

Panorámica regional: América Latina y el Caribe



La región de América Latina y el Caribe¹ sigue situándose en cabeza de las regiones del mundo en desarrollo en lo que respecta a los progresos realizados hacia la Educación para Todos (EPT). Este panorama positivo general oculta, sin embargo, la existencia de disparidades importantes dentro de la región y de grados muy diversos de consecución de los distintos objetivos de la EPT. Mientras que algunos países siguen logrando avances importantes, en otros los progresos se han estancado o han experimentado incluso retrocesos en lo referente a algunos objetivos. La mejora de la calidad de la educación sigue siendo un problema en particular. Muchos de los progresos realizados hacia las metas de la EPT y otros objetivos del desarrollo humano se ven amenazados por la recesión económica mundial. Proteger a las poblaciones vulnerables y garantizar que la dinámica de progreso no se pierda son actualmente dos prioridades urgentes, tanto para los gobiernos como para los donantes de ayuda.

En el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se expone con detalle cómo la marginación está privando de oportunidades de educarse y desenvolverse en la vida a millones de niños, tanto en los países pobres como en los ricos. Esos niños son víctimas de la pobreza, el aislamiento geográfico, los conflictos y las discriminaciones relacionadas con la pertenencia étnica, el idioma, la discapacidad y el deficiente estado de salud. Los diferentes factores de desventaja se combinan a menudo para perpetuar un círculo vicioso de exclusión. El Informe señala cuáles son las causas profundas de la marginación, dentro y fuera del ámbito de la educación, y analiza cómo las están abordando los gobiernos y otras partes interesadas. También muestra la importancia decisiva que pueden tener las políticas dinámicas, dotadas de un sentido de la anticipación, especialmente cuando están orientadas a ampliar el acceso a la educación y hacerla más asequible e integradora, garantizando así el derecho de todos los niños a recibir una educación de buena calidad.

Rumbo a la Educación para Todos: progresos y problemas

Los seis objetivos fijados en el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar el año 2000, siguen siendo el elemento de referencia para evaluar los progresos realizados en el cumplimiento del compromiso contraído por la comunidad internacional con la empresa de ofrecer vastas oportunidades educación a los niños, jóvenes y adultos, desde ese entonces hasta 2015. Aunque América Latina y el Caribe es en su conjunto la región del mundo en desarrollo que más cerca se halla de lograr la EPT, la progresión de algunos países hacia determinados objetivos es limitada y, además, las tasas de retención y deserción escolar, así como la calidad de la educación, siguen representando problemas importantes en toda la región. Los países latinoamericanos y caribeños también tienen que abordar el problema de las disparidades que se dan a nivel nacional, a fin de hacer más equitativo el acceso a la educación y mejorar la participación.

Atención y educación de la primera infancia

La atención y educación de la primera infancia puede sentar las bases de una vida futura con más posibilidades. Un número cada vez mayor de sólidos datos empíricos muestra que la prestación de cuidados excelentes al niño en su más tierna edad puede ser una plataforma para obtener buenos resultados en la escuela primaria y compensar los factores de desventaja socioeconómicos y lingüísticos, sobre todo en el caso de los niños más vulnerables y desfavorecidos. Sin embargo, todos los años ingresan en las escuelas primarias de América Latina y el Caribe millones de niños con discapacidades de aprendizaje debidas a la malnutrición, el deficiente estado de salud y la pobreza, así como al hecho de no haber tenido acceso a la enseñanza preescolar.

- Los niños que han padecido de *insuficiencia nutricional "in utero"* o de *malnutrición* en los primeros años de su vida corren el riesgo de sufrir retrasos en su desarrollo que pueden obstaculizar su aprendizaje escolar. En los tests de funcionamiento y desarrollo cognitivos, esos niños

1. En esta panorámica, se entiende por región de América Latina y el Caribe la que corresponde a la clasificación por regiones adoptada para la EPT. Para saber qué subregiones y países y territorios integran la región, consúltese el Cuadro 2 del presente documento [pág. 20].

suelen tener peores resultados que los demás. El “Young Lives Survey”, que efectúa un seguimiento de los niños en sus primeros años en el Perú y otros tres países en desarrollo, indica que a los siete u ocho años de edad la desventaja entrañada por la malnutrición equivale a la pérdida de un trimestre entero de escolaridad, como mínimo. La malnutrición guarda también relación con el ingreso tardío en la escuela y el riesgo de desertarla antes de finalizar el ciclo de los estudios primarios.

- El *raquitismo* en la primera infancia y la *insuficiencia ponderal neonatal* son indicadores de las repercusiones a largo plazo de la malnutrición en la salud. En América Latina y el Caribe, el 16% de los niños menores de cinco años estaban aquejados de raquitismo grave o moderado en el periodo 2000–2007, y ese porcentaje alcanzaba el 30% en Perú y el 49% en Guatemala. Un 9% aproximadamente de los niños de la región nacieron con peso insuficiente. En Ecuador, Haití y Trinidad y Tobago, ese porcentaje es mayor, ya que la insuficiencia ponderal afectó a uno de cada seis niños o más.
- Las tasas de *mortalidad infantil* permiten apreciar el bienestar del niño. Estas tasas están disminuyendo en todo el mundo, pero se dista mucho de alcanzar la meta fijada en los Objetivos de Desarrollo del Milenio: reducir para 2015 en dos tercios el nivel que tenían en 1990. Sin embargo, tal como se señaló ya en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009*, América Latina y el Caribe van por buen camino para alcanzar esa meta. Por término medio, 27 de cada 1.000 niños nacidos en la región morirán antes de haber cumplido los cinco años de edad. En el Estado Plurinacional de Bolivia, Guyana y Haití esa tasa se eleva a un 55%, pero en ningún país de la región la mortalidad infantil alcanza la media ponderada observada para los países en desarrollo o el mundo en su conjunto. Los niveles de las tasas de mortalidad infantil en Barbados, Chile, Costa Rica y Cuba se sitúan al mismo nivel que en los países desarrollados, o a un nivel cercano.
- La *salud materna* guarda una estrecha relación con la salud del niño. Las madres subalimentadas que presentan deficiencias de micronutrientes corren más riesgos durante el embarazo y el parto, y tienen más probabilidades de dar a luz a bebés con insuficiencia ponderal. Las carencias de los sistemas de atención médica y sanitaria en la dispensa de cuidados eficaces prenatales, natales y posnatales, puede contribuir también a incrementar la mortalidad, la insuficiencia ponderal y las enfermedades infantiles. El hecho de ser pobre o de pertenecer a una población indígena es un factor de desventaja para las mujeres embarazadas. En Guatemala, por ejemplo, para las mujeres que no pertenecen a las comunidades indígenas la probabilidad de dar a luz en un centro de salud pública con personal formado es más de dos veces superior a la de las mujeres de esas comunidades. Las políticas que cosechan éxitos en la mejora de la salud materna e infantil

son, entre otras, las encaminadas a incrementar los servicios de atención médica y sanitaria a la madre y al niño, establecer asociaciones para la obtención de ayuda internacional, suprimir los costos que obstaculizan el acceso a los servicios básicos de salud materna e infantil y garantizar el acceso a la educación.

- En varios países de la región ha quedado demostrado que el establecimiento de *programas de protección social* eficaces puede contribuir en cierta medida a contrarrestar la indigencia de la primera infancia. Algunos programas a gran escala como “Bolsa Familia” en Brasil y “Oportunidades” en México –que condicionan directamente las transferencias de dinero en efectivo a la participación en programas de nutrición del niño– han contribuido a disminuir el raquitismo y mejorar el desarrollo cognitivo. Una evaluación del programa nicaragüense “Atención a Crisis”, ha mostrado que en las familias de zonas rurales beneficiarias de trasferencias regulares de dinero en efectivo, condicionadas a la presentación periódica de sus hijos en edad preescolar en centros de salud, se logró mejorar el desarrollo de los niños en el plano de la sociabilidad y el lenguaje, aumentar la estimulación de los niños por parte de los padres, incrementar el gasto en alimentación de las familias y conseguir toda una serie de mejoras considerables en la salud de las madres y los niños.
- Desde 1999, la matriculación en la *enseñanza preescolar* aumentó en un 22% en América Latina y el Caribe: en 2007 había unos 20 millones de niños matriculados en centros de enseñanza preescolar. En 2007, el 65% de los niños de América Latina y el 74% de los del Caribe estaban escolarizados en la enseñanza preescolar por término medio, mientras que en el conjunto de los países en desarrollo esa proporción se cifraba en un 33% aproximadamente. Esos promedios ocultan variaciones considerables entre los países: la tasa bruta de escolarización (TBE) era superior al 100% en Cuba, Ecuador, las Islas Turcos y Caicos, México y Saint Kitts y Nevis, pero se situaba por debajo del 40% en Belice, Guatemala, Honduras, Paraguay y la República Dominicana. En el periodo 1999–2007, las TBE en América Latina y el Caribe aumentaron en un 17%, mientras que en el conjunto de los países en desarrollo ese aumento se cifró en un 32%. El promedio de la región comprende aumentos de más del 50% en Ecuador, las Islas Vírgenes Británicas, México, Nicaragua y Panamá y disminuciones de más del 25% en Chile, Costa Rica, Guatemala y Guyana.²
- Los dos *obstáculos más importantes para el acceso a los programas de atención y educación de la primera infancia* son la pobreza de las familias y el escaso nivel de instrucción de los padres, sin tener en cuenta otros factores como la edad, la disparidad entre los sexos o

2. Con respecto a 1999, las informaciones de que se dispone sobre la duración actual de la enseñanza preescolar indican que en Nicaragua se acortó en un año, mientras que en Chile y Costa Rica se alargó en un año, y en Guatemala en dos años.

el lugar de domicilio. Las probabilidades de que los niños del quintil de familias más pobres de Haití y Nicaragua se beneficien de programas de atención y educación de la primera infancia son entre tres y cuatro veces menores que las probabilidades de los niños pertenecientes al quintil de familias más acomodadas. En la República Dominicana, las probabilidades de beneficiarse de esos programas para los niños cuyas madres han cursado estudios de secundaria son tres veces mayores que las probabilidades de los niños cuyas madres carecen de instrucción. El hecho de no tener acceso a los programas destinados a la primera infancia también puede obedecer a la distancia a la que se hallan los centros que los imparten, así como a su costo. Las inversiones del sector público deben ir encaminadas a reducir las disparidades, apuntar específicamente a los grupos marginados y suministrar servicios de buena calidad a los que puedan tener acceso los pobres. Los programas que han cosechado éxitos –por ejemplo, “Chile Crece Contigo”– muestran que las inversiones orientadas específicamente hacia los grupos más pobres pueden acabar con las disparidades sociales en el acceso a programas de atención y educación de la primera infancia de buena calidad.

Universalización de la enseñanza primaria

La región está cerca de lograr la matriculación de todos los niños en la enseñanza primaria, al igual de lo que ocurría en 1999. Aunque algunos países han recuperado el retraso que tenían, poniéndose a la altura de los demás países de la región, otros han flaqueado en sus esfuerzos o incluso han experimentado retrocesos. El número de niños sin escuela está disminuyendo y se sitúa por debajo del registrado en otras regiones del mundo, si bien cabe señalar que en esa cifra no están contabilizados los adolescentes sin escolarizar en edad de cursar el primer ciclo de la enseñanza secundaria. En muchos países, el hecho de nacer niña sigue siendo un factor de desventaja en la educación. La pobreza extrema, la exclusión social, el aislamiento geográfico, la discapacidad y los conflictos son factores que también dejan sentir sus efectos considerablemente. Escolarizar a todos los niños en la enseñanza primaria exige focalizarse en los marginados con mayor intensidad. También hay un riesgo de que la crisis financiera mundial pueda provocar una inversión de las tendencias positivas.

- En 2007, el número de *niños sin escolarizar* en América Latina y el Caribe se cifró en algo menos de tres millones, mientras que en 1999 se cifró en 3,5 millones. En ese mismo año, el 5% de los niños en edad de cursar primaria no estaban escolarizados y el porcentaje de la región en el total mundial de niños de esa edad sin escolarizar ascendía al 4%.
- De los veintidós países sobre los que se dispone de datos correspondientes a los niños sin escolarizar en 1999 y en 2007, hay doce en los que ha disminuido el volumen de la población no escolarizada. Algunos países como Guatemala,

Nicaragua y la República Bolivariana de Venezuela, que contaban en 1999 con poblaciones de niños sin escolarizar relativamente importantes, registraron en 2007 reducciones muy considerables de las mismas. Fueron más limitados los progresos registrados en Brasil, el primer país de la región y el duodécimo del mundo por el número de niños sin escolarizar. El Estado Plurinacional de Bolivia, Colombia, México y la República Dominicana son también países que contaban en un principio con numerosas poblaciones sin escolarizar y que han registrado aumentos importantes de la escolarización. En América Latina y el Caribe, el fenómeno de los niños sin escolarizar tiene más probabilidades de obedecer a la escolarización tardía (57%) que al hecho de no matricular nunca a los niños en la escuela o a la deserción escolar, dos fenómenos que son más frecuentes en las demás regiones del mundo en desarrollo. En Brasil, se prevé que más del 90% de los niños sin escolarizar ingresarán en la escuela a una edad tardía. Casi una quinta parte de los niños sin escolarizar de la región estuvieron matriculados en la escuela, pero la desertaron; y se prevé que casi una cuarta parte de esta categoría de niños no volverán nunca a poner los pies en una escuela.

- La interacción que se da entre la disparidad entre los sexos, el nivel de ingresos y el lugar de domicilio, por un lado, y otros *factores de desventaja* como el idioma, la pertenencia étnica y la discapacidad, por otro lado, crea múltiples obstáculos para el ingreso de los niños en la escuela. En lo que respecta a las posibilidades de matricularse en la enseñanza primaria, las niñas de América Latina y el Caribe resultan menos desfavorecidas que sus homólogas de las demás regiones en desarrollo del mundo. En Brasil, por ejemplo, los varones tienen más probabilidades que las muchachas de no ingresar nunca en la escuela primaria.
- Entre 1999 y 2007, la *tasa neta de escolarización* (TNE) media en América Latina y el Caribe aumentó del 92% al 93%.³ Las TNE nacionales van desde un 74% en Antigua y Barbuda hasta un 100% en Aruba, y en la gran mayoría de los países de la región se observan TNE del 90% o más (Gráfico 1). La mayoría de los países de la región han experimentado mejoras en este ámbito desde 1999 –sobre todo Guatemala y Nicaragua que lograron progresos importantes– y unos pocos han registrado retrocesos de menor cuantía.
- La expansión de la enseñanza primaria ha ido acompañada de progresos hacia *la paridad entre los sexos*.⁴ Se considera que América Latina y el Caribe ha alcanzado casi la paridad entre las niñas y los varones, ya que el valor del índice de paridad entre los sexos (IPS) de la TBE regional se situaba

3. La TNE aumentó del 93% al 94% en América Latina, pero bajó del 75% al 72% en el Caribe.

4. Se considera que se ha alcanzado la paridad entre niñas y varones cuando el valor del índice de paridad entre los sexos (IPS) oscila entre 0,97 y 1,03.

Gráfico 1: Los progresos realizados hacia la universalización de la enseñanza primaria son considerables en general

Evolución de la tasa neta de escolarización en primaria, en un grupo de países (1999 y 2007)



Fuente: Cuadro 2 (véase pág. 20).

en torno a 0,97 en 2007, sin haber experimentado cambio alguno desde 1999 (véase el Cuadro 2). Veinticinco de los treinta y seis países sobre los que se dispone de datos correspondientes a 2007 han alcanzado la paridad. De los once países restantes, hay nueve en los que la disparidad observada en la enseñanza primaria se da en detrimento de las niñas. En este grupo figuran Brasil, Chile y la República Dominicana, tres países donde los IPS han experimentado un descenso desde 1999. En las Islas Turcos y Caicos y

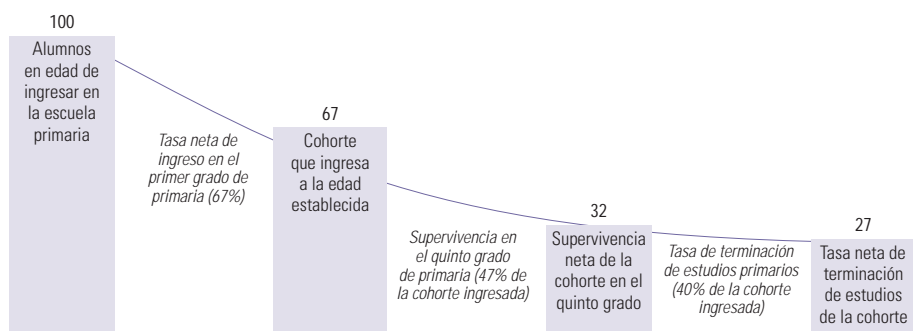
Montserrat, la disparidad observada se da en detrimento de los varones. En todos esos países, la realización de progresos continuos hacia la paridad exige un cambio en las actitudes.

- Para millones de niños ingresados en primaria, su itinerario a través de este ciclo de enseñanza se caracterizará con frecuencia por tasas elevadas de *ingreso tardío*, *deserción escolar* y *repetición de grado*. En la mitad de los países de América Latina y el Caribe sobre los que se dispone datos, más del 16% de los niños escolarizados desertarán la escuela antes de haber finalizado sus estudios primarios. Este porcentaje es sólo levemente inferior al porcentaje medio del conjunto de los países en desarrollo (véase el Cuadro 2). En la República Dominicana, El Salvador, Guatemala y Suriname, entre un 31% y un 39% de los niños ingresados en la escuela primaria la abandonan antes de haber terminado el último grado, y en Nicaragua ese porcentaje se eleva a un 56%. Es problemático incluso salvar el primer obstáculo: en Nicaragua, la proporción de alumnos que desertó el primer grado de primaria en 2006 –para no volver nunca más a la escuela en algunos casos– se cifró en un 26%, una proporción muy superior al porcentaje medio del 4% observado en el conjunto de la región. La repetición de curso representa también un problema en algunos países: en 2005, el porcentaje medio de alumnos repetidores en primaria sobrepasó el 15% en Suriname y se acercó al 19% en Brasil, mientras que en el conjunto de la región fue inferior al 4% en 2007.
- Para apreciar la distancia que separa a un país de la universalización de la enseñanza primaria, el *seguimiento de una cohorte* puede aportar un enfoque más integrado que el proporcionado por la utilización exclusiva de la tasa bruta de ingreso (TBI) y de la TNE. El Gráfico 2, referido al caso de Nicaragua, muestra la proporción de niños que ingresan en primaria a la edad oficial establecida para cursar este ciclo de enseñanza y su progresión en el mismo hasta la finalización de los estudios primarios. Por cada 100 niños que tienen la edad apropiada para ingresar en la escuela primaria, 67 ingresarán a su debido tiempo y solamente 27 terminarán el último grado. Por regla general, el seguimiento de la cohorte pone de relieve la magnitud del problema de la terminación de los estudios primarios, que en este caso concreto es enorme.

- En América Latina y el Caribe, había en 2007 cerca de dos millones de *adolescentes sin escolarizar*, esto es, una cifra que representa el 5% del grupo etario en edad de cursar el primer ciclo de secundaria. El 23% de los adolescentes en edad de cursar ese ciclo estaban todavía matriculados en la enseñanza primaria debido a su ingreso tardío en ésta, a los altos niveles alcanzados por las repeticiones de curso, o al hecho de haberse reincorporado a la escuela después de haberla desertado.

Gráfico 2: Posibilidades que tienen de terminar el último grado de primaria los niños que ingresan en este nivel de enseñanza

Tasa neta de terminación de estudios primarios de una cohorte: el caso de Nicaragua



En Nicaragua, la tasa neta de ingreso en el primer grado de primaria se cifró en un 67% en 2006. La tasa de supervivencia en el quinto grado se elevó al 47% y la tasa de terminación de estudios primarios al 40%. Estas tasas observadas permiten estimar las perspectivas de una cohorte de alumnos de seis años (edad oficialmente establecida para ingresar en la escuela en este país) que cursa el ciclo sexenal de primaria. Si permanecen inalteradas las tasas de repetición de curso y deserción escolar, de cada 100 niños de seis años en edad oficial de cursar primaria, 67 ingresarán en el primer grado de primaria a la edad establecida (seis años). De esos 67 ingresados, 32 llegarán a cursar el quinto grado de primaria y 27 terminarán el último grado de este nivel de enseñanza.

Fuentes: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo; y Cuadros Estadísticos 4 y 7 del Anexo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2010.

Competencias de jóvenes y adultos: ofrecer más posibilidades en el contexto de la nueva economía mundializada

Los programas de enseñanza técnica y profesional pueden facilitar la transición de las aulas al mercado de trabajo, ofrecer una “segunda oportunidad” de educación y contribuir a contrarrestar la marginación. Este tipo de enseñanza se imparte por conducto de una serie muy variada de dispositivos institucionales, de proveedores de servicios públicos y privados, y de sistemas de financiación. En algunos países la enseñanza general se complementa con opciones de enseñanza profesional ofrecidas por empresas privadas o centros de formación, mientras que en otros hay ramas diferenciadas de estudios profesionales en la enseñanza secundaria. A los gobiernos de América Latina y el Caribe se les plantea la delicada tarea de encontrar un equilibrio entre la enseñanza general y la profesional. Esta última se suele percibir como un “salvavidas” para los alumnos con resultados académicos insuficientes. Mejorar su calidad y pertinencia es el antídoto más eficaz para contrarrestar esta imagen que se suele tener de ella.

- En 2007, la TBE en secundaria para el conjunto de la región oscilaba en torno al 89%.⁵ Las TBE nacionales en este nivel de enseñanza iban de menos del 70% en El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Paraguay, a algo más del 100% en Brasil y siete países del Caribe. La proporción de alumnos de secundaria matriculados en la *enseñanza técnica y profesional* se cifraba casi en un 11% para el conjunto de la región, esto es, un porcentaje levemente superior al promedio mundial que asciende a algo más del 10%. En ocho de los veintinueve países sobre los que se dispone de datos, ese porcentaje era inferior al 5%, pero en otros ocho sobrepasaba el 20% y en Suriname ascendía casi al 50%.

- América Latina y el Caribe es la única región del mundo en desarrollo en la que se da una disparidad en detrimento de los varones tanto en la enseñanza secundaria general como en la enseñanza técnica y profesional. Entre 1999 y 2007, el IPS medio pasó de 1,07 a 1,08, y en 2007 las muchachas representaban el 54% del alumnado matriculado en la enseñanza profesional. Es necesario que las medidas adoptadas en el marco de las políticas públicas ofrezcan a los varones más oportunidades para que permanezcan más tiempo en la enseñanza secundaria.
- El objetivo general de la enseñanza profesional es proporcionar a los jóvenes y adultos las competencias y los conocimientos que necesitan para el *paso de la escuela al mundo laboral*. La crisis económica ha hecho que este paso sea aún más azaroso. La tasa de desempleo de los jóvenes de la región se sitúa por encima del promedio mundial. En 2007, esa tasa ascendía al 19% entre los jóvenes, un porcentaje que superaba en dos tercios al de los varones (11,5%).
- Los *programas de enseñanza profesional* han padecido las consecuencias de una financiación escasa, una planificación insuficiente y una vinculación endeble con el mercado de trabajo. Los drásticos recortes del gasto efectuados en la región durante los decenios de 1980 y 1990 tuvieron por resultado hacer peligrar aún más la calidad de la enseñanza profesional.
- La prioridad es incrementar la escolarización, la retención escolar y la progresión en la enseñanza básica hasta la enseñanza secundaria. La enseñanza profesional puede, no obstante, desempeñar funciones más vastas y una de las más importantes es la de proporcionar una “segunda oportunidad” a los grupos marginados. Algunos programas aplicados en varios países de América Latina, como los denominados “Jóvenes” y “Entra 21” (Recuadro 1), y el sistema de Educación Secundaria a Distancia de México han logrado cosechar éxitos notables porque proporcionan un marco integrado para llegar a los marginados y vincular el empleo a la adquisición de competencias.

5. En América Latina la TBE en secundaria aumentó del 81% al 90%, mientras que en el Caribe pasó del 53% al 58%.

Recuadro 1: Éxito de los programas de “segunda oportunidad” en América Latina

- Iniciados en Chile in 1990, los programas “Jóvenes” están actualmente bien implantados en toda la región. Estos programas aportan una formación a los jóvenes –principalmente a los de familias de bajos ingresos–, combinan la formación técnica con periodos de prácticas, permiten la adquisición de competencias básicas para la vida diaria y prestan otros servicios complementarios. Su objetivo es aumentar las probabilidades de obtención de un empleo y de una remuneración salarial más elevada. Los programas de este tipo realizados con éxito en Argentina, Chile, Perú y Uruguay comparten una serie de características comunes: una sólida planificación de sus objetivos y destinatarios específicos; una formación vinculada al trabajo y a la adquisición de competencias generales; y un control estatal de la formación, que se dispensa de forma descentralizada en vinculación con el sector privado.
- El programa “Entra 21”, aplicado en 2001 en el Estado Plurinacional de Bolivia, El Salvador, Panamá, Paraguay, Perú y la República Dominicana, tiene por objetivo suprimir los obstáculos con que tropiezan los jóvenes desempleados para conseguir trabajos que requieren competencias. Este programa recurre a enfoques innovadores para superar la marginación, combinando la formación técnica, el trabajo y los periodos de prácticas con la búsqueda de un empleo y la adquisición de competencias para la vida diaria. Los empleadores contribuyen a la concepción del programa y a facilitar las prácticas en las empresas. Una evaluación de la primera fase del programa, efectuada con una muestra de 20.000 personas, llegó a la conclusión de que “Entra 21” ha reportado beneficios importantes en lo que respecta al incremento de la proporción de jóvenes que trabajan y/o estudian. La segunda fase comprende medidas destinadas a focalizarse más en los jóvenes marginados.

Alfabetización de los jóvenes y los adultos

El analfabetismo de los jóvenes y los adultos es el tributo que las personas y los países pagan por los fallos anteriores de los sistemas de educación. Cuando una persona sale de la escuela sin haber adquirido competencias básicas en lectura, escritura y cálculo, y no logra adquirir otra instrucción, tiene que afrontar la vida en una situación de desventaja. En el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar el año 2000, los gobiernos se comprometieron a incrementar en un 50% los niveles de alfabetización de las personas adultas desde ese año hasta 2015. Se trataba de un objetivo ambicioso, aunque realizable, pero que no se va a alcanzar por un amplio margen. Sin embargo, varios países han demostrado que la adopción de políticas con destinatarios y objetivos específicos puede promover con eficacia la alfabetización de los adultos.

- Se estima que el 9% de la población adulta de América Latina y el Caribe, esto es, unos 36 millones de personas, carecen de las *competencias elementales en lectura, escritura y cálculo* que se necesitan para la vida diaria.⁶ Brasil es el octavo país del mundo por el número de adultos

analfabetos: unos 14 millones. En este país, sigue representando un problema importante para la política de educación la empresa de llevar la educación a los marginados, muchos de los cuales viven en zonas apartadas. En Guatemala y Nicaragua las tasas de analfabetismo alcanzan un porcentaje superior al 20%, y en Ecuador, El Salvador, Honduras, Jamaica y la República Dominicana, esas tasas oscilan entre un 11% y un 18%.

- En promedio, las tasas de alfabetización de las mujeres adultas son levemente inferiores a las observadas entre los hombres en América Latina, mientras que en el Caribe las tasas correspondientes a las mujeres son más elevadas que las registradas entre los hombres. Las disparidades entre los sexos contribuyen a la elevación de las tasas de alfabetización de los adultos en algunos países. Por ejemplo, en Ecuador, El Salvador, Guatemala y México, las probabilidades de que las mujeres sean analfabetas son entre 1,5 y 1,7 veces mayores que las de los hombres. En Perú y el Estado Plurinacional de Bolivia, esas probabilidades son entre 3 y 3,7 veces mayores. En cambio, en Jamaica las mujeres tienen un 50% menos de probabilidades de ser analfabetas que los hombres.
- La idea de que los países no pueden hacer nada por contrarrestar el analfabetismo de los adultos es desmentida por la experiencia positiva de algunos países. En América Latina y el Caribe, la tasa de alfabetización de los adultos aumentó en un 5% por término medio entre el decenio de 1985–1994 y el periodo 2000–2007, llegando a alcanzar el 91%. En el Estado Plurinacional de Bolivia, Colombia, El Salvador y Guatemala, el aumento registrado osciló entre un 10% y un 14%. En cifras absolutas, esto representó una disminución del número de adultos analfabetos de la región superior a tres millones, de los cuales dos millones correspondieron a Colombia solamente. En cambio, en Ecuador el crecimiento demográfico hizo que la tasa de alfabetización de los adultos disminuyera casi en un 5%, lo cual significa que el número absoluto de analfabetos se multiplicó prácticamente por dos, llegando a superar la cifra de 1,4 millones.
- Las disparidades en el analfabetismo de los adultos pueden estar vinculadas a factores de desventaja. Por ejemplo, en Guatemala el analfabetismo afecta al 60% de los adultos sumidos en la extrema pobreza y al 42% de los que son pobres sin llegar a la pobreza extrema. En Brasil, los niveles de analfabetismo en algunos de los Estados federados más pobres del Nordeste son dos veces más elevados que los observados en los Estados del Sudeste. Los niveles de alfabetización de las personas pertenecientes a minorías lingüísticas y pueblos indígenas suelen ser más bajos. En Perú, el analfabetismo está mucho más extendido entre las personas que hablan lenguas indígenas, llegando a afectar al 21% de los adultos, mientras que en el caso de los hispanohablantes ese porcentaje se cifra solamente en un 4%. Ninguno de estos factores de desventaja se da de

6. Se estima que, entre el decenio de 1985–1994 y el periodo 2000–2007, la tasa de alfabetización de los adultos aumentó del 87% a más del 91% en América Latina y del 66% al 75% en el Caribe.

manera aislada. En México, las probabilidades de que sepan leer y escribir las mujeres que sólo hablan una lengua indígena son quince veces inferiores a las de las mujeres que sólo hablan español, y los niveles de alfabetización de las mujeres que carecen de nociones de español oscilan apenas en torno a un 5%.

- El mayor acceso a la educación de las sucesivas generaciones es uno de los factores que han impulsado el aumento de la alfabetización en la región. En el periodo 2000–2007 la *tasa de alfabetización de los adultos jóvenes* de la región se cifró en un 97%, lo cual la sitúa a un nivel superior –en un 6%– al de la tasa media del conjunto de la población adulta. En los países con tasas de alfabetización de adultos más bajas, como Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua, la tasa de alfabetización de los jóvenes es entre un 12% y un 17% más alta.
- La región de América Latina y el Caribe debería acercarse mucho al cumplimiento del *objetivo de alfabetización fijado para 2015*, ya que las previsiones para ese año cifran la tasa de analfabetismo de los adultos en un 6,6% y el objetivo que se había fijado era alcanzar el 5,1%. Aunque nos hallamos en pleno Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (2003–2012), se sigue sin prestar atención y recursos financieros suficientes a la lucha contra el analfabetismo, que además no se ha integrado en estrategias más vastas de reducción de la pobreza. Uno de los esfuerzos de más largo alcance realizados en la región para corregir esa insuficiencia es el que están llevando a cabo las autoridades brasileñas en el marco del Programa Brasil Alfabetizado (Recuadro 2). Los gobiernos de otros países de América Latina –por ejemplo los de Chile, Guatemala, México, Paraguay y Perú– y la Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe han elaborado una estrategia regional de reducción de la pobreza en la que se ha incluido la alfabetización bilingüe de los grupos indígenas.

Recuadro 2: La alfabetización en Brasil

Con la adopción del Programa Brasil Alfabetizado, los dirigentes políticos brasileños han cuestionado la “cultura del silencio” y la indiferencia reinantes con respecto al problema del analfabetismo. La coordinación de este programa, iniciado en 2003, corre a cargo del Ministerio de Educación, pero su estructura está sumamente descentralizada. Aunque está destinado fundamentalmente a grupos desfavorecidos como poblaciones indígenas, jornaleros agrícolas, niños que trabajan y familias de bajos ingresos, el programa da cabida a cualquier persona de más de quince años de edad que haya cursado menos de un año de estudios. Las cartillas de alfabetización se editan en lenguas vernáculas y tienen en cuenta los contextos locales. También se utilizan planteamientos pedagógicos innovadores. Gracias a este programa se han impartido cursos de alfabetización a unos ocho millones de educandos.

La calidad de la educación

Lograr la Educación para Todos no es solamente una cuestión de ofrecer más años de escolaridad a los niños, sino de conseguir efectivamente que éstos adquieran las competencias necesarias para que puedan desenvolverse bien en la vida ulteriormente. La escasa calidad de la educación está haciendo peligrar el futuro de millones de jóvenes, muchos de los cuales se hallan ante la perspectiva de ser analfabetos toda su vida.

- Las *evaluaciones internacionales del aprendizaje* miden las diferencias en el aprovechamiento escolar del alumnado que se dan entre los distintos países. Aunque esas evaluaciones abarcan a un número reducido de países de América Latina y el Caribe, los datos empíricos limitados de que se dispone indican la existencia de problemas graves.
 - Por ejemplo, el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS), realizado en 2007 para medir el aprovechamiento escolar de los alumnos del octavo grado, pone de manifiesto la existencia de disparidades considerables en el aprovechamiento escolar entre los países desarrollados y las naciones en desarrollo (representadas, en lo que respecta a América Latina, por Colombia y El Salvador). Las puntuaciones medias obtenidas en las pruebas por los alumnos de la República de Corea, primer país de la clasificación, fueron 1,6 y 1,8 veces superiores a las conseguidas por los escolares de Colombia y El Salvador, respectivamente. El nivel de un alumno medio de estos dos países es igual o inferior al del grupo formado por el 10% de los estudiantes que consiguen peores resultados en los países mejor clasificados. Estas dos naciones latinoamericanas también figuraron entre los países con resultados más bajos en las pruebas del TIMSS para los alumnos de cuarto grado, ya que las puntuaciones del 91% de los escolares colombianos y del 94% de los salvadoreños fueron iguales o inferiores a la puntuación de referencia más baja establecida.
 - Los datos empíricos emanados de las evaluaciones internacionales en competencias de lectura son todavía más inquietantes. El Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) mide los conocimientos de los educandos que han cursado ocho años de estudios aproximadamente. Se considera que los alumnos cuyo conocimiento de la lectura se sitúa por debajo del nivel 1 establecido se hallan en situación de riesgo para pasar al mercado de trabajo o para proseguir sus estudios. En seis países latinoamericanos participantes en la evaluación realizada en 2006 –Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Uruguay– el porcentaje de alumnos clasificados en el nivel 1, o por debajo, osciló entre un 36% y un 58%. Esto quiere decir que, después de ocho años de escolarización, los niños de esos países no habían adquirido un nivel de conocimiento de la lectura y la escritura como el que suelen adquirir los alumnos de primaria en los países de la OCDE cuando se hallan a la mitad de este ciclo de enseñanza.

- Una evaluación regional efectuada en 2006 –el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)– mostró que la competencia en lectura de los alumnos de primaria varía mucho en los países de América Latina y el Caribe. En Ecuador, Guatemala y la República Dominicana, menos de la mitad de los estudiantes de tercer grado poseen algo más que las competencias básicas en materia de lectura. En cambio, en Costa Rica y Cuba más del 85% del alumnado posee competencias en lectura superiores a las básicas. Los alumnos de enseñanza primaria de Cuba obtuvieron resultados excelentes. Más del 40% de los alumnos cubanos de tercer grado lograron las más altas puntuaciones en las competencias de lectura evaluadas, lo cual representa un porcentaje dos veces mayor que el registrado en Chile y México. Cuba es también el país donde más baja es la proporción de estudiantes con resultados inferiores al nivel más bajo establecido.
 - Las niñas tienden a obtener resultados iguales o mejores que los de sus compañeros de clase. Los datos relativos a los dieciséis países participantes en la evaluación realizada por el SERCE en 2006 muestran que en el sexto grado los varones consiguen mejores resultados que las niñas en matemáticas, pero éstas superan a los varones en las evaluaciones de la lectura. Las diferencias entre los sexos observadas en ambas disciplinas fueron escasas.
 - Las disparidades en el aprendizaje a nivel nacional tienden a ser mucho más acusadas en los países de ingresos bajos. En Colombia y El Salvador se pudo observar que en las puntuaciones de la prueba de matemáticas del TIMSS para escolares de cuarto grado, la diferencia entre los alumnos con mejores resultados y los alumnos con peores resultados se cifró entre un 80% y un 90% de la puntuación media, esto es, una proporción dos veces mayor que la observada en la mayoría de los países de ingresos más elevados. Esas disparidades reflejan en parte el tipo de escuela que los alumnos frecuentan. En el caso de México se estima que más de un tercio de la variación en las puntuaciones en ciencias del PISA se puede explicar por las diferencias que se dan entre las escuelas. En muchos países en desarrollo, las diferencias en el aprovechamiento escolar existentes entre los centros docentes guardan relación con el *entorno del aprendizaje*, en el que se suelen dar amplias variaciones en el tamaño de la clase, la disponibilidad de libros y material pedagógico, la calidad de los maestros y los estándares de construcción de los edificios escolares. En el Estado Plurinacional de Bolivia y en Chile, un estudio mostró que más de la mitad de las importantes disparidades de aprendizaje existentes entre los alumnos de poblaciones indígenas y los demás escolares se explicaban por la escasa calidad de las escuelas donde reciben enseñanza los primeros. En las conclusiones de ese estudio se indica que la mejora de la calidad de las escuelas y la reducción de las diferencias entre éstas
- disminuirán la desigualdad en el aprovechamiento escolar de los alumnos. En Brasil, una serie de datos empíricos indican que el Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y de Valorización del Magisterio (FUNDEF), destinado a garantizar una distribución más equitativa del gasto por alumno en todo el país, ha contribuido a reducir en cierta medida las desigualdades en materia de aprendizaje.
- Otros factores de desventaja debidos al nivel de ingresos y el grado de instrucción de los padres, el idioma hablado en el hogar y el hecho de que los niños trabajen o no, también inciden en el aprovechamiento escolar de los alumnos. En las evaluaciones nacionales de matemáticas realizadas en 2004 en el Perú, las puntuaciones obtenidas por los alumnos de sexto grado de lengua materna española superaron en más de un entero de desviación estándar las de los niños que tenían por lengua materna un idioma indígena. En las evaluaciones del SERCE efectuadas en 2006 se observó que, por término medio, eran más bajos los niveles alcanzados en matemáticas por los alumnos que realizaban un cúmulo considerable de trabajo dentro o fuera de su hogar. Por ejemplo, en El Salvador las puntuaciones medias de los alumnos de sexto grado que trabajaban fueron inferiores en un 6% a las obtenidas por los que no trabajaban. En los países donde el medio social de los escolares guarda una estrecha relación con su grado de aprovechamiento escolar, o donde se dan grandes diferencias entre los medios sociales de los alumnos, es poco probable que sea suficiente la reducción de las diferencias de calidad entre las escuelas para lograr una mejora significativa de la equidad. Para esto, es necesario aplicar también programas que apunten a destinatarios y objetivos específicos. En México, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) proporciona fondos complementarios, material de aprendizaje –comprendidos libros de texto en lenguas indígenas– y apoyo docente a las escuelas de zonas caracterizadas por un bajo rendimiento escolar y por la existencia de factores de desventaja persistentes. Las evaluaciones indican que esas medidas han contribuido a reducir la disparidad en las puntuaciones obtenidas en matemáticas por los alumnos de primaria, pero han tenido poco impacto en las puntuaciones de español.
 - Las *evaluaciones a pequeña escala de las competencias de lectura* efectuadas en varios países de bajos ingresos esbozan un panorama inquietante. Aunque esas evaluaciones no sean representativas a nivel nacional, suelen señalar la existencia de niveles muy deficientes en la fluidez de lectura. Si bien las estimaciones al respecto varían, se suele considerar que es necesaria una fluidez de más de cuarenta palabras por minuto para comprender un texto. En Nicaragua, los alumnos del tercer grado pueden leer por término medio unas dieciocho palabras por minuto, mientras que en la parte central del Perú el

promedio es de cincuenta y siete palabras por minuto. En Guatemala, las dos terceras partes de los alumnos pueden leer correctamente más de cuarenta palabras por minuto, pero se dan disparidades considerables entre los diferentes grupos lingüísticos. La velocidad de lectura de los alumnos de lengua mam es inferior, por término medio, a cuarenta palabras por minuto. Mientras que los alumnos de habla quiché o española son capaces de leer más de sesenta palabras por minuto.

- La evaluación de las competencias de lectura en los primeros grados de la enseñanza primaria ofrece la posibilidad de detectar a los niños con bajo nivel de aprendizaje de la lectura y poder así adoptar *medidas correctoras* que pueden coadyuvar a la prevención de la deserción escolar y la repetición de grado. La participación activa de las escuelas y las comunidades es un factor clave en la adopción de políticas que consigan éxito en la empresa de mejorar las competencias de lectura.
- Una de las condiciones necesarias más importantes para realizar progresos continuos hacia una mejor calidad de la educación es la existencia de un mejor entorno de aprendizaje. Este entorno abarca las infraestructuras escolares, la disponibilidad de libros de texto, el proceso de aprendizaje y la interacción entre alumnos y maestros.
 - Un entorno escolar deficiente con aulas mal ventiladas, techos con goteras, servicios higiénicos deficientes y falta de material constituye un obstáculo importante para un aprendizaje eficaz. En Perú, más de la mitad de los alumnos de primaria de las zonas rurales cursan sus estudios en edificios escolares que, según sus directores, necesitan una refección importante de sus instalaciones.
 - El tiempo lectivo efectivo es importante para el aprovechamiento escolar. En Guatemala, los niños están en clase y aprenden solamente durante la tercera parte del tiempo oficial de apertura de la escuela.
- Los docentes constituyen el recurso más importante de la educación. En muchos países, *la escasez de maestros formados representa un obstáculo de envergadura*, a todos los niveles, para el logro de los objetivos de la Educación para Todos. A nivel nacional, los grupos marginados sufren en particular de la desventaja de contar con pocos docentes formados.
- En 2007, la proporción alumnos/docente en la enseñanza preescolar era de 22/1, por término medio, en el conjunto de la región, pero en el Estado Plurinacional de Bolivia era de 41/1.
- El aumento de la escolarización en primaria ha ido unido a un incremento de *la contratación de maestros*. A nivel regional, el personal docente aumentó aproximadamente

en un 8% desde 1999, y la proporción alumnos/docente disminuyó en un 10%. Aunque los países establecen sus propios objetivos en lo referente a esa proporción, el tope máximo más utilizado a nivel internacional para fijarla es el cociente 40/1. En 2007, la proporción alumnos/docente en la enseñanza primaria era de 23/1 para el conjunto de la región, esto es, más baja que el promedio correspondiente a los países en desarrollo (27/1) y el promedio mundial (25/1). Los datos de que se dispone indican que El Salvador –el país donde se observó en 2007 la proporción alumnos/docente más alta de toda de la región en la enseñanza primaria (40/1, aproximadamente)– tiene que hacer frente a algunas penurias de docentes. Los promedios nacionales de la proporción alumnos/docente pueden ocultar la existencia de grandes disparidades entre las diferentes regiones, así como entre las zonas urbanas y las rurales.

- La *falta de maestros formados* constituye también un motivo de preocupación. En 2007, la proporción media de maestros de primaria formados en América Latina y el Caribe giraba en torno al 80%. No obstante, esa proporción difería considerablemente de un país a otro: desde un 45% en Belice hasta un 100% en Aruba, Bermudas y Cuba.
- A nivel mundial, va a ser necesario contratar 1.900.000 maestros suplementarios para lograr el objetivo de la enseñanza primaria universal en 2015, y también será menester contratar y formar a 8.400.000 más para ocupar los puestos de los docentes que van a jubilarse o dejar la profesión de aquí a ese año. Aunque la necesidad de contratar docentes suplementarios para lograr la universalización de la enseñanza primaria no sea tan aguda en América Latina y el Caribe como en otras regiones del mundo en desarrollo, lo cierto es que la exigencia de contratar y formar maestros para reemplazar a los ya existentes sí que representa un problema importante. La contratación es tan sólo una de las múltiples cuestiones que los gobiernos tienen que abordar en lo que respecta al personal docente. La atracción y *retención de candidatos a la docencia calificados* y la mejora del estado moral del profesorado son empresas cada vez más difíciles. Por otra parte, la búsqueda de un equilibrio entre los sueldos del cuerpo docente y las limitaciones presupuestarias puede incrementar el riesgo de que se contrate a docentes menos calificados.

El Índice de Desarrollo de la EPT

El Índice de Desarrollo de la EPT (IDE) no contempla los progresos hacia cada uno de los objetivos de la EPT por separado, sino que proporciona una medición compuesta de los progresos de conjunto, abarcando a la vez el acceso a la educación y su equidad y calidad. Este índice comprende solamente los cuatro objetivos de la EPT más fácilmente cuantificables: la enseñanza primaria universal (objetivo 2), la alfabetización de los adultos (primera parte del objetivo 4), la paridad e igualdad entre los sexos (objetivo 5) y la calidad de la educación (objetivo 6).⁷ El valor del IDE para un país determinado es el promedio aritmético de los cuatro indicadores de aproximación correspondientes a esos cuatro objetivos. Ese valor oscila entre 0 y 1, y esta última cifra representa la plena consecución de la EPT. Se han calculado los valores del IDE correspondientes a veintiséis países de América Latina y el Caribe sobre los que disponía de datos relativos a los cuatro objetivos mencionados para el año escolar finalizado en 2007. En el Cuadro 1 figuran esos países, clasificados en función de la distancia que les separa de la plena realización de la EPT, representada por un valor del IDE comprendido entre 0,97 y 1,00.

Cuadro 1: Varios países de América Latina y el Caribe han logrado o están a punto de lograr la Educación para Todos, pero a muchos otros les queda todavía un buen trecho de camino por recorrer

Distribución de los países en función del valor de su IDE y de la distancia que les separaba en 2007 del logro de la EPT

<p>Han logrado ya la EPT (Valor del IDE comprendido entre 0,97 y 1,00)</p> <p>Argentina, Aruba, Cuba y Uruguay</p> <p>(4)</p>	<p>Están a punto de lograr la EPT (Valor del IDE comprendido entre 0,95 y 0,96)</p> <p>Chile, México, Santa Lucía, Trinidad y Tobago y República Bolivariana de Venezuela</p> <p>(5)</p>
<p>Se hallan en una posición intermedia (Valor del IDE comprendido entre 0,80 y 0,94)</p> <p>Bahamas, Barbados, Belice, Estado Plurinacional de Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, San Vicente y las Granadinas y Suriname</p> <p>(16)</p>	<p>Dista mucho de alcanzar la EPT (Valor del IDE inferior a 0,80)</p> <p>Nicaragua</p> <p>(1)</p>

Fuente: Cuadro 2 (véase pág. 20).

- Nueve países de América Latina y el Caribe han logrado, o están a punto de lograr, los cuatro objetivos más fácilmente cuantificables de la EPT. Esos países han hecho progresos regulares hacia la consecución de los cuatro objetivos comprendidos en el IDE. En todos ellos el derecho a la educación es realmente efectivo, ya que la enseñanza es obligatoria desde decenios atrás y además suele ser gratuita.
- Otros dieciséis países se hallan en una posición intermedia: los valores de sus IDE respectivos oscilan entre 0,84 y 0,94. La mayoría de los países de este grupo han registrado progresos desiguales. Aunque su nivel de escolarización es con frecuencia elevado, los indicadores relativos a la alfabetización de los adultos y la calidad de la educación –medida por la supervivencia en el quinto grado de primaria– son menos brillantes. Por ejemplo, la tasa de alfabetización de los adultos es inferior al 80% en Belice y Guatemala, mientras que la tasa de retención escolar es especialmente insuficiente en Brasil, El Salvador, Guatemala, la República Dominicana y Suriname.
- Nicaragua es el único país de la región que dista mucho de alcanzar la EPT: el valor de su IDE alcanza apenas 0,80. Aunque este país está a punto de lograr la escolarización de todos los niños en la enseñanza primaria y se halla cerca del objetivo de la paridad entre los sexos, la calidad de su educación es escasa y su tasa de analfabetismo es elevada.
- Un análisis de la evolución del IDE puede ayudar a identificar cuáles han sido los ámbitos de prioridad importantes y cuáles son los que han sufrido las consecuencias de un relativo descuido. Se ha podido calcular la evolución del IDE en el periodo 1999–2007 para trece países de América Latina y el Caribe. Solamente se observa un retroceso del IDE en Ecuador y la República Dominicana, debido a la disminución de la tasa de alfabetización de los adultos y de la tasa de supervivencia en el quinto grado de primaria, respectivamente. Los IDE de Belice, Nicaragua y la República Bolivariana de Venezuela experimentaron un aumento de un 5% a un 6% debido a las mejoras registradas en la tasa de supervivencia en quinto grado o en la TNE en primaria ajustada, o en ambas tasas a la vez. El IDE de Guatemala aumentó en más de un 12%, impulsado por las mejoras registradas en los cuatro indicadores, y más concretamente por el incremento de la escolarización en primaria (hasta un 16%) y de la tasa de supervivencia en el quinto grado de primaria (+22%).
- Más recientemente –en el periodo 2006–2007– el IDE de la República Bolivariana de Venezuela aumentó en un 2%, debido fundamentalmente a que la tasa de retención en el quinto grado experimentó un incremento de más del 6%. En cambio, el IDE de Brasil disminuyó en un 2% porque esa misma tasa se redujo en una proporción similar a la de Venezuela. Los IDE de los demás países de la región permanecieron más o menos estables, registrando aumentos y disminuciones inferiores a un 2%.

7. No se dispone de datos fiables y comparables sobre el objetivo 1 (atención y educación de la primera infancia) para la mayoría de los países. En lo que respecta al objetivo 3 (necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos), cabe decir que todavía resulta difícil medir los progresos hacia su consecución, así como efectuar el seguimiento de los mismos. Para saber más sobre la metodología del IDE, se puede consultar el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2010.

Marginación en la educación

Los gobiernos de todo el mundo reiteran constantemente su compromiso en favor de la igualdad de oportunidades de educación. Las convenciones internacionales sobre derechos humanos les obligan a actuar de conformidad con ese compromiso. Sin embargo, muchos de ellos olvidan sistemáticamente que deben abordar el problema de las desventajas extremas y persistentes que se dan en el ámbito de la educación y marginan a amplios sectores de la población. Esas desventajas, originadas por procesos sociales, económicos y políticos profundamente arraigados, así como en relaciones de poder desiguales, y sustentadas por la indiferencia política, se refuerzan a menudo con algunos modos de proceder en las aulas. El hecho de no haber logrado que la educación integradora ocupe un puesto central en el programa de la Educación para Todos está frenando los progresos hacia la consecución de los objetivos fijados en el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar.

Un nuevo instrumento estadístico para medir la marginación

Medir la marginación en la educación es una empresa intrínsecamente difícil. No se han establecido elementos de referencia para hacer comparaciones entre países, semejantes a los utilizados para evaluar la pobreza extrema de ingresos. Además, las estadísticas nacionales no suelen ser lo suficientemente detalladas como para permitir la identificación de los grupos marginados. El *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2010* contiene un nuevo instrumento que proporciona una idea de la amplitud de la marginación dentro de los países y de la composición social de los grupos marginados. Denominado conjunto de datos sobre la Penuria de Educación y la Marginación en la Educación (PEME), este instrumento disponible en línea⁸ permite identificar también a los grupos que tropiezan con limitaciones extremas en lo que respecta a la oferta de oportunidades de educación (Recuadro 3). El conjunto de datos PEME se centra en tres ámbitos principales:

- **Penuria de educación:** La de los jóvenes adultos de diecisiete a veintidós años de edad que, por haber cursado menos de cuatro años de estudios, no han adquirido probablemente las competencias básicas necesarias en lectura, escritura y cálculo.
- **Penuria extrema de educación:** La de los jóvenes adultos que, por haber cursado menos de dos años de estudios, corren el riesgo de hallarse en una situación de extrema desventaja en muchos ámbitos de su vida.
- **El 20% más desfavorecido:** El grupo de personas que han cursado menos años de educación en una sociedad determinada.

Recuadro 3: Penuria de educación y marginación en la educación en el Estado Plurinacional de Bolivia

El conjunto de datos PEME puede ilustrar cómo se refuerzan mutuamente una serie de factores para crear la desventaja en la educación. En el Estado Plurinacional de Bolivia, los niños van a la escuela durante nueve años y medio, por término medio. Los varones y las niñas de las familias urbanas más acomodadas cursan once años de estudios en promedio, mientras que los de las familias más pobres cursan menos de seis años y medio. La duración media de los estudios de una mujer pobre perteneciente a una comunidad indígena -aymara, guaraní o quechua- se cifra en cinco años y medio apenas. Los índices de la penuria de educación oscilan en torno al 6% en el conjunto del país, pero son 2,5 veces más elevados en Potosí, la región más indigente. A nivel general, los porcentajes de niños y muchachas que reciben menos de cuatro años de instrucción se cifran en un 4% y un 8% respectivamente, pero en el caso de las muchachas de zonas rurales pertenecientes a las familias del quintil más pobre ese porcentaje asciende al 30%.

Los factores que conducen a la marginación no actúan aisladamente. Entre el nivel de ingresos y la disparidad entre los sexos, por un lado, y el idioma, la pertenencia étnica y las diferencias entre regiones y entre zonas rurales y urbanas, por otro lado, se da una interacción que tiene por resultado la creación de desventajas y el mutuo reforzamiento de éstas.

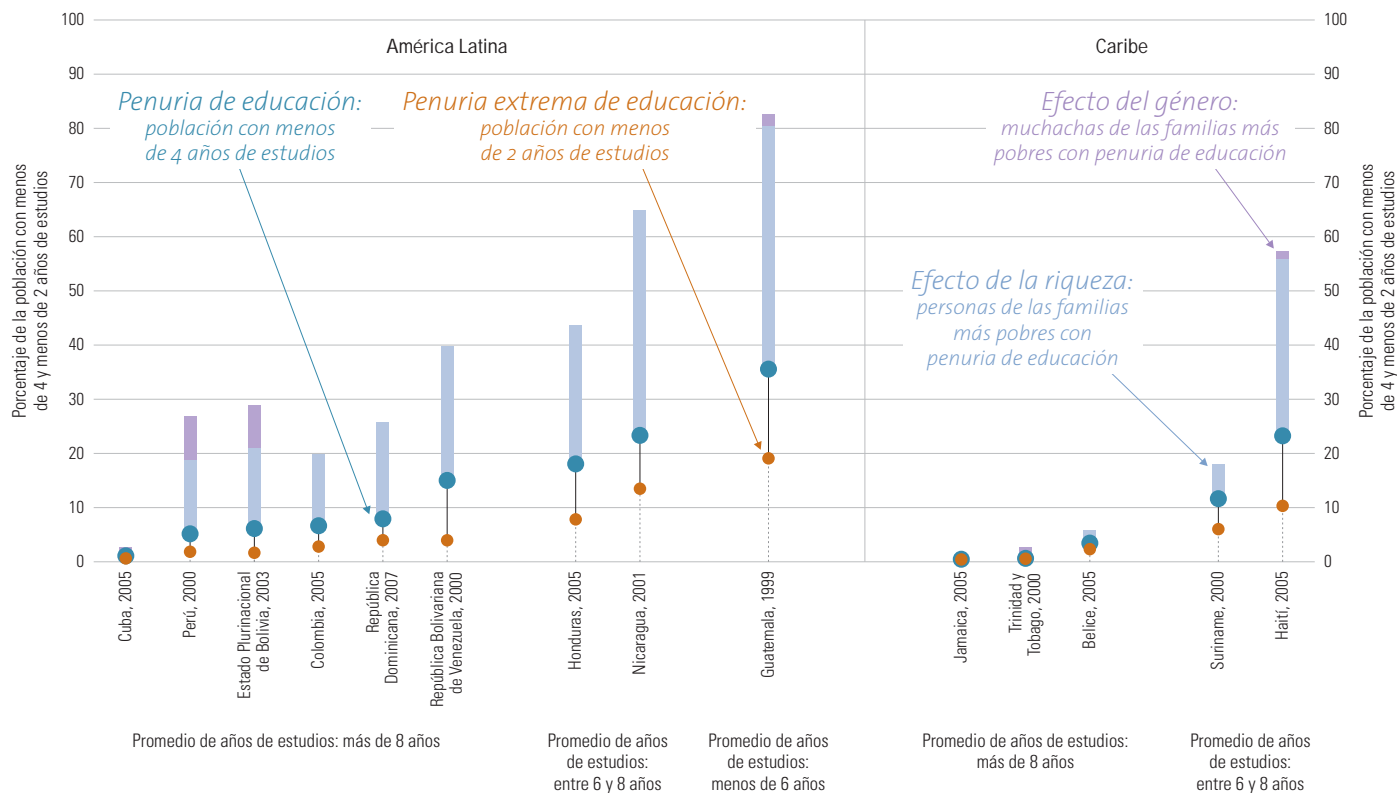
De los ochenta países estudiados mediante la aplicación del conjunto de datos PEME, catorce pertenecen a la región de América Latina y el Caribe. El Gráfico 3 muestra que, si bien la penuria extrema de educación del grupo etario de 17 a 22 años alcanza en general niveles importantes en varios países, en el grupo del 20% de las familias más desfavorecidas esa penuria es extraordinariamente elevada.⁹ El conjunto de datos PEME muestra que en la mitad de los países de la región estudiados –y más concretamente en el Estado Plurinacional de Bolivia y en Perú– persisten disparidades importantes entre los sexos, en detrimento de las niñas, en las familias más pobres. Con respecto a los siete países restantes –y más concretamente en lo que se refiere a la República Dominicana y Suriname– el PEME indica que entre los varones jóvenes de las familias más pobres se da una prevalencia de la penuria de educación más elevada que en el conjunto de las familias pobres.

- Un análisis comparativo entre los países pone de manifiesto que *las poblaciones indígenas y las minorías étnicas* –sobre todo las que no hablan en sus hogares la lengua de enseñanza utilizada en la escuela– tienen que afrontar desventajas especialmente graves en el ámbito de la educación.

9. A lo largo del último decenio, las mejoras de la TNE en primaria han tenido posiblemente por consecuencia una reducción de la penuria de educación en algunos países de la región. Véanse a este respecto, por ejemplo, los casos de Guatemala, Nicaragua y la República Bolivariana de Venezuela en el Gráfico 1. Pese a las mejoras registradas en los promedios de las TNE, algunos datos empíricos emanados de otras fuentes parecen indicar que el "efecto de la riqueza" ha persistido en esos tres países.

Gráfico 3: Medición de la penuria de educación en América Latina y el Caribe

Porcentajes de la población nacional, de las familias más pobres y de las muchachas de las familias más pobres de 17 a 22 años de edad con menos de cuatro y menos de dos años de estudios en un grupo de países (datos del año más reciente disponible)



Fuente: UNESCO-PEME (2009).

- Algunas de esas desventajas guardan relación con la pobreza. En el Estado Plurinacional de Bolivia y Guatemala, el 75% de las poblaciones indígenas están sumidas en la pobreza, mientras que el porcentaje de las poblaciones no indígenas en esa misma situación se cifra en un 50%. Los niveles más altos de pobreza están asociados a su vez con la discriminación y la estigmatización cultural, que representan obstáculos suplementarios para la educación.
- En el Estado Plurinacional de Bolivia, los jóvenes de diecisiete a veintidós años de habla aimara y quechua cursan, respectivamente, dos y cuatro años menos de estudios que sus homólogos hispanohablantes. En Guatemala, el promedio de duración de la escolaridad de los hispanohablantes es de 6,7 años, pero el de las poblaciones que hablan el q'eqchi' es tan sólo de 1,8 años. En México, la escolaridad de los que sólo hablan una lengua indígena dura un año y medio, mientras que el promedio nacional es de ocho años.
- En las minorías indígenas, la pobreza y la discriminación debida al sexo exacerban la penuria de educación. En Guatemala y Perú, los adultos jóvenes de las poblaciones indígenas tienen muchas más probabilidades de padecer una penuria extrema de educación que sus homólogos no indígenas, sobre todo si son pobres o de sexo femenino. En Perú, el promedio de estudios de una persona indígena del grupo etario de 17 a 22 años es inferior en dos años al promedio nacional, y en el caso de las muchachas indígenas pobres esa inferioridad es de cuatro años.
- En muchos países se dan diferencias regionales asombrosas en lo que respecta al número de años de escolarización.
- En México, la duración de los estudios es particularmente corta en los Estados desfavorecidos del sur del país. A nivel nacional, los adultos de 17 a 22 años recibían más de ocho años de educación por término medio en 2005, y sólo un 11% de ese grupo etario había cursado menos de cuatro años de estudios. En el Distrito Federal, el promedio de años de estudios era superior a diez y sólo un 3% del grupo etario estudiado había estado escolarizado menos de cuatro años. En cambio, en el Estado de Chiapas el promedio de años de escolaridad de los varones y las muchachas se cifraba en 6,6 y 5,7 años respectivamente, y más de un 25% de los jóvenes había recibido menos de cuatro años de educación.

- En Nicaragua se dan también disparidades regionales persistentes: el porcentaje de la población con menos de cuatro años de estudios se cifra en menos de un 7% en la capital del país, Managua, pero en Jinotega alcanza casi un 60%.
- Nacer en el seno de una familia perteneciente al quintil más pobre de la población entraña un riesgo acrecentado de formar parte del grupo más desfavorecido en la distribución de la oferta de oportunidades de educación. En el Estado Plurinacional de Bolivia, Colombia y Nicaragua, la proporción del quintil de familias más pobres es dos veces mayor en el grupo del 20% más desfavorecido en el plano educativo, y en la República Bolivariana de Venezuela esa proporción es tres veces mayor.

El tiempo pasado en la escuela es solamente uno de los aspectos de la marginación. En el aprovechamiento escolar se dan también diferencias muy acusadas que guardan relación con la situación socioeconómica. En Brasil y México, los niños pertenecientes al 25% de las familias más acomodadas de la población obtienen, por término medio, puntuaciones en matemáticas que son entre un 25% y un 30% más altas que las de los niños pertenecientes al grupo formado por el 25% de las familias más pobres. El hecho de hablar en el hogar un idioma distinto de la lengua oficial de enseñanza va unido generalmente a la obtención de puntuaciones más bajas en los exámenes. En América Latina, una amplia serie de datos empíricos muestra las disparidades que se dan en esas puntuaciones entre los niños de comunidades indígenas y los demás alumnos. En Guatemala, las puntuaciones obtenidas por los niños indígenas de las zonas rurales y urbanas son inferiores en un 17% a las de los niños no indígenas. Las diferencias observadas en las pruebas de matemáticas son menores, pero siguen siendo significativas. En Perú se han observado disparidades excepcionalmente importantes entre el aprovechamiento escolar de los niños indígenas y los demás alumnos. En efecto, la disparidad en las puntuaciones de las pruebas de matemáticas y lengua en el último grado primaria fue superior a un entero de desviación estándar

Cómo se llega a la marginación

La marginación en la educación es el producto de una mixtura ponzoñosa de desventajas heredadas, procesos sociales profundamente arraigados, dispositivos económicos injustos y políticas deficientes. Todos esos aspectos se examinan en relación los cinco grupos más gravemente afectados por la marginación.

- Nacer *pobre* es uno de los más poderosos factores de la marginación en la educación. Las encuestas sobre hogares indican sistemáticamente que la imposibilidad en que se hallan los padres de sufragar la educación de sus hijos es una de las razones más importantes de que éstos no vayan a la escuela. Incluso en los países donde se han suprimido los derechos de escolaridad oficiales, el costo de los

uniformes, los transportes, los libros y el material escolar puede suponer un obstáculo para que los niños ingresen en la escuela y terminen sus estudios.

- Aunque los índices de pobreza absoluta en América Latina y el Caribe son más bajos que en otras regiones del mundo en desarrollo, más de 90 millones de personas siguen viviendo con menos de 2 dólares diarios. Además, el aumento de los precios de los alimentos y la crisis financiera mundial han desacelerado el ritmo de los progresos hacia la reducción de la pobreza. Estos *choques económicos*, así como las catástrofes naturales o las enfermedades de miembros de la familia, pueden obligar a los hogares pobres a adoptar estrategias que vayan en detrimento de la educación de sus hijos.
- El *trabajo infantil* es otra de las consecuencias de la pobreza que va en detrimento de la educación. Aunque algunos niños tratan de combinar la escuela con el trabajo, esto tiene con frecuencia repercusiones negativas en el aprovechamiento escolar. Datos empíricos recogidos en once países de América Latina muestran que los niños que trabajan obtienen en las pruebas de lengua y matemáticas de tercer y cuarto grado de primaria puntuaciones considerablemente más bajas que los demás alumnos, teniendo en cuenta las características de las escuelas y de las familias. Por moderado que sea, el trabajo de un niño a una edad temprana tiene consecuencias perjudiciales en sus capacidades cognitivas, y cuando es sistemático sus repercusiones son aún más perniciosas.
- Las *identidades de grupo*, es decir, las que guardan relación con la raza, la etnia o el lenguaje figuran entre las "líneas de falla" más hondas que pueden darse en la educación. La situación de los indígenas de toda América Latina lo demuestra con creces. Un índice de pobreza más elevado y un estado de salud y nutrición más deficiente son dos elementos que amplifican los obstáculos con que tropiezan los niños indígenas. En Guatemala, las muchachas de familias indígenas extremadamente pobres ingresan en la escuela, por término medio, un año más tarde que las hijas de las familias indígenas que no son pobres. Además, sus probabilidades de desertar la escuela son mayores. Las probabilidades de que los niños mayas combinen su asistencia a la escuela con el trabajo son dos veces mayores que las de los niños que no pertenecen a esa etnia.
- Uno de los motivos del insuficiente aprovechamiento escolar de muchos de los niños pertenecientes a minorías étnicas es que suelen recibir enseñanza en un idioma que comprenden con dificultad. La inexistencia de una enseñanza en lengua materna suele formar parte de procesos más generales de subordinación cultural y discriminación social, reforzados por currículos que adolecen de una falta de sensibilidad al fenómeno de la diversidad cultural. En América Latina, la mayoría de los

países han adoptado políticas de educación bilingües e interculturales, algunas de las cuales datan del decenio de 1920. Hoy en día, esas políticas tienen por objeto integrar las lenguas indígenas en los sistemas nacionales de educación, dando así a los niños la posibilidad de aprender en su lengua materna antes de que empiecen a recibir enseñanza en español. A pesar de haber conseguido algunos logros importantes, los programas educativos de este tipo tropiezan con problemas considerables en varios países: cobertura reducida, escasa calidad y alcance limitado para abordar los problemas más profundos de la discriminación y la desigualdad social.

- Los factores de desventaja como la pobreza y la condición indígena se suelen reflejar en el *lugar de domicilio*.
 - Las *barriadas urbanas miserables* son focos de penuria de educación, en parte debido a la pobreza, pero en parte debido también al hecho de que muchos gobiernos no reconocen a sus habitantes el derecho a disponer de servicios básicos.
 - En las *zonas rurales* con escasa densidad de población, los largos –y a menudo peligrosos– desplazamientos del domicilio a la escuela son un importante factor de marginación de la educación, sobre todo en el caso de las niñas. En Nicaragua, por ejemplo, el trayecto que deben efectuar hasta la escuela los alumnos de la región rural del centro del país es dos veces más largo que el itinerario medio nacional.
 - En los *países afectados por conflictos*, los ataques perpetrados contra los edificios escolares y las migraciones forzosas son perjudiciales para la escolarización de los niños.
- Los *niños discapacitados* sufren las consecuencias de comportamientos sociales que los estigmatizan, restringiendo sus oportunidades de educación y rebajando su autoestima. Esas actitudes se refuerzan con frecuencia por la falta de atención de que son objeto en las mismas aulas de clase, la inadecuación del acceso físico a los edificios e instalaciones escolares, la escasez de docentes formados y la limitada asistencia didáctica.
- El *VIH y el sida* agravan problemas más generales derivados de la pobreza y la discriminación social, por ejemplo la presión económica derivada de la orfandad y del mal estado de salud de los miembros de la familia. La estigmatización y la discriminación institucionalizada agravan a menudo las desventajas generadas por el VIH y el sida en el ámbito de la educación. En los centros docentes de Brasil y Haití, se dan casos de violencias ejercidas contra adolescentes debido a su seropositividad.

Dar a todos las mismas oportunidades

No hay fórmulas ni recetas exclusivas para superar la marginación en la educación. Las políticas que se adopten deben tratar sus causas profundas: la discriminación social, la estigmatización y los problemas específicos de los grupos marginados. Las desigualdades que afrontan los marginados están profundamente arraigadas y ofrecen una gran resistencia a toda tentativa de cambio. Sin embargo, es posible conseguir progresos contrayendo en el plano de las políticas un compromiso duradero con la causa de la justicia social, la oferta de igualdad de oportunidades y la defensa y aplicación de los derechos fundamentales de las personas. Tres grandes conjuntos de políticas pueden tener una influencia decisiva. Se puede considerar que son los tres vértices de un triángulo de la educación integradora (Gráfico 4):

Ampliar el acceso a la educación y hacerla más asequible

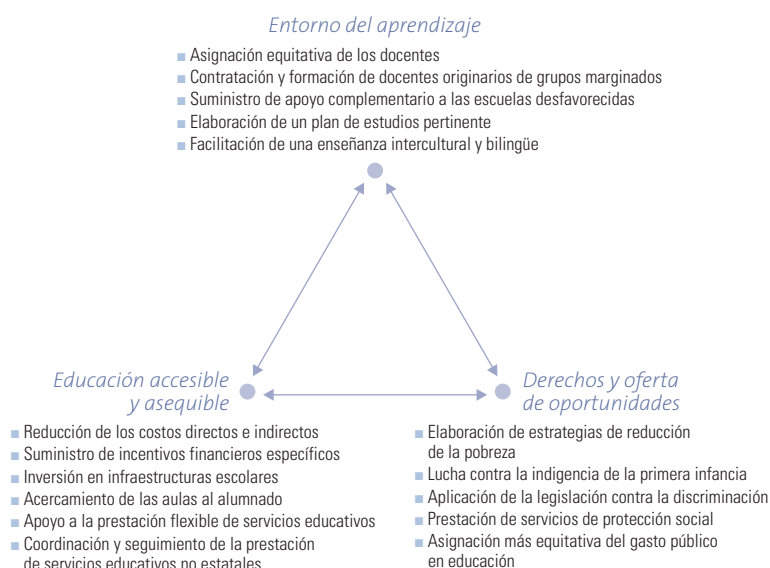
- La supresión de los derechos de escolaridad es necesaria para llevar la educación a los más pobres, pero no es suficiente de por sí. Los gobiernos también tienen que reducir los costos directos en uniformes, libros de texto y gastos extraoficiales. Los programas de subsidios financieros para determinados grupos marginados pueden reducir los costos de educación de las familias y proporcionar incentivos para que éstas manden a sus hijos a la escuela. También es fundamental construir escuelas cerca de las comunidades marginadas, en particular para propiciar la equidad entre los sexos
- La adopción de enfoques más flexibles para suministrar servicios educativos puede poner la educación al alcance de los niños más marginados del mundo. Entre esos enfoques figuran la instalación de escuelas satélites, la creación de puestos de maestros itinerantes, el establecimiento de clases de enseñanza simultánea para varios grados en las zonas apartadas y los cursos de formación especializada para los maestros de niños discapacitados. En el Estado Plurinacional de Bolivia, por ejemplo, el sistema de los “núcleos” escolares que imparten una enseñanza bilingüe e intercultural ha desempeñado un papel fundamental en la expansión del acceso a la educación de los niños indígenas del altiplano. Cada “núcleo” comprende una escuela principal, donde se pueden cursar todos los grados de primaria hasta la enseñanza secundaria, y varias escuelas satélites donde se cursan los tres primeros grados de primaria en clases de enseñanza simultánea para varios grados. En Colombia, los alumnos de la Escuela Nueva –que dispensa este tipo de enseñanza simultánea– consiguen mejores resultados en español y matemáticas que los escolares de los demás centros docentes de primaria.

- Los programas de enseñanza acelerada pueden contribuir a la oferta de una “segunda oportunidad” a los niños y adolescentes, a condición de que los gobiernos y los empleadores legitimen esos programas tanto en el plano académico como en el laboral. Los programas “Jóvenes” llevados a cabo en América Latina constituyen un ejemplo a este respecto (véase el Recuadro 1).

El entorno del aprendizaje

- La enseñanza intercultural y bilingüe es fundamental para proporcionar a los niños de las minorías étnicas y lingüísticas una educación de buena calidad y, además, puede coadyuvar a la superación de la estigmatización social. En el Estado Plurinacional de Bolivia, gracias a las reformas iniciadas a mediados del decenio de 1990, se estableció y extendió rápidamente a escala nacional una enseñanza bilingüe e intercultural en los tres idiomas indígenas más hablados. Además de esta reforma, los cambios introducidos en el currículo condujeron a la elaboración de cursos y libros de texto que conceden más importancia a la historia multicultural del país y al papel desempeñado por los pueblos indígenas. En cambio, en el Perú –un país que antaño fue un precursor de este planteamiento educativo en la región– la enseñanza intercultural y bilingüe se limita prácticamente a la dispensada en las comunidades indígenas de las zonas rurales apartadas, y muchas de las denominadas escuelas interculturales y bilingües no imparten en realidad enseñanza en lenguas indígenas. En Ecuador, uno de los motivos por los que el sistema educativo es capaz de impartir una sólida enseñanza bilingüe obedece al hecho de que se han creado cinco escuelas normales especializadas para la formación del profesorado.
- Los programas encaminados a atraer maestros calificados a las escuelas más indigentes pueden ser decisivos para el aprendizaje de los niños marginados. Varios países de América Latina han creado una serie de incentivos –entre los que figura el ascenso profesional– para estimular a los maestros a ejercer la docencia en zonas apartadas. Por ejemplo, los maestros que ejercen en comarcas aisladas del Ecuador no sólo perciben una prima, sino que también son prioritarios a efectos de su titularización. Los incentivos han contribuido a reducir las disparidades que se daban en la proporción alumnos/docente, pero también han tendido a atraer a las zonas apartadas a los maestros menos experimentados.
- Es menester que estas políticas educativas sean sustentadas por programas de formación que doten a los maestros con las competencias y la sensibilidad necesarias para enseñar a niños de diferentes orígenes. En la región amazónica del Perú, un programa de formación de este tipo ha permitido que expertos indígenas y no indígenas trabajen en colaboración para formar maestros bilingües y familiarizarlos con la cultura indígena.

Gráfico 4: Triángulo de la educación integradora



Fuente: Gráfico 3.29 del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2010.

- También puede ser decisiva la adopción de medidas para prestar un apoyo financiero y pedagógico específico a las escuelas situadas en las regiones más desfavorecidas, o a las frecuentadas por un gran número de niños marginados. En Brasil, el FUNDEF ha dedicado el 60% de sus recursos a la contratación y formación de un mayor número de maestros en los Estados federados más pobres, lo cual ha contribuido a reducir las repeticiones de curso y la deserción escolar. En Uruguay, un programa específico que combina el apoyo financiero con la asistencia pedagógica ha conseguido mejorar hasta en un 30% los resultados del aprendizaje en algunos grados de la enseñanza secundaria. En Chile, el “Programa de las 900 Escuelas” –que proporciona a las escuelas primarias con peores resultados una formación intensiva, libros de texto y apoyo para la aplicación del currículo– ha conseguido que mejoren considerablemente las puntuaciones obtenidas por los alumnos en los exámenes de cuarto grado.
- Garantizar que los niños discapacitados tengan la posibilidad de aprender en un entorno integrador es una empresa que exige un cambio en las actitudes y que debe respaldarse con inversiones destinadas a la formación de docentes, la dotación con material didáctico adecuado y el acopio de datos.

Derechos y oportunidades

- Las *disposiciones legales* pueden desempeñar un papel importante en la lucha por superar la discriminación, y algunos grupos marginados han impugnado con éxito determinadas prácticas y políticas que desembocan en una segregación institucionalizada. La eficacia de las

disposiciones legales es mayor cuando van respaldadas por una movilización política de los marginados. El papel desempeñado por los movimientos indígenas en la reforma de la educación en Bolivia es un ejemplo notable a este respecto. La Ley de Reforma de la Educación de 1994 contribuyó a asentar el derecho de los pueblos indígenas a aprender en sus propios idiomas e introdujo el multiculturalismo en el currículo. A su vez, esta reforma educativa ejerció una influencia en la evolución política del país que culminó en 2005 con la llegada al poder un dirigente político indígena. La política de reformas ha consolidado los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOS), que son un elemento clave del movimiento encaminado a ampliar y reforzar el multiculturalismo en las escuelas bolivianas.

- La región de América Latina y el Caribe ocupa una posición de vanguardia en lo que respecta al reconocimiento del importante papel que desempeña la *protección social* no sólo para mitigar la vulnerabilidad inherente a la pobreza y a otros factores de desventaja asociados a ésta, sino también para incrementar la escolarización y mejorar la asistencia a la escuela de los niños que son pobres o pertenecen a grupos marginados. Las transferencias de dinero en efectivo y alimentos, ya sean condicionales o incondicionales, pueden afianzar la capacidad de resistencia a las adversidades de las familias pobres y vulnerables, de manera que puedan hacer frente en mejores condiciones a las situaciones de riesgo sin comprometer el bienestar a largo plazo de sus hijos.
 - En México, el programa “Oportunidades” ha tenido un impacto importante en los niños que se hallan en el punto de transición entre la enseñanza primaria y la secundaria, sobre todo en las zonas rurales. Gracias a este programa, los niños del sur del país han progresado considerablemente en el plano escolar y el trabajo infantil se ha reducido. También se observó una disminución del trabajo infantil entre las familias beneficiarias de los programas de transferencias condicionales de dinero en efectivo aplicados en Brasil, Ecuador y Nicaragua.
 - En Nicaragua, el programa “Red de Protección Social” ha logrado que la escolarización aumente en trece puntos porcentuales y que la progresión escolar de los niños extremadamente pobres sea la más acusada.
 - En Brasil, un programa de alimentación escolar que es un elemento central del plan “Hambre Cero” ha beneficiado a 37 millones de niños y ha conseguido muy buenos resultados en el plano educativo.

- Los presupuestos nacionales pueden desempeñar un papel fundamental en la igualación de las oportunidades de educación de las personas y regiones más ricas con las más pobres. El gobierno boliviano ha creado un dispositivo de transferencias de dinero en efectivo financiado gracias a un impuesto directo sobre los hidrocarburos. Esta iniciativa – denominada “Bono Juancito Pinto” – beneficia a dos millones de niños que viven en distritos donde se registran tasas de deserción escolar elevadas y una asistencia a clase insuficiente. La intensificación de este programa puede contribuir a reforzar la equidad, haciendo más progresista el sistema fiscal. Otros países poseedores de riquezas mineras considerables –por ejemplo, el Perú– podrían también canalizar sistemáticamente este tipo de transferencias hacia las regiones donde la penuria de educación es elevada.

- Algunos Estados recurren a una *financiación redistributiva* para igualar las oportunidades de educación, pero la mayoría de los países no aplican este procedimiento. Hoy en día, no se ha generalizado todavía la utilización del gasto público como arma potente para lograr la equidad. En Brasil, el establecimiento de una mayor equidad en la elaboración del presupuesto de la nación ha sido un pilar esencial de estrategias nacionales más vastas destinadas a romper el vínculo existente entre la pobreza, la desigualdad y la marginación en el ámbito de la educación. El programa “Bolsa Família” transfiere entre el 1% y el 2% del Ingreso Nacional Bruto del país a 11 millones de familias brasileñas muy pobres, contribuyendo así a una mejora considerable de la educación básica. Las reformas del presupuesto de educación, efectuadas en el marco de la descentralización del sistema de financiación pública brasileño, han apuntado a corregir las grandes desigualdades de recursos existentes entre los distintos Estados federados y entre las zonas rurales y urbanas, así como a reparar la injusta situación de los marginados. Para ello se recurre a normas de gasto per cápita ponderadas a efectos de equidad, así como a una financiación del gobierno federal asignada a los Estados pobres por conducto del Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y de Valorización de los Profesionales de la Educación (FUNDEB) para complementar sus ingresos fiscales.

Acabar con los factores de desventaja en la educación es una empresa que exige simultanear la ejecución de políticas públicas en una amplia serie de frentes y la aplicación de medidas en el ámbito de la educación que se integren en estrategias más generales de reducción de la pobreza e integración social.

Financiación de la educación

Los progresos realizados hacia la consecución de los objetivos de la EPT en América Latina y el Caribe han sido facilitados por un incremento del gasto público en educación de los países, así como por la ayuda internacional a la educación en algunos países, aunque no en todos. Sin embargo, la desaceleración económica prevista en la región aumenta el riesgo de que las presiones presupuestarias y el aumento de la pobreza resultantes de la crisis financiera mundial puedan provocar un estancamiento –o incluso una regresión– de esos progresos. Además, aunque la ayuda global está aumentando, algunos de los donantes más importantes están incumpliendo sus promesas. En el actual contexto económico, es fundamental que los donantes y los países beneficiarios de la ayuda actúen de concierto.

La financiación en el plano nacional

El aumento del gasto público en términos reales por parte de los gobiernos de algunos países latinoamericanos y caribeños ha impulsado los progresos de la región hacia el logro de los objetivos de la EPT. No obstante, constituyen un motivo de preocupación tanto la recesión económica como las estimaciones sobre el elevado déficit de los recursos financieros que se necesitan para alcanzar esos objetivos (Recuadro 4).

- El porcentaje del *ingreso nacional dedicado a la educación* en 2007 varió considerablemente: desde un 1,2% en Bermudas hasta un 14% aproximadamente en Cuba. Entre 1999 y 2007, la proporción del Producto Nacional Bruto (PNB) destinada al gasto en educación aumentó en diez de los diecinueve países de la región sobre los que se pudo disponer de datos para ambos años. En Guyana, Panamá, Paraguay, Perú y Santa Lucía el gasto en educación disminuyó entre un 20% y un 30%. La proporción del PNB destinada al gasto en educación aumentó en un 30% en Brasil y en un 77% en Cuba. En Saint Kitts y Nevis, esa proporción aumentó en un 94% entre 1999 y 2005.
- En su conjunto, la región otorga menos importancia a la educación en los *presupuestos gubernamentales* que otras regiones del mundo en desarrollo. En 2007, el porcentaje medio del presupuesto nacional asignado a la educación se cifró en un 14,3% en América Latina y el Caribe, mientras que en los Estados Árabes y el África Subsahariana, por ejemplo, ese porcentaje ascendió a un 20,5% y un 17,5% respectivamente. De los veintidós países sobre los que se pudo disponer de datos recientes, solamente Costa Rica, Cuba y México dedicaron a la educación más del 20% del presupuesto nacional, mientras que Jamaica y Panamá le asignaron menos del 10%. La mitad de los países del Caribe destinaron menos del 33% de sus presupuestos de educación a la enseñanza primaria, mientras que el porcentaje medio dedicado en 2007 a este nivel de la educación en América Latina se cifró en un 40%. A título

Recuadro 4: Determinación del monto necesario para enjugar el déficit de financiación

El *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2010* ha revisado las estimaciones del déficit de financiación de la EPT, efectuando un estudio para evaluar los costos inherentes al logro de los objetivos esenciales en el ámbito de la educación. Entre los cuarenta y seis países estudiados, el único perteneciente a la región de América Latina y el Caribe es Haití. Para calcular el déficit, se han tenido en cuenta las necesidades en materia de educación básica (alfabetización, enseñanza preescolar y enseñanza primaria) y una asignación suplementaria para llevar la educación a los sectores más marginados de la sociedad.

- El déficit de financiación global para la educación básica se cifra en unos 16.000 millones de dólares anuales, esto es, una suma equivalente al 1,5 del Producto Interior Bruto (PIB) colectivo de esos cuarenta y seis países.
- La empresa de llevar la educación a los marginados exige una financiación adicional. Se ha calculado que costará 3.700 millones de dólares el hacer extensiva la posibilidad de recibir enseñanza primaria a los grupos sociales sumidos en una indigencia extrema y persistente.
- El déficit de financiación de los países de ingresos bajos afectados por conflictos representa el 41% del déficit de financiación global. En algunos países como Haití, el colapso de la financiación estatal de la educación ha transferido la carga de ese gasto público a las familias. Aliviarlas de esa carga debe constituir una prioridad para poder mejorar así el acceso a la educación.
- Los países en desarrollo podrían enjugar de por sí solos una parte del déficit de financiación de la educación básica, otorgándole más prioridad en el gasto público y en las asignaciones presupuestarias. Para alcanzar los objetivos de la EPT, los gobiernos tendrían que incrementar el gasto público en educación básica, dedicándole en promedio un 2,5% adicional del PIB. La estimación correspondiente a Haití se acerca a ese promedio.
- Aun cuando se esfuercen, los países más pobres no podrán sufragar los costos que entraña el logro de los objetivos de la EPT sin el apoyo de la comunidad de los donantes de ayuda. A nivel mundial, el volumen actual de la ayuda destinada a la educación básica –unos 2.700 millones de dólares– tendría que sextuplicarse para enjugar el déficit de financiación de 16.000 millones de dólares.

de comparación, la media mundial asciende a un 33% y la del África Subsahariana alcanza un 47% aproximadamente.

- Las reservas de las familias para financiar la educación de sus hijos se han visto directamente afectadas por la *disminución de las remesas de fondos*, y la reducción que están experimentando los flujos financieros hacia América Latina y el Caribe es una consecuencia tardía de la desaceleración económica en los Estados Unidos. Haití –el único país de ingresos bajos de la región– ve muy limitada su capacidad para proteger el gasto público contra los efectos de la recesión y necesita un aumento de la asistencia para el desarrollo, a fin de compensar su pérdida de ingresos fiscales y poder mantener el gasto social de mayor prioridad.

La ayuda internacional

- La *ayuda internacional* es un componente vital del pacto en favor de la EPT. América Latina y el Caribe recibe una parte relativamente pequeña –algo menos del 7%– del total de la asistencia oficial para el desarrollo. Además, algunos países de la región como Brasil y México están empezando a convertirse en donantes de ayuda. No obstante, la ayuda internacional sigue siendo importante para la financiación de la educación en algunos países como Haití, Honduras, Nicaragua y la República Dominicana.
- En 2006 y 2007, el *total de la ayuda anual a la educación* en América Latina y el Caribe ascendió en promedio a 813 millones de dólares, mientras que en 1999 y 2000 el promedio anual se cifró en 605 millones. En 1999 y 2000 la ayuda a la educación representó el 7% del total de los flujos de ayuda a la región, mientras que en 2006 y 2007 ese porcentaje aumentó, llegando a representar el 9%.
- La *ayuda a la educación básica* sigue constituyendo un motivo de preocupación en América Latina y el Caribe, al igual que en otras partes del mundo. Entre el periodo 1999–2000 y el periodo 2006–2007, la proporción de la educación básica en la ayuda total a la educación disminuyó en diez puntos porcentuales en la región, pasando del 45% al 35%. Los 287 millones de dólares de ayuda a la educación básica en América Latina y el Caribe registrados en 2006 y 2007 representaron tan sólo un aumento del 6% con respecto a los 270 millones registrados en el periodo 1999–2000, mientras que la ayuda total a la educación aumentó en un 34%.
- Los *países afectados por conflictos* son los que plantean algunos de los mayores problemas en lo referente al establecimiento de asociaciones para la ayuda, y el apoyo que se les presta sigue siendo desigual. En muchos de esos países la ayuda de los donantes se gasta sobre todo en operaciones de seguridad y emergencia, mientras que la ayuda al desarrollo en general –y a la educación, en particular– pasa a un segundo plano. El fin de un conflicto puede brindar nuevas posibilidades para el establecimiento de asociaciones de carácter innovador. En Guatemala, por ejemplo, los acuerdos de paz de 1996 comprendieron un compromiso de ayuda al desarrollo de la educación en las comunidades indígenas. Gracias a una financiación proporcionada por Noruega y encauzada a través de la organización no gubernamental “Save the Children”, se pudo dispensar una educación de mejor calidad a 60.000 niños, en la que desempeñaron un papel importante tanto la contratación y formación de maestros bilingües como la elaboración de un nuevo currículo.

- Es necesario que tanto los donantes de ayuda como los países beneficiarios de ésta se esfuercen por mejorar su prestación, de conformidad con lo establecido en la *Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo*. Es fundamental mejorar la previsibilidad de la ayuda y, siempre que sea posible, recurrir más a los sistemas de gestión de los gobiernos beneficiarios de ésta. Actualmente, la calidad del sistema de gestión de la hacienda pública de un país arroja escasa luz sobre la utilización que los donantes hacen del mismo. El sistema de Haití, por ejemplo, es más endeble que el de Bolivia, según la clasificación de calidad del CPIA¹⁰, y sin embargo es mucho mayor la proporción de ayuda que este país caribeño recibe por conducto de su sistema de gestión nacional. Por otra parte, el marco multilateral para la cooperación en materia de educación necesita ser reforzando mediante una reforma a fondo de la Iniciativa de Vía Rápida (Recuadro 5).

Recuadro 5: la Iniciativa Vía Rápida

La Iniciativa Vía Rápida (IVR) es una importante estructura de ayuda multilateral destinada a prestar ayuda a la educación en treinta y seis países, entre los que figuran tres naciones latinoamericanas y una caribeña: Guyana, Honduras y Nicaragua, cuyos planes fueron aprobados en 2002, y Haití, que vio aprobado su plan en 2008. Sin embargo, la IVR no ha respondido a las esperanzas depositadas en ella debido a lo limitado de los desembolsos de su ayuda, la falta de transparencia en la adopción de decisiones y los problemas relacionados con su gobernanza. El Fondo Catalítico de la IVR ha adolecido de una escasa movilización de recursos y una base reducida de donantes, así como de índices de desembolso insuficientes. Por ejemplo, Nicaragua recibió menos del 60% de las sumas asignadas con cargo al Fondo Catalítico, al cabo de cuatro años de espera. Algunos países afectados por conflictos –entre los que se cuenta Haití– han tenido que recorrer un largo itinerario a través de los procedimientos de aprobación de la IVR. En este caso, la falta de claridad ha dado lugar a costos elevados de transacción, así como a toda una serie de incertidumbres para los países.

En el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2010* se pide una reforma urgente y global de la IVR. A semejanza de los fondos mundiales para la salud, la IVR reformada se podría utilizar para sacar provecho de fuentes de financiación de la educación más innovadoras, comprendidas las procedentes de fundaciones y empresas privadas.

10. La Evaluación Institucional y de Políticas por País (CPIA) es un instrumento de análisis del Banco Mundial que clasifica a los países, en función de sus resultados, con arreglo a una escala de puntuación que va de 1 a 6.



© UNESCO/Ernesto Benavides

Jugando en el patio de una escuela intercultural y bilingüe para niños indígenas del Perú.

Cuadro 2: Una selección de indicadores de educación de América Latina y el Caribe

País o territorio	Población total (en miles)	Enseñanza obligatoria (grupo de edad)	Índice de Desarrollo de la EPT (IDE)	Tasa de alfabetización de los adultos (15 años y más)				Atención y educación de la primera infancia			
				1985-1994 ¹		2000-2007 ¹		Supervivencia y bienestar del niño		Enseñanza preescolar	
				Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Tasa de mortalidad de los menores de 5 años (%)	Raquitismo moderado y grave (%)	TBE	
				2005-2010	2000-2007 ¹	1999	2007				
América Latina											
Argentina	39 531	5-15	0,971	96	1,00	98	1,00	16	4	57	67
Bolivia, Estado Plurinacional de	9 525	6-13	0,911	80	0,82	91	0,90	61	27	45	49
Brasil	191 791	7-14	0,883	...	...	90	1,01	29	...	58	61
Chile	16 635	6-21	0,966	94	0,99	97	1,00	9	1	77	56
Colombia	46 156	5-15	0,920	81	1,00	93	1,00	26	12	37	41
Costa Rica	4 468	6-15	...	...	...	96	1,00	11	6	84	61
Cuba	11 268	6-14	0,987	...	...	100	1,00	7	5	109	111
Ecuador	13 341	5-14	0,906	88	0,95	84	0,94	26	23	64	100
El Salvador	6 857	7-15	0,865	74	0,92	82	0,94	29	19	43	49
Guatemala	13 354	6-15	0,823	64	0,80	73	0,86	39	49	46	29
Honduras ⁴	7 106	6-13	0,885	...	...	84	1,00	42	25	...	38
México	106 535	6-15	0,959	88	0,94	93	0,97	20	13	74	114
Nicaragua ⁴	5 603	6-11	0,794	...	...	78	1,00	26	17	27	54
Panamá	3 343	6-14	0,947	89	0,99	93	0,99	24	18	39	70
Paraguay	6 127	6-14	0,936	90	0,96	95	0,98	38	14	29	34
Perú	27 903	6-18	0,942	87	0,88	90	0,89	29	30	55	72
República Dominicana	9 760	5-14	0,836	...	...	89	1,01	33	7	32	32
Uruguay	3 340	6-15	0,971	95	1,01	98	1,01	16	11	60	80
Venezuela, Rep. Bolivariana de	27 657	5-14	0,956	90	0,98	95	1,00	22	12	45	62
Caribe											
Anguila	13	5-17	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	85	5-16	...	...	...	99	1,01	...	...	...	72
Antillas Neerlandesas	192	6-15	...	95	1,00	96	1,00	17	...	111	...
Aruba	104	6-16	0,979	...	...	98	1,00	20	...	99	96
Bahamas	331	5-16	0,934	...	...	...	...	17	...	12	...
Barbados	294	5-16	0,948	...	...	...	...	11	...	74	91
Belice	288	5-14	0,907	70	1,00	...	...	20	18	27	35
Bermudas	65	5-16	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominica	67	5-16	...	...	...	...	...	...	...	80	...
Granada	106	5-16	...	...	...	...	...	41	...	93	80
Guyana ⁴	738	6-15	...	...	...	...	...	57	14	124	87
Haiti ⁴	9 598	6-11	...	...	...	...	...	72	24	...	...
Islas Caimán	47	5-16	...	...	...	99	1,00	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos	26	4-16	...	...	...	...	...	...	...	...	118
Islas Virgenes Británicas	23	5-16	...	...	...	...	...	...	...	62	93
Jamaica	2 714	6-12	...	...	...	86	1,13	17	3	78	87
Montserrat	6	5-16	...	...	...	...	...	...	...	...	91
Saint Kitts and Nevis	50	5-16	...	...	...	...	...	...	...	...	120
San Vicente y las Granadinas	120	5-15	0,904	...	...	...	...	28	...	...	88
Santa Lucía	165	5-15	0,953	...	...	...	...	16	...	70	68
Suriname	458	7-12	0,882	...	...	90	0,95	35	8	...	85
Trinidad y Tobago	1 333	6-12	0,958	97	0,98	99	0,99	18	4	58	81
	Suma			Media ponderada				Media ponderada		Media ponderada	
América Latina y el Caribe	567 120	...	...	87	0,98	91	0,99	27	16	56	65
América Latina	550 299	...	...	87	0,97	91	0,98	26	...	55	65
Caribe	16 821	...	...	66	1,02	75	1,05	56	...	65	74
Países desarrollados ⁵	1 020 411	...	...	99	0,99	99	1,00	7	...	73	80
Países en desarrollo	5 358 052	...	...	68	0,77	80	0,86	81	30	27	36
Mundo	6 656 326	...	...	76	0,85	84	0,90	74	28	33	41

Enseñanza primaria										País o territorio
TNE total (%)		IPS de la TBE (N/V)		Niños sin escolarizar ² (en miles)	Tasa de supervivencia en el último grado, total (%)		% de docentes calificados	Proporción alumnos/docente ³		
1999	2007	1999	2007		1999	2006		2007	1999		2007
América Latina										
99	98	0,99	0,98	39	89	95	...	21	16	Argentina
95	94	0,98	1,00	70	80	80	...	25	...	Bolivia, Estado Plurinacional de
91	93	0,94	0,93	901	...	76	...	26	24	Brasil
...	94	0,97	0,95	87	100	...	...	32	25	Chile
89	87	1,00	0,99	413	67	88	...	24	28	Colombia
...	...	0,98	0,99	...	88	84	89	27	19	Costa Rica
97	98	0,97	0,98	10	93	97	100	12	10	Cuba
97	97	1,00	1,00	12	75	81	72	27	23	Ecuador
...	92	0,96	1,00	58	62	69	93	...	40	El Salvador
82	95	0,87	0,94	69	52	62	...	38	30	Guatemala
...	93	...	1,00	66	...	81	...	...	28	Honduras ⁴
97	98	0,98	0,97	109	87	92	...	27	28	México
76	96	1,01	0,98	24	46	44	72	34	31	Nicaragua ⁴
96	98	0,97	0,97	4	90	88	91	26	25	Panamá
96	94	0,96	0,97	43	73	84	...	...	...	Paraguay
98	96	0,99	1,01	35	83	90	...	...	22	Perú
84	82	0,98	0,94	194	71	61	88	...	24	República Dominicana
...	97	0,99	0,97	7,4	...	94	...	20	16	Uruguay
86	92	0,98	0,97	195	88	97	84	...	19	Venezuela, Rep. Bolivariana de
Caribe										
...	...	...	...	...	...	93	54	22	16	Anguila
...	74	...	0,94	3	...	...	67	...	22	Antigua y Barbuda
...	...	0,95	...	...	84	...	...	20	...	Antillas Neerlandesas
98	100	0,99	0,97	0,04	97	96	100	19	17	Aruba
89	91	0,98	1,00	3	...	81	85	14	14	Bahamas
94	97	0,98	1,00	0,7	94	97	70	18	15	Barbados
94	97	0,97	0,99	0,5	77	84	45	24	23	Belize
...	92	...	0,85	0,3	...	86	100	...	8	Bermudas
94	...	0,95	...	...	...	87	61	20	17	Dominica
...	76	...	0,96	4	...	...	69	...	16	Granada
...	...	0,98	0,98	...	93	...	57	27	26	Guyana ⁴
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haití ⁴
...	...	...	...	...	...	78	96	15	11	Islas Caimán
...	78	...	1,04	0,5	...	...	82	18	15	Islas Turcos y Caicos
96	93	0,97	0,96	0,1	...	...	72	18	14	Islas Vírgenes Británicas
88	86	1,00	1,01	45	...	...	...	...	28	Jamaica
...	92	...	1,12	0,02	...	...	77	21	16	Montserrat
...	87	...	1,01	0,6	...	...	62	...	17	Saint Kitts and Nevis
...	91	...	0,94	1,0	...	...	78	...	17	San Vicente y las Granadinas
96	98	0,98	0,97	0,2	...	96	82	22	23	Santa Lucía
...	94	...	0,98	3	...	68	...	...	13	Suriname
87	94	1,00	0,97	4	...	84	89	21	16	Trinidad y Tobago
Media ponderada		Media ponderada		Suma	Mediana			Media ponderada		
92	93	0,97	0,97	2 989	84	84	80	26	23	América Latina y el Caribe
93	94	0,97	0,96	2 367	81	84	...	26	24	América Latina
75	72	0,98	0,99	621	...	86	75	24	21	Caribe
97	96	1,00	1,00	2 334	98	98	...	16	14	Países desarrollados ⁵
80	86	0,91	0,95	68 638	...	81	85	27	27	Países en desarrollo
82	87	0,92	0,96	71 791	90	89	...	25	25	Mundo

Notas:

Los datos subrayados corresponden a 2004; los datos en itálicas a 2005; los datos en itálicas y negrita a 2006; y los datos en negrita a la supervivencia en el último grado en 2008 o 2007.

Las medias se han obtenido de datos publicados y de estimaciones generales para los países sobre los que no se dispone de datos recientes o de datos publicables fiables.

M/H: Mujeres/Hombres.

N/V: Niñas/Varones.

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

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, de los niños en edad de cursar primaria. Esa tasa mide la proporción de niños en edad de cursar ese nivel de educación matriculados en las escuelas primarias o en centros docentes de secundaria (TNE en primaria, ajustada).

3. Basado en recuentos del número de alumnos y de docentes.

4. País cuyo plan sectorial ha sido aprobado en el marco de la Iniciativa Via Rápida (IVR).

5. En la columna "Ayuda total a la educación básica", sólo se incluyen los países admitidos a la Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD).

Fuentes: Cuadros estadísticos del Anexo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2010; Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU); y base de datos en línea del Sistema de Notificación por parte de los Países Acreedores - CRS (OCDE-CAD).

Cuadro 2 (continuación)

País o territorio	Enseñanza secundaria								Enseñanza superior	
	TBE en el primer ciclo		TBE en el ciclo superior		TBE en el conjunto de secundaria				TBM	
	2007		2007		1999		2007		2007	
	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)
América Latina										
Argentina	102	1,06	66	1,24	84	1,05	84	1,12	67	1,52
Bolivia, Estado Plurinacional de	93	0,97	76	0,97	78	0,93	82	0,97	...	...
Brasil	108	1,04	90	1,23	99	1,11	100	1,11	30	1,29
Chile	99	0,98	86	1,05	79	1,04	91	1,03	52	1,01
Colombia	94	1,08	68	1,18	70	1,11	85	1,11	32	1,09
Costa Rica	105	1,01	63	1,15	57	1,09	87	1,05	25	1,26
Cuba	93	0,97	92	1,03	77	1,07	93	1,00	109	1,85
Ecuador	79	0,97	60	1,07	57	1,03	70	1,01	35	1,22
El Salvador	80	1,00	48	1,11	52	0,98	64	1,04	22	1,22
Guatemala	61	0,88	48	1,01	33	0,84	56	0,92	18	1,00
Honduras ⁴	66	1,17	60	1,40	...	...	64	1,25	...	...
México	114	1,05	62	1,01	70	1,01	89	1,03	27	0,93
Nicaragua ⁴	78	1,06	55	1,30	52	1,19	69	1,13	...	...
Panamá	85	1,02	55	1,17	67	1,07	70	1,08	45	1,61
Paraguay	79	1,01	53	1,05	58	1,04	66	1,03	26	1,13
Perú	114	1,06	74	1,00	84	0,94	98	1,04	35	1,06
República Dominicana	83	1,10	77	1,26	57	1,24	79	1,20	...	...
Uruguay	101	1,08	83	0,89	92	1,17	92	0,99	64	1,75
Venezuela, Rep. Bolivariana de	89	1,08	65	1,20	56	1,22	79	1,12	52	...
Caribe										
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	105	0,96	...	...
Antillas Neerlandesas	...	...	...	...	92	1,16	...	...	...	...
Aruba	114	0,94	99	1,16	99	1,07	105	1,06	33	1,45
Bahamas	98	1,04	89	1,03	79	0,99	94	1,03	...	...
Barbados	99	0,97	110	1,11	100	1,05	103	1,03	53	2,18
Belice	88	1,04	59	1,19	64	1,08	79	1,07	...	...
Bermudas	91	0,96	79	1,15	...	...	84	1,06	...	...
Dominica	...	...	...	...	90	1,35	...	...	·	·
Granada	98	0,94	99	1,06	...	...	99	0,99	·	·
Guyana ⁴	129	0,90	69	1,03	82	1,02	107	0,93	12	2,09
Haití ⁴	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos	86	0,95	85	0,92	...	...	86	0,94	·	·
Islas Vírgenes Británicas	112	1,10	84	1,17	99	0,91	101	1,11	75	2,28
Jamaica	95	1,01	82	1,14	88	1,02	90	1,05	17	1,37
Montserrat	101	1,14	103	0,86	...	...	102	1,02	·	·
Saint Kitts and Nevis	118	0,92	86	0,91	...	...	105	0,91	·	·
San Vicente y las Granadinas	90	1,16	54	1,46	...	...	75	1,24	·	·
Santa Lucía	104	1,04	77	1,32	71	1,29	93	1,13	9	2,41
Suriname	96	1,18	58	2,04	...	...	80	1,39	...	...
Trinidad y Tobago	88	1,05	84	1,10	77	1,10	86	1,07	11	1,28
Media ponderada										
América Latina y el Caribe	101	1,04	74	1,14	80	1,07	89	1,08	34	1,19
América Latina	102	1,04	75	1,14	81	1,07	90	1,08	35	1,19
Caribe	73	1,02	44	1,06	53	1,03	58	1,03	7	1,36
Países desarrollados ⁵	102	1,00	99	1,01	100	1,00	100	1,00	67	1,29
Países en desarrollo	75	0,94	48	0,94	52	0,89	61	0,94	18	0,96
Mundo	78	0,95	54	0,95	60	0,92	66	0,95	26	1,08

Financiación de la educación

Gasto público total en educación (en % del PNB)		Ayuda total a la educación básica (en millones de dólares constantes de 2007)	Ayuda total a la educación básica por niño en edad de cursar primaria (en dólares constantes de 2007)	País o territorio
1999	2007	2006-2007 promedio anual	2006-2007 promedio anual	
América Latina				
4,6	4,6	3	1	Argentina
5,8	...	18	13	Bolivia, Estado Plurinacional de
4,0	5,2	13	1	Brasil
4,0	3,8	3	2	Chile
4,5	5,1	9	2	Colombia
5,5	4,9	1	3	Costa Rica
7,7	13,6	1	1	Cuba
2,0	...	25	15	Ecuador
2,4	3,1	14	16	El Salvador
...	3,1	12	5	Guatemala
...	...	23	21	Honduras ⁴
4,5	5,6	5	0,4	México
4,0	...	51	61	Nicaragua ⁴
5,1	4,1	1	2	Panamá
5,1	4,1	6	8	Paraguay
3,4	2,7	16	5	Perú
...	2,6	26	21	República Dominicana
2,8	3,0	1	4	Uruguay
...	3,7	1	0,3	Venezuela, Rep. Bolivariana de
Caribe				
...	4,0	0	...	Anguila
3,4	...	0,1	5	Antigua y Barbuda
...	...	...	...	Antillas Neerlandesas
...	5,7	0	0	Aruba
...	...	...	...	Bahamas
5,3	6,7	0	0	Barbados
5,7	5,8	0,4	9	Belice
...	1,2	...	...	Bermudas
5,5	5,5	1	...	Dominica
...	...	1	89	Granada
9,3	6,5	3	32	Guyana ⁴
...	...	30	21	Haití ⁴
...	2,9	...	...	Islas Caimán
...	...	1	...	Islas Turcos y Caicos
...	3,4	...	...	Islas Virgenes Británicas
...	7,0	7	20	Jamaica
...	...	0	0	Montserrat
5,6	10,9	2	245	Saint Kitts and Nevis
7,2	7,5	4	272	San Vicente y las Granadinas
8,8	6,9	0,5	23	Santa Lucía
...	...	5	91	Suriname
3,9	...	0	0	Trinidad y Tobago
Mediana		Suma	Media ponderada	
4,9	4,8	286	5	América Latina y el Caribe
4,5	4,1	...	...	América Latina
...	5,8	...	...	Caribe
5,0	5,3	21	29	Países desarrollados ⁵
4,5	4,5	4 046	7	Países en desarrollo
4,6	4,9	4 874	8	Mundo

Notas:

Los datos subrayados corresponden a 2004; los datos en itálicas a 2005; los datos en itálicas y negrita a 2006; y los datos en negrita a la supervivencia en el último grado en 2008 o 2007.

Las medias se han obtenido de datos publicados y de estimaciones generales para los países sobre los que no se dispone de datos recientes o de datos publicables fiables.

M/H: Mujeres/Hombres.

N/V: Niñas/Varones.

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

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, de los niños en edad de cursar primaria. Esa tasa mide la proporción de niños en edad de cursar ese nivel de educación matriculados en las escuelas primarias o en centros docentes de secundaria (TNE en primaria, ajustada).

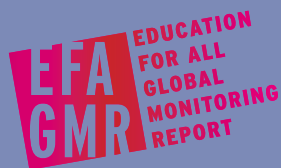
3. Basado en recuentos del número de alumnos y de docentes.

4. País cuyo plan sectorial ha sido aprobado en el marco de la Iniciativa Vía Rápida (IVR).

5. En la columna "Ayuda total a la educación básica", sólo se incluyen los países admitidos a la Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD).

Fuentes: Cuadros estadísticos del Anexo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2010; Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU); y base de datos en línea del Sistema de Notificación por parte de los Países Acreedores - CRS (OCDE-CAD).

Panorámica regional: América Latina y el Caribe



Correo electrónico: efareport@unesco.org

Teléfono: +33 1 45 68 10 36

Fax: +33 1 45 68 56 41

Sitio web: www.efareport.unesco.org