits of private schooling in Pakistan. *Comparative Education Review,* Vol. 52, No. 3, pp. 329-55.

Andrabi, T., Das, J., Khwaja, A. I., Vishwanath, T. and Zajonc, T. 2007. *Pakistan Learning and Educational Achievements in Punjab Schools (LEAPS): Insights to Inform the Education Policy Debate*. Washington DC/ Cambridge, MA/ Claremont, CA, World Bank/ Harvard University/ Pomona College.

Andrews, C., Das, M., Elder, J., Ovadiya, M. and Zampaglione, G. 2012. *Social Protection in Low Income Countries and Fragile Situations: Challenges and Future Directions*. Washington, DC, World Bank. (Social Protection and Labor Discussion Paper, 1209.)

Ansell, B. W. 2010. *From the Ballot to the Blackboard: the Redistributive Political Economy of Education*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Antecol, H., Eren, O. and Ozbeklik, S. 2012. *The Effect of Teacher Gender on Student Achievement in Primary School: Evidence from a Randomized Experiment*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper, 6453.)

Antonowicz, L. 2010. *Too Often in Silence: A Report on School-Based Violence in West and Central Africa*. New York/Dakar/Johannesburg, South Africa, UNICEF/Plan West Africa/Save the Children Sweden/ActionAid.

Anwar, A. and Islam, M. N. 2013. Achieving EFA by 2015: lessons from BRAC's para-professional teacher model in Afghanistan. Akiba, M. (ed.), *Teacher Reforms Around the World: Implementations and Outcomes*. Bingley, UK, Emerald Group Publishing Limited, pp. 99-119.

Arugay, A. 2012. *Tracking Textbooks for Transparency: Improving Accountability in Education in the Philippines*, International Institute for Democracy and Electoral Assistance.

Asadullah, M. and Chaudhur, N. 2008. *Madrasas and NGOs Complements or Substitutes? Non-State Providers and Growth in Female Education in Bangladesh*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 4511.)

Asadullah, M., Niaz and Chaudhury, N. 2009. Holy alliances: public subsidies, Islamic high schools, and female schooling in Bangladesh. *Education Economics,* Vol. 17, No. 3, pp. 377-94.

Asatoorian, E., Baringer, L. S. P., Campbell, K. L., Desai, S., Jie, J. and Kanthoul, L. 2011. *Gender Mainstreaming in Education in Georgia: Analysis and Recommendations*. New York, School of International and Public Affairs, Columbia University

ASER Centre. 2014a. *Annual Status of Education Report 2013 (Rural)*. New Delhi, ASER Centre.

___. 2014b. *Citizen-led, Household Based Assessments Around the World*. New Delhi, ASER Centre. http://www.asercentre.org/p/76.html (Accessed 10 October 2014.)

ASER Pakistan. 2012. *Khyber Pakhtunkhwa Report Card (Rural)*. Lahore, Pakistan, ASER Pakistan.

___. 2014. *Annual Status of Education Report 2013 (National)*. Lahore, Pakistan, ASER Pakistan.

Ashby, J., Heinrich, G., Burpee, G., Remington, T., Wilson, K., Quiros, C. A. and Ferris, S. 2009. What farmers want: collective capacity for sustainable entrepreneurship. *International Journal of Agricultural Sustainability,* Vol. 7, No. 2.

Asino, T. I., Wilder, H. and Ferris, S. 2011. Innovative use of ICT in Namibia for nationhood. Lekoko, R. N. and Semali, L. M. (eds), *Cases on Developing Countries and ICT Integration: Rural Community Development*. Hershey, PA, Idea Group.

Aslam, M. 2009. The relative effectiveness of government and private schools in Pakistan: are girls worse off? *Education Economics,* Vol. 17, No. 3, pp. 329-54.

Aslam, M. and Kingdon, G. 2007. *What Can Teachers Do to Raise Pupil Achievement?* Oxford, UK, University of Oxford. (Centre for the Study of African Economies Series, WPS/2007-14.)

___. 2011. What can teachers do to raise pupil achievement? *Economics of Education Review,* Vol. 30, No. 3, pp. 559-74.

Atherton, P. and Kingdon, G. 2010. *The Relative Effectiveness and Costs of Contract and Regular Teachers in India*. Oxford, UK, Center for the Study of African Economies, University of Oxford. (Working Paper, WPS/2010-15.)

Auguste, B., Kihn, P. and Miller, M. 2010. *Closing the Talent Gap: Attracting and Retaining Top-third Graduates to Careers in Teaching - an International and Market Research-Based Perspective*. New York, McKinsey and Company.

Australian Aid. 2012. *Australian Multilateral Assessment March 2012: Global Partnership for Education*. Canberra, Australian Aid.

Ayalon, H. and Shavit, Y. 2004. Educational Reforms and Inequalities in Israel: The MMI Hypothesis Revisited. *Sociology of Education,* Vol. 77, No. 2, pp. 103-20.

Azam, M. and Kingdon, G. G. 2013. Are girls the fairer sex in India? Revisiting intra-household allocation of education expenditure. *World Development,* Vol. 42, pp. 143-64.

Badescu, M., Garrouste, C. and Loi, M. 2013. The distribution of adult training among European unemployed. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning,* Vol. 5, No. 2, pp. 103-20.

Baez, J., de la Fuente, A. and Santos, I. 2010. *Do Natural Disasters Affect Human Capital? an Assessment Based on Existing Empirical Evidence*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper, 5164.)

Baird, S., Ferreira, F. H. G., Özler, B. and Woolcock, M. 2013. *Relative Effectiveness of Conditional and Unconditional Cash Transfers for Schooling Outcomes in Developing Countries: a Systematic Review*. Oslo, The Campbell Collaboration. (Campbell Systematic Reviews, 2013:8.)

Baird, S., McIntosh, C. and Özler, B. 2011. Cash or condition? Evidence from a randomized cash transfer experiment. *The Quarterly Journal of Economics,* Vol. 126, No. 4, pp. 1409-753.

Balarin, M. and Benavides, M. 2010. Curriculum reform and the displacement of knowledge in Peruvian rural secondary schools: exploring the unintended local consequences of global education policies. *Compare: a Journal of Comparative and International Education,* Vol. 40, No. 3, pp. 311-25.

Baliamoune-Lutz, M. 2011. *The Making of Gender Equality in Tunisia and Implications for Development*. Washington, DC, World Bank. (Background Paper for World Development Report 2012: Gender Equality and Development.)

Banerjee, A. V., Banerji, R., Duflo, E., Glennerster, R. and Khemani, S. 2010. Pitfalls of participatory programs: evidence from a randomized evaluation in education in India. *American Economic Journal: Economic Policy,* Vol. 2, No. 1, pp. 1-30.

Banerji, R. 2015. Second Chance Programmes in South Asia. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

Banerji, R., Bhattacharjea, S. and Wadhwa, W. 2011. *Inside Primary Schools: a Study of Teaching and Learning in Rural India*. Mumbai, India, Pratham Mumbai Education Initiative.

Bangladesh Bureau of Statistics. 2013. *Literacy Assessment Survey 2011*. Dhaka, Bureau of Statistics, Government of Bangladesh.

Banks, L. M. and Polack, S. 2014. *The Economic Costs of Exclusion and Gains of Inclusion of People with Disabilities*. Cambridge, UK/ London, CBM/International Centre for Evidence in Disability, London School of Hygiene and Tropical Medicine.

Banks, N. and Hulme, D. 2012. *The Role of NGOs and Civil Society in Development and Poverty Reduction*. Manchester, Brooks World Poverty Institute, University of Manchester. (BWPI Working Paper, 171.)

Bano, M. 2010. Madrasas as partners in education provision: the South Asian experience. *Development in Practice,* Vol. 20, No. 4-5, pp. 554-66.

Barakat, B. 2015. Improving adult literacy without improving the literacy of adults? A cross-national analysis of adult literacy from a cohort perspective. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

Barde, J. A. and Walkiewicz, J. 2014. *Access to Piped Water and Human Capital Formation: Evidence from Brazilian Primary Schools*. Freiburg, Germany, University of Freiburg. (Department of International Economic Policy Discussion Paper, 28.)

Barkat, A., Khan, S. H., Rahman, M., Zaman, S., Poddar, A., Halim, S., Ratna, N. N., Majid, M., Maksud, A. K. M., Karim, A. and Islam, S. 2002. *Economic and Social Impact Evaluation Study of the Rural Electrification Program in Bangladesh*. Dhaka, NRECA International Limited/ USAID.

Barker, G., Contreras, J. M., Heilman, B., Singh, A. K., Verma, R. K. and Nascimento, M. 2011. *Evolving Men: Initial Results from the International Men and Gender Equality Survey (IMAGES)*. Washington, DC/ Rio de Janeiro, Brazil, International Center for Research on Women/ Instituto Promundo.

Barker, G., Verma, R., Crownover, J., Segundo, M., Fonseca, V., Contreras, J. M., Heilman, B. and Pawlak, P. 2012. Boys and education in the global South: emerging vulnerabilities and new opportunities for promoting changes in gender norms. *Thymos: Journal of Boyhood Studies,* Vol. 6, No. 2, pp. 137-50.

Barnett, W. S. 2008. *Preschool Education and its Lasting Effects: Research and Policy Implications*. Tempe, AZ/ Boulder, CO, Education Policy Research Unit/ Education and the Public Interest Center.

Barrera-Osorio, F., Fasih, T., Patrinos, H. and Santibáñez, L. 2009. *Decentralized Decision-making in Schools: the Theory and Evidence on School-Based Management*. Washington, DC, World Bank Publications. (Directions in Development.)

Barrett, A. 2007. Beyond the polarization of pedagogy: models of classroom practice in Tanzanian primary schools. *Comparative Education,* Vol. 43, No. 2, pp. 273-94.

Barrett, A., Ali, S., Clegg, J., Hinostroza, J. E., Lowe, J., Nikel, J., Novelli, M., Oduro, G., Pillay, M., Tikly, L. and Yu, G. 2007. Initiatives to improve the quality of teaching and learning: a review of recent literature. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.

Barrientos, A., Nino-Zarazua, M. and Maitrot, M. 2010. *Social Assistance in Developing Countries Database: Version 5.0 July 2010*. Manchester, UK, Brooks World Poverty Institute, University of Manchester.

Bartlett, L. 2008. Literacy's verb: Exploring what literacy is and what literacy does. *International Journal of Educational Development,* Vol. 28, No. 6, pp. 737-53.

___. 2015. Access and quality of education for international migrant children. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

Basch, F. 2011. *Children's Right to Early Education in the City Buenos Aires: A Case Study on ACIJ's Class Action*. Washington, DC, International Budget Partnership. (From Analysis to Impact: Partnership Initiative Case Study Series, 5.)

Bastos, P. and Straume, O. R. 2013. *Preschool Education in Brazil: Does Public Supply Crowd Out Private Enrollment?* Washington, DC, Inter-American Development Bank.

Batho, R. 2009. *The Gender Agenda Final Report*. Nottingham, UK, UK Department for Children, Schools and Families.

Baudino, C. 2007. Review of recent literature on gender inequalities in teaching methods and peer relationship management in the French-speaking area. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.

Baulch, B. 2011. The medium-term impact of the primary education stipend in rural Bangladesh. *Journal of Development Effectiveness,* Vol. 3, No. 2, pp. 243-62.

Beede, D., Julian, T., Langdon, D., McKittrick, G., Khan, B. and Doms, M. 2011. *Women in STEM: A Gender Gap to Innovation*. Washington, DC, US Department of Commerce. (Economics and Statistics Administration Issue Brief, 04-11.)

Behrman, J. R., Parker, S. W. and Todd, P. 2011. Do conditional cash transfers for schooling generate lasting benefits? A five-year followup of Progresa/ Oportunidades. *Journal of Human Resources,* Vol. 46, No. 1, pp. 93-122.

___. 2013. Incentives for students and parents. Glewwe, P. (ed.), *Education Policy in Developing Countries*. Chicago, IL, University of Chicago Press, pp. 137-92.

Behrman, J. R., Sengupta, P. and Todd, P. 2005. Progressing through Progresa: an impact assessment of a school subsidy experiment in rural Mexico. *Economic Development and Cultural Change,* Vol. 54, No. 1, pp. 237-75.

Beleli, Ö. 2012. *All Children in School by 2015: Turkey Country Study*. Ankara/Montreal, Canada, UNICEF Turkey/ UNESCO Institute for Statistics.

Bellei, C. 2009. Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Results from a natural experiment in Chile. *Economics of Education Review,* Vol. 28, No. 5, pp. 629-40.

Bellinger, A. and Fletcher, B. 2014. *Non-Traditional Financing for Education*. London, Coffrey International Development.

Ben Abdelkarim, O., Ben Youssef, A., M'Henni, H. and Rault, C. 2014. *Testing the Causality between Electricity Consumption, Energy Use and Education in Africa*. Ann Arbor, MI, William Davidson Institute. (Working Paper, 1084.)

Benavot, A. 2004. Global study of intended instructional time and official school curricula, 1980-2000. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2005*.

___. forthcoming. Literacy in the 21st century: towards a dynamic nexus of social relations. *International Review of Education*.

Benavot, A. and Gad, L. 2004. Actual instructional time in African primary schools: factors that reduce school quality in developing countries. *Prospects,* Vol. 34, No. 3, pp. 291-310.

Benavot, A. and Köseleci, N. 2015. Seeking quality: growth of national learning assessments, 1990-2013. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

Benavot, A. and Resnick, J. 2006. Lessons from the past: A comparative socio-historical analysis of primary and secondary education. Cohen, J., Bloom, D. and Malin, M. (eds), *Educating All Children: A Global Agenda.* Cambridge, MA, American Academy of Arts and Sciences/ MIT Press, pp. 123-229.

Benhassine, N., Devoto, F., Duflo, E., Dupas, P. and Pouliquen, V. 2013. *Turning a Shove into a Nudge? A 'Labeled Cash Transfer' for Education*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 19227.)

Benin Ministry of Education and Scientific Research. 2000. *EFA 2000 Country Assessment Reports: Benin*. UNESCO, Paris. http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/country_all.html (Accessed 10 December 2014.)

Bentaouet-Kattan, R. 2006. *Implementation of Free Basic Education Policy*. Washington, DC, World Bank. (Education Working Paper, 7.)

Bentaouet-Kattan, R. and Burnett, N. 2004. *User Fees in Primary Education*. Washington, DC, World Bank.

Benveniste, L., Marshall, J. and Caridad Araujo, M. 2008. *Teaching in Cambodia*. Washington, DC, World Bank.

Berlinski, S., Galiani, S. and Gertler, P. 2009. The effect of pre-primary education on primary school performance. *Journal of Public Economics,* Vol. 93, No. 1-2, pp. 219-34.

Bermingham, D. 2004. *The Education For All Fast-Track Initiative*. Washington, DC.

Best, M., Knight, P., Lietz, P., Lockwood, C., Nugroho, D. and Tobin, M. 2013. *The Impact of National and International Assessment Programmes on Education Policy, Particularly Policies Regarding Resource Allocation and Teaching and Learning Practices in Developing Countries*. London, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Bhana, D. 2008. 'Girls hit!' Constructing and negotiating violent African femininities in a working-class primary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education,* Vol. 29, No. 3, pp. 401-15.

Bhana, D., de Lange, N. and Mitchell, C. 2009. Male teachers talk about gender violence: "Zulu men demand respect". *Educational Review,* Vol. 61, No. 1, pp. 49-62.

Bhana, D., Morrell, R., Shefer, T. and Ngabaza, S. 2010. South African teachers' responses to teenage pregnancy and teenage mothers in schools. *Culture, Health & Sexuality,* Vol. 12, No. 8, pp. 871-83.

Bharadwaj, P., De Giorgi, G., Hansen, D. and Neilson, C. 2012. *The Gender Gap in Mathematics: Evidence from Low- and Middle-Income Countries*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 18464.)

Bhattacharjea, S., Banerjee, R. and Wadhwa, W. 2013. The Annual Status of Education Report (ASER). *Research in Comparative and International Education,* Vol. 8, No. 3, pp. 387-96.

Bhushan, A., Samy, Y. and Medu, K. 2013. *Financing the Post-2015 Development Agenda: Domestic Revenue Mobilization in Africa*. Ontario, The North-South Institute.

Bidwell, K. and Watine, L. 2014. *Exploring Early Education Programs in Peri-urban Settings in Africa*. New Haven, CT, Innovations for Poverty Action.

Biersteker, L. 2010. *Scaling-up Early Child Development in South Africa: Introducing a Reception Year (Grade R) for Children Aged Five Years as the First Year of Schooling*. Washington, DC, Brookings Institution. (Wolfensohn Center for Development Working Paper, 17.)

___. 2013. *Lessons from South Africa's National Integrated Plan for ECD*. The Hague, The Netherlands, Bernard van Leer Foundation. http://vps.earlychildhoodmagazine.org/lessons-from-south-africas-national-integrated-plan-for-ecd/ (Accessed 21 May 2014.)

Bines, H. 2007. Education for all in Ethiopia: policy and progress, 2000–2006: country case study. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.

Bingen, J., Serrano, A. and Howard, J. 2003. Linking farmers to markets: different approaches to human capital development. *Food Policy,* Vol. 28, No. 4, pp. 405-19.

Birdthistle, I., Dickson, K., Freeman, M. and Javidi, L. 2011. *What Impact does the Provision of Separate Toilets for Girls at Schools have on their Primary and Secondary School Enrolment, Attendance and Completion? A Systematic Review of the Evidence*. London, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Black, M. M. and Dewey, K. G. 2014. Promoting equity through integrated early child development and nutrition interventions. *Annals of the New York Academy of Sciences,* Vol. 1308, pp. 1-10.

Blimpo, M. P. and Evans, D. K. 2011. *School-Based Management and Educational Outcomes: Lessons from a Randomized Field Experiment*. Washington, DC, World Bank.

Bloem, S. 2013. *PISA in Low and Middle Income Countries*. Paris, OECD. (OECD Education Working Paper, 93.)

Blumberg, R. L. 2007. Gender bias in textbooks: a hidden obstacle on the road to gender equality in education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.

___. 2015. Policy reform and programmes to eliminate gender bias in textbooks. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

Boak, E. and Ndaruhutse, S. 2011. *The Impact of Sector-Wide Approaches*. London, CfBT Education Trust.

Boissiere, M. 2004. *Determinants of Primary Education Outcomes in Developing Countries: Background Paper for the Evaluation of the World Bank's Support to Primary Education*. Washington, DC, World Bank. (Report, 39157.)

Bol, T. and Werfhorst, H. G. v. d. 2013. Educational systems and the trade-off between labor market allocation and equality of educational opportunity. *Comparative Education Review,* Vol. 57, No. 2, pp. 285-308.

Bold, T., Kimenyi, M., Mwabu, G. and Sandefur, J. 2010. *Free Primary Education in Kenya: Enrolment, Achievement and Accountability.* Conference paper for Northeast Universities Development Consortium, Boston, MA, MIT, 6 - 7 November, 2010.

Bolívar, A. 2011. The dissatisfaction of the losers. Pereyra, M. A., Kotthoff, H.-G. and Cowen, R. (eds), *Pisa Under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools*. Rotterdam, The Netherlands, Sense Publishers.

Booth, T. and Ainscow, M. (eds). 1998. *From Them to Us: an International Study of Inclusion in Education*. London, Routledge.

___. 2002. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol, UK, Centre for Studies on Inclusive Education.

Boothby, N. 1992. Displaced children: psychological theory and practice from the field. *Journal of Refugee Studies,* Vol. 5, pp. 106-22.

Boughton, B. 2010. Back to the future? Timor-Leste, Cuba and the return of the mass literacy campaign. *Literacy & Numeracy Studies,* Vol. 18, No. 2, pp. 405-19.

Bourdon, J., Frölich, M. and Michaelowa, K. 2010. Teacher shortages, teacher contracts and their effect on education in Africa. *Journal of the Royal Statistical Society. Series A (Statistics in Society),* Vol. 173, No. 1, pp. 93-116.

Boyden, J., Pankhurst, A. and Tafere, Y. 2013. *Harmful Traditional Practices and Child Protection: Contested Understandings and Practices of Female Child Marriage and Circumcision in Ethiopia*. Oxford, UK, Young Lives, Department of International Development, University of Oxford. (Young Lives Working Paper, 93.)

Braham, K. 2014. *Morocco Second Education Development Policy Loan: P120541*. Washington, DC, World Bank. (Implementation Status Results Report, 2.)

Brannelly, L., Ndaruhutse, S. and Rigaud, C. 2009. *Donors' Engagement: Supporting Education in Fragile and Conflict-Affected Countries*. Paris/ London, UNESCO International Institute for Education Planning/ CfBT Education Trust.

Brass, J. 2012. Why do NGOs go where they go? Evidence from Kenya. *World Development,* Vol. Volume 40, No. Issue 2, pp. 387-401.

Bray, M. and Kwo, O. 2014. *Regulating Private Tutoring for Public Good: Policy Options for Supplementary Education in Asia*. Hong Kong, China/ Bangkok, Comparative Education Research Centre (CERC), the University of Hong Kong/ UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education. (CERC Monograph Series in Comparative and International Education Development, 10.)

Bray, M. and Lykins, C. 2012. *Shadow Education Private Supplementary Tutoring: Private Supplementary Tutoring and its Implications for Policy Makers in Asia*. Manila/ Hong Kong, China, Asian Development Bank/ Comparative Education Research Centre (CERC), the University of Hong Kong. (CERC Monograph Series in Comparative and International Education and Development, 9.)

Breakspear, S. 2012. *The Policy Impact of PISA: an Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance*. Paris, OECD. (OECD Education Working Paper, 71.)

Brind, T., Harper, C. and Moore, K. 2008. *Education for Migrant, Minority and Marginalised Children in Europe*, Open Society Institute.

Britto, P. R., Engle, P. L. and Super, C. M. 2013. Early childhood development: translating research to global policy. Britto, P. R., Engle, P. L. and Super, C. M. (eds), *Handbook of Early Childhood Development Research and its Impact on Global Policy*. Oxford, UK, Oxford University Press, pp. 3-23.

Britto, P. R., Yoshikawa, H., van Ravens, J., Ponguta, L. A., Reyes, M., Oh, S., Dimaya, R., Nieto, A. M. and Seder, R. 2014. Strengthening systems for integrated early childhood development services: a cross-national analysis of governance. *Annals of the New York Academy of Sciences,* Vol. 1308, pp. 245-55.

Bromley, P., Meyer, J. W. and Ramirez, F. O. 2010. Human rights in social science textbooks: cross-national analyses, 1970-2008. *Sociology of Education,* Vol. 83, No. 2, pp. 111-34.

___. 2011a. Student-centeredness in Social Science textbooks, 1970-2008: a cross-national study. *Social Forces,* Vol. 90, No. 2, pp. 547-70.

___. 2011b. The worldwide spread of environmental discourse in social studies, history and civics textbooks, 1970-2008. *Comparative Education Review,* Vol. 55, No. 4, pp. 517-45.

Bromley, P. and Terra, L. 2012. Globalization of multicultural education in social science textbooks: cross-national analyses, 1950–2010. *Multicultural Perspectives,* Vol. 14, No. 3, pp. 136-43.

Brook, R. M., Hillyer, K. J. and Bhuvaneshwari, G. 2008. Microfinance for community development, poverty alleviation and natural resource management in peri-urban hubli-dharwad, India. *Environment and Urbanization,* Vol. 20, No. 1, pp. 149-62.

Brown, G. 2012. *Out of Wedlock, Into School: Combating Child Marriage through Education*. London, The Office of Gordon and Sarah Brown.

Brownlee, J., Berthelsen, D. and Segaran, N. 2009. Childcare workers' and centre directors' beliefs about infant childcare quality and professional training. *Early Child Development and Care,* Vol. 179, No. 4, pp. 453-75.

Brugeilles, C. and Cromer, S. 2009. *Promoting Gender Equality through Textbooks: A Methodological Guide*. Paris, UNESCO.

Bruneforth, M. 2015. EFA's status and achievements by 2015: national, regional and global projections. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

Bruns, B., Evans, D. and Luque, J. 2012. *Achieving World-Class Education in Brazil: the Next Agenda*. Washington, DC, World Bank. (Directions in Development.)

Bruns, B., Filmer, D. and Patrinos, H. 2011. *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms*. Washington, DC, World Bank.

Bruns, B., Mingat, A. and Rakotomalala, R. 2003. *Achieving Universal Primary Education by 2015: A Chance for Every Child*. Washington, DC, World Bank.

Brylinski, E. and Köseleci, N. 2015. Evolution of mother tongue policy. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

Buchmann, C. and Hannum, E. 2001. Education and stratification in developing countries: A review of theories and research. *Annual Review of Sociology,* Vol. 27, pp. 77-102.

Buckley, J., Elacqua, G. and Schneider, M. 2006. School choice in Chile: Is it class or the classroom? *Journal of Policy Analysis and Management,* Vol. 25, No. 3, pp. 577 - 601.

Bundy, D., Burbano, C., Grosh, M., Gelli, A., Jukes, M. and Drake, L. 2009. *Rethinking School Feeding: Social Safety Nets, Child Development, and the Education Sector*. Washington, DC, World Bank.

Burde, D. and Linden, L. L. 2012. *The Effect of Village-Based Schools: Evidence from a Randomized Controlled Trial in Afghanistan*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research. (Working Paper, 18039.)

Burnett, N. 2010. How to develop the UNESCO the world needs: the challenges of reform. *Journal of International Cooperation in Education,* Vol. 13, No. 2, pp. 89-99.

Burnett, N. and Bermingham, D. 2010. *Innovative Financing for Education*. London, Open Society Foundation / Results for Development Institute. (Education Support Program Working Paper, 5.)

Burnett, N. and Felsman, C. 2012. *Post-2015 Education MDGs*. London, Results for Development Institute/ Overseas Development Institute.

Burton, P. 2005. *Suffering at School: The Results of the Malawi Gender-Based Violence in Schools Survey*. Pretoria, Institute for Security Studies.

Byun, S.-y., Henck, A. and Post, D. 2014. Cross-National Variations in Student Employment and Academic Performance: The Roles of National Context and International Law. *Comparative Education Review,* Vol. 0, No. 0, p. 000.

Caillods, F. and Hallak, J. 2004. *Education and PRSPs: a Review of Experiences*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.

Cambodia Government. 2006. *Five Year Strategic Plan: National Immunization Program Cambodia 2006-2010*. Phnom Pen, Ministry of Health, Government of Cambodia.

Cambridge Education, Mokoro and OPM. 2010. *Mid-term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative. Final Synthesis Report. Volume 1 – Main Report.* Cambridge/ Oxford, UK, Cambridge Education/ Mokoro Ltd/ Oxford Policy Management.

Cameroon Government. 2006. *Draft Document of the Sector Wide Approach: Education*. Yaoundé, Government of Cameroon.

___. 2009. *Growth and Employment Strategy Paper: Reference for Framework for Government Action over the Period 2010-2020*. Yaoundé, Government of Cameroon.

Carbonaro, W. 2005. Tracking, Students' Effort, and Academic Achievement. *Sociology of Education,* Vol. 78, No. 1, pp. 27-49.

Carlitz, R. and McGee, R. 2013. *Raising the Stakes: The Impact of HakiElimu's Advocacy Work on Education Policy and Budget in Tanzania*. Washington, DC, International Budget Partnership. (From Analysis to Impact: Partnership Initiative Case Study Series, 12.)

Carr-Hill, R. 2008. *International Literacy Statistics: a Review of Concepts, Methodology and Current Data*. Montreal, UNESCO Institute for Statistics.

Carr-Hill, R. A. 2012. Finding and then counting out-of-school children. *Compare,* Vol. 42, No. 2, pp. 187-212.

Carr-Hill, R. A. and Peart, E. 2006. *The Education of Nomadic Peoples in East Africa: Djibouti, Eritrea, Ethiopia, Kenya, Tanzania and Uganda - Review of Relevant Literature*. Tunis/Paris, African Development Bank / UNESCO International Institute for Education Planning.

Casale, M., Wild, L., Cluver, L. D. and Kuo, C. 2014. The relationship between social support and anxiety among caregivers of children in HIV-endemic South Africa. *Psychology, Health & Medicine,* Vol. 19, No. 4, pp. 490-503.

Case, A., Paxson, C. and Ableidinger, J. 2004. Orphans in Africa: parental death, poverty, and school enrollment. *Demography,* Vol. 41, No. 3, pp. 483-508.

Catino, J., Colom, A. and Ruiz, M. J. 2013. *Equipping Mayan Girls to Improve their Lives* New York, Population Council. (Transitions to Adulthood Brief, 5.)

CEF. 2007. *Driving the Bus: the Journey of National Education Coalitions*. London, Commonwealth Education Fund.

___. 2013. *Funding Change: Sustaining Civil Society Advocacy in Education*. London, Commonwealth Education Fund.

Center for Systemic Peace. 2014. *Polity IV Annual Time Series, 1800-2013*. Vienna, Va., Center for Systemic Peace. http://www.systemicpeace.org/inscr/p4v2013.xls. (Accessed 24 October 2014.)

Centre for Early Childhood Education and Development. 2013. *Annual Report 2012-13*. New Delhi, Ambedkar University.

Centre for Research on the Epidemiology of Disasters. 2013. *People Affected by Conflict 2013: Humanitarian Needs in Numbers*. Brussels, Centre for Research on the Epidemiology of Disasters.

CERF. 2010. *Central Emergency Response Fund Life-Saving Criteria*. Geneva, Switzerland, Central Emergency Response Fund.

Cervellati, M. and Sunde, U. 2013. Life expectancy, schooling, and lifetime labor supply: theory and evidence revisited. *Econometrica,* Vol. 81, No. 5, pp. 2055-86.

Chachuaio, A. M. and Dhorsan, A. 2008. The local curriculum in Mozambique: the Santa Rita community school in Xinavane. *Prospects,* Vol. 38, No. 2, pp. 199-213.

CHAMP. 2014. 사업개요 / 연혁 *(Overview and history of CHAMP, in Korean)*, Consortium for HRD Ability Magnified Programme (CHAMP). <http://www.c-hrd.net/consortium/history.php> (Accessed 01 November 2014.)

Chan, K. (ed.). 2013. *China, Internal Migration*. New York, Wiley. (The Encyclopedia of Global Migration.)

Chang, M. C., Shaeffer, S., Al-Samarrai, S., Ragatz, A. B., de Ree, J. and Stevenson, R. 2014. *Teacher Reform in Indonesia : the Role of Politics and Evidence in Policy Making*. Washington, DC, World Bank. (Directions in Development: Human Development, 83152.)

Channa, A. 2014. Decentralization and the quality of education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

Channa, A. and Faguet, J.-P. 2012. *Decentralization of Health and Education in Developing Countries: a Quality-Adjusted Review of Empirical Literature*. London, The London School of Economics and Political Science. (Economic Organization and Public Policy Discussion Paper, 38.)

Chapman, D. W., Cohen, M., Mercer, M. and Weidman, J. 2005. The search for quality: A five country study of national strategies to improve educational quality in Central Asia. *International Journal of Educational Development,* Vol. 25, No. 5, pp. 514-30.

Chaudhary, L., Musacchio, A., Nafziger, S. and Yan, S. 2012. Big BRICs, weak foundations: the beginning of public elementary education in Brazil, Russia, India, and China. *Explorations in Economic History,* Vol. 49, No. 2, pp. 221-40.

Chaudhury, N., Friedman, J. and Onishi, J. 2013. *Philippines Conditional Cash Transfer Program: Impact Evaluation 2012*. Washington, DC, World Bank. (Report, 75533-PH.)

Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M., Muralidharan, K. and Rogers, F. H. 2006. Missing in action: teacher and health worker absence in developing countries. *The Journal of Economic Perspectives,* Vol. 20, No. 1, pp. 91 - 116.

Chaudry, A., Capps, R., Pedroza, J. and Castaneda, R. 2010. *Children in the Aftermath of Immigration Enforcement*. Washington, D.C., Urban Institute.

Chavva, K. and Smith, C. 2012. Reading the water table: The interaction between literacy practices and groundwater management training in preparing farmers for climate change in South India. *International Review of Education,* Vol. 58, No. 3, pp. 353-74.

China Government. 2003. *China's Action Plan for Education for All*. Beijing, Government of China.

Chopra, R. 2012. *Pakistan Curious About India's Tryst with Right to Education*. New Delhi, India Today. http://indiatoday.intoday.in/story/pakistan-curious-about-india-tryst-with-right-to-education/1/217882.html (Accessed 14 November 2014.)

Christensen, C. and Stanat, P. 2007. *Language Policies and Practices for Helping Immigrants and Second-Generation Students Succeed*. Washington, D.C., Migration Policy Institute.

Chubb, J. E. and Moe, T. 1990. *Politics, Markets and America's Schools*. Washington, DC, Brookings Institution Press.

Chudgar, A. forthcoming. Association between contract-teachers and student learning in five Francophone African countries. *Comparative Education Review*.

Chudgar, A., Chandra, M., Creed, B., Pippin, J., Fagioli, L. and Luschei, T. F. 2013. Regional Report-Asia: Study of Teachers for Children Marginalized by Social Origin, Economic Status, or Location (Unpublished.)

Chudgar, A., Chandra, M. and Razzaque, A. 2014. Alternative forms of teacher hiring in developing countries and its implications: a review of literature. *Teaching and Teacher Education,* Vol. 37, pp. 150-61.

Chudgar, A. and Luschei, T. 2015. Evolution of policies on teacher deployment to disadvantaged areas. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

Chudgar, A. and Quin, E. 2012. Relationship between private schooling and achievement: results from rural and urban India. *Economics of Education Review,* Vol. 31, No. 4, pp. 376-90.

Chudgar, A. and Sankar, V. 2008. The relationship between teacher gender and student achievement: evidence from five Indian states. *Compare: A Journal of Comparative and International Education,* Vol. 38, No. 5, pp. 627-42.

CIDA. 2012. *Civil Society Organizations: Building More Inclusive Partnerships in Aid Effective Approaches to Education*. Quebec, Canada, Canadian International Development Agency. (Aid Effectiveness and Quality Education.)

CIVICUS. 2014. *State of Civil Society Report 2014: Reimagining Global Governance*. Johannesburg, South Africa, CIVICUS.

Clarke, D. and Aggleton, P. 2012. Life Skills-Based HIV Education and Education for All. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

Clemens, M. 2004. *The Long Walk to School: International Education Goals in Historical Perspective*. Washington, DC, Center for Global Development. (Working Paper, 37.)

Climate Change and African Political Stability. 2013. *Complex Emergencies*. Austin, TX, Climate Change and African Political Stability, Robert S. Strauss Center for International Security and Law, University of Texas at Austin. (Research Brief, 16.)

Cluver, L. D., Operario, D., Gardner, F. and Boyes, M. E. 2011. A family disease: mental health of children orphaned by AIDS and living with HIV+ caregivers. Fitzgerald, H. E., Puura, K., Tomlinson, M. and Paul, C. (eds), *Child Psychology and Mental Health: Cultural and Ethno-Racial Perspectives - Volume 1: International Perspectives, Development and Context*. Santa Barbara, CA, Praeger, pp. 65-87.

Coady, D. P. and Parker, S. W. 2004. Cost-effectiveness analysis of demand- and supply-side education interventions: the case of Progresa in Mexico. *Review of Development Economics,* Vol. 8, No. 3, pp. 440-51.

Coalition to Stop the Use of Child Soldiers. 2008. *Child Soldiers: Global Report 2008*. London, Coalition to Stop the Use of Child Soldiers.

Cobbett, M. and Younger, M. 2012. Boys' educational 'underachievement' in the Caribbean: interpreting the 'problem'. *Gender and Education,* Vol. 26, No. 6, pp. 611-25.

Coe, S. 2013. *Outside the Circle: a Research Initiative by Plan International into the Rights of children with Disabilities to Education and Protection in West Africa*. Dakar, Plan West Africa.

Cohen, D. and Leker, L. 2014. Health and Education: Another Look with the Proper Data. Paris, Paris School of Economics. (Unpublished.)

Cooke, K. 2014. *Nigeria: Why Pupils Learning in English and Mother Tongue are Not Mutually Exclusive*. https://efareport.wordpress.com/2014/10/22/nigeria-why-pupils-learning-english-and-mother-tongue-are-not-mutually-exclusive/#more-5196 (Accessed 27 November 2014.)

Council of Europe. 2011. *Living Together: Combining Diversity and Freedom in 21st century Europe - Report of the Group of Eminent Persons of the Council of Europe*. Strasbourg, France, Council of Europe.

Cristia, J. P., Cueto, S., Ibarrarán, P., Santiago, A. and Severín, E. 2012. *Technology and Child Development: Evidence from the One Laptop per Child Program*. New York, Inter-American Development Bank. (IDB working paper series, 304.)

Crook, D. 1997. Challenge, response and dilution: a revisionist view of the emergency training scheme for teachers, 1945-1951. *Cambridge Journal of Education,* Vol. Volume 27, No. Number 3, pp. 379-89.

Crul, M. and Holdaway, J. 2009. Children of immigrants in schools in New york and Amsterdam: the factors shaping attainment *Teachers College Record,* Vol. 111, No. 6, pp. 1476-507.

Crul, M. and Vermeulen, H. 2003. The second generation in Europe. *International Migration Review,* Vol. 37, No. 4, pp. 965-86.

Cuaresma, J. and Vincelette, G. 2008. *Debt Relief and Education in HIPCs*. Washington, DC, World Bank.

Cueto, S., Guerrero, G., Leon, J., Zevallos, A. and Sugimaru, C. 2009. *Promoting Early Childhood Development Through a Public Programme: Wawa Wasi in Peru*. Oxford,UK, Young Lives, Department of International Development, University of Oxford. (Working Paper, 51.)

Culey, C., Martin, A. and Lewer, D. 2007. *Global Campaign for Education: 2007 Mid-term Review*. London, Firetail Limited.

Dahal, M. and Nguyen, Q. 2014. *Private Non-State Sector Engagement in the Provision of Educational Services at the Primary and Secondary Levels in South Asia: an Analytical Review of its Role in School Enrollment and Student Achievement*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 6899.)

Dakkak, N. 2011. *Obstacles Towards Curriculum Reform in the Middle East: Using Jordan and the UAE as Case Studies*. Dubai, United Arab Emirates, Dubai School of Government. (Policy Brief, 28.)

Dale, R. 1999. Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy,* Vol. 14, No. 1, pp. 1-17.

Dang, H.-A., Sarr, L. and Asadullah, N. 2011. *School Access, Resources, and Learning Outcomes: Evidence from a Non-formal School Program in Bangladesh*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper, 5659.)

Daniel, J. S. 2010. *Mega-schools, Technology and Teachers*. Abingdon, UK, Routledge.

Daoust, G. D. 2012. *Actions and Interactions: Gender Equality in Teaching and Education Management in Cameroon*. Yaoundé, Forum of African Women Educationalists Cameroon/ Voluntary Services Overseas Cameroon.

Davis, J. and Bauman, K. 2013. *School Enrollment in the United States: 2011 - Population Characteristics*. Washington, DC, Department of Commerce, Economics and Statistics Administration, U.S. Census Bureau.

Davoodi, H., Tiongson, E. and Asawanuchit, S. 2010. Benefit incidence of public education and health spending worldwide: Evidence from a new database. *Poverty & Public Policy,* Vol. 2, No. 2.

Dawson, W. 2009. Tricks of the teacher: teacher corruption and shadow education in Cambodia. Heyneman, S. (ed.), *Education and Corruption*. Rotterdam, Sense Publishers.

Day Ashley, L., Mcloughlin, C., Aslam, M., Engel, J., Wales, J., Rawal, S., Batley, R., Kingdon, G., Nicolai, S. and Rose, P. 2014. *The Role and Impact of Private Schools in Developing Countries*. London, Department for International Development. (Education Rigorous Literature Review.)

De Baessa, Y., Chesterfield, R. and Ramos, T. 2002. Active learning and democratic behaviour in Guatemalan rural primary schools. *Compare: a Journal of Comparative and International Education,* Vol. 32, No. 2, pp. 205-18.

De Grauwe, A. 2007. Transforming school supervision into a tool for quality improvement. *International Review of Education,* Vol. 53, No. 5/6, pp. 709-14.

De Grauwe, A. and Lugaz, C. 2007. District education offices in French speaking West Africa: autonomy, professionalism and accountability. *Prospects,* Vol. 37, No. 1, pp. 113-25.

De Koning, M. 2013. Contract teacher policies in India: debates on education quality and teacher's professional status. Verger, A., Altinyelken, H. and De Koning, M. (eds), *Global Managerial Education Reforms and Teachers: Emerging Policies, Controversies and Issues in Developing Contexts*, Education International Research Institute.

De La O, A. L. 2012. Do conditional cash transfers affect electoral behavior? Evidence from a randomized experiment in Mexico. *American Journal of Political Science,* Vol. 57, No. 1, pp. 1-14.

de Onis, M. and Blössner, M. 1997. *WHO Global Database on Child Growth and Malnutrition*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.

de Onis, M., Blössner, M. and Borghi, E. 2012. Prevalence and trends of stunting among pre-school children, 1990-2020. *Public Health Nutrition,* Vol. 15, No. 1, pp. 142-8.

Deininger, K. 2003. Does cost of schooling affect enrollment by the poor? Universal primary education in Uganda. *Economics of Education Review,* Vol. 22, No. 3, pp. 291-305.

Dello-Iacovo, B. 2009. Curriculum reform and "quality education" in China: an overview. *International Journal of Educational Development,* Vol. 29, No. 3, pp. 241-49.

Delprato, M., Dunne, M. and Zeitlyn, B. forthcoming. Preschool attendance: a multilevel analysis of individual and community factors in 21 low and middle-income countries. *International Journal of Quantitative Research in Education*.

Demsteader, C. 2013. Do Sweden's free schools make the grade? *The Local,* 16 January 2013.

Desjardins, R. 2015. Participation in Adult Education Opportunities: Evidence from PIAAC and Policy Trends in Selected Countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

DeStefano, J. and Elaheebocus, N. 2010. *Using Opportunity to Learn and Early Grade Reading Fluency to Measure School Effectiveness in Woliso, Ethiopia*. Washington, DC, Educational Quality Improvement Program 2 (EQUIP2), United States Agency for International Development.

DeStefano, J., Moore, A.-M. S., Balwanz, D. and Hartwell, A. 2007. *Reaching the Underserved: Complementary Models of Effective Schooling*. Washington, DC, Academy for Educational Development.

Devarajan, S., Khemani, S. and Walton, M. 2011. *Civil Society, Public Action and Accountability in Africa*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 5733.)

Development Finance International. 2014. Public education expenditure, 2011-13. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

Development Initiatives. 2013. *Investments to End Poverty: Real Money, Real Choices, Real Lives*. Bristol, UK, Development Initiatives Ltd.

___. 2014. *Global Humanitarian Assistance Report 2014*. Bristol, UK, Development Initiatives Ltd.

Devers, M., Henry, P. E., Hofmann, E. and Benabdallah, H. 2012. *Gender-based Violence at School in French-Speaking sub-Saharan Africa: Understanding its Impact on Girls' School Attendance to Combat it more Effectively*. Paris, Directorate-General of Global Affairs, Development and Partnerships, French Ministry of Foreign Affairs.

DevTech Systems Inc. 2008. *Safe Schools Project: Final Report*. Washington, DC, DevTech Systems, Inc and Centre for Educational Research and Training/ US Agency for International Development.

DFID. 2011. *Learning and Teaching Materials: Policy and Practice for Provision*. London, UK Department for International Development. (Guidance Note: A DFID Practice Paper.)

___. 2013. *Education Position Paper: Improving Learning, Expanding Opportunities*. London, UK Department for International Development.

Dhaliwal, I., Duflo, E., Glennerster, R. and Tulloch, C. 2013. Comparative cost-effectiveness analysis to inform policy in developing countries: a general framework with applications for education. Glewwe, P. (ed.), *Education Policy in Developing Countries*. Chicago, IL, University of Chicago Press, pp. 285-338.

Diawara, R. 2007. Making the case for a year of compulsory pre-primary education for all children. *UNESCO International Institute for Capacity Building in Africa Newsletter,* Vol. 9, No. 2, pp. 5-7.

DiGirolamo, A. M., Stansbery, P. and Lung'aho, M. 2014. Advantages and challenges of integration: opportunities for integrating early childhood development and nutrition programming. *Annals of the New York Academy of Sciences,* Vol. 1308, pp. 46-53.

Dincer, M. A., Kaushal, N. and Grossman, M. 2014. Women's education: harbinger of another Spring? Evidence from a natural experiment in Turkey. *World Development,* Vol. 64, pp. 243-58.

DiPrete, T. A. and Buchmann, C. 2013. *The Rise of Women: The Growing Gender Gap in Education and What It Means for American Schools: Executive Summary* New York, Russell Sage Foundation.

Dixon, P., Tooley, J. and Schagen, I. 2013. The relative quality of private and public schools for low-income families living in slums of Nairobi, Kenya. Srivastava, P. (ed.), *Low-fee Private Schooling: Aggravating Equity or Mitigating Disadvantage?* Oxford, UK, Symposium Books, pp. 83-103.

Dolan, J. 2011. *Making it Happen: Financing Education in Countries Affected by Conflict and Emergencies*. London, Save the Children.

Dolton, P., Marcenaro-Gutierrez, O., Pota, V., Boxser, M. and Pajpani, A. 2013. *Global Teacher Status Index*. London, Varkey GEMS Foundation.

Dreibelbis, R., Greene, L. E., Freeman, M. C., Saboori, S., Chase, R. P. and Rheingans, R. 2013. Water, sanitation, and primary school attendance: a multi-level assessment of determinants of household-reported absence in Kenya. *International Journal of Educational Development,* Vol. 33, No. 5, pp. 457-65.

Duflo, E., Dupas, P. and Kremer, M. 2012. *School Governance, Teacher Incentives, and Pupil-teacher Ratios: Experimental Evidence from Kenyan Primary Schools*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper Series, 17939.)

Duflo, E., Dupas, P., Kremer, M. and Sinei, S. 2006. *Education and HIV/AIDS Prevention: Evidence from a Randomized Evaluation in Western Kenya*. Washington, DC, World Bank. (World Bank Policy Research Working Paper, 4024.)

Dundar, H., Beteille, T., Riboud, M. and Deolalikar, A. 2014. *Student Learning in South Asia: Challenges, Opportunities and Policy Priorities*. Washington, DC, World Bank. (Directions in Development: Human Development, 88267.)

Dunne, M., Leach, F., Chilisa, B., Maundeni, T., Tabulawa, R., Kutor, N., Forde, L. and Asamoah, A. 2005. *Gendered School Experiences: The Impact on Retention and Achievement in Botswana and Ghana* London, UK Department for International Development. (Researching the Issues, 56.)

Duryea, S., Lam, D. and Levison, D. 2007. Effects of economic shocks on children's employment and schooling in Brazil. *Journal of Development Economics,* Vol. 84, No. 1, pp. 188-214.

Dyer, C. 2014. *Livelihoods and Learning: Education For All and the Marginalisation of Mobile Pastoralists*. London, Routledge.

___. 2015. Evolution in approaches to educating children from mobile and nomadic communities. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

ECLAC. 2010. *Social Panorama of Latin America 2010*. Santiago, Economic Commission for Latin America and the Caribbean.

Education Cannot Wait. 2014. *Financing Education in Emergencies: Challenges and Opportunities*. Geneva, Switzerland, Education Cannot Wait.

EFA-FTI. 2004. *Framework*. Washington, DC, Education for All – Fast Track Initiative.

EfC. 2014. *External Evaluation of the EFA Global Monitoring Report*. London, Education for Change.

Ejiogu, E. C. 2011. *The Roots of Political Instability in Nigeria: Political Evolution and Development in the Niger Basin*. Farnham, UK, Ashgate Publishing.

Elborgh-Woytek, K., Newiak, M., Kochhar, K., Fabrizio, S., Kpodar, K., Wingender, P., Clements, B. and Schwartz, G. 2013. *Women, Work, and the Economy: Macroeconomic Gains from Gender Equity*. Washington, DC, International Monetary Fund. (Staff Discussion Note, 13/10.)

Elley, W. 2005. How TIMSS-R contributed to education in eighteen developing countries. *Prospects,* Vol. 35, No. 2, pp. 199-212.

Ellis, F. 2012. 'We are all poor here': economic difference, social divisiveness and targeting cash transfers in sub-Saharan Africa. *The Journal of Development Studies,* Vol. 48, No. 2, pp. 201-14.

Eloundou-Enyegue, P. M. 2004. Pregnancy-related dropouts and gender inequality in education: a life-table approach and application to Cameroon. *Demography,* Vol. 41, No. 3, pp. 509-28.

Enge, K. 2011. *BridgeIT (Elimu Kwa Teknolojia) Summative Evaluation* Baltimore, MD, International Youth Foundation.

Engle, P. L., Black, M. M., Behrman, J. R., de Mello, M. C., Gertler, P. J., Kapiriri, L., Martorell, R. and Young, M. E. 2007. Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world. *The Lancet,* Vol. 369, No. 9557, pp. 229-42.

Engle, P. L., Fernald, L. C. H., Alderman, H., Behrman, J., O'Gara, C., Yousafzai, A., Cabral de Mello, M., Hidrobo, M., Ulkuer, N., Ertem, I., Iltus, S. and Global Child Development Steering Group. 2011. Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle-income countries. *The Lancet,* Vol. 378, No. 9799, pp. 1339-53.

Engle, P. L., Young, M. E. and Tamburlini, G. 2013. The role of the health sector in early childhood development. Britto, P. R., Engle, P. L. and Super, C. M. (eds), *Handbook of Early Childhood Development Research and its Impact on Global Policy*. Oxford, UK, Oxford University Press.

EPDC. 2009. *How (well) is Education Measured in Household Surveys? A Comparative Analysis of the Education Modules in 30 Household Surveys from 1996–2005*. Washington, DC, Education Policy and Data Center. (International Household Survey Network Working Paper, 2.)

Ertl, H. 2006. Educational standards and the changing discourse on education: the reception and consequences of the PISA study in Germany. *Oxford Review of Education,* Vol. 32, No. 5, pp. 619-34.

Esplen, E. 2009. *Gender and Care: Overview Report*. Falmer, UK, Institute of Development Studies, University of Sussex.

Esposito, L., Kebede, B. and Maddox, B. 2014. The value of literacy practices. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, pp. 1-18.

Estacio, E. 2013. Health literacy and community empowerment: It is more than just reading, writing and counting. *Journal of Health Psychology,* Vol. 18, No. 8, pp. 1056-68.

European Commission. 2012. *Thematic Global Evaluation of the Commission Support to Decentralisation Processes: Final Report - Volume 1*. Brussels, European Commission.

___. 2014. *The Structure of the European Education Systems 2013/14: Schematic Diagrams*. Brussels, European Commission.

European Union Agency for Fundamental Rights and UNDP. 2012. *The Situation of Roma in 11 EU Member States: Survey Results at a Glance*. Vienna/ New York, European Union Agency for Fundamental Rights/ United Nations Development Programme.

Eurostat. 2014. *Upper Secondary or Tertiary Educational Attainment, Age Group 20-24*. Luxembourg, Eurostat. http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00186&plugin=1. (Accessed 22 December 2014.)

Eurydice. 2010. *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*. Brussels, Audiovisual and Culture Executive Agency, Eurydice.

Evans, D., Kremer, M. and Ngatia, M. 2009. *The Impact of Distributing School Uniforms on Children's Education in Kenya*. Washington, DC, World Bank.

Fairlie, R. W. and Robinson, J. 2013. Experimental Evidence on the Effects of Home Computers on Academic Achievement among Schoolchildren *American Economic Journal: Applied Economics,* Vol. 5, No. 3, pp. 211-40.

Fancy, K. and Fraser, E. M. 2014. *DFID Guidance Note: Part B Practical Guidance - Addressing Violence Against Women and Girls in Education Programming*. London, UK Department for International Development.

Fang, W. and Clarke, A. 2014. The practicum experiences of English Language Major student teachers during a period of profound curriculum reform in China. *International Journal of Educational Development,* Vol. 36, May, pp. 108-16.

Faour, B. 2010. *Early Childhood Care and Education Regional Report: Arab States*. Paris, UNESCO.

Faul, M. V. and Packer, S. 2015. The role of global EFA architectures. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

FAWE. 2013. *Gender Responsive Pedagogy*, Forum of African Women Educationalists http://www.fawe.org/activities/interventions/GRP/index.php (Accessed 10 June 2013.)

Fennell, S. (ed.). 2013. *Low-fee private schools in Pakistan: a blessing or a bane?* Oxford, UK, Symposium Books. (Low-fee private schooling: Aggravating Equity or Mitigating Disadvantage?)

Fernandez, L. and Olfindo, R. 2011. *Overview of the Philippines' Conditional Cash Transfer Program: the Pantawid Pamilyang Pilipino Program (Pantawid Pamilya)*. Washington, DC/ Barton, Australia, World Bank/ Australian Government Aid Program. (Philippine Social Protection Note, 2.)

Fernandez-Rao, S., Hurley, K. M., Nair, K. M., Balakrishna, N., Radhakrishna, K. V., Ravinder, P., Tilton, N., Harding, K. B., Reinhart, G. A. and Black, M. M. 2014. Integrating nutrition and early child-development interventions among infants and preschoolers in rural India. *Annals of the New York Academy of Sciences,* Vol. 1308, pp. 218-31.

Ferrão Candau, V. M. 2010. Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia),* Vol. 36, No. 2, pp. 333-42.

Ferris, E. and Winthrop, R. 2010. Education and Displacement: Assessing Conditions for Refugees and IDPS Affected by Conflict. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

Fiala, R. 2007. Educational Ideology and the School Curriculum. Benavot, A., Braslavsky, C. and Truong, N. (eds), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective: Changing Curricula in Primary and Secondary Education*, Vol. 18. Hong Kong, China, Comparative Education Research Center, pp. 15-34.

Filmer, D. 2007. If you build it, will they come? School availability and school enrolment in 21 poor countries. *Journal of Development Studies,* Vol. 43, No. 5, pp. 901-28.

___. 2008. Disability, poverty and schooling in developing countries: results from 14 household surveys. *The World Bank Economic Review,* Vol. 22, No. 1, pp. 141-63.

Filmer, D. and Schady, N. 2008. Getting girls into school: evidence from a scholarship program in Cambodia. *Economic Development and Cultural Change,* Vol. 56, No. 3, pp. 581-617.

Finland Government. 2009. *Elementary school students transferred to special education, 1995-2009*. Helsinki, Government of Finland, Official Statistics of Finland. http://stat.fi/til/erop/2009/erop_2009_2010-06-11_tau_001_fi.html (Accessed 5 September 2014.)

Finland Ministry of Social Affairs and Health. 2012. *A Strong Basis for Inclusion and Equality: Finland's Disability Policy Programme VAMPO 2010-2015*. Helsinki, Ministry of Social Affairs and Health, Government of Finland.

Fiske, E. B. and Ladd, H. F. 2000. *When Schools Compete: a Cautionary Tale*. Washington, DC, Brookings Institution Press.

Fiszbein, A. and Schady, N. 2009. *Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty*. Washington, DC, World Bank (World Bank Policy Research Report, 47603.)

Fleming, K. 2015. Improving access to education for orphans or vulnerable children affected by HIV/AIDS. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

Foroutan, Y. 2012. Gender representation in school textbooks in Iran: the place of languages. *Current Sociology,* Vol. 60, No. 6, pp. 771-87.

Foster, P. 1977. Education and social differentiation in less developed countries. *Comparative Education Review,* Vol. 21, No. 1, pp. 211-29.

Fox, L., Santibañez, L., Nguyen, V. and André, P. 2012. *Education Reform in Mozambique: Lessons and Challenges*. Washington, DC, World Bank. (Directions in Development: Human Development, 68361.)

Francis, B., Skelton, C., Carrington, B., Hutchings, M., Read, B. and Hall, I. 2008. A perfect match? Pupils' and teachers' views of the impact of matching educators and learners by gender. *Research Papers in Education,* Vol. 23, No. 1, pp. 21-36.

Frank Porter Graham Child Development Institute. n.d. *Environment Rating Scales*. Chapel Hill, NC, University of North Carolina at Chapel Hill. http://ers.fpg.unc.edu/ (Accessed 21 May 2014.)

Fredriksen, B. 2010. Enhancing the allocative efficiency of education aid: a review of issues and options. *Journal of International Cooperation in Education,* Vol. Volume 13, No. Number 2, pp. 11-29.

___. 2012. The trends for donors to treasure (and fund) what can be measured. *NORRAG News,* Vol. 47, pp. 32-35.

Fredriksen, B. and Tan, J. 2008. *An African Explorationn of the East Asian Education Experience*. Washington, DC, The World Bank.

Freinkman, L. and Plekhanov, A. 2010. Fiscal decentralisation and the quality of public services in Russian regions. *Public Finance and Management,* Vol. 10, No. 1, pp. 117-68.

French, R. and Kingdon, G. G. 2010. The Relative Effectiveness of Private and Government Schools in Rural India: Evidence from ASER Data. London, Institute of Education, University of London. (Department of Quantitative Social Science Working Paper; Unpublished.)

FTI Secretariat. 2004. *Accelerating Progress Towards Quality Universal Primary Education: Framework*. Washington, DC, Fast Track Initiative Secretariat.

Fung, K. H. and Lam, C. C. 2012. The tension between parents' informed choice and school transparency: consumerism in the Hong Kong Education Voucher Scheme. *International Journal of Early Childhood,* Vol. 44, No. 1, pp. 31-52.

Galiani, S., Gertler, P. and Schargrodsky, E. 2008. School decentralization: helping the good get better, but leaving the poor behind. *Journal of Public Economics,* Vol. 92, No. 10-11, pp. 2106-20.

Gallego, F. A. 2010. Historical origins of schooling: the role of democracy and political decentralization. *The Review of Economics and Statistics,* Vol. 92, No. 2, pp. 228-43.

Garcia, M. and Moore, C. 2012. *The Cash Dividend: the Rise of Cash Transfer Programs in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank. (Human Development: Directions in Development, 67208.)

Garcia-Jaramillo, S. and Maranti, R. 2015. Effectiveness of targeting in social protection programs aimed to children: lessons for a post-2015 agenda. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

Geisler, G., Mokgope, K. and Svanemyr, J. 2009. *South Africa: The National Gender Machinery, Gender Mainstreaming and the Fight Against Gender-based Violence*. Tunis, Human Development Department, African Development Bank Group.

Gelli, A., Meir, U. and Espejo, F. 2007. Does provision of food in school increase girls' enrollment? Evidence from schools in sub-Saharan Africa. *Food & Nutrition Bulletin,* Vol. 28, No. 2, pp. 149-55.

Gentilini, U., Honorati, M. and Yemtsov, R. 2014. *The State of Social Safety Nets 2014*. Washington, DC, World Bank. (Working Paper, 87984.)

Georgescu, D., Stabback, P., Jahn, K., Ag-Muphtah, E. and De Castro, P. 2009. *Preparation for Life and Work - Comparative Study with a Focus on Basic (Primary and Lower Secondary) Education in Developing African Countries*. Eschborn, Germany, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH. (Education Towards Future Sector Project "Post-Primary Education".)

Gertler, P., Heckman, J., Pinto, R., Zanolini, A., Vermeersch, C., Walker, S., Chang, S. M. and Grantham-McGregor, S. 2014. Labor market returns to an early childhood stimulation intervention in Jamaica. *Science,* Vol. 344, No. 998, pp. 998-1001.

Gialamas, A., Mittinty, M. N., Sawyer, M. G., Zubrick, S. R. and Lynch, J. 2013. Child care quality and children's cognitive and socio-emotional development: an Australian longitudinal study. *Early Child Development and Care,* Vol. 184, No. 7, pp. 977-97.

Ginsburg, M. B. and Megahed, N. M. 2008. Global discourses and educational reform in Egypt: the case of active-learning pedagogies. *Mediterranean Journal of Educational Studies,* Vol. 13, No. 2, pp. 91-115.

Glassman, D., Naidoo, J. and Wood, F. (eds). 2007. *Community Schools in Africa: Reaching the Unreached*. Boston, MA, Springer.

Glazerman, S., Mayer, D. P. and Decker, P. T. 2006. Alternative routes to teaching: the impacts of Teach for America on student achievement and other outcomes. *Journal of Policy Analysis and Management,* Vol. 25, No. 1, pp. 75-96.

Glewwe, P. and Kremer, M. 2006. Schools, teachers and education outcomes in developing countries. Hanushek, E. A. and Welch, F. (eds), *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 2. Amsterdam, North Holland, pp. 945-1017. 4 vols.

Glick, P. 2008. *Policy Impacts on Schooling Gender Gaps in Developing Countries: The Evidence and a Framework for Interpretation*. Ithaca, NY, Cornell University

Global Campaign for Education. 2012a. *Civil Society Advocacy: Good Practice Case Studies, Civil Society Education Fund*. Johannesburg, South Africa, Global Campaign for Education.

___. 2012b. *Civil Society Education Fund Closing Report*. Johannesburg, South Africa, Global Campaign for Education.

___. 2012c. *Gender Discrimination in Education: The Violation of Rights of Women and Girls*. Johannesburg, South Africa, Global Campaign for Education.

___. 2013. *Education Aid Watch 2013*. Johannesburg, South Africa, Global Campaign for Education.

___. 2014a. *CSEF 2013-2015 Progress Report to UNESCO for the Period 01 January to 30 June 2014*. Johannesburg, South Africa, Global Campaign for Education.

___. 2014b. *Global Campaign for Education: About Us*. Johannesburg, South Africa, Global Campaign for Education. http://www.campaignforeducation.org/en/about-us (Accessed 10 December 2014.)

___. 2014c. *Send All My Friends to School: a Global Campaign for Education UK Evaluation of the UK's Aid to Education for Children with Disabilities*. London, Global Campaign for Education.

Global Campaign for Education and RESULTS Education Fund. 2011. *Make it Right: Ending the Crisis in Girls' Education*. Johannesburg, South Africa, Global Campaign for Education/ RESULTS Education Fund.

Global Campaign for Education, Save the Children, Oxfam and Actionaid. 2008. *Civil Society Engagement in Education Budgets: A Report Documenting Commonwealth Education Fund Experience*. London, Commonwealth Education Fund.

Global Campaign for Education, Save the Children, Oxfam and ActionAid. 2013. *Making the Budget Work for Education: Experiences, Achievements and Lessons from Civil Society Budget Work*. London, Commonwealth Education Fund.

Global Coalition to Protect Education from Attack. 2014. *Education Under Attack 2014*. New York, Global Coalition to Protect Education from Attack.

Global Fund. 2014. *Grant Portfolio*. Geneva, Switzerland, Global Fund to Fight AIDS, TB and Malaria. http://portfolio.theglobalfund.org/en/Home/Index (Accessed 31 July 2014.)

Global Partnership. 2014. *First High-Level Meeting of the Global Partnership for Effective Development Co-operation: Building Towards an Inclusive Post-2015 Development Agenda*. Mexico City, Global Partnership for Effective Development Co-operation.

Gobierno de México. 2012. *Informe Nacional de Progreso Presentado por el Seguimiento de la CONFINTEA VI*. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Golay, C., Mahon, C. and Cismas, I. 2011. The impact of the UN special procedures on the development and implementation of economic, social and cultural rights. *The International Journal of Human Rights,* Vol. 15, No. 2, pp. 299-318.

Goldberg, R. E. and Short, S. E. 2012. 'The luggage that isn't theirs is too heavy...': understandings of orphan disadvantage in Lesotho. *Population Research and Policy Review,* Vol. 31, No. 1, pp. 67-83.

González, R. L. and Entonado, F. B. 2004. *Género y Libros de Texto: Un Estudio de Estereotipos en las Imágenes*. Badajoz, Spain, Instituto de la Mujer de Extremadura.

Govinda, R. 2008. Education for all in India: assessing progress towards Dakar goals. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.

GPE. 2012a. *Making Education Aid More Effective: 2011 Monitoring Exercise on Aid Effectiveness in the Education Sector*. Washington, DC, Global Partnership for Education.

___. 2012b. *Regional and National Civil Society Education Funds - CSEF: Evaluation Report*. Washington, DC, Global Partnership for Education.

___. 2012c. *Strategic Plan 2012-2015*. Washington, DC, Global Partnership for Education.

___. 2013a. *GPE Portfolio Review Report*. Washington, DC, Global Partnership for Education.

___. 2013b. *Results for Learning Report 2013*. Washington, DC, Global Partnership for Education.

___. 2014a. *GPE disbursements as of 31st May 2014*. Washington, DC, Global Partnership for Education.

___. 2014b. *The Power of Partnership: Second Replenishment Pledging Conference 26 June 2014 - Final Pledge Report*. Washington, DC, Global Partnership for Education.

___. 2014c. *Results for Learning Report 2014/15: Basic Education at Risk*. Washington, DC, Global Partnership for Education.

___. 2014d. *Support to Children with Disabilities*. Washington, DC, Global Partnership for Education.

Grant, M., Lloyd, C. B. and Mensch, B. S. 2013. Menstruation and school absenteeism: evidence from rural Malawi. *Comparative Education Review,* Vol. 57, No. 2, pp. 260-84.

Grantham-McGregor, S., Cheung, Y. B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L., Strupp, B. and International Child Development Steering Group. 2007. Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *The Lancet,* Vol. 369, No. 9555, pp. 60-70.

Grantham-McGregor, S., Fernald, L. C. H., Kagawa, R. M. C. and Walker, S. 2014. Effects of integrated child development and nutrition interventions on child development and nutritional status. *Annals of the New York Academy of Sciences,* Vol. 1308, pp. 11-32.

Greaney, V. and Kellaghan, T. 2008. *Assessing National Achievement Levels in Education*, Vol. 1. Washington, DC, World Bank. (National Assessments of Educational Achievement Series. 5 vols.)

Greenberger, E. and Steinberg, L. 1986. *When Teenagers Work: the Psychological and Social Costs of Adolescent Employment*. New York, Basic.

Greene, M. E., Robles, O. J., Stout, K. and Suvilaakso, T. 2013. *A Girl's Right to Learn Without Fear: Working to End Gender-Based Violence at School*. Woking, UK, Plan International.

Greenhill, R. and Ali, A. 2013. *Paying for Progress: How Will Emerging Post-2015 Goals be Financed in the New Aid Landscape?* London, Overseas Development Institute. (Working Paper, 366.)

Griffiths, J. and Todoulos, K. 2014. *Conditionally Yours: An Analysis of the Policy Conditions Attached to IMF Loans*. Brussels, Eurodad.

Grigoli, F. 2014. *A Hybrid Approach to Estimating the Efficiency of Public Spending on Education in Emerging and Developing Economies*. Washington DC, International Monetary Fund. (IMF Working Paper WP/14/19.)

Grimes, P., Kumar, K. and Stevens, M. 2015. An examination of the evolution of policies and strategies to improve access to education for children with disabilities. Background Paper for *Education for All Global Monitoring Report 2015*.

Grindle, M. S. 2004. *Despite the Odds: the Contentious Politics of Education Reform*. Princeton, NJ, Princeton University Press.

Grogan, L. 2009. Universal primary education and school entry in Uganda. *Journal of African Economies,* Vol. 18, No. 2, pp. 183-211.

Guadalupe, C. 2014. How feasible is it to develop a culturally-sensitive large-scale standardised assessment of literacy skills? . Hamilton, M., Maddox, B. and Addey, C. (eds), *Literacy as Numbers: Researching the Politics and Practices of International Literacy Assessment Regimes*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Guadalupe, C. and Cardoso, M. 2011. Measuring the continuum of literacy skills among adults: educational testing and the LAMP experience. *International Review of Education,* Vol. 57, No. 1-2, pp. 199-217.

Gunnarsson, V., Orazem, P. and Sánchez, M. 2006. Child labor and school achievement in Latin America. *World Bank Economic Review,* Vol. 20, No. 1, pp. 31-53.

Guo, S., Guo, Y., Beckett, G., Li, Q. and Guo, L. 2013. Changes in Chinese education under globalisation and market economy: emerging issues and debate. *Compare: a Journal of Comparative and International Education,* Vol. 43, No. 2, pp. 244-64.

Hacia una Cultura Democrática. 2014. *Final Report to the Inter-American Development Bank*. Mexico City, Haciauna Una Cultura Democrática.

Haddad, W. and Draxler, A. 2002. The dynamics of technologies for education. Haddad, W. and Draxler, A. (eds), *Technologies for Education: Potentials, Parameters, and Prospects*. Paris/ Washington, DC, UNESCO/ Academy for Educational Development.

Hafidz, Y. 2014. *Islamic Education in Indonesia: Making a Difference in Poor Communities*. Barton, Australia, Department of Foreign Affairs and Trade, Government of Australia. http://aid.dfat.gov.au/countries/eastasia/indonesia/Pages/islamic-education.aspx (Accessed 31 July 2014.)

Hahn, Y., Wang, L. C. and Yang, H.-S. 2014. Do Greater School Autonomy and Accountability Make a Difference? Evidence From the Random Assignment of Students into Private and Public High Schools in Seoul. (Unpublished.)

Hallak, J. 1991. *Education for All: High Expectations or False Hopes?* Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning. (IIEP Contributions, 3.)

Handa, S., Seidenfeld, D., Davis, B., Tembo, G. and the Zambia Cash Transfer Evaluation Team. 2014. *Are Cash Transfers a Silver Bullet? Evidence from the Zambian Child Grant*. Florence, Italy, UNICEF. (Innocenti Working Paper, 2014-08.)

Hanemann, U. 2015. Evolution of literacy campaigns and programmes and their impact since 2000. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

Hanlon, J., Barrientos, A. and Hulme, D. 2012. *Just Give Money to the Poor: The Development Revolution from the Global South*. Sterling, VA, Kumarian Press.

Hansen, C. W. 2013. Life expectancy and human capital: evidence from the international epidemiological transition. *Journal of Health Economics,* Vol. 32, No. 6, pp. 1142-52.

Hanushek, E. A., Link, S. and Woessmann, L. 2013. Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics,* Vol. 104, pp. 212-32.

Hao, L. and Yu, X. 2015. Rural-Urban Migration and Children's Access to Education: China in Comparative Perspective. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

Harding, R. and Stasavage, D. 2014. What democracy does (and doesn't do) for basic services: school fees, school inputs, and African elections. *The Journal of Politics,* Vol. 76, No. 1, pp. 229-45.

Hardman, F. 2015. Making pedagogical practices visible in discussions of educational quality. Background Paper for *Education for All Global Monitoring Report 2015*. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

Hardman, F., Abd-Kadir, J., Agg, C., Migwi, J., Ndambuku, J. and Smith, F. 2009. Changing pedagogical practice in Kenyan primary schools: the impact of school-based training. *Comparative Education,* Vol. 45, No. 1, pp. 65-86.

Hardman, F., Abd-Kadir, J. and Smith, F. 2008. Pedagogical renewal: improving the quality of classroom interaction in Nigerian primary schools. *International Journal of Educational Development,* Vol. 28, No. 1, pp. 55-69.

Härmä, J. 2011. *Lagos Private School Census 2010-2011 Report*. Abuja, Nigeria, Education Sector Support Programme in Nigeria, UK Department for International Development. (Report, LG 501.)

Härmä, J. 2011. *Study of Private Schools in Lagos*. Abuja, Education Sector Support Programme in Nigeria. (Report, LG 303.)

Härmä, J. 2015. Private schooling and development: an overview. Dixon, P., Counihan, C. and Humble, S. (eds), *Handbook of International Development and Education*. Cheltenham, UK, Edward Elger.

Härmä, J. and Adefisayo, F. 2013. Scaling up: challenges facing low-fee private schools in the slums of Lagos, Nigeria. Srivastava, P. (ed.), *Low-fee Private Schooling: Aggravating Equity or Mitigating Disadvantage?* Oxford, UK, Symposium Books, pp. 129-51.

Harris Interactive. 2001. *Hostile Hallways: Bullying, Teasing, and Sexual Harassment in School*. Washington, DC, American Association of University Women Educational Foundation.

Harris, K., Keen, D. and Mitchell, T. 2013. *When Disasters and Conflicts Collide: Improving Links between Disaster Resilience and Conflict Prevention*. London, Overseas Development Institute.

Hartman, S. 2013. Education 'home delivery' in Egypt: private tutoring and social stratification. Bray, M., Mazawi, A. E. and Sultana, R. G. (eds), *Private Tutoring Across the Mediterranean: Power Dynamics and Implications for Learning and Equity*. Rotterdam, Netherlands, Sense Publishers.

Hattie, J. 2012. *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. New York, Routledge.

Heady, C. 2000. *What is The Effect of Child Labor on Learning Achievement? Evidence from Ghana*. Florence, Italy, UNICEF Innocenti Research Centre. (Innocenti Working Paper.)

Hearson, M. 2013. *Mobilising Domestic Resources.* Conference paper for Global Thematic Consultation on Governance and Post-2015 Agenda.

Heckman, J. J. and Kautz, T. 2012. Hard evidence on soft skills. *Labour Economics,* Vol. 19, No. 4, pp. 451-64.

Heijnen-Maathuis, E. 2008. *From Parity to Equality in Girls' Education: How are we doing in South Asia?* Kathmandu/ New York, UNICEF Regional Office for South Asia/ United Nations Girls' Education Initiative.

Heilig, J. V. and Jez, S. J. 2014. *Teach for America: a Return to the Evidence*. Boulder, CO, National Education Policy Center. (Policy Brief.)

Hepworth, F. 2013. *Why are Boys Under-Performing in Education? Gender Analysis of Four Asia-Pacific Countries* New York, United Nations Girls' Education Initiative.

Herbert, S. 2013. *The Future of EU Aid in Middle Income Countries. The Case of South Africa*. London, Overseas Development Institute. (Working Paper 370.)

Heugh, K., Benson, C., Bogale, B. and Yohannes, M. A. G. 2007. *Final Report Study on Medium of Instruction in Primary Schools in Ethiopia*. Addis Ababa, Ministry of Education, Government of Ethiopia.

Heyneman, S. 2006. The role of textbooks in a modern system of education: towards high-quality education for all. Braslavsky, C. and Halil, K. (eds), *Textbooks and Quality Learning for All: Some Lessons Learned from International Experiences*. Geneva, UNESCO: International Bureau of Education, pp. 31-93.

Hickson, K., Coulibaly, N. C. and Back, L. 2003. *Evaluation of the African Girls' Education Initiative, Country Case Study: Burkina Faso*. New York, UNICEF.

HighScope. n.d. *Preschool: Early Childhood Curriculum - With a Difference*. Ypsilanti, Mich., HighScope. http://www.highscope.org/Content.asp?ContentId=63 (Accessed 3 September 2014.)

Hill, P. 2013. *Examination Systems*. Bangkok, UNESCO Bangkok Office.

Hillman, A. and Jenkner, E. 2004. User payments for basic education in low-income countries. Clements, B., Gupta, S. and Inchauste, G. (eds), *Helping Countries Develop: The Role of Fiscal Policy*. Washington, DC, International Monetary Fund, pp. 233-64.

Hindin, M. J. and Fatusi, A. O. 2009. Adolescent sexual and reproductive health in developing countries: an overview of trends and interventions. *International Perspectives on Sexual and Reproductive Health,* Vol. 35, No. 2, pp. 58-62.

Hines, H. 2014. Assessment for early childhood students with special needs coming. *Jamaica Observer,* 1 May 2014.

Hinostroza, E., Jara, I. and Brun, M. 2011. Case study: Uruguay. UNESCO (ed.), *Transforming Education: The Power of ICT Policies*. Paris, UNESCO, pp. 125-65.

Ho, J. and Thukral, H. 2009. Tuned in to student success: assessing the impact of interactive radio instruction for the hardest-to-reach. *Journal of Education for International Development,* Vol. 4, No. 2, pp. 1-18.

Hoddinott, J., Alderman, H., Behrman, J., Haddad, L. and Horton, S. 2013. *The Economic Rationale for Investing in Stunting Reduction*. Philadelphia, PA, University of Pennsylvania. (Grand Challenges Canada Working Paper Series, GCC 13-08.)

Hoppers, W. 2008. Meeting the Learning Needs of All Young People and Adults: an Exploration of Successful Policies and Strategies in Non-formal Education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.

Hout, M. and DiPrete, T. A. 2006. What we have learned: RC28's contributions to knowledge about social stratification. *Research in Social Stratification and Mobility,* Vol. 24, No. 1, pp. 1-20.

Hsieh, C.-T. and Urquiola, M. 2006. The effects of generalized school choice on achievement and stratification: evidence from Chile's voucher program. *Journal of Public Economics,* Vol. 90, No. 8-9, pp. 1477-503.

Huerta, M., Adema, W., Baxter, J., Han, W.-J., Lausten, M., Lee, R. and Waldfogel, J. 2013. *Fathers' Leave, Fathers' Involvement and Child Development*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Huisman, J. and Smits, J. 2009. Effects of household and district-level factors on primary school enrollment in 30 developing countries. *World Development,* Vol. 37, No. 1, pp. 179-93.

Huisman, J. and Smits, J. 2009. *Keeping Children in School: Household and District-level Determinants of School Dropout in 363 districts of 30 Developing Countries*. Nijmegen, The Netherlands, Nijmegen Center for Economics, Institute for Management Research, Radboud University (NiCE Working Paper, 09-105)

Hulme, D. 2009. *The Millennium Development Goals: a Short History of the World's Biggest Promise*. Manchester, UK, Brooks World Poverty Institute. (Working Paper, 100.)

Human Rights Watch. 2001. *Scared at School: Sexual Violence Against Girls in South African Schools*. New York, Human Rights Watch.

Humphreys, S. 2008. Gendering corporal punishment: beyond the discourse of human rights. *Gender and Education,* Vol. 20, No. 5, pp. 527-40.

Hungi, N. 2011. *Accounting for Variations in the Quality of Primary School Education*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.

Hunt, F. 2008. *Dropping out from School: A Cross Country Review of the Literature*. Brighton, UK, Consortium for Research on Educational Access,Transitions and Equity, University of Sussex. (CREATE Pathways to Access Research Monograph, 16.)

___. 2013. Review of national policies on learning and teaching. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/14*.

IATI. n.d. *About IATI*. Copenhagen. http://www.aidtransparency.net/about (Accessed 01 September 2015.)

IBP. n.d. *International Budget Partnership: Open Budgets Transforms Lives*. Washington, DC. http://internationalbudget.org/who-we-are/ (Accessed 17 December 2014.)

ICAI. 2012a. *DfID's Education Programmes in Three East African Countries*. London, Independent Commission for Aid Impact.

___. 2012b. *Evaluation of DfID's support for Health and Education in India*. London, Independent Commission for Aid Impact.
___. 2012c. *The Management of UK Budget Support Operations*. London, Independent Commission for Aid Impact.
___. 2014. *DFID's Approach to Anti-Corruption and its Impact on the Poor*. London, Independent Commission for Aid Impact. (Report, 37.)
IDMC. 2014. *Global Overview 2014: People Internally Displaced by Conflict and Violence*. Châtelaine, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.
IEAG. 2014. *A World that Counts: Mobilising the Data Revolution for Sustainable Development*. New York, UN Secretary-General's Independent Expert Advisory Group on the Data Revolution for Sustainable Development.
IFAD. 2010. *Rural Poverty Report 2011: New Realities, New Challenges: New Opportunities for Tomorrow's Generation*. Rome, International Fund for Agricultural Development.
IGME. 2014. *Levels and Trends in Child Mortality: Report 2014 - Estimates Developed by the UN Inter-agency Group for Child Mortality Estimation*. New York, United Nations Inter-agency Group for Child Mortality Estimation.
ILO. 2012a. *Joint ILO–UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations Concerning Teaching Personnel: Final Report*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.
___. 2012b. *Right Beginnings: Early Childhood Education and Educators*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
___. 2013a. *Global Wage Report 2012/13: Wages and Equitable Growth*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.
___. 2013b. *Marking Progress Against Child Labour: Global Estimates and Trends 2000-2012*. Geneva, Switzerland, International Labour Office, International Programme on the Elimination of Child Labour.
___. 2013c. *A Study on the Gender Pay Gap in the Private Education Sector in Jordan*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization (Working Paper, 70.)
___. 2014a. *ILO Policy Guidelines on the Promotion of Decent Work for Early Childhood Education Personnel*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.
___. 2014b. *Maternity and Paternity at Work: Law and Practice Across the World*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
___. 2014c. *World Social Protection Report 2014/15: Building Economic Recovery, Inclusive Development and Social Justice*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.
IMF. 2013. *Heavily Indebted Poor Countries (HIPC) Initiative and Multilateral Debt Relief Initiative (MDRI) Statistical Update*. Washington, DC, International Monetary Fund.
___. 2014. *World Economic Outlook Database, April 2014*. Washington, DC, International Monetary Fund. http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2014/01/weodata/index.aspx. (Accessed 12 August 2014.)
IMF, OECD, UN and World Bank. 2011. *Supporting the Development of More Effective Tax Systems: A Report to the G-20 Development Working Group by the IMF, OECD, UN and World Bank*. Washingdon DC/ Paris/ New York, International Monetary Fund/ Organisation for Economic Co-operation and Development and Development/ United Nations/ World Bank.
Independent Evaluation Group. 2006. *From Schooling Access to Learning Outcomes - an Unfinished Agenda: an Evaluation of World Bank Support to Primary Education*. Washington, DC, World Bank.
___. 2011a. *Do Conditional Cash Transfers Lead to Medium Impacts? Evidence from a Female School Stipend Program in Pakistan*. Washington, DC, World Bank.
___. 2011b. *Evidence and Lessons Learned from Impact Evaluations on Social Safety Nets*. Washington, DC, Independent Evaluation Group, World Bank.
___. 2011c. *Social Safety Nets: an Evaluation of World Bank Support, 2000–2010*. Washington, DC, Independent Evaluation Group, World Bank.
India Government. 2012. *Early Childhood Education Curriculum Framework (Draft)*. New Delhi, Ministry of Women and Child Development, Government of India.
India Ministry of Human Resource Development. 2014. *National Achievement Survey, Summary of Key Findings, Class III (Cycle 3), 2012-13*. New Delhi, Ministry of Human Resource Development, Government of India.

INEGI. 2012. *Hablantes de lengua indígena en México*, Instituto Nacional de Estadística y Geografía. http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx?tema=P (Accessed 25 Novermber 2014.)

Ingersoll, R., Merrill, L. and Stuckey, D. 2014. *Seven Trends: the Transformation of the Teaching Force, updated April 2014*. Philadelphia, Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania. (CPRE Report, 80.)

Inkeles, A. and Smith, D. 1974. *Becoming Modern: Individual Change in Six Developing Countries*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.

Innovations for Poverty Action. 2013. *Exploring Early Education Programs in Peri-urban Settings in Africa: Summary Findings from Mukuru, Nairobi, Kenya*. New Haven, CT, Innovations for Poverty Action.

Innovative Finance Foundation. 2013. *Innovative Financing for Global Education*. New York, Open Society Foundation. (Education Support Program Working Paper 58.)

Inter-Agency Commission. 1990. *World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs - Final Report*. New York, Inter-Agency Commission for the World Conference on Education for All.

Inter-Agency Network for Education in Emergencies. 2012. *INEE Minimum Standards Assessment Report*. New York, Inter-Agency Network for Education in Emergencies.

___. 2014. *Mapping the Education Response to the Syrian Crisis*. New York, Inter-Agency Network for Education in Emergencies.

Internal Displacement Monitoring Centre. 2014a. *Global Estimates 2014: People Displaced by Disasters*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre, Norwegian Refugee Council.

___. 2014b. *Global Overview 2014: People Internally Displaced by Conflict and Violence*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre, Norwegian Refugee Council.

___. 2014c. *Syria: Foresaken IDPs Adrift Inside a Fragmenting State*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre, Norwegian Refugee Council.

International Energy Agency. 2012. Measuring progress towards energy for all: power to the people? *World Economic Outlook 2012*. Paris, International Energy Agency.

International Organization for Migration (IOM). 2013. *World Migration Report 2013: Migrant Well-Being and Development*. Geneva, IOM.

Iqbal, F. and Riad, N. 2004. *Increasing Girls Enrollment in the Arab Republic of Egypt*. Conference paper for Scaling Up Poverty Reduction: A Global Learning Process and Conference, Shanghai, China, 25-27 May, 2004.

Isaacs, S. 2012. *Turning on Mobile Learning in Africa and the Middle East: Illustrative Initiatives and Policy Implications*. Paris, UNESCO. (UNESCO Working Paper Series on Mobile Learning.)

Ismail, S., Borja-Vega, C., Demas, A. and Jarvis, E. 2012. *Guyana's Hinterland Community-Based School Feeding Programme*. Washington, DC, World Bank. (Working Paper.)

ITU. 2014. *World Summit on the Information Society WSIS+10 High-Level Event Outcome Documents*. Geneva, Switzerland, International Telecommunication Union.

Jacinto, C. (ed.). 2010. *Recent Trends in Technical Education in Latin America*. Paris, UNESCO-IIEP: .

___. 2012. Skills Development and Inequality in Latin America. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

Jacoby, H. G. and Mansuri, G. 2011. *Crossing Boundaries: Gender, Caste, and Schooling in Rural Pakistan*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper Series, 5710.)

Jagmag, M. 2012. *A note from India's book: on Pakistan's Right to Education*. New Delhi, Accountability Initiative. http://www.accountabilityindia.in/accountabilityblog/2573-note-india%E2%80%99s-book-pakistan%E2%80%99s-right-education (Accessed 21 July 2014.)

Jain, S. 2003. Gender equality in education: community-based initiatives in India. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/14*.

Jamaica Government and Dudley Grant Memorial Trust. 2008. *The Jamaica Early Childhood Curriculum for Children Birth to Five Years: a Conceptual Framework*. Kingston, Dudley Grant Memorial Trust / Government of Jamaica.

Janus, H. and Keijzer, N. 2014. *Post 2015: Setting Up a Coherent Accountability Framework*. Bonn, Germany, German Development Institute / Deutsches Institut für Entwicklungspolitik (DIE).

Jayachandran, S. and Lleras-Muney, A. 2009. Life Expectancy and human capital investments: evidence from maternal mortality declines. *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 124, No. 1, pp. 349-97.

Jere, C. M. 2012. Alternative approaches for education provision for out-of-school youth in Malawi. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

Jha, J., Bakshi, S. and Faria, E. M. 2012. Understanding and challenging boys' disadvantage in secondary education in developing countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

Jha, J. and Kelleher, F. 2006. *Boys' Underachievement in Education: An Exploration in Selected Commonwelath Countries*. London/ Vancouver, BC, Commonwealth Secretariat/ Commonwealth of Learning.

Joerger, C. and Hoffmann, A. M. 2002. *FRESH: A Comprehensive School Health Approach to Achieve EFA*. Paris, UNESCO.

Jones, A. and Naylor, R. 2014. *The Quantitative Impact of Armed Conflict on Education: Counting the Human and Financial Costs*. Berkshire, UK, CfBT Education Trust.

Jones, N., Moore, K., Villar-Marquez, E. and Broadbent, E. 2008. *Painful Lessons: The Politics of Preventing Sexual Violence and Bullying at School*. London, Overseas Development Institute/Plan International. (Working Paper, 295.)

Jones, P. W. 2007. Education and world order. *Comparative Education,* Vol. 43, No. 3, pp. 325-37.

Joshi, P. 2014. Parent decision-making when selecting schools: the case of Nepal. *Prospects,* Vol. 44, No. 3, pp. 411-28.

Jubilee Debt Campaign. 2012. *The State of Debt: Putting an End to 30 Years of Crisis*. London, Jubilee Debt Campaign.

Jung, H. and Hasan, A. 2014. *The Impact of Early Childhood Education on Early Achievement Gaps: Evidence from the Indonesia Early Childhood Education and Development (ECED) Project*, World Bank. (Policy Research Working Paper, 6794.)

Jung, K. and Chung, H. 2006. *Gender Equality in Classroom Instruction: Introducing Gender Training for Teachers in the Republic of Korea*. Bangkok, UNESCO Bangkok.

Kanbur, R. and Sumner, A. 2011. *Poor Countries or Poor People? Development Assistance and the New Geography of Global Poverty*. New York/ Brighton, University of Cornell/ Institute of Development Studies

Kang, N.-H. and Hong, M. 2008. Achieving excellence in teacher workforce and equity in learning opportunities in South Korea. *Educational Researcher,* Vol. 37, No. 4, pp. 200-07.

Karki. 2014. EFA Movement and Nepal's progress amidst violent conflict. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

Karsten, S. 2006. Policies for disadvantaged children under scrutiny: the Dutch policy compared with policies in France, England, Flanders and the USA. *Comparative Education,* Vol. 42, No. 2, pp. 261-82.

Karuppiah, N. 2014. *Child Care Staff and Parental Perception of Quality Infant/Toddler Care*. Conference paper for International Step-by-Step Association International Conference, Budapest, International Step-by-Step Association, 12 October 2014.

___. n.d. Early childhood education (ECE) in Singapore: past to present. http://people.uta.fi/~jonna.leinonen/ECE_in_Singapore_Nirmala.pdf (Accessed 26 November 2014)

Kaufmann, D., Kraay, A. and Mastruzzi, M. 2009. *Governance Matters VIII: Aggregate and Individual Governance Indicators 1996–2008*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 4978.)

Kazianga, H., Levy, D., Linden, L. and Sloan, M. 2013. The effects of "Girl-Friendly" schools: evidence from the BRIGHT school construction program in Burkina Faso. *American Economic Journal,* Vol. 5, No. 3, pp. 41-62.

Kefaya, N. A. 2007. Country case study: Yemen. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.

Keilland, A. 2015. Evolution in approaches to improve access to education for children living in urban slums. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

Kelleher, F. 2011. *Women and the Teaching Profession: Exploring the Feminisation Debate*. London/ Paris, Commonwealth Secretariat/ UNESCO.

Kelley, J. and Klein, H. S. 1977. Revolution and the rebirth of inequality: A theory of stratification in post-revolutionary Society. *American Journal of Sociology,* Vol. 83, No. 1, pp. 78-99.

Kendall, L., O'Donnell, L., Golden, S., Ridley, K., S., M., Rutt, S., McNally, S., Schagen, I., Meghir, C., Stoney, S., Morris, M., West, A. and Noden, P. 2005. *Excellence in Cities: the National Evaluation of a Policy to Raise Standards in Urban Schools 2000-2003* London, DfES

Kenya Government. 2005. *Kenya Education Sector Support Programme 2005-2010*. Nairobi, Ministry of Education, Science and Technology, Government of Kenya

Keuren, C. H.-V., Silova, I. and McAllister, S. 2014. The evolution of the status of the teaching profession (2000-2015) and the impact on the quality of education in developing countries: three case studies. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

Khagram, S., Fung, A. and de Renzio, P. 2013. *Open Budgets: The Political Economy of Transparency, Participation and Accountability*. Washington, DC, The Brookings Institution.

Khan, F. 2007. Corruption and the decline of the state in Pakistan. *Asian Journal of Political Science,* Vol. 15, No. 2, pp. 219-47.

Khandker, S., Pitt, M. and Fuwa, N. 2003. *Subsidy to Promote Girls' Secondary Education: The Female Stipend Program in Bangladesh*. Washington, DC/ Providence, RI/ Chiba, Japan, World Bank, Brown University/International Rice Research Institute, Chiba University. (MPRA Paper, 23688.)

Kielland, A. 2015. Evolution in approaches to improving access to education for children living in urban slums. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

King, E. and Cordeiro Guerra, S. 2005. Education reforms in East Asia: policy, process, and impact. Bank, T. W. (ed.), *East Asia Decentralizes: Making Local Government Work*. Washington D.C, The World Bank, pp. 179-208.

King, K. 2011. Skills and education or all from Jomtien (1990) to the GMR of 2012. *International Journal of Training Research,* Vol. 9, No. 1, pp. 16-34.

___. 2013. TVET and skills development: some reflections on concepts and discourse. *NORRAG News,* Vol. 48, pp. 5-9.

Kingdon, G., Aslam, M., Rawal, S. and Das, S. 2013. *Are Contract and Para-Teachers a Cost Effective Intervention to Address Teacher Shortage and Improve Learning Outcomes?* London, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. (Systematic Review.)

Kirk, J. 2007. Gender based violence in and around schools in conflict and humanitarian contexts. Terry, G. and Hoare, J. (eds), *Gender Based Violence* Oxford, UK, Oxfam GB, pp. 121-31.

Klaus, S. 2013. *In Peru, the Fight Against Poverty Starts Early*. New York, Open Society Foundations. http://www.opensocietyfoundations.org/voices/peru-fight-against-poverty-starts-early (Accessed 01 September 2014.)

Klugman, J. and Pereira, I. 2009. *Assessment of National Migration Policies: an Emerging Picture on Admissions, Treatment and Enforcement in Developing and Developed Countries*. New York, Human Development Report Office (HDRO), United Nations Development Programme (UNDP).

Koirala, B. N. and Acharya, S. 2005. *Girls in Science and Technology Education: A Study on Access, Participation, and Performance of Girls in Nepal*. Kathmandu UNESCO. (UNESCO Kathmandu Series of Monographs and Working Papers, 4.)

Koolwal, G. and van de Walle, D. 2010. *Access to Water, Women's Work and Child Outcomes*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 5302.)

Krätli, S. 2001. *Education Provision to Nomadic Pastoralists: a Literature Review*. Washington, DC, World Bank. (Institute of Development Studies Working Paper, 126.)

Krishnaratne, S., White, H. and Carpenter, E. 2013. *Quality Education for All Children? What Works in Education in Developing Countries*. New Delhi, International Initiative for Impact Evaluation.

Kruger, D. I., Berthelon, M. and Navia, R. 2009. *Adolescent Motherhood and Secondary Schooling in Chile*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper, 4552.)

Kuecken, M., Thuilliez, J. and Valfort, M.-A. 2013. *Does Malaria Control Impact Education? a Study of the Global Fund in Africa*. Paris, Paris School of Economics, Pantheon-Sorbonne University. (Centre d'Economie de la Sorbonne Working Paper, 2013/75.)

Kuper, H., Monteath-van Dok, A., Wing, K., Danquah, L., Evans, J., Zuurmond, M. and Gallinetti, J. 2014. The impact of disability on the lives of children: cross-sectional data including 8,900 children with disabilities and 898,834 children without disabilities across 30 countries. *PLoS ONE,* Vol. 9, No. 9, p. e107300.

Ladd, H. and Fiske, E. 2009. *The Dutch Experience with Weighted Student Funding: Some Lessons for the U.S.* Durham, NC, Duke University. (Working Papers, SAN09-03.)

Lall, M. 2011. Pushing the child centered approach in Myanmar: the role of cross national policy networks and the effects in the classroom. *Critical Studies in Education,* Vol. 52, No. 3, pp. 219-33.

Lange, S. 2015. Have education goals accelerated progress? Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

Lankoande, F. and McKaig, C. 2005. *Building Grassroots Capacity in Reproductive Health: Burkina Faso Case Study*. Oklahoma City, OK, World Neighbors.

Lattimer, C. 2012. *Lessons in Leadership: Save the Children's Experience of Co-leading the Education Cluster*. London, Save the Children International.

Lattimer, C. and Berther, A. 2010. *The Work of the Education Cluster in Haiti*. London, Humanitarian Practice Network, Overseas Development Institute. (Humanitarian Exchange Magazine, 48.)

Leach, F., Dunne, M. and Salvi, F. 2014. *School-related Gender-based Violence: A Global Review of Current Issues and Approaches in Policy, Programming and Implementation Responses to School-Related Gender-Based Violence for the Education Sector* Paris, UNESCO.

Leach, F., Fiscian, V., Kadzamira, E., Lemani, E. and Machakanja, P. 2003. *An Investigative Study of the Abuse of Girls in African Schools*. London, UK Department for International Development. (Researching the Issues, 53.)

Leach, F., Slade, E. and Máiréad, D. 2012. *Desk Review for Concern: Promising Practice in School Related Gender Based Violence Prevention and Response Programming Globally*. Brighton, UK, Centre for International Education, University of Sussex.

Lee, J. F. K. and Collins, P. 2009. Australian English-language textbooks: the gender issues. *Gender and Education,* Vol. 21, No. 4, pp. 353-70.

Lee-Rife, S., Malhotra, A., Warner, A. and Glinski, A. M. 2012. What works to prevent child marriage: a review of the evidence. *Studies in Family Planning,* Vol. 43, No. 4, pp. 287-303.

Lefoka, P. J., Deffous, E., Nyabanyaba, T., Matheolane, R. and Ntseka, T. 2014. *The Use and Usefulness of School Grants: Lessons from Lesotho*. Paris, UNESCO International Institute for Education Planning.

Lehman, D. 2003. *Bringing the School to the Children : Shortening the Path to EFA*. Washington, DC, World Bank.

Leigh, S. and Epstein, A. 2012. *South Sudan Interactive Radio Instruction: Performance Evaluation Report*. Arlington, VA/ Washington, DC, MSI Support, Management Systems International/ United States Agency for International Development.

Leite, I., Suyama, B., Waisbich, L. and Pomeroy, M. 2014. *Brazil's Engagement in International Development Cooperation: The State of Debate*. Brighton, UK, Institute for Development Studies. (Rising Powers in International Development: Evidence Report, 59.)

Lemmon, G. 2014. *Fragile States, Fragile Lives: Child Marriage Amid Disaster and Conflict*. New York, Council on Foreign Relations.

Lesotho Ministry of Education. 2002. *Education Sector Strategic Plan 2005-2015*. Maseru, Lesotho Ministry of Education.

Leste, A. 2005. *Streaming in Seychelles: from SACMEQ Research to Policy Reform.* Conference paper for International Invitational Educational Policy Research Conference, Paris, 2005.

Leste, A., Valentin, J. and Hoareau, F. 2005. *The SACMEQ II Project in Seychelles: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education*. Harare, Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality, UNESCO International Institute for Educational Planning.

Levacic, R., Ross, K., Caldwell, B. and Odden, A. 2000. Funding schools by formula: comparing practice in five countries. *Journal of Education Finance,* Vol. 25, Spring, pp. 489-516.

Levy, S. and Rodríguez, E. 2005. *Sin herencia de pobreza: el programa Progresa-Oportunidades de México*. Washington, DC, Inter-American Development Bank.

Lewin, K. and Little, A. 2011. Access to education revisited: equity, drop-out and transitions to secondary school in South Asia and sub-Saharan Africa. *International Journal of Educational Development,* Vol. 31, No. 4, pp. 333-37.

Lewis, M., Simons, G. and Fennig, C. (eds). 2013. *Ethnologue: Languages of the World,* 17 edn. Dallas, TX, SIL International.

Li, L. and Liu, H. 2014. Primary school availability and middle school education in rural China. *Labour Economics,* Vol. 28, pp. 24-40.

Liang, X., Tan, J. P. and Mutumbuka, D. B. 2005. *Primary and Secondary Education in Lesotho: a Country Status Report for Education*. Washington, DC, World Bank. (Africa Region Human Development Working Paper, 101.)

Liberia Ministry of Education. 2013. *Education Statistics for the Republic of Liberia: National Statistical Booklet 2013*. Monrovia, Ministry of Education, Government of Liberia.

Lister, S., Anderson, S., Genequand, M. M., Gordon, A., Sandford, J. and Turner, S. 2011. *WFP's School Feeding Policy: a Policy Evaluation - Vol. I Full Report*. Rome, World Food Programme. (Policy Evaluation, OE/2012/002.)

Little, A. 2011. *A Review of Major Global Initiatives Related to Education for All (EFA) and the Education-specific Millennium Development Goals (MDGs)*. Paris, UNESCO.

Little, A. and Miller, E. 2000. *The International Consultative Forum on Education for All 1990-2000: an Evaluation - a Report to the Forum's Steering Committee*. Paris, EFA Forum Secretariat.

Litvack, J., Ahmad, J. and Bird, R. 1998. *Rethinking Decentralization in Developing Countries*. Washington, D.C., The World Bank. (World Bank Sector Studies Series, Report 21491.)

Lloyd, C. B. 2011. *The Demography of the Classroom in the Primary Grades; Patterns of Enrollment by Age and Implications for Early Learning*. Menlo Park, CA, Hewlett Foundation. (White Paper, 2.)

Lloyd, C. B. and Young, J. 2009. *New Lessons: the Power of Educating Adolescent Girls - A Girls Count report on Adolescent Girls*. New York, Population Council.

Loaiza, E. and Wong, S. 2012. *Marrying Too Young: End Child Marriage*. New York, United Nations Population Fund.

Lockheed, M. 2010. *The Craft of Education Assessment: Does Participating in International and Regional Assessments Build Assessment Capacity in Developing Countries?* Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Lockheed, M. and Mete, C. 2007. Tunisia: strong central policies for gender equity. Lewis, M. and Lockheed, M. (eds), *Exclusion, Gender and Education. Case studies from the Developing World*. Washington, DC, Center for Global Development, pp. 205-25.

Lockheed, M. and Verspoor, A. M. 1991. *Improving Primary Education in Developing Countries*. Oxford, UK, Oxford University Press.

Lopez, L. E. 2010. Reaching the unreached: indigenous intercultural bilingual education in Latin America. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

Lowenstein, C. and Ziswiler, M. 2013. Exploring early education programs in peri-urban settings in Africa: summary findings from Johannesburg, South Africa. *Optimus Impact*, No. 2, pp. 1-4.

Lubienski, C. and Lubienski, T. 2013. *The Public School Advantage: Why Public Schools Outperform Private Schools*. Chicago, IL, University of Chicago Press.

Lugo, M. T. and Schurmann, S. 2012. *Turning on Mobile Learning in Latin America: Illustrative Initiatives and Policy Implications*. Paris, UNESCO. (UNESCO Working Paper Series on Mobile Learning.)

Luschei, T. F., Chudgar, A. and Rew, J. 2013. Exploring differences in the distribution of teacher qualifications across Mexico and South Korea: evidence from the Teaching and Learning International Survey. *Teachers College Record,* Vol. 115, No. 5.

Lustig, N. 2011. *Scholars Who Became Practitioners: the Influence of Research on the Design, Evaluation and Political Survival of Mexico's Anti-poverty Program Progresa/ Oportunidades*. New Orleans, Lousiana, Tulane University. (Tulane Economics Working Paper, 1123.)

Lyon, S., Ranzani, M. and Rosati, F. C. 2013. *Unpaid Household Services and Child Labour*. Rome, Understanding Children's Work Programme. (UCW Working Papers, March 2013.)

Machado, A., De Melo, G. and Miranda, A. 2014. *The Impact of a One Laptop per Child Program on Learning: Evidence from Uruguay*. Bonn, Germany, IZA. (Discussion Paper, 8489.)

Mackie, J. 2013. *How Serious is the EU About Reducing Fragmentation?* Conference paper for Deutsches Institut für Entwicklungspolitik (DIE) Conference on Fragmentation or Pluralism, Bonn, Germany, 10 October 2013.

Maiga, E. 2012. *The Impact of Mother's Education on Child Health and Nutrition in Developing Countries: Evidence from a Natural Experiment in Burkina Faso*. Accra, African Center for Economic Transformation.

Maiga, E. 2014. *Does Foreign Aid in Education Foster Gender Equality in Developing Countries?* Helsinki, United Nations University-World Institute for Development Economics Research (UNU-WIDER). (WIDER Working Paper, 2014/048.)

Maitra, P., Pal, S. and Sharma, A. 2011. *Reforms, Growth and Persistence of Gender Gap: Recent Evidence from Private School Enrolment in India*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper, 6135.)

Majgaard, K. and Mingat, A. 2012. *Education in Sub-Saharan Africa: A Comparative Analysis*. Washington, DC, World Bank.

Makamare, L. 2014. Education and training. Morna, C. L., Dube, S., Makamure, L. and Robinson, K. V. (eds), *SADC Gender Protocol Barometer 2014*. Johannesburg, South Africa, Southern African Gender Protocol Alliance.

Makoka, D. 2013. *The Impact of Maternal Education on Child Nutrition: Evidence from Malawi, Tanzania and Zimbabwe*. Washington, DC, US Agency for International Development. (DHS Working Paper, 84.)

Maluccio, J. A. and Flores, R. 2005. *Impact Evaluation of a Conditional Cash Transfer Program: the Nicaraguan Red de Protección Social*. Washington, DC, International Food Policy Research Institute. (Research Report, 141.)

Manji, S., Arnold, C., Gowani, S. and Bartlett, K. 2015. How are we doing and how do we get it right for children? Evolution of the roles of the public and private sector in early childhood care and education in efforts to achieve EFA goal 1. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

Manuel, M., McKechnie, A., King, M., Coppin, E. and Denney, L. 2012. *Innovative Aid Instruments and Flexible Financing: Providing Better Support to Fragile States*. London, Overseas Development Institute.

Marsh, H. 1991. Employment during high school: character building or a subversion of academic goals. *Sociology of Education,* Vol. 64, No. 3, pp. 172-89.

Marsh, H. and Kleitman, S. 2005. Consequences of employment during high school: character building, subversion of academic goals, or a threshold? *American Educational Research Journal,* Vol. 42, No. 2, pp. 331-69.

Marshall, M. G. and Cole, B. R. 2014. *Global Report 2014: Conflict, Governance, and State Fragility*. Vienna, VA, Center for Systemic Peace.

Mathers, S., Eisenstadt, N., Sylva, K., Soukakou, E. and Ereky-Stevens, K. 2014. *Sound Foundations: a Review of the Research Evidence on Quality of Early Childhood Education and Care for Children Under Three - Implications for Policy and Practice*. Oxford, UK/London, University of Oxford/the Sutton Trust.

Mathers, S. and Smees, R. 2014. *Quality and Inequality: Do Three- and Four-year Olds in Deprived Areas Experience Lower Quality Early Years Provision?* London, Nuffield Foundation.

McCord, A. 2009. *Cash Transfers and Political Economy in Sub-Saharan Africa*. London, Overseas Development Institute. (Project Briefing, 31.)

McCormack, R. 2010. *Nokia 'MoMath' mobile learning project empowers SA Learners*, *NokiaRingaz Blog*.

McEwan, P. J. 2001. The effectiveness of public, Catholic, and non-religious private schools in Chile's voucher system. *Education Economics,* Vol. 9, No. 2.

McEwan, P. J. and Carnoy, M. 2000. The Effectiveness and Efficiency of Private Schools in Chile's Voucher System. *Educational Evaluation and Policy Analysis,* Vol. 22, No. 3, pp. 213-39.

McGrath, S. 2012. Vocational education and training for development: a policy in need of a theory? *International Journal of Educational Development,* Vol. 32, No. 5, pp. 623-31.

McLaughlin, B. 2011. *Schools of Quality: a Case Study on Rights-Based Education Reform in the Lao People's Democratic Republic*. Vientiane, UNICEF. (UNICEF CFS Case Study.)

McMahon, E. R. 2012. *The Universal Periodic Review: a Work in Progress - an Evaluation of the First Cycle of the New UPR Mechanism of the United Nations Human Rights Council*. Berlin, Friedrich Ebert Stiftung.

McNeal, R. 1997. Are students being pulled out of high school? The effect of adolescent employment on dropping out. *Sociology of Education,* Vol. 70, No. 3, pp. 206-20.

Mekonnen, B. and Aspen, H. 2009. Early marriage and the campaign against it in Ethiopia. Ege, S., Aspen, H., Teferra, B. and Bekele, S. (eds), *Proceedings of the 16th International Conference of Ethiopian Studies* Vol. 3. Trondheim, Norway, Department of Social Anthropology, Norwegian University of Science and Technology

Mensch, B. S., Grant, M. J. and Blanc, A. K. 2006. The changing context of sexual initiation in sub-Saharan Africa. *Population and Development Review,* Vol. 32, No. 4, pp. 699-727.

Mensch, B. S., Singh, S. and Casterline, J. B. 2005. *Trends in the Timing of First Marriage Among Men and Women in the Developing World*. New York, Population Council. (Working Paper, 202.)

Mercer, M. 2014. Donor policies, practices and investment priorities in support of education, and post-2015 prospects: a review. *International Journal of Educational Development,* Vol. 39, pp. 23-31.

Mestry, R. 2014. A critical analysis of the National Norms and Standards for School Funding policy: implications for social justice and equity in South Africa. *Educational Management Administration & Leadership*, pp. 1-17.

Mexico Government. 2007. *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Mexico City, Secretaría de Educación Pública, Government of Mexico.

Meyer, J. W., Ramirez, F. O., Rubinson, R. and Boli-Bennett, J. 1977. The world educational revolution, 1950-1970. *Sociology of Education,* Vol. 50, No. 4, pp. 242-58.

Meyer, J. W., Ramirez, F. O. and Soysal, Y. N. 1992. World expansion of mass education, 1870-1980. *Sociology of Education,* Vol. 65, No. 2, pp. 128-49.

Michaelowa, K. and Weber, A. 2007. Aid effectiveness in primay, secondary and tertiary education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2007*.

Middleton, J., Ziderman, A. and Van Adams, A. 1991. *Vocational and Technical Education and Training*. Washington, D.C., The World Bank. (World Bank Policy Paper.)

Milani, C. 2014. International development co-operation in the education sector: the role of Brazil. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

Miller-Grandvaux, Y. and Yoder, K. 2002. *A Literature Review of Community Schools in Africa*. Washington, DC, Academy for Educational Development.

Ministry of Human Resource Development of India. 2010. *Country Paper: Status and Major Challenges of Literacy in India.* Conference paper for Eighth E-9 Ministerial Review Meeting on Education for All, "Literacy for Development", Abuja, Nigeria, 21 - 24 June 2010., Ministry of Human Resource Development, Government of India.

Mirza, M. 2004. *Gender Analysis of School Curriculum and Textbooks*. Islamabad, UNESCO

Miske, S. J. 2013. Exploring the gendered dimensions of teaching and learning. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/14*.

Mitra, S., Posarac, A. and Vick, B. 2013. Disability and poverty in developing countries: a multidimensional study. *World Development,* Vol. 41, pp. 1-18.

Mizala, A. and Ñopo, H. 2012. *Evolution of Teachers' Salaries in Latin America at the Turn of the 20th: How Much Are They (Under or Over) Paid?* Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (Discussion Paper Series, 6806.)

Mizala, A. and Urquiola, M. 2013. School markets: The impact of information approximating schools' effectiveness. *Journal of Development Economics,* Vol. 103, July 2013, pp. 313-35.

Mncube, V. and Harber, C. 2013. *The Dynamics of Violence in Schools in South Africa*. Johannesburg, South Africa, University of South Africa.

Mo, D., Swinnen, J., Zhang, L., Yi, H., Qu, Q., Boswell, M. and Rozelle, S. 2013. Can one-to-one computing narrow the digital divide and the educational gap in china? The case of Beijing migrant schools. *World Development,* Vol. 46, June 2013, pp. 14-29.

Moav, O. 2005. Cheap children and the persistence of poverty. *The Economic Journal,* Vol. 115, No. 500, pp. 88-110.

Moloi, F., Morobe, N. and Urwick, J. 2008. Free but inaccessible primary education: a critique of the pedagogy of English and Mathematics in Lesotho. *International Journal of Educational Development,* Vol. 28, September 2008, pp. 612-21.

Mongolia Government. 2006. *Master Plan to Develop Education of Mongolia in 2006-2015*. Ulaanbaatar, Government of Mongolia.

Mont, D. and Cuong, N. V. 2011. Disability and poverty in Vietnam. *World Bank Economic Review,* Vol. 25, No. 2, pp. 323-59.

Moore, C. 2009. *Impact is Not Enough: Image and CCT Sustainability in Nicaragua*. Brasília, International Policy Centre for Inclusive Growth, UNDP. (One Pager, 79.)

Morgan, C., Petrosino, A. and Fronius, T. 2012. *A Systematic Review of the Evidence of the Impact of Eliminating School User Fees in Low-income Developing Countries*. London, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Mtahabwa, L. and Rao, N. 2010. Pre-primary education in Tanzania: observations from urban and rural classrooms. *International Journal of Educational Development,* Vol. 30, No. 3, pp. 227-35.

Mudege, N. N., Zulu, E. M. and Izugbara, C. 2008. How insecurity impacts on school attendance and school drop out among urban slum children in Nairobi. *International Journal of Conflict and Violence*, No. 1, pp. 98 -112.

Mukhopondhyay, M., Mudege, N. N., Wolmarans, L. and Hunter, C. 2012. *DFID PPA funded "Building Skills for Life for Adolescent Girls" Programme: Global Baseline Report prepared for Plan UK by KIT*. Amsterdam, Netherlands, Royal Tropical Institute.

Mulkeen, A. 2010. *Teachers in Anglophone Africa: Issues in Teacher Supply, Training, and Management*. Washington, DC, World Bank.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. and Arora, A. 2012. *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*. Chestnut Hill, MA, TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College.

Mundy, K., Haggerty, M., Sivasubramaniam, M., Cherry, S. and Maclure, R. 2010. Civil society, basic education, and sector-wide aid: insights from sub-Saharan Africa. *Development in Practice,* Vol. 20, No. 4-5, pp. 484-97.

Muralidharan, K., Das, J., Holla, A. and Mohpal, A. 2014. *The Fiscal Cost of Weak Governance: Evidence from Teacher Absence in India*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 20299.)

Murimba, S. 2005. The impact of the Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ). *Prospects,* Vol. 35, No. 1, pp. 91-108.

Mustapha, S. 2012. *Gender Equality In and Through Education in Nigeria: Gender Representation in Learning Materials*. Sheffield, UK, Sheffield Hallam University.

Muyanga, M., Olwande, J., Mueni, E. and Wambugu, S. 2010. Free primary education in Kenya: an impact evaluation using propensity score methods. Cockburn, J. M. and Kabubo-Mariara, J. (eds), *Child Welfare in Developing Countries*. New York, Springer, pp. 125-55.

Mwalimu, M. C. 2010. Alternative primary education and social stratification in resource-scarce countries: theoretical, substantive, and methodological debates. *Educate,* Vol. 10, No. 1, pp. 6-18.

Myers, R. G. 1992. *The Twelve Who Survive*. London, Routledge.

Myers, R. G. 2004. In search of quality in programmes of early childhood care and education (ECCE). Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2005*.

Nambissan, G. B. 2012. Private schools for the poor: business as usual? *Economic and Political Weekly,* Vol. 47, No. 41, pp. 51-58.

Nandita, B., Achyut, P., Khan, N. and Walia, S. 2014. *Are Schools Safe and Gender Equal Spaces? Findings from a Baseline Study of School Related Gender-based Violence in five countries in Asia*. Washington DC/ Woking, UK, International Centre for Research on Women/Plan International. (Research Report of Promoting Equality and Safety in Schools PEASS.)

Nankhuni, F. J. and Findeis, J. L. 2004. Natural resource-collection work and children's schooling in Malawi. *Agricultural Economics,* Vol. 31, No. 2-3, pp. 123-34.

National Audit Office. 2008. *Department for International Development: Providing Budget Support to Developing Countries*. London, National Audit Office.

National Literacy Trust. 2012. *Premier League Reading Stars*. London, National Literacy Trust.

Naudeau, S. 2014. *Mozambique - MZ-Education Sector Support Program: P125127*. Washington, DC, World Bank. (Implementation Status Results Report, 6.)

Nawaz, F. 2009. *State of Research on Gender and Corruption*. Bergen, Norway, U4 Anti-Corruption Resource Centre. (U4 Expert Answer.)

Naylor, R. and Ndaruhutse, S. 2014. Non-government organisations as donors to education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

NCDC. 2006. *The National Primary School Curriculum for Uganda, Primary 1*. Kampala, National Curriculum Development Centre.

Nechyba, T. 2009. The Social Context of Vouchers. Berends, M., Springer, M., Ballou, D. and Walberg, H. (eds), *Handbook of Research on School Choice*. New York, Routledge, pp. 289-307.

Nechyba, T. J. 2009. Mobilizing the private sector in the United States: a theoretical overview. Chakrabarti, R. and Peterson, P. E. (eds), *School Choice International: Exploring Public-Private Partnerships*. Cambridge, MA, MIT Press.

Nederveen, L. 2010. *Global Mapping of Initiatives in School Health and Nutrition, with Emphasis on Health Education*. Rome, World Food Programme.

Nepal National Planning Commission. 2013. *Evaluation of National Literacy Campaign (NLCP) Programme: Synopsis*. Kathamndu, National Planning Commission, Government of Nepal.

Neuman, M. J. and Devercelli, A. E. 2012. Early childhood policies in sub-Saharan Africa: challenges and opportunities. *International Journal of Child Care and Education Policy,* Vol. 6, No. 2, pp. 21-34.

Nguyen, P.-M., Terlouw, C. and Pilot, A. 2006. Culturally appropriate pedagogy: the case of group learning in a Confucian Heritage Culture context. *Intercultural Education,* Vol. 17, No. 1, pp. 1-19.

Ngware, M., Abuya, B., Admassu, K., Mutisya, M., Musyoka, P. and Oketch, M. 2013. *Quality and Access to Education in Urban Informal Settlements in Kenya*. Nairobi, African Population and Health Research Center.

Nicola, E. 2010. Has Universal Primary Education Improved School Enrollment of AIDS Orphans? A Study of the Kagera Region of Tanzania from 1994-2004. Master's thesis, Georgetown University, Washington, DC.

Nicolai, S. 2015. *Evolution of Responses to Support Education in Post-conflict Situations and the Aftermath of Natural Disasters*. Paris, UNESCO. (Education for All Global Monitoring Report 2015.)

Nicolai, S., Hine, S., Ali, A. and Hou, Z. 2014. *Investment for Education in Emergencies: a Review of Evidence (Draft)*. London, Overseas Development Institute/Save the Children.

Nicolai, S. and Tripplehorn, C. 2003. *The Role of Education in Protecting Children in Conflict*. London, Humanitarian Practice Network, Overseas Development Institute. (HPN Paper, 42.)

Nikiema, N. 2011. A first-language-first multilingual model to meet the quality imperative in formal education in three 'francophone' West African countries. *International Review of Education,* Vol. 57, No. 5/6, pp. 599-616.

Nishimura, M., Ogawa, K., Sifuna, D. N., Chimombo, J., Kunje, D., Ampiah, J., Byamugisha, A., Sawamura, N. and Yamada, S. 2009. A comparative analysis of universal primary education policy in Ghana, Kenya, Malawi and Uganda. *Journal of International Cooperation in Education,* Vol. 12, No. 1, pp. 143-58.

Ñopo, H., Daza, N. and Ramos, J. 2011. *Gender earnings gaps in the world*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labour. (Discussion Paper, 5736.)

Nordstrum, L. E. 2012. Incentives to exclude: the political economy constraining school fee abolition in South Africa. *Journal of Education Policy,* Vol. 27, No. 1, pp. 67-88.

NUEPA. 2014. *Elementary Education in India Progress Towards UEE: Flash Statistics DISE 2013-14*. New Delhi, National University of Educational Planning and Administration.

Nusche, D. 2009. *What Works in Migrant Education?: A Review of Evidence and Policy Options*. Paris, OECD. (OECD Education Working Paper, 22.)

O'Brien, M. 2009. Fathers, parental leave policies, and infant quality of life: international perspectives and policy impact. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science,* Vol. 624, No. 1, pp. 190-213.

OECD. 1999. *Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream Schools*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2004. *Lessons Learned on Donor Support to Decentralisation and Local Governance*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2006. *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2010a. *Learning for Jobs*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2010b. *PISA 2009 Results: Learning Trends - Changes in Student Performance Since 2000*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2011a. *Aid Effectiveness 2011: Process in Implementing the Paris Declaration*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Better Aid.)

___. 2011b. *PISA 2009 Results: Students on Line - Digital Technologies and Performance*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2012a. *2012 SIGI Social Institutions and Gender Index: Understanding the Drivers of Gender Inequality*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2012b. *The Architecture of Development Assistance*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2012c. *Closing the Gender Gap: Act Now*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2012d. *Education at a Glance 2012: Highlights*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2012e. *Nota País. Programa Para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA): PISA 2012 – Resultados*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2012f. *School Funding Formulas: Review of Main Characteristics and Impacts*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Working Paper, 74.)

___. 2013a. *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2013b. *Education Policy Outlook: Chile*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2013c. *Skills Outlook for 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2014a. *Aid to developing countries rebounds in 2013 to reach an all-time high*. Paris. http://www.oecd.org/newsroom/aid-to-developing-countries-rebounds-in-2013-to-reach-an-all-time-high.htm
___. 2014b. *Country Programmable Aid by sector: 2004-2012*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. http://www.oecd.org/dac/aid-architecture/cpa.htm. (Accessed 7 September 2014.)
___. 2014c. *Development Co-operation Report 2014: Mobilising Resources for Sustainable Development*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2014d. *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2014e. *Fragile States 2014: Domestic Revenue Mobilisation in Fragile States*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2014f. *PISA 2012 Results in Focus: What 15-Year-Olds Know and What They Can Do With What They Know: Overview*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2014g. *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2014h. *PISA for Development*. Paris, France. http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisafordevelopment.htm (Accessed 01 October 2014.)
___. 2014i. *PISA for Development: 1st International Advisory Group Meeting: Expected results from the meeting*. Conference paper for PISA for Development First International Advisory Group Meeting Paris, France, 27-28 May 2014.
___. 2014j. *The Rationale for Fighting Corruption*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2014k. *Skills For Social Progress*. Paris, OECD.
___. 2014l. *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
OECD-DAC. 2014. *International Development Statistics: Creditor Reporting System*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=CRS1. (Accessed 17 April 2014.)
Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. 2014. *Financial Tracking Service: Tracking Global Humanitarian Aid Flows*. Geneva, Switzerland, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. http://fts.unocha.org/. (Accessed 2 June 2014.)
O'Gara, C. 2013. Education-based approaches to early childhood development. Britto, P. R., Engle, P. L. and Super, C. M. (eds), *Handbook of Early Childhood Development Research and its Impact on Global Policy*. Oxford, UK, Oxford University Press.
OHCHR. 2013. *Who Will be Accountable? Human Rights and the Post-2015 Development Agenda*. Geneva, Switzerland, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.
Oketch, M., Mutisya, M., Ngware, M. and Ezeh, A. C. 2010. Why are there proportionally more poor pupils enrolled in non-state schools in urban Kenya in spite of FPE policy? *International Journal of Educational Development,* Vol. 30, No. 1, pp. 23-32.
Okojo-Iweala, N. 2013. *Aid as a Catalyst for Domestic Resource Mobilization in Africa.* Conference paper for Africa Platform for Development Effectiveness, Addis Ababa, African Union, 24 July 2013.
Oleksy-Ojikutu, S. and Forbes, P. 2013. *National Education Accounts*. Washington, DC, US Agency for International Development.
Oloyede, E. O., Adebowale, O. F. and Ojo, A. A. 2012. The effects of competitive, cooperative and individualistic classroom interaction models on learning outcomes in mathematics in Nigerian senior secondary schools. *International Scholarly Research Notices,* Vol. 2012, Article ID 263891.
Open Government Partnership. n.d. *What is the Open Government Partnership?* San Francisco/ Washington, DC. http://www.opengovpartnership.org/about (Accessed 31 July 2014.)
Orange, R. 2011. Doubts grow over the success of Sweden's free schools experiment. *The Guardian,* 10 September 2011.

Orkin, K. 2013. *The Effect of Lengthening the School Day on Children's Achievement in Ethiopia*. Oxford, UK. (Young Lives Working Paper, 119.)

Osorio, J. C. P. and Wodon, Q. 2014. *Faith-Based Schools in Latin America: Case Studies on Fe y Alegría*. Washington, DC, World Bank.

O'Sullivan, M. 2004. The reconceptualisation of learner-centred approaches: a Namibian case study. *International Journal of Educational Development,* Vol. 24, No. 6, pp. 585-602.

Oxenham, J. 2008. *Effective Literacy Programmes: Options for Policy-makers*. Paris, UNESCO.

Oxfam. 2007. *Practising Gender Equality in Education*. Oxford, UK, Oxfam.

Oxfam International. 2011. *2011 Review of Conditionality and the Design of Fund-Support Programs*. Oxford, UK, Oxfam International.

Oxford Policy Management. 2013. *Independent Evaluation of the International Household Survey Network (IHSN) and Accelerated Data Program (ADP) - Final Report*. Oxford, UK, Oxford Policy Management.

Papua New Guinea Department of Education. 2009. *Gender Equity Strategic Plan 2009 - 2014*. Waigani, Department of Education, Government of Papua New Guinea.

Papua New Guinea National Department of Education. 2008. *National Report on the State-of-the-art of Adult learning and Education in Papua New Guinea: a situation analysis*. Port Moresby, Papua New Guinea National Department of Education.

Parkes, J. 2015. Gender-based Violence in Schools. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

Parkes, J. and Heslop, J. 2013. *Stop Violence Against Girls at School: A Cross-Country Analysis of Change in Ghana, Kenya and Mozambique*. London/ Johannesburg, South Africa, Institute of Education, University of London/ ActionAid International.

Pasali, S. S. 2013. Fathers for Daughters and Mothers for Sons: Gender Bias in Intrahousehold Resource Allocation in Turkey. Geneva, Switzerland, Graduate Institute of International Studies. (Unpublished.)

Patrinos, H. 2013. The hidden cost of corruption: teacher absenteeism and loss in schools. Transparency International (ed.), *Global Corruption Report: Education*. New York, Routledge.

Pattanayak, B. 2012. *A Report on Piloting of Curriculum for Early Childhood Education in 2 Blocks of Jharkhand*. New York/New Delhi, UNICEF/ Government of India.

Pawlak, P. 2014. *School-Related Gender-Based Violence in the Asia-Pacific Region*. Bangkok, UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.

Penn, H. 2010. *The Debate About Quality in the Private For-profit Childcare Market.* Conference paper for Social Policy Association Conference, Lincoln, UK, 6 July 2010.

Perakis, R. 2014. *First Development Impact Bond is Launched*. Washington, DC, Center for Global Development.

Peralta, M. V. 2008. Quality: children's right to appropriate and relevant education. *Early Childhood Matters*, No. 110, pp. 3-12.

Pereira, J. and Villota, C. 2012. *Hitting the Target? Evaluating the Effectiveness of Results-Based Approaches to Aid*. Brussels, European Network on Debt and Development

Peru Government. 2003. *Ley general de educación, No. 28044*. Lima, Government of Peru.

Petrosino, A., Morgan, C., Fronius, T., Tanner-Smith, E. E. and Boruch, R. 2012. *Interventions in Developing Nations for Improving Primary and Secondary School Enrollment of Children: a Systematic Review*. Woburn, MA, The Campbell Collaboration. (Campbell Systematic Reviews, 2012:19.)

Piketty, T. 2014. *Capital in the Twenty-First Century*. Cambridge, MA Harvard University Press.

Pinheiro, P. S. 2006. *World Report on Violence against Children*. New York, United Nations Secretary General's Study on Violence against Children.

Plan International. 2012. *Because I am a Girl: State of the World's Girls 2012 - Learning for Life*. Woking, UK, Plan International.

Plank, S. B., DeLuca, S. and Estacion, A. 2008. High School Dropout and the Role of Career and Technical Education: A Survival Analysis of Surviving High School. *Sociology of Education,* Vol. 81, No. 4, pp. 345-70.

Pôle de Dakar. 2009. *Universal Primary Education in Africa: the Teacher Challenge*. Dakar, UNESCO Pôle de Dakar.

___. 2012. *Household Education Spending: an Analytical and Comparative Perspective for 15 African Countries*. Dakar, UNESCO Pôle de Dakar.

___. forthcoming. *Indicator Database*. Paris, UNESCO Pôle de Dakar. https://www.iipe-poledakar.org/en/indicateurs-en/indicator-database. (Accessed 01 November 2014.)

Pôle de Dakar, UNESCO Dakar Office, The World Bank, UNESCO Institute for Statistics and UNICEF. 2013. *An Analysis for Further Improving the Quality, Equity and Efficiency of the Education System in Sierra Leone*. Dakar, UNESCO Pôle de Dakar. (Education Country Status Report.)

Pôle de Dakar and République du Bénin. 2011. *La Question Enseignante au Bénin: un Diagnostic Holistique pour la Construction d'une Politique Enseignante Consensuelle, Soutenable et Durable*. Dakar, UNESCO Pôle de Dakar.

Poon, A. C. S. 2008. The development of pre-primary services in Hong Kong: quality review as a lever of continuous school improvement. *International Journal of Child Care and Education Policy,* Vol. 2, No. 1, pp. 15-26.

Population Council. 2013. *The Ishraq Program for Out-of-School Girls: From Pilot to Scale-up*. New York, Population Council.

Post, D. and Pong, S.-l. 2000. Employment during middle school: the effects on academic achievement in the U.S. and abroad. *Educational Evaluation and Policy Analysis,* Vol. 22, No. 3, pp. 273-98.

___. 2009a. The academic effects of after-school paid and unpaid work among 14-year-old students in TIMSS countries. *Compare: A Journal of Comparative and International Education,* Vol. 39, No. 6, pp. 799-818.

___. 2009b. Student labour and academic proficiency in international perspective. *International Labour Review,* Vol. 148, No. 1-2, pp. 93-122.

Postles, C. 2013. *Girls' Learning: Investigating the Classroom Practices that Promote Girls' Learning*. London, Plan UK.

PRAD. 2010. *Nepal: Program Budget and Benefit Incidence Analysis in Education Sector*. Shanti Basti, Nepal, Policy Research and Development Nepal.

Presler-Marshall, E. and Jones, N. 2012. *Charting the Future: Empowering Girls to Prevent Early Pregnancy*. London, Overseas Development Institute/ Save the Children UK.

Prins, E. 2009. Salvadoran campesinos/as' literacy practices and perceptions of the benefits of literacy: a longitudinal study with former literacy participants. *International Journal of Educational Development,* Vol. 30, No. 4, pp. 418-27.

Prizzon, A. and Mustapha, S. 2014. *Debt Sustainability in HIPCs in a New Age of Choice*. London, Overseas Development Institute. (Working Paper, 397.)

Pryor, J., Akyeampong, K., Westbrook, J. and Lussier, K. 2012. Rethinking teacher preparation and professional development in Africa: an analysis of the curriculum of teacher education in the teaching of early reading and mathematics. *Curriculum Journal,* Vol. 23, No. 4, pp. 409-502.

Psacharopoulos, G. 2014. *Benefits and Costs of the Education Targets for the Post-2015 Development Agenda*. Copenhagen, Copenhagen Consensus Center. (Education Assessment Paper.)

Psaki, S. R. 2015. Addressing early marriage and adolescent pregnancy as a barrier to gender parity and equality in education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

Rahim, B. 2014. *Pakistan: Children in Primary Schools Should be Taught in their Mother Tongue*, *World Education Blog*, Vol. 2014, EFA Global Monitoring Report.

Randal, J. and German, T. 2002. Trends in the financing of humanitarian assistance. Macrae, J. (ed.), *The New Humanitarianisms: a Review of Trends in Global Humanitarian Action*. London, Overseas Development Institute, pp. 19-28.

Rao, N., Sun, J., Pearson, V., Liu, H., Engle, P. L., Pearson, E. and Costas, M. A. 2012. Is something better than nothing? An evaluation of early childhood programs in Cambodia. *Child Development,* Vol. 83, No. 3, pp. 864-76.

Rao, N., Sun, J., Zhou, J. and Zhang, L. 2012. Early achievement in rural China: the role of preschool experience. *Early Childhood Research Quarterly,* Vol. 27, No. 1, pp. 66-76.

Rawal, S. and Kingdon, G. 2010. *Akin to my Teacher: Does Caste, Religious or Gender Distance Between Student and Teacher Matter? Some Evidence from India*. London, Department of Quantitative Social Science, Institute of Education, University of London. (DoQSS Working Paper, 10-18.)

Read, T. and Bontoux, V. 2014. Where Have All the Textbooks Gone? The Affordable and Sustainable Provision of Teaching and Learning Materials in sub-Saharan Africa?: A Guide to Best and Worst Practices. Washington, DC, World Bank. (Unpublished.)

Reid, R. 2011. *Winning Back our Boys (Part 2): Raising Achievement, Closing Gaps*. Mona, Jamaica, University of the West Indies.

Reilly, J. 2014. The role of China as an education aid donor. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

Reimers, F., Da Silva, C. D. and Trevino, E. 2006. *Where is the 'Education' in Conditional Cash Transfers in Education?* Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics. (UIS Working Paper, 4.)

Republic of Korea Ministry of Education Science and Technology MEST. 2013. *Statistics of Lifelong Education*. Seoul, MEST.

Republic of Korea Ministry of Employment and Labor MOEL. 2013. *Skills Development Policy in Korea*. Seoul, Republic of Korea, MOEL.

RFSU. 2009. *YMEP: Young Men as Equal Partners*. Stockholm, Swedish Association for Sexuality Education

___. 2011. *Reducing Unwanted Pregnancy: The Impact of Involving Young Men in Sexual and Reproductive Health and Rights in Sub-Saharan Africa* Stockholm, Swedish Association for Sexuality Educatin (RFSU)

Riddell, A. 2012. *The Effectiveness of Foreign Aid to Education: What Can be Learned?* Helsinki, United Nations University-World Institute for Development Economics Research (UNU-WIDER). (Working Paper, 2012/75.)

Ridley, A. and Bista, M. B. 2004. *Impact of Incentives to Increase Girls' Access to and Retention in Basic Education*. Bangkok, UNESCO Bangkok.

Rinne, R. and Ozga, J. 2011. Europe and the global: the role of the OECD in education politics. Ozga, J., Dahler-Larsen, P., Segerholm, C. and Simola, H. (eds), *Fabricating Quality in Education: Data and Governance in Europe*. Abingdon, UK, Routledge.

Robinson, C. 2014. *A personal perspective on the follow up after Dakar*, *World Education Blog*, Vol. 2014. Paris, EFA Global Monitoring Report.

Robinson, C. 2015. Languages in adult literacy: policies and practices during the 15 years of EFA (2000-2015) Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

Robinson-Pant, A. 2010. Changing discourses: Literacy and development in Nepal. *International Journal of Educational Development,* Vol. 30, No. 2, pp. 136-44.

Rogers, A. 2003. Recent developments in adult and non-formal education. *NORRAG News,* Vol. 31, pp. 52-7.

Rolfe, H. and Crowley, T. 2008. *Work-Related Learning for an Innovation Nation: Engaging with Employers to Improve Work-Related Learning Opportunities for Young People aged 14 -19*. London, National Endowment for Science, Technology and the Arts.

Rolleston, C. and Adefeso-Olateju, M. 2014. De facto privatisation of basic education in Africa: a market response to government failure? A comparative study of the cases of Ghana and Nigeria. Macpherson, I., Robertson, S. and Walford, G. (eds), *Education, Privatisation and Social Justice: Case Studies from Africa, South Asia and South East Asia*. Oxford, UK, Symposium Books.

Rolleston, C., James, Z. and Aurino, E. 2013. Exploring the effect of educational opportunity and inequality on learning outcomes in Ethiopia, Peru, India and Vietnam. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/14*.

Rose, P. 2010. Achieving education for all through public-private partnerships? *Development in Practice,* Vol. 20, No. 4/5, pp. 473-83.

Rose, P., Steer, L., Smith, K. and Zubairi, A. 2013. *Financing for Global Education: Opportunities for Multilateral Action*. Washington, DC/ Paris, Center for Universal Education at Brookings/ EFA Global Monitoring Report.

Rose-Ackerman, S. 2006. *International Handbook on the Economics of Corruption*. Cheltenham, MA, Edward Elgar Publishing Limited.

Rosen, Y. and Manny-Ikan, E. 2011. The social promise of the time to know program. *Journal of Interactive Online Learning,* Vol. 10, No. 3, pp. 150-61.

Rosenmund, M. 2007. The current discourse on curriculum change: a comparative analysis of national reports on education. Benavot, A., Braslavsky, C. and Truong, N. (eds), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective: Changing Curricula in Primary and Secondary Education*, Vol. 18. Hong Kong, China, Comparative Education Research Center, pp. 173-94.

RTI International. 2015. Early learning assessments: a retrospective. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

Rugh, A. 2000. *Starting Now: Strategies for Helping Girls Complete Primary*. Washington, DC, Strategies for Advancing Girls Education project, Academy for Educational Development. (SAGE Technical Report, 1.)

Ruto, S., Ongwengyi, Z. and Mugo, J. 2009. Educational marginalisation in northern Kenya. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

Saavedra, J. E. and Garcia, S. 2013. *Educational Impacts and Cost-Effectiveness of Conditional Cash Transfer Programs in Developing Countries: a Meta-Analysis*. Los Angeles, CA, University of Southern California. (CESR Working Paper, 2013-007.)

Sabarwal, S., Evans, D. and Marshak, A. 2013. The Permanent Textbook Hypothesis: School Inputs and Students Outcomes in Sierra Leone. (Unpublished.)

SACMEQ. 2010. *How Successful Are Textbook Provision Programmes?* Paris, Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality. (Policy Issues Series, 6.)

___. 2011. *Quality of Primary School Inputs in Swaziland*. Paris, Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality. (Policy Brief, 2.)

Sanchez, J. and Salinas, A. 2008. ICT & learning in Chilean schools: lessons learned. *Computers & Education,* Vol. 51, No. 4, pp. 1621-33.

Sarr, A. and Dube, K. 2010. *Second African Decade of Persons with Disabilities*. Oxford, UK, Refugee Studies Centre, Oxford Department of International Development, University of Oxford. (Forced Migration Review, 35.)

Sasmaz, A. 2015. Politics of educational expansion in Turkey. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

Save the Children. 2012. *Breaking the Cycle of Crisis: Learning from Save the Children's Delivery of Education in Conflict-Affected Fragile States*. London, Save the Children UK.

Schady, N. and Araujo, M. C. 2008. Cash transfers, conditions, and school enrollment in Ecuador. *Economia,* Vol. 8, No. 2, pp. 43-70.

Scheerens, J. 2004. Review of school and instructional effectiveness research. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2005*.

Schneider, M., Elacqua, G. and Buckley, J. 2006. School choice in Chile: is it class or the classroom? *Journal of Policy Analysis and Management,* Vol. 25, No. 3, pp. 577-601.

Schnepf, S. 2004. *How Different Are Immigrants? A Cross-Country and Cross-Survey Analysis of Educational Achievement*. Bonn, Germany, IZA. (IZA Discussion Paper, 1398.)

Schrepfer, N. and Caterina, M. 2014. *On the Margin: Kenya's Pastoralists - from Displacement to Solutions, a Conceptual Study on the Internal Displacement of Pastoralists*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Montitoring Centre, Norwegian Refugee Council.

Schriner, K. 2003. *Arab Nations Launch Regional Decade for People with Disabilities*. Berkeley, CA, World Institute on Disability. http://disabilityworld.org/01-03_03/news/arabdecade.shtml (Accessed 29 September 2014.)

Schwartz, A. 2012. *Remedial Education Programs to Accelerate Learning for All*. Washington, DC, Global Partnership for Education. (GPE Working Paper Series on Learning, 11.)

Schweisfurth, M. 2011. Learner-centred education in developing country contexts: from solution to problem? *International Journal of Educational Development,* Vol. 31, No. 5, pp. 425-32.

Sellar, S. and Lingard, B. 2013. The OECD and global governance in education. *Journal of Education Policy,* Vol. 28, No. 5, pp. 710-25.

Serbessa, D. D. 2006. Tension between traditional and modern teaching-learning approaches in Ethiopian primary schools. *Journal of International Cooperation in Education,* Vol. 9, No. 1, pp. 123-40.

Shack/ Slum Dwellers International. 2014. *A Global Network of the Urban Poor: What We Do*. Cape Town, Shack/ Slum Dwellers International. http://www.sdinet.org/about-what-we-do/ (Accessed 31 July 2014.)

Shaeffer, S. 2015. The demand for and the provision of early childhood services since 2000: policies and strategies. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

Shah, S. F. 2012. Gender inclusion: a neglected aspect of the English textbooks in Pakistan. *International Journal of Social Science and Education,* Vol. 3, No. 1, pp. 118-27.

Shamatov, D. and Sainazarov, K. 2010. The impact of standardized testing on education quality in Kyrgyzstan: the case of the Program for International Student Assessment (PISA) 2006. Wiseman, A. (ed.), *The Impact of International Achievement Studies on National Education Policymaking.* Bingley, UK, International Perspectives on Education and Society, pp. 145-79. (*Oxford Studies in Comparative Education*.)

Shavit, Y. and Blossfeld, H.-P. (eds). 1993. *Persistent Inequality*. Boulder, USA, Westview Press.

Sheridan, S., Giota, J., Han, Y.-M. and Kwon, J.-Y. 2009. A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations. *Early Childhood Research Quarterly,* Vol. 24, No. 2, pp. 142-56.

Shonkoff, J. and Philips, D. A. 2000. *From Neurons to Neighborhoods: the Science of Early Childhood Development*. Washington, DC, National Academy Press.

Silova, I. 2010. Private tutoring in Eastern Europe and Central Asia: policy choices and implications. *Compare: a Journal of Comparative and International Education,* Vol. 40, No. 3, pp. 327-44.

Simson, R. and Welham, B. 2014. *Incredible Budgets: Budget Credibility in Theory and Practice*. London, Overseas Development Institute. (Working Paper)

Sinclair, M. 2001. Education in emergencies. Crisp, J., Talbot, C. and Cipollone, D. B. (eds), *Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees, pp. 1-83.

Singal, N. 2015. Education of children with disabilities in India and Pakistan: An analysis of developments since 2000. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

Skilbeck, M. 2000. *Education for All: Global Synthesis*. Paris, Secretariat of the International Consultative Forum on Education for All.

Skoufias, E. and Shapiro, J. 2006. *Evaluating the Impact of Mexico's Quality School Program: the Pitfalls of Using Nonexperimental Data*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper Series, 4036.)

Smiley, A., Omoeva, C., Sylla, B. and Chaluda, A. 2012. *Orphans and Vulnerable Children: Trends in School Access and Experience in Eastern and Southern Africa*. Washington, DC, Education Policy and Data Center, FHI 360.

Smith, D. E. and Green, K. E. 2007. Violence among youth in Jamaica: a growing public health risk and challenge. *Revista Panamericana de Salud Publica,* Vol. 22, No. 6, pp. 417-24.

Smits, J., Huisman, J. and Kruijff, K. 2009. Home language and education in the developing world. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.

SNV/WaterAid/UNICEF. 2010. *School WASH in Tanzania: Improving WASH in Schools - Improving Quality of Education*. The Hague/ London/ New York, SNV Netherlands Development Organisation/ WaterAid/ UNICEF.

Somerset, A. 2009. Universalising primary education in Kenya: the elusive goal. *Comparative Education,* Vol. 45, No. 2, pp. 233-50.

South Africa Department of Education. 2001. *National Strategy for Mathematics, Science and Technology Education in General and Further Education Training*. Pretoria, South Africa Department of Education.

___. 2004. *The Development of Education: Country Report for South Africa*. Pretoria, South Africa Department of Education.

South Sudan Ministry of General Education and Instruction. 2012. *Education Statistics for the Republic of South Sudan: National Statistical Booklet 2011*. Juba, South Sudan Ministry of General Education and Instruction, Government of South Sudan.

Spratt, S. 2014. Banking on a New World Order: The Establishment of a BRICS Bank May See a Geopoliticala Shift from Developed Countries to Developing Ones. *The Economist* 20-26 July 2014.

Sprietsma, M. 2012. Computers as pedagogical tools in Brazil: a pseudo-panel analysis. *Education Economics,* Vol. 20, No. 1, pp. 19-32.

Sriprakash, A. 2010. Child-centred education and the promise of democratic learning: pedagogic messages in rural Indian primary schools. *International Journal of Educational Development,* Vol. 30, No. 3, pp. 297-304.

Srivastava, P. 2006. Private schooling and mental models about girls' schooling in India. *Compare,* Vol. 36, No. 4, pp. 497-514.

Stampini, M. and Tornarolli, L. 2012. *The Growth of Conditional Cash Transfers in Latin America and the Caribbean: Did They Go Too Far?* Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Policy Paper, 49.)

Stasavage, D. 2005. The role of democracy in Uganda's move to universal primary education. *The Journal of Modern African Studies,* Vol. 43, No. 1, pp. 53-73.

STATcompiler. 2014. *STATcompiler*. Demographic and Health Surveys Program. http://www.statcompiler.com/. (Accessed 14 November 2014.)

Steets, J., Grünewald, F., Binder, A., de Geoffroy, V., Kauffmann, D., Krüger, S., Meier, C. and Sokpoh, B. 2010. *Cluster Approach Evaluation 2: Synthesis Report*. Berlin/ Plaisians, France, Global Public Policy Institute/ Groupe URD.

Steiner-Khamsi, G. 2015. Teachers and teacher education policies. McCowan, T. and Unterhalter, E. (eds), *Education and International Development: An Introduction*. London, Bloomsbury Publishing.

Steiner-Khamsi, G. and Gerelmaa, A. 2008. Quality and equity in the Mongolian education sector. *Prospects,* Vol. 38, pp. 408-14.

Stockholm International Peace Research Institute. 2000. *SIPRI Yearbook 2000: Armaments, Disarmament and International Security*. Stockholm, Stockholm International Peace Research Institute.

Stone, D. 2008. Global public policy, transnational policy communities, and their networks. *Policy Studies Journal,* Vol. 36, No. 1, pp. 19-38.

Street, B. 2003. What's new in new literacy studies? *Current Issues in Comparative Education,* Vol. 5, No. 2, pp. 77-91.

Stromquist, N. P. 2007. The gender socialization process in schools: a cross-national comparison. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.

Subrahmanian, R. 2006. *Mainstreaming Gender for Better Girls' Education: Policy and Institutional Issues* New York/ Paris, United Nations Girls' Education Initiative/ UNESCO.

Sukontamarn, P. 2005. *The Entry of NGO Schools and Girls' Educational Outcomes in Bangladesh*. London, London School of Economics and Political Science. (Political Economy and Public Policy Discussion Paper, 10.)

Sun, J., Rao, N. and Pearson, E. 2015. Policies and strategies to enhance the quality of early childhood educators. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

Sundaram, J. K., Schwank, O. and von Arnim, R. 2011. *Globalization and development in sub-Saharan Africa*. New York, United Nations Department of Economic and Social Affairs. (Working Paper, 102.)

Sutcliffe, S. and Court, J. 2005. *Evidence-Based Policy-Making: What Is It? How Does It Work? What Relevance for Developing Countries?* London, Overseas Development Institute.

Sutton, M. 2007. UNESCO's role in global educational development. *Comparative Education Review,* Vol. 51, No. 2, pp. 229-45.

Swaziland Ministry of Education and Training. 2011. *The Swaziland Education and Training Sector Policy*. Mbabane, Ministry of Education and Training, Government of Swaziland.

Sweden Government. 2012. *The Pre-school Class*. Stockholm, Government of Sweden. http://www.government.se/sb/d/2098/a/72442 (Accessed 19 July 2014.)

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. and Taggart, G. 2011. Pre-school quality and educational outcomes at age 11: low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research,* Vol. 9, No. 2, pp. 109-24.

Tabulawa, R. 2003. International aid agencies, learner-centred pedagogy and political democratisation: a critique. *Comparative Education,* Vol. 39, No. 1, pp. 7-26.

The Consultative Group on Early Childhood Care and Development. 2008. *Funding the Future: Strategies for Early Childhood Investment, Costing and Financing*. Ontario, The Consultative Group on Early Childhood Care and Development (Coordinators' Notebook, 30.)

Themelis, S. and Foster, B. 2013. Education for Roma: the potential for inclusive, curriculum-based innovation to improve learning outcomes. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/14*.

Thompson, T. and Shah, A. 2005. Transparency International's Corruption Perceptions Index: Whose Perceptions Are They Anyway? Washington, DC, World Bank. (Discussion draft. Unpublished.)

Tikly, L. 2013. Reconceptualizing TVET and development: a human capability and social justice approach. UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training (ed.), *Revisiting Global Trends in TVET: Reflections on Theory and Practice*. Bonn, Germany, UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training.

Tomasevski, K. 2006. *The State of the Right to Education Worldwide: Free or Fee - 2006 Global Report*. Copenhagen.

Tomasi, S. 2014. *Does Aid Have a Future?* Paris, OECD.

Tooley, J. and Dixon, P. 2003. *Private Schools for the Poor: A Case Study from India*. Reading, UK, Centre for British Teachers.

___. 2005. *Private Education is Good for the Poor: a Study of Private Schools Serving the Poor in Low-Income Countries*. Washington, DC, Cato Institute.

Tooley, J., Dixon, P., Shamsan, Y. and Schagen, I. 2010. The relative quality and cost effectiveness of private and public schools for low-income families: a case study in a developing country. *School Effectiveness and School Improvement,* Vol. 21, No. 2, pp. 117-44.

Tooley, J., Dixon, P. and Stanfield, J. 2008. Impact of free primary education in Kenya: a case study of private schools in Kibera. *Educational Management Administration and Leadership,* Vol. 36, No. 4, pp. 449 - 69.

Torres, R. M. 2001. What happened at the World Education Forum? *Adult Education and Development,* Vol. 56.

Townsend, T. 2012. *Evaluation of the International Task Force on 'Teachers for Education for All': Final Report*. Paris, International Task Force on Teachers for EFA.

Transparency International. 2010. *Corruption and Gender in Service Delivery: The Unequal Impacts*. Berlin, Transparency International (02/2010.)

___. 2013. *Global Corruption Report: Education*. Berlin, Transparency International.

Tripney, J., Hombrados, J., Newman, M., Hovish, K., Brown, C., Steinka-Fry, K. and Wilkey, E. 2013. *Technical and Vocational Education and Training (TVET) Interventions to Improve the Employability and Employment of Young People in Low- and Middle-Income Countries: a Systematic Review*. Oslo, Norway, Campbell Systematic Reviews (Campbell Systematic Reviews)

Trucano, M. 2013. *Mobile Learning and Textbooks of the Future, e-reading and edtech Policies: Trends in Technology Use in Education in Developing Countries - Excerpts from the World Bank's EduTech blog* Washington, DC, World Bank.

Turrent, V. 2012. *The Teacher Salary System in Sierra Leone: Case study*. Washington, DC/ London, Centre for Universal Education at Brookings/ CfBT Education Trust.

Twahirwa, A. 2010. *Retraining Rwanda's Traditional Birth Attendants*. Rome, Inter Press Service News Agency. http://www.ipsnews.net/2010/09/retraining-rwandas-traditional-birth-attendants/ (Accessed 21 July 2014.)

UBS, Educate girls, Instiglo and CIFF. 2014. Investing for Social Outcomes: Children's Investment Fund Foundation and UBS Optimus Foundation Launch the First Development Impact Bond in Education. London/ Zurich, (Press release, 16 June 2014.)

UIL. 2010. *Belém Framework for Action: Harnessing the Power and Potential of Adult Learning and Education for a Viable Future*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.

___. 2013. *2nd Global Report on Adult Learning and Education: Rethinking Literacy*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.

UIS. 2000. *Education for All 2000 Assessment: Statistical Document*. Paris, UNESCO Institute for Statistics.

___. 2006. *Global Age-specific Literacy Projections Model (GALP): Rationale, Methodology and Software*. Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics.

___. 2008. *A View Inside Primary Schools: a World Education Indicators (WEI) cross-national study*. Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics.

___. 2009. *The Next Generation of Literacy Statistics: Implementing the Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP)*. Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics.

___. 2010. *Global Education Digest 2010: Comparing Education Statistics Across the World*. Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics.

___. 2013a. *Information and Communication Technology (ICT) in Education in Five Arab States: a Comparative Analysis of ICT Integration and e-Readiness in Schools in Egypt, Jordan, Oman, Palestine and Qatar*. Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics. (Information Paper.)

___. 2013b. *Literacy Assessment and Monitoring Programme: Country Summary for Paraguay*. Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics.

___. 2014a. *Information and Communication Technology (ICT) in Education in Asia: a Comparative Analysis of ICT Integration and e-Readiness in Schools Across Asia*. Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics. (Information Paper, 22.)

___. 2014b. *Literacy Statistics Metadata Information Table. Education Indicators and Data Analysis*. Montreal, UNESCO Institute for Statistics. http://data.uis.unesco.org/. (Accessed 01.05.2014.)

___. 2014c. *UNESCO eAtlas of Teachers*. Montreal, Canada. http://tellmaps.com/uis/teachers/ (Accessed 22 December 2014.)

UIS and UNICEF. 2015. *Fixing the Broken Promise of Education for All: Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children* Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics.

Ukiwo, U. 2003. Politics, ethno-religious conflicts and democratic consolidation in Nigeria. *The Journal of Modern African Studies,* Vol. 41, No. 1, pp. 115-38.

Umar, A., Kinakin, R. and McEachern, D. 2012. *Interim Report on the UNICEF: Commonwealth of Learning Child Friendly Schools Project*. Vancouver, Canada, Commonwealth of Learning.

UN. 1995. *Beijing Declaration and Platform for Action.* Conference paper for The Fourth World Conference on Women: Action for Equality, Development and Peace, Beijing 4-15 September 1995.

UN Economic and Social Commission for Asia and the Pacific. 2012. Asia-Pacific Governments Launch a New Decade of Disability-Inclusive Development. Bangkok, United Nations Economic and Social Commission for Asia and the Pacific. (Press release, 29 September 2014.)

UN Office for Disaster Risk Reduction. 2012. *Assessing School Safety from Disasters: a Global Baseline Report*. Geneva, Switzerland, United Nations Office for Disaster Risk Reduction.

UN Secretary-General. 2013. *Strengthening of the coordination of emergency humanitarian assistance of the United Nations*. New York, UN General Assembly and Economic and Social Council. (Report of the Secretary-General 1-25 July, A/68/x-E/2013/y/)

UN Women. 2012a. *Gender Responsive Budgeting: Tanzania*. New York, UN Women. http://www.gender-budgets.org/index.php?option=com_content&view=article&id=756&Itemid=771 (Accessed 6 September 2014.)

___. 2012b. *UNIFEM GRB Initiatives*. New York, UN Women. http://www.gender-budgets.org/index.php?option=com_content&view=article&id=15&Itemid=636 (Accessed 9 September 2014.)

UNAIDS Inter-Agency Task Team on Education. 2006. *Quality Education and HIV & AIDS*. Paris, UNAIDS Inter-Agency Task Team on Education, UNESCO

Understanding Children's Work. 2015. Evolution of the Relationship Between Child Labour and Education Since 2000. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

Understanding Children's Work. 2015. Evolution of the relationship between child labour and education since 2000. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

UNDESA. 2013. *Cross-national Comparisons of Internal Migration: An Update on Global Patterns and Trends*. New York, United Nations Department of Economic and Social Affairs. (Technical Paper No. 2013/1.)

UNDP. 2010. *Evaluation of UNDP Contribution to Strengthening Local Governance*. New York, United Nations Development Programme.

UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (World Conference on Special Needs Education)*. Salamanca, Spain, UNESCO/ Ministry Education and Science, Government of Spain.

___. 2000. *The Dakar Framework for Action: Education for All Meeting our Collective Commitments*. Paris, UNESCO.

___. 2003. *EFA Global Monitoring Report 2003/4: Gender and Education For All - the Leap to Equality*. Paris, UNESCO.

___. 2004. *Report of the Inter-Agency Working Group on Life Skills in EFA.* Conference paper for Inter-Agency Working Group on Life Skills in EFA, Paris, UNESCO, 29-31 March 2004.

___. 2005a. *Aspects of Literacy Assessment: Topics and issues from the UNESCO Expert Meeting, 10 -12 June, 2003*. Paris, UNESCO.

___. 2005b. *Education Policy and Strategy Simulation Model EPSSim: Version 2.1 - User's Guide*. Paris, UNESCO.

___. 2005c. *Policy Review Report: Early Childhood Care and Education in Kazakhstan*. Paris, UNESCO.

___. 2006a. *Education Sector Global HIV and AIDS Readiness Survey 2004: Policy Implications for Education and Development*. Paris, UNESCO/UNAIDS Inter Agency Task Team on Education.
___. 2006b. *EFA Global Monitoring Report 2006: Literacy for life*. Paris, UNESCO.
___. 2006c. *Evaluation of UNESCO Support to National Planning for EFA: Synthesis Report*. Paris, UNESCO Internal Oversight Service Evaluation Section.
___. 2006d. *National Education Sector Development Plan: a Result-based Planning Handbook*. Paris, UNESCO.
___. 2006e. *Sixth Meeting of the High-Level Group on Education for All: Final Communique*. Cairo, UNESCO.
___. 2007a. *EFA Global Monitoring Report 2007: Strong Foundations*. Paris, UNESCO.
___. 2007b. *Evaluation of the UNESCO Institute for Statistics*. Paris, UNESCO Internal Oversight Service Evaluation Section.
___. 2007c. *Seventh Meeting of the High-Level Group on Education for All Dakar: Communique*. Senegal, UNESCO.
___. 2008a. *EDUCAIDS Technical Briefs*. Paris, UNESCO.
___. 2008b. *EFA Global Monitoring Report 2008: Education for All by 2015. Will We Make It?* Paris, UNESCO.
___. 2009a. *EFA Global Monitoring Report 2009: Overcoming inequality: why governance matters*. Paris, UNESCO.
___. 2009b. *Evaluation of Strategic Programme Objectives 1 and 2 (Education Sector)*. Paris, UNESCO Internal Oversight Service Evaluation Section.
___. 2010a. *EFA Global Monitoring Report 2010: Reaching the Marginalized*. Paris, UNESCO.
___. 2010b. *Methodological Guide for the Analysis of Teacher Issues*. Paris, UNESCO.
___. 2010c. *Protecting Education from Attack: a State-of-the-Art Review*. Paris, UNESCO.
___. 2011a. *Beyond Busan: Strengthening Aid to Improve Education Outcomes*. Paris, UNESCO.
___. 2011b. *EFA Global Monitoring Report 2011: The Hidden Crisis - Armed Conflict and Education*. Paris, UNESCO.
___. 2011c. *Reports by the Director-General on Education for All - Part I: Report on the Role for UNESCO as Global Coordinator and Leader of Education for All*. Paris, UNESCO.
___. 2012a. *Education Sector Responses to Homophobic Bullying*. Paris, UNESCO. (Good Policy and Practice in HIV and Health Education Booklet, 8.)
___. 2012b. *EFA Global Monitoring Report 2012: Youth and Skills - Putting Education to Work*. Paris, UNESCO.
___. 2012c. *Expanding Equitable Early Childhood Care and Education is an Urgent Need*. Paris, UNESCO. (Policy Paper, 03.)
___. 2012d. *The Shanghai Consensus Transforming Technical and Vocational Education and Training: Building Skills for Work and Life*. Paris, UNESCO.
___. 2013a. *2011-2012 Education Sector HIV and AIDS Global Progress Survey: Progression, Regression or Stagnation?* Paris, UNESCO/UNAIDS Inter Agency Task Team on Education.
___. 2013b. *Global Citizenship Education: an Emerging Perspective*. Paris, UNESCO.
___. 2013c. *Monitoring and Evaluation Guidance for School Health Programs: Thematic Indicators*. Paris, UNESCO.
___. 2014a. *Charting the Course of Education and HIV*. Paris, UNESCO.
___. 2014b. *Developing an Education Sector Response to Early and Unintended Pregnancy: Discussion Document for a Global Consultation*. Paris, UNESCO.
___. 2014c. *EFA Global Monitoring Report 2013/14: Teaching and Learning*. Paris, UNESCO.
___. 2014d. *Global Database on the Right to Education*. Paris, UNESCO. http://www.unesco.org/education/edurights/index.php?action=home&lng=en. (Accessed 15.05.14.)
___. 2014e. *Global Education Meeting 12-14 May 2014 - Final Statement: The Muscat Agreement*. Muscat, Oman, UNESCO. (Global Education for All Meeting, 12 – 14 May 2014.)
___. 2014f. *LGBT-Friendly Thailand? A Brief on School Bullying on the Basis of Sexual Orientation and Gender Identity* Bangkok, UNESCO Bangkok.
___. 2014g. *Progress in Getting All Children to School Stalls but Some Countries Show the Way Forward*. Paris, EFA Global Monitoring Report, UNESCO. (EFA GMR Policy Paper, 14.)
___. 2014h. *Sustainable Development Begins with Education: How Education Can Contribute to the Proposed Post-2015 Goals*. Paris, UNESCO.
___. 2014i. *Wanted: Trained Teachers to Ensure Every Child's Right to Primary Education*. Montreal, Canada/Paris, UNESCO Institute for Statistics/EFA Global Monitoring Report. (Policy Paper 15 / Fact Sheet 30.)

___. 2014j. *World Trends in Freedom of Expression and Media Development*. Paris, UNESCO.

UNESCO and UN Women. 2014. *Written Contribution to the General Discussion on Girls/Women's Right to Education on the occasion of the 58th Session of the CEDAW*. Conference paper for 58th Session of the Committee on the Elimination of Discrimination against Women, Paris/ New York, UNESCO/ UN Women, 7 July 2014.

UNESCO-IBE. 2011a. *Finland Country Report*. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (World Data on Education, IBE/2012/CP/WDE/FI.)

___. 2011b. *Netherlands Country Report*. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (World Data on Education, IBE/2012/CP/WDE/NE.)

___. 2012. *World Data on Education Seventh Edition 2010/11*. Paris, UNESCO International Bureau of Education.

UNESCO-IIEP. 2009. Education marginalisation in national education plans. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

___. 2011. *Gender Equality in Education: Looking beyond Parity - an IIEP Evidence-Based Policy Forum*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.

___. 2014. *Planipolis*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning http://planipolis.iiep.unesco.org/basic_search.php. (Accessed 21 July 2014.)

___. 2015. The impact of the EFA agenda: comparing national education plans before and after Dakar. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

UNESCO-IIEP and GPE. 2012. *Guidelines for Education Sector Plan Preparation and Appraisal*. Paris/ Washington, DC, UNESCO International Institute for Educational Planning/Global Partnership for Education.

UNESCO-IIEP, UNICEF and World Bank. 2014. *Education Sector Analysis Methodological Guidelines: Sector-Wide Analysis with Emphasis on Primary and Secondary Education*. Paris/ New York/ Washington, DC, UNESCO International Institute for Educational Planning/ UNICEF/ World Bank.

UNFPA. 2013a. *Jamaica Offers a Model for Preventing Adolescent Pregnancies while Supporting Young Mothers*. Washington, DC, United Nations Population Fund. http://www.unfpa.org/public/home/news/pid/14825 (Accessed 15 December 2013.)

___. 2013b. *Motherhood in Childhood: Facing the Challenge of Adolescent Pregnancy*. New York, United Nations Population Fund.

UNGA. 2013. *Format and Organizational Aspects of the High-Level Political Forum on Sustainable Development*. New York. (Resolution, A/RES/67/290.)

___. 2014. *Elements for a Monitoring and Accountability Framework for the Post-2015 Development Agenda: Background Note*. New York.

UNGEI. 2010. *UNGEI at 10: A Journey to Gender Equality in Education*. New York, United Nations Girls' Education Initiative.

___. 2012. *Formative Evaluation of the United Nations Girls' Education Initiative: Global Report*. New York, United Nations Girls' Education Initiative.

UNHCR. 2013. *War's Human Cost: UNHCR Global Trends 2013*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

___. 2014. *2014 Syria Regional Response Plan: Strategic Overview - Mid-Year Update*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

UNICEF. 2007. *UNICEF Congratulates Nigeria on the Launch of a National Integrated Early Childhood Development Policy*. Abuja, UNICEF. http://www.unicef.org/nigeria/media_2218.html (Accessed 24 April 2014.)

___. 2008. *Jordan's Early Childhood Development Initiative: Making Jordan Fit for Children*. New York, UNICEF. (UNICEF MENA-RO Learning Series, 2.)

___. 2009a. *Child-Friendly Schools Manual*. New York, UNICEF.

___. 2009b. *Child-Friendly Schools Programming: Global Evaluation Report*. New York, UNICEF.

___. 2012c. *School Readiness: a Conceptual Framework*. New York, UNICEF.

___. 2013a. *Early Childhood Development Kit*. New York, UNICEF. http://www.unicef.org/earlychildhood/index_52596.html (Accessed 3 September 2014.)

___. 2013b. *Global Initiative on Out-of-School Children: Tajikstan Country Study*. Dushanbe, UNICEF Tajikstan.
___. 2013c. *Identifying and Promoting Good Practice in Equity and Child-Friendly Education*. New York, UNICEF.
___. 2013d. *Sexuality Education Curricula in East and Southern Africa: Results of a 10-Country Review*. New York, UNICEF.
___. 2013e. *State of the World's Children 2013*. New York, UNICEF.
___. 2013f. *UNICEF Supported Early Childhood Education Curriculum Approved by the Ministry of Education of Tajikistan*. New York, UNICEF. http://www.unicef.org/tajikistan/media_24210.html (Accessed 1 September 2014.)
___. 2013g. *UNICEF Water, Sanitation and Hygiene Annual Report 2012*. New York, WASH Section, UNICEF
___. 2013h. *UNICEF's HIV/AIDS Programme: Vision and Direction for Action 2014-2017*. New York, UNICEF.
___. 2014a. *Child disability: overview - notes on the data*. New York, UNICEF. http://www.data.unicef.org/child-disability/overview (Accessed 3 September 2014.)
___. 2014b. *Generation 2030, Africa: Child Demographics in Africa*. New York, UNICEF.
___. 2014c. *Hidden in Plain Sight: a Statistical Analysis of Violence Against Children*. New York, UNICEF.
___. 2014d. *UNICEF's Upstream Work in Basic Education and Gender Equality 2003-2012: Synthesis Report*. New York, UNICEF.
___. n.d. *Mozambique primary school years*. New York, UNICEF. http://www.unicef.org/mozambique/children_1594.html (Accessed 31 July 2014.)
UNICEF and WHO. 2014. *Progress on Sanitation and Drinking Water: 2014 Update*. New York/ Geneva, Switzerland, UNICEF/ World Health Organization.
UNICEF, WHO and World Bank. 2013. *Joint Child Malnutrition Database*. Geneva, Switzerland, World Health Organization. http://www.who.int/nutgrowthdb/estimates/en/. (Accessed 14 November 2014.)
___. 2014. *Joint Child Malnutrition Estimates*. New York/Geneva, Switzerland/Washington, DC, UNICEF/WHO/World Bank. http://data.worldbank.org/child-malnutrition/compare-regional-prevalence. (Accessed 01 October 2014.)
United Nations. 1995. *The United Nations Fourth World Conference on Women: Platform for Action*. New York, United Nations.
___. 1997. *ECOSOC Agreed Conclusions: Chapter IV Coordination Segment - Coordination of the Policies and Activities of the Specialized Agencies and Other Bodies of the United Nations System*. New York, United Nations.
___. 2010. *The Right to Education in Emergency Situations*. New York, United Nations General Assembly. (Sixty-fourth session Agenda item 114, A/64/L.58.)
___. 2012. *Global Education First Initiative: An Initiative of the United Nations Secretary-General*. New York, United Nations.
___. 2013. *International migrant stock: By age and sex*. New York, UN Department of Economic and Social Affairs, Population Division. http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/estimatesage.shtml
___. 2014a. *The Millennium Development Goals Report 2014*. New York, United Nations.
___. 2014b. *The Road to Dignity by 2030: Ending Poverty, Transforming All Lives and Protecting the Planet (Synthesis Report of the Secretary-General On the Post-2015 Agenda)*. New York, United Nations.
___. 2014c. *Total CERF Funding by Sector: Summary*. New York, United Nations Central Emergency Response Fund. http://www.unocha.org/cerf/cerf-worldwide/funding-sector/funding-sector-2014. (Accessed 18 Dec 2014.)
United Republic of Tanzania Ministry of Education and Vocational Training. 2012. *National Strategic Plan for School Water, Sanitation and Hygiene (SWASH) 2012 -2017*. Dar-es-Salaam, United Republic of Tanzania, Ministry of Educaton and Vocational Training
UNPD. 2014a. *World Population Prospects: the 2012 Revision*. New York, United Nations Population Division. http://esa.un.org/wpp/Excel-Data/fertility.htm (Accessed 10 October 2014.)
___. 2014b. *World Urbanization Prospects: the 2014 Revision*. New York, United Nations Population Division. http://esa.un.org/unpd/wup/CD-ROM/Default.aspx (Accessed 10 October 2014.)
UNSD. 2010. *The World's Women 2010: Trends and Statistics*. New York, United Nations Statistical Division.
Unterhalter, E. 2007. *Gender, Schooling and Global Social Justice*. Abingdon, UK, Routledge.

___. 2014. *Education Targets, Indicators and a Post-2015 Development Agenda: Education for All, the MDGs, and Human Development*. Cambridge, MA/ New York, Harvard School of Public Health/ The New School.

Unterhalter, E. and Heslop, J. 2012. *Transforming Education for Girls in Nigeria and Tanzania: Cross Country Analysis of Endline Research Studies*. London, Institute of Education, University of London/ ActionAid.

Unterhalter, E., North, A., Arnot, M., Lloyd, C. B., Molestane, L., Murphy-Graham, E., Parkes, J. and Saito, M. 2014. *Interventions to Enhance Girls' Education and Gender Equality: Education Rigorous Literature Review*. London, UK Department for International Development.

Unterhalter, E., North, A., Morrell, R., Bhana, D., Epstein, D. and Moletsane, L. 2008. Mobilising care: accounts of gender equality, schooling, and the HIV epidemic in Durban, South Africa. Aikman, S., Unterhalter, E. and Boler, T. (eds), *Gender Equality in HIV and AIDS: a Challenge for the Education Sector*. Oxford, UK, Oxfam Publishing, pp. 150-68.

Unterhalter, E., North, A. and Parkes, J. 2010. Gender equality and women and girls' education, 1995-2010: how much is there a space for hope? Paper for *UNESCO 15 year Review of the Beijing Platform of Action*.

Unwin, T. 2015. Evolution and prospects for the use of mobile technologies to improve education access and learning outcomes. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

USAID. 2008. *Education From a Gender Equality Perspective*. Washington, DC, US Agency for International Development.

Vachon, P. 2007. Country case study: Burkina Faso. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.

Vaillant, D. 2014. Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

van Blerk, L. and Ansell, N. 2006. Children's experiences of migration: moving in the wake of AIDS in southern Africa *Environment and Planning D: Society and Space,* Vol. 24, No. 3, pp. 449-71.

van de Walle, D., Ravallion, M., Mendiratta, V. and Koolwal, G. 2013. *Long-Term Impacts of Household Electrification in Rural India*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 6527.)

Van Der Gaag, J. and Abetti, P. 2011. *Using National Education Accounts to Help Address the Global Learning Crisis*. Washington, DC, Brookings Institution.

van Ravens, J. 2014. *Child Policy in Young Nation States*, Unpublished.

Vargas-Barón, E. 2005. *Planning Policies for Early Childhood Development: Guidelines for Action*. Paris, UNESCO/ UNICEF/ Association for the Development of Education in Africa.

___. 2015. Policies on early childhood care and education: their evolution and come impacts. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

Vavrus, F., Thomas, M. and Bartlett, L. 2011. *Ensuring Quality by Attending to Inquiry: Learner-centered Pedagogy in sub-Saharan Africa*. Addis Ababa, UNESCO International Institute for Capacity Building in Africa. (Fundamentals of Teacher Education Development, 4.)

Vawda, A. and Sarr, L. R. 2013. *Bangladesh Education Sector Review: Seeding Fertile Ground - Education That Works for Bangladesh*. Washington, DC, World Bank.

Veal, K. 2013. If data is not wisdom than non-data certainly is not. *NORRAG News,* Vol. 48, No. 13-14.

Venkatraman, S. 2008. *Using a Literacy Module in Household Surveys: a Guidebook*. Bangkok, UNESCO.

Verger, A. and Novelli, M. 2012. Understanding the outcomes of advocacy coalitions in education: a comparative perspective. Verger, A. and Novelli, M. (eds), *Campaigning For 'Education For All': Histories, Strategies and Outcomes of Transnational Advocacy Coalitions in Education* Rotterdam, The Netherlands, Sense Publishers.

Viet Nam National Institute of Nutrition. 2013. *Stunting Reduction Strategy 2011-2020*. Ha Noi, Viet Nam National Institute of Nutrition. http://viendinhduong.vn/news/en/539/123/stunting-reduction-strategy-2011-2020.aspx (Accessed 21 July 2014.)

Villalón, L. and Bodian, M. 2012. *Religion, demande sociale, et réformes éducatives au Sénégal*. Gainsville, USA, Center for African Studies, University of Florida. (Africa Power and Politics.)

Wagner, D. A. 2010. What happened to literacy? Historical and conceptual perspectives on literacy in UNESCO. *International Journal of Educational Development,* Vol. 31, No. 3, pp. 319-23.

___. 2013. Literacy and UNESCO: conceptual and historical perspectives. Nesbit, T. and Welton, M. (eds), *Adult Education and Learning in a Precarious Age: the Hamburg Declaration Revisited*. Hoboken, NJ, Wiley, pp. 19-27.

Walford, G. 2013. Low-fee private schools: a methodological and political debate. Srivastava, P. (ed.), *Low-fee Private Schooling: Aggravating Equity or Mitigating Disadvantage?* Oxford, UK, Symposium Books, pp. 199-213.

Walker, S. P., Wachs, T. D., Grantham-McGregor, S., Black, M. M., Nelson, C. A., Huffman, S. L., Baker-Henningham, H., Chang, S. M., Hamadani, J. D., Lozoff, B., Meeks Gardner, J. M., Powell, C. A., Rahman, A. and Richter, L. 2011. Inequality in early childhood: risk and protective factors for early child development. *The Lancet,* Vol. 378, No. 9799, pp. 1325-38.

Walter, S. L. and Chuo, K. G. 2012. The Kom Experimental Mother Tongue Education Pilot Project Report for 2012. (Unpublished.)

Wang, L. C. 2011. *Shrinking Classroom Age Variance Raises Student Achievement: Evidence from Developing Countries*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 5527.)

Watkins, K. 2013. *Education without Borders: a Summary - a Report from Lebanon on Syria's Out of School Children*. London, A World At School. (A World at School.)

WEF. 2013. *The Future Role of Civil Society*. Cologny/Geneva, Switzerland, World Economic Forum. (World Scenario Series.)

___. 2014. *The Global Gender Gap Report 2014*. Cologny/Geneva, Switzerland, World Economic Forum. (Insight Report.)

Westbrook, J., Durrani, N., Brown, R., Orr, D., Pryor, J., Boddy, J. and Salvi, F. 2013. *Pedagogy, Curriculum, Teaching Practices and Teacher Education in Developing Countries*. London, UK, UK Department of International Development. (Education Rigorous Literature Review.)

WFP. 2013. *State of School Feeding Worldwide 2013*. Rome, World Food Programme.

WHO. 2001. *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.

___. 2003. *Skills for Health, Skills-Based Health Education Including Life Skills*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.

___. 2011. *The Abuja Declaration: Ten Years On*. Geneva, Switzerland, World Health Organisation.

___. 2012. *Developmental Difficulties in Early Childhood: Prevention, Early Identification, Assessment and Intervention in Low- and Middle-income Countries*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.

___. 2013. *Children: Reducing Mortality*. Geneva, Switzerland, World Health Organization. http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs178/en/ (Accessed 21 July 2014.)

___. 2014. *Country Assessment in Guatemala: Landscape Analysis*. Geneva, Switzerland, World Health Organization. http://www.who.int/nutrition/landscape_analysis/Guatemala/en/ (Accessed 21 July 2014.)

WHO and UNICEF. 2012. *Early Childhood Development and Disability: a Discussion Paper*. Geneva, Switzerland, World Health Organization/ UNICEF.

WHO and World Bank. 2011. *World Report on Disability*. Geneva, Switzerland/Washington, DC, World Health Organization/World Bank.

Wilkinson, S. I. 2000. Democratic consolidation and failure: lessons from Bangladesh and Pakistan. *Democratization,* Vol. 7, No. 3, pp. 203-26.

Wils, A. 2015. Reaching education targets in low and lower-middle income countries: costs and finance gaps to 2030. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

Winkler, D. and Sondergaard, L. 2008. *The Efficiency of Public Education in Uganda*. Washington, DC, World Bank.

Wiseman, W. A. 2010. The uses of evidence for educational policymaking: global contexts and international trends. *Review of Research in Education,* Vol. 34, No. 1, pp. 1-24.

Wisner, B. and Adams, J. (eds). 2002. *Environmental Health in Emergencies and Disasters: a Practical Guide*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.

Wong, H. L., Luo, R., Zhang, L. and Rozelle, S. 2013. The impact of vouchers on preschool attendance and elementary school readiness: a randomized controlled trial in rural China. *Economics of Education Review,* Vol. 35, pp. 53-65.

Woodhead, M. and Streuli, N. 2013. Early education for all: is there a role for the private sector? Britto, P. R., Engle, P. L. and Super, C. M. (eds), *Handbook of Early Childhood Development Research and its Impact on Global Policy*. Oxford, UK, Oxford University Press.

World Bank. 1999. *Education Sector Strategy*. Washington, DC, World Bank.
___. 2002. *Poverty Reduction and the World Bank: Progress in Operationalizing the WDR 2000/2001*. Washington, DC, World Bank.
___. 2004. *World Development Report 2004 : Making Services Work for Poor People*. Washington, DC, World Bank.
___. 2005. *Morocco: Basic Education Reform Support Program*. Washington, DC, World Bank. (Project Appraisal Document, 30721.)
___. 2006. *Education Sector Strategy Update: Achieving Education for All, Broadening our Perspective, Maximising our Effectiveness*. Washington, DC, World Bank.
___. 2008a. *Bangladesh: Disability and Children-At-Risk Project*. Washington, DC, World Bank.
___. 2008b. *Curricula, Examinations, and Assessment in Secondary Education in sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank. (Africa Human Development Series Working Paper, 128.)
___. 2008c. *Textbooks and School Library Provision in Secondary Education in sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank. (Africa Human Development Series Working Paper, 126.)
___. 2009. *Preparing PERs for Human Development*. Washington, DC, World Bank.
___. 2010a. *Africa Development Indicators 2010*. Washington, DC, World Bank.
___. 2010b. *The Education System in Malawi*. Washington, DC, World Bank. (Working Paper, 182.)
___. 2010c. *Liberia Education Country Status Report: Out of the Ashes - Learning Lessons from the Past to Guide Education Recovery in Liberia*. Washington, DC, World Bank.
___. 2010d. *Teacher Supervision and Monitoring*. Washington, DC, World Bank. (Policy Brief, 70555.)
___. 2011a. *Jordan: Higher Education Development Project*. Washington, DC, World Bank. (Project Performance Assessment Report, 62732.)
___. 2011b. *Migration and remittances factbook 2nd edition*. Washington, DC, World Bank.
___. 2012a. *PKH Conditional Cash Transfer*. Washington, DC, World Bank. (Social Assistance Program and Public Expenditure Review, 6/67309.)
___. 2012b. *The Status of the Education Sector in Sudan*. Washington, DC, World Bank. (Africa Human Development Series.)
___. 2012c. *Tanzania Early Childhood Development*. Washington, DC, World Bank. (SABER Country Report.)
___. 2013a. *Bangladesh Education Sector Review: Seeding Fertile Ground: Education that Works for Bangladesh*. Dhaka, World Bank. (Education Sector Review, 80613.)
___. 2013b. *Colombia Early Childhood Development*. Washington, DC, World Bank. (SABER Country Report.)
___. 2013c. *Ethiopia: Second Phase of General Education Quality Improvement Project* Washington, DC, World Bank. (Project Appraisal Document, PAD476.)
___. 2013d. *Federal Republic of Nigeria Early Childhood Development*. Washington, DC, World Bank. (SABER Country Report.)
___. 2013e. *Morocco - First Education Development Policy Loan Project*. Washington, DC, World Bank. (Implementation Completion and Results Report, ICR2495.)
___. 2013f. *Post-basic Education and Training in Rwanda: Skills Development for Dynamic Economic Growth*. Washington, DC, World Bank.
___. 2013g. *What Matters Most for School Finance: Framework Paper*. Washington, DC, World Bank. (SABER Working Paper 2.)
___. 2014a. *Food Price Watch*. Washington, DC, World Bank, Poverty Reduction and Equity Department. (Year 5, Issue 17, May 2014.)
___. 2014b. *Global Symposium on ICT and Education*. Washington, DC, World Bank. http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:22931144~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html (Accessed 29 October 2014.)
___. 2014c. *International Surveys of ICT Use in Education*. Washington, DC World Bank. http://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/international-surveys-of-ict-use-in-education (Accessed 7 October 2014.)
___. 2014d. *LSMS data finder*. Washington, DC, World Bank. http://iresearch.worldbank.org/lsms/lsmssurveyFinder.htm. (Accessed 9 September 2014.)
___. 2014e. *Prosperity for All/ Ending Extreme Poverty: a Note for the World Bank Group Spring Meetings 2014*. Washington, DC, World Bank.

___. 2014f. *Republic of Congo: Enhancing Efficiency in Education and Health Public Spending for Improved Quality Service Delivery for All - A Public Expenditure Review of the Education and Heath Sectors*. Washington, DC, World Bank. (Public Expenditure Review, AUS5649.)

___. 2014g. *STEP Skills Measurement Surveys: Innovative Tools for Assessing Skills*. Washington, DC. (Social Protection and Labor Discussion Paper, 1421.)

___. 2014h. *World Bank Open Data*. Washington, DC, World Bank. http://data.worldbank.org/. (Accessed 4 Aug 2014; In English.)

___. n.d. *Country and Lending Groups*. Washington, DC, World Bank. http://data.worldbank.org/about/country-and-lending-groups (Accessed 01 September 2014.)

World Bank and Commonwealth Secretariat. 2009. *Conference Proceedings of the Regional Caribbean Conference on Keeping Boys Out of Risk, Montego Bay, Jamaica May 5-7 2009*. Montego Bay, Jamaica, World Bank/ Commonwealth Secretariat.

World Bank, Rwanda Ministry of Education, UNESCO Pôle de Dakar and EFA-FTI. 2011. *Rwanda: Towards Quality Enhancement and Achievement of Universal Nine Year Basic Education*. Washington, DC, World Bank. (Education Country Status Report, 57926.)

World Bank, UNESCO Pôle de Dakar and EFA-FTI. 2011. *The Gambia Education Country Status Report*. Washington, DC. (Country Status Report, SN/2011/ED/PI/1.)

World Bank and UNICEF. 2009. *Abolishing School Fees in Africa: Lessons from Ethiopia, Ghana, Kenya, Malawi and Mozambique*. Washington, DC/ New York, World Bank/ United Nations Children's Fund.

World Education Forum. 2000. *The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Paris, UNESCO.

Xiahuanet. 2014. *China's Foreign Aid*. Beijing. http://news.xinhuanet.com/english/china/2014-07/10/c_133474011_5.htm (Accessed 01 September 2014.)

Xu, Z., Hannaway, J. and Taylor, C. 2009. *Making a Difference? The Effects of Teach for America in High School*. Washington, DC, National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research, The Urban Institute.

Yi, J. 2002. A discussion on the reform of elementary school social teaching materials from the angle of gender analysis. *Chinese Education and Society,* Vol. 35, No. 5, pp. 63-76.

Ying, S. W. 2013. The impact of government policy on kindergarten teachers in Hong Kong. *American International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences,* Vol. 3, No. 2, pp. 231-35.

Yoshikawa, H. and Kabay, S. B. 2015. The evidence base on early childhood care and education in global contexts. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

Yousafzai, A. K., Rasheed, M. A., Rizvi, A., Armstrong, R. and Bhutta, Z. A. 2014. Effect of integrated responsive stimulation and nutrition interventions in the Lady Health Worker programme in Pakistan on child development, growth, and health outcomes: a cluster-randomised factorial effectiveness trial. *The Lancet,* Vol. 384, No. 9950, pp. 1282-93.

Zarza, D., Briet, N., Gaona, O. and Barrios Sosa, F. 2014. Evaluación y monitoreo del alfabetismo en Paraguay. *Revista Paraguaya de Educación,* Vol. 1, No. 4, pp. 37-56.

Zeng, H., Huang, R., Zhao, Y. and Zhang, J. 2012. *ICT and ODL in Education for Rural Development: Current Situation and Good Practices in China*. Beijing, UNESCO International Research and Training Centre for Rural Education.

Zucco, C. 2013. When payouts pay off: conditional cash transfers and voting behavior in Brazil 2002-10. *American Journal of Political Science,* Vol. 57, No. 4, pp. 810-22.

LA EDUCACIÓN PARA TODOS, 2000-2015:
LOGROS Y DESAFÍOS

La duodécima edición del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* –que sale en 2015, marcando la fecha límite para la consecución de los seis objetivos definidos en el Foro Mundial sobre la Educación que se celebró en Dakar (Senegal) en 2000– ofrece una exposición cuidadosa y exhaustiva del progreso mundial en este ámbito. En un momento en el que la comunidad mundial se prepara para una nueva agenda de desarrollo y educación, en el presente informe se recapitulan los logros pasados y se reflexiona sobre los desafíos futuros.

Según numerosos signos, ha habido avances notables. Las labores de universalización de la enseñanza primaria se han acelerado, las disparidades entre los sexos se han reducido en muchos países y los gobiernos están poniendo mayor empeño en lograr que los niños reciban una educación de buena calidad. No obstante, a pesar de esos esfuerzos, el mundo no ha conseguido honrar su compromiso global con la Educación para Todos. Sigue habiendo millones de niños y adolescentes sin escolarizar, y son los más pobres y desfavorecidos quienes cargan con las consecuencias de este incumplimiento de los objetivos de la EPT.

En La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos se ofrece un análisis completo de los avances nacionales en la consecución de los objetivos de la EPT y se pone de relieve el trabajo que queda por delante. En este informe se destacan las políticas que han sido efectivas y se formulan recomendaciones sobre el seguimiento y la evaluación de los objetivos de educación después de 2015. También se aporta a los responsables de las políticas una fuente autorizada con la que abogar por que la educación sea uno de los pilares del entramado mundial de programas para el desarrollo después de 2015.

El *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*, publicación con independencia editorial y base empírica, es una herramienta indispensable para los gobiernos, los investigadores, los especialistas en educación y desarrollo, los medios de comunicación y los estudiantes. Con él se ha evaluado casi año por año desde 2002 el progreso educativo de unos 200 países y territorios. Esta labor proseguirá, en el marco de la aplicación de la agenda para el desarrollo sostenible después de 2015, con la publicación del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*.

Una de las principales reformas acometidas desde 2000 es la introducción de la política por la que todos los niños tienen que ir a la escuela. Gracias a ella todos han probado los frutos de la educación. Tal vez haya quitado mano de obra a los agricultores, pero les ha aportado el germen de una vida mejor en el futuro.

– Sonam, docente en Bhután

Los padres que se han enfrentado a la dificultad de no saber escribir cartas, utilizar teléfonos móviles o cajeros automáticos hacen todo lo posible por dar a sus hijos una educación que les permita no ser excluidos nunca por su analfabetismo.

– Omovigho Rani Ebireri,
Universidad de Maiduguri (Nigeria)

Dejé la escuela por lo que estaba ocurriendo con los rebeldes. Destruyeron la escuela y ya no pudimos volver. No les gustaba la manera de vestir de algunas niñas. Nos gritaban y nos decían que no estaba bien llevar lo que llevábamos. Nos rompieron los pupitres, nos destrozaron los libros y las pertenencias. Se supone que la escuela es un sitio al que se va a aprender.

– Sita, alumna nigeriana

Todos los niños de menos de 5 años de edad tienen que recibir enseñanza preescolar. La educación de la primera infancia es una prioridad importante.

– Marta Isabel Castaño,
profesora de escuela primaria, Colombia

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

Ediciones UNESCO

EFA GMR INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN PARA TODOS EN EL MUNDO

www.unesco.org/publishing

www.efareport.unesco.org

9 789233 000179