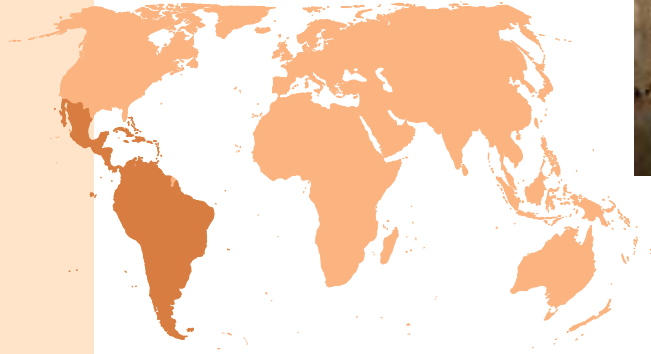


Panorámica regional: América Latina y el Caribe



En el último decenio los progresos registrados hacia la Educación para Todos (EPT) en la región de América Latina y el Caribe¹ fueron desiguales. El número de niños escolarizados en la enseñanza preescolar aumentó, muchos países lograron alcanzar el objetivo de universalizar la enseñanza primaria y el número de graduados de primaria que pasaron a la enseñanza secundaria también aumentó. En la mayoría de los países se logró la paridad entre los sexos en la escuela primaria y las tasas de alfabetización de los adultos fueron mejorando. Los países de la región invierten una proporción relativamente alta de su ingreso nacional en la educación y la ayuda externa a la educación básica aumentó en los últimos años. No obstante, siguen subsistiendo algunos problemas. En la subregión del Caribe, las tasas de escolarización en primaria disminuyeron en un 9% y en el conjunto de la región había aún 2,9 millones de niños sin escolarizar en 2008. También quedan 36 millones de adultos analfabetos y el nivel del aprovechamiento escolar sigue siendo bajo en muchos países.

El *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2011* se centra en el tema de los conflictos armados, poniendo de relieve uno de sus aspectos más perjudiciales y, al mismo tiempo, menos conocido: su impacto en la educación. En los Estados afectados por conflictos se registran algunos de los peores indicadores del mundo en materia de educación. El Informe expone documentadamente la magnitud la crisis encubierta que padece la educación a causa de los conflictos armados, y también examina sus causas profundas, explorando los vínculos que se dan entre los conflictos de ese tipo y la educación. Asimismo, formula recomendaciones para tratar de corregir las deficiencias que contribuyen a esa crisis encubierta y hace un llamamiento a los gobiernos para que se muestren más resueltos a la hora de luchar contra la cultura de impunidad reinante, que permite que los escolares y las escuelas sean objeto de ataques armados. Por último, el Informe establece un programa para tratar de corregir las deficiencias de que adolece el sistema de la ayuda humanitaria y define una serie de estrategias encaminadas a reforzar el papel de la educación en la empresa de consolidar la paz después de los conflictos.

Objetivo 1: Atención y educación de la primera infancia

Las posibilidades educativas del niño se forjan mucho antes de que ingrese en la escuela primaria. Las capacidades de lenguaje, cognición y sociabilidad que adquiere gracias a los programas de Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) constituyen los cimientos que le permitirán tener más posibilidades en la vida y poder aprender a lo largo de toda su existencia. Los indicadores sobre el bienestar de los niños más pequeños en América Latina y el Caribe son relativamente altos con respecto a los de otras regiones, aunque se dan disparidades entre los diferentes países y dentro de cada uno de ellos.

1. En la presente 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, países y territorios integran la región, consúltese el Cuadro del presente documento (pág. 16).

Las tasas de mortalidad siguen disminuyendo. La mortalidad es un barómetro de los progresos realizados hacia la consecución del Objetivo 1 de la EPT. A lo largo del último decenio, las tasas de mortalidad infantil disminuyeron en la región de América Latina y el Caribe, al igual de lo sucedido en las demás regiones del mundo. Por término medio, 28 de cada 1.000 niños nacidos en la región mueren antes de haber cumplido cinco años. No obstante, las tasas de mortalidad de los menores de cinco años presentan diferencias muy considerables de un país a otro, ya que oscilan de menos de 10‰ en Cuba y Chile hasta 61‰ en el Estado Plurinacional de Bolivia y Haití.

La educación salva vidas. El riesgo de morir en la primera infancia está estrechamente vinculado a los medios económicos de las familias y al grado de instrucción de las madres. En el Estado Plurinacional de Bolivia, Colombia y Honduras, las tasas de mortalidad de los menores de cinco años son tres veces más elevadas entre los niños de madres sin instrucción que entre los niños cuyas madres han cursado algunos estudios de secundaria. Las mujeres con más instrucción están mejor informadas sobre la salud genésica y tienen más posibilidades de tener menos hijos y alimentarlos mejor. Todo esto reduce el riesgo de mortalidad infantil.

La malnutrición es un importante obstáculo para lograr la EPT. Una nutrición deficiente impide el desarrollo físico y mental saludable del niño. La fuerte alza del precio de los alimentos en 2008, unida a la recesión mundial, sigue socavando los esfuerzos para combatir el hambre en algunos países de la región. Por término medio, un 16% de los niños menores de cinco años de América Latina y el Caribe están aquejados de raquitismo (talla insuficiente para su edad) moderado o grave. La prevalencia del raquitismo es especialmente elevada en los países más pobres, por ejemplo en Guatemala donde un 54% de los niños son raquíticos, o en Haití donde esa proporción se cifra en un 30%.

La escolarización en la enseñanza preprimaria dista mucho de ser universal. En 2008 el número de niños de la región que frecuentaban centros de enseñanza preprimaria se cifró en 21 millones, lo que representa un aumento de 4,4 millones desde 1999. Sin embargo, la tasa bruta de escolarización (TBE) en preprimaria de la región ascendió a un 68% en 2008, lo que indica que todavía hay muchos niños que siguen excluidos de este nivel de enseñanza. Los índices de escolarización son especialmente bajos en Guatemala, Paraguay y la República Dominicana, donde las TBE en preescolar oscilan en torno a un 35% o menos.

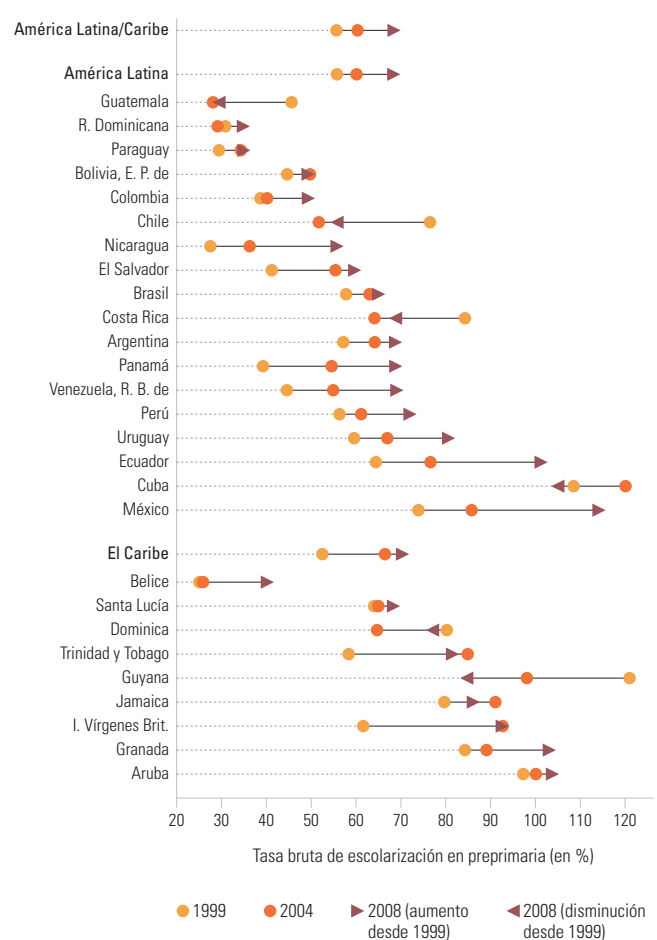
El ritmo de incremento de la escolarización en preprimaria ha sido desigual. Algunos países empezaron a hacer progresos en la primera mitad del decenio de 2000, mientras que otros han empezado a progresar más recientemente. Por ejemplo, las tasas de escolarización en la enseñanza preprimaria aumentaron a un ritmo más veloz en la primera mitad del decenio en Brasil y El Salvador, mientras que en Belice,

Colombia y Nicaragua los avances fueron más rápidos a partir de 2004. En algunos países como Costa Rica, Dominica y Guatemala, el ritmo de los progresos disminuyó considerablemente entre 1999 y 2004 y tan sólo últimamente ha experimentado una leve aceleración (Gráfico 1).

Los niños de las familias más pobres son los que más necesitan beneficiarse de programas de AEPI y, sin embargo, son los que tienen menos probabilidades de acceder a ellos. En Trinidad y Tobago, las tasas de asistencia a los programas de enseñanza preescolar varían considerablemente: desde un 65%, en el caso de los niños pertenecientes al quintil de familias más pobres, hasta un 89% entre los que pertenecen al quintil de familias más acomodadas. En Guyana, la tasa nacional de asistencia a la escuela preprimaria se cifra en un 50%, pero las probabilidades de que los niños de las familias más ricas acudan a centros preescolares son dos veces superiores a las de los niños pobres.

Gráfico 1: La escolarización en preprimaria ha aumentado en la mayoría de los países de la región

Tasa bruta de escolarización en la enseñanza preprimaria, en un grupo seleccionado de países (1999, 2004 y 2008)



Fuentes: Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2011, Anexo, Cuadro Estadístico 3B; Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU).

Invertir en la AEPI es sumamente beneficioso. En Argentina se estimó que un año de enseñanza preescolar tiene como consecuencia aumentar en un 8% las puntuaciones medias en las pruebas de matemáticas y lengua española del tercer grado de primaria. En Jamaica, las medidas para mejorar la nutrición que van unidas a visitas a domicilio para asistir a los padres en la utilización de técnicas de juego y métodos de aprendizaje con sus hijos, resultaron ser mucho más beneficiosas que las medidas centradas exclusivamente en la nutrición, ya que aumentaron significativamente las puntuaciones en las pruebas de desarrollo cognitivo. Fomentar los programas de AEPI es una de las inversiones más rentables que pueden hacer los gobiernos de América Latina en el campo de la educación.

Objetivo 2: Enseñanza primaria universal

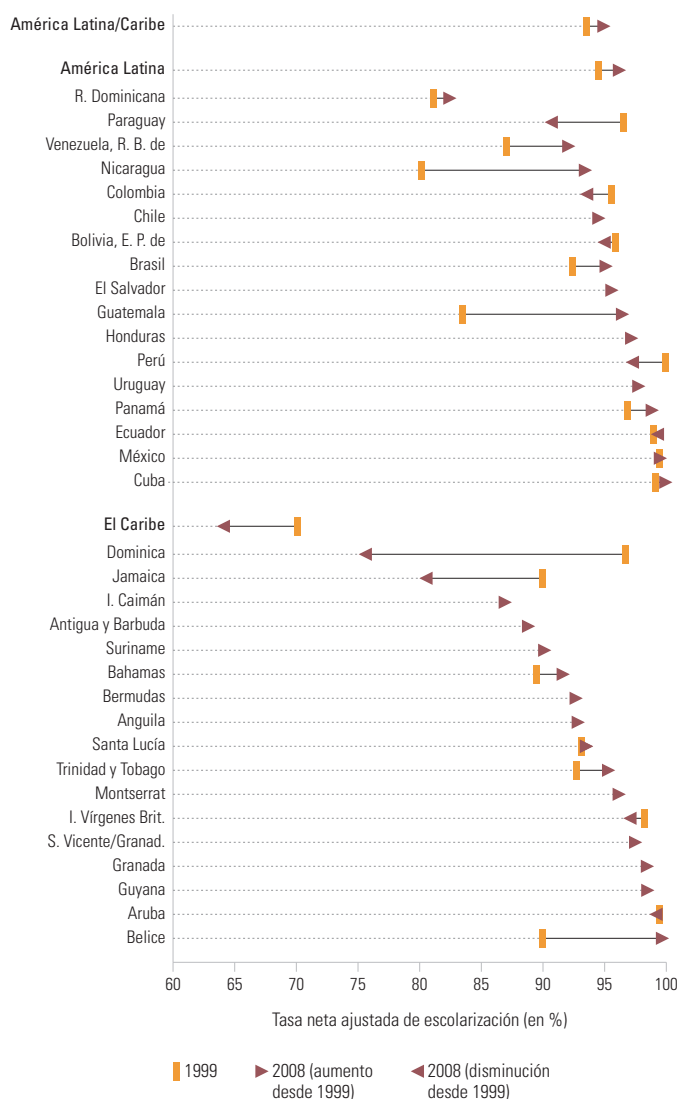
Durante el pasado decenio fueron muchos los países de América Latina y el Caribe que realizaron avances muy considerables hacia el objetivo de la enseñanza primaria universal (EPU). No obstante, cabe señalar que el ritmo de esos avances fue desigual y que en algunos países aumentó incluso el número de niños sin escolarizar.

La región está a punto de lograr la universalización de la enseñanza primaria. En América Latina y el Caribe, la tasa neta ajustada de escolarización (TNAE)² en la enseñanza primaria aumentó paulatinamente desde 1999 y llegó a alcanzar en 2008 una proporción del 95%. Casi un 40% de los países de la región sobre los que se dispone de datos pertinentes han logrado ya la EPU y un 20% están a punto de conseguir este objetivo. Los progresos hacia la EPU fueron especialmente impresionantes en Belice, Guatemala y Nicaragua, tres países donde la TNAE aumentó entre diez y trece puntos porcentuales en el periodo 1999-2008. A pesar de esta tendencia global de signo positivo, en algunos países como Dominica, Jamaica y la República Dominicana, la situación sigue siendo crítica, ya que las tasas de escolarización oscilan entre un 76% y un 82% [Gráfico 2].

El número de niños sin escolarizar está disminuyendo a un ritmo variable. El 4% de los niños del mundo privados de escuela viven en América Latina y el Caribe. En 2008 eran 2,9 millones los niños en edad de cursar primaria que no estaban escolarizados. En el periodo 1999-2004, el número total de niños sin escolarizar de la región fue disminuyendo a un ritmo anual de 181.000, por término medio, pero desde entonces su número ha aumentado a razón de 33.000 por año. Algunos países con una población importante de niños sin escuela, como el Brasil y la República Bolivariana de Venezuela, han registrado una desaceleración en el ritmo

Gráfico 2: Muchos países han logrado o están a punto de lograr la universalización de la enseñanza primaria

Tasa neta ajustada de escolarización en la enseñanza primaria, en un grupo seleccionado de países (1999 y 2008)



Fuentes: Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2011, Anexo, Cuadro Estadístico 5 (versión en línea: sitio web: www.efareport.unesco.org).

de progresión de la escolarización a lo largo del tiempo. En Brasil, el número de niños sin escuela disminuyó a un ritmo de 94.000 por año en el periodo 1999-2004, pero aumentó a razón de más de 30.000 por año entre 2004 y 2008. En cambio, en Colombia y la República Dominicana, por ejemplo, se ha registrado recientemente una aceleración de los progresos de la escolarización.

En 2015 habrá todavía muchos niños sin escolarizar en la región. Un análisis de tendencias proporciona una visión verosímil del número probable de niños que todavía estarán sin escolarizar en 2015. En la República Bolivariana de Venezuela, por ejemplo, si persiste hasta 2015 la tendencia

2. La tasa neta ajustada de escolarización (TNAE) en primaria mide la proporción de niños en edad oficial de cursar ese nivel de enseñanza que están matriculados en un centro docente de primaria o de secundaria.

observada en el periodo 1999-2009 el número de niños sin escuela disminuirá en un 46%, hasta cifrarse en 143.000. En Brasil, el porcentaje de disminución se cifrará probablemente en un 33%, lo que quiere decir que en 2015 habrá todavía 452.000 niños privados de escuela. No obstante, si predominara hasta 2015 la tendencia a corto plazo observada en el periodo 2004-2009, el número de niños brasileños sin escolarizar experimentaría un aumento de grandes proporciones y sería algo superior a un millón en 2015.

Solamente un poco más de dos tercios de los niños ingresan en la escuela primaria a la edad debida. Hacer ingresar a los niños en la escuela primaria a la edad adecuada, velar por que progresen sin tropiezos a lo largo de todos sus grados y procurar que terminen completamente sus estudios primarios, son tres factores esenciales para avanzar hacia la consecución de la EPU. Muchos países de América Latina y el Caribe se están esforzando por escolarizar a los niños en la enseñanza primaria a la edad oficial establecida. En 2008, solamente un 67% de los niños de la región que comenzaban la enseñanza primaria tenían la edad establecida; y en algunos países como Montserrat esa proporción se cifraba tan sólo en un 48%. Sin embargo, está demostrado que es posible progresar rápidamente. En Nicaragua, por ejemplo, la proporción de niños que comienzan sus estudios primarios a la edad establecida oficialmente pasó del 39% en 1999 al 67% en 2008.

Los progresos de la supervivencia escolar hasta el último grado de primaria han sido desiguales. Una vez que se ha conseguido escolarizar a los niños a la edad establecida, el problema estriba en mantenerlos en la enseñanza primaria para que cursen todos sus grados. En 2007, la proporción de niños ingresados en primaria en América Latina y el Caribe que llegaban hasta el último grado de este nivel de enseñanza se cifró en un 86%, por término medio. Los datos por país indican que los progresos en la mejora de la tasa de supervivencia fueron desiguales. La mayoría de los países sobre los que se dispone de datos pertinentes mejoraron esa tasa en el periodo 1999-2007, llegándose a registrar aumentos de trece puntos porcentuales o más en algunos de ellos, por ejemplo en Belice, Colombia, El Salvador y Guatemala. En cambio, las tasas de supervivencia escolar experimentaron una disminución en Aruba, Chile, Panamá, la República Dominicana y la República Bolivariana de Venezuela a partir de 1999.

Las perspectivas de ingresar en la escuela primaria, cursar sus diferentes grados y graduarse al fin están estrechamente vinculadas a la situación de las familias de los escolares. Los niños de familias pobres que viven en zonas rurales o que pertenecen a minorías étnicas o lingüísticas corren más riesgos de desertar la escuela. En Colombia, la tasa de terminación de estudios del quintil de la población más acomodada asciende a un 98%, mientras que la correspondiente al quintil más pobre sólo alcanza un 72%.

La lucha contra el fenómeno de la deserción escolar exige una acción en diferentes ámbitos. No se tiene mucha conciencia de la magnitud del problema de la deserción escolar. Las características de la deserción escolar varían muy considerablemente de un país a otro. En la República Dominicana, donde la tasa de deserción en el primer grado de primaria es de un 14%, y en Nicaragua, donde esa tasa se eleva a un 18%, los niños tropiezan con grandes problemas para pasar de un grado a otro en sus primeros años de escolarización. En algunos países, como Saint Kitts y Nevis o Suriname, se registran tasas altas de deserción escolar en el último grado de primaria, lo que refleja en parte las deficiencias del sistema de exámenes escolares. Los datos y elementos de información procedentes de numerosos países de la región muestran también que el riesgo de desertar la escuela primaria aumenta con la edad, aunque el grado de intensidad de la relación entre esos dos factores sea variable.

La disminución de los riesgos de deserción escolar exige la aplicación de un vasto conjunto de políticas encaminadas a reducir los elementos de vulnerabilidad subyacentes, entre los que figuran factores relacionados con la pobreza y problemas vinculados a la calidad de la educación. En México se pudo evidenciar la relación existente entre la aplicación de un programa de transferencias condicionales de dinero en efectivo, por un lado, y la mejora de la escolarización y del promedio de años de estudios cursados, por otro lado. El Proyecto de Educación Rural (PER) de Colombia, un programa concebido para mejorar la calidad y pertinencia de la educación que en 2006 abarcaba unas 6.500 escuelas rurales, consiguió reducir considerablemente las tasas de deserción en las zonas agrarias de este país. Este proyecto, que se aplica por intermedio de autoridades municipales, evaluó las necesidades de cada una de las escuelas y proporcionó formación especializada a los maestros para que utilizaran métodos pedagógicos adaptables específicamente destinados a los alumnos desfavorecidos.

Objetivo 3: Aprendizaje de los jóvenes y adultos

Las competencias prácticas adquiridas gracias a la educación son esenciales para la mejora del bienestar de los jóvenes y los adultos, y también para el empleo y la prosperidad económica. A pesar del aumento de la escolarización en secundaria registrado en la región en los últimos años, la mayoría de los países de América Latina y el Caribe están pugnando por incrementar y extender programas de aprendizaje y adquisición de competencias que resulten adecuados.

El acceso a la enseñanza secundaria se sigue ampliando. Desde 1999 el número de alumnos matriculados en la enseñanza secundaria aumentó en un 13%. Sin embargo, en 2008 había aún algo más de dos millones de adolescentes

fuera de los sistemas educativos. Casi nueve de cada diez adolescentes de la región cursaban estudios secundarios en 2008. Sin embargo, en algunos países el nivel de la escolarización en secundaria sigue siendo relativamente bajo, por ejemplo la TBE en ese nivel de enseñanza es inferior al 70% en El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Paraguay. En cambio, en ocho países de la región, pertenecientes en su mayoría a la subregión del Caribe, esa tasa igualó o superó el 95% en 2008.

En la asistencia a la escuela secundaria y la terminación de los estudios secundarios influyen mucho la pobreza, el lugar de domicilio y el sexo. En la República Dominicana, la tasa de terminación de estudios secundarios asciende a un 62% entre las personas con edades comprendidas entre 23 y 27 años pertenecientes al quintil de familias más acomodadas, mientras que ese porcentaje sólo se cifra en un 12% en el caso de las personas de la misma edad pertenecientes al quintil de familias más pobres. En Colombia, la probabilidad de que los adolescentes pobres de las zonas urbanas terminen sus estudios secundarios es tres veces mayor que la de los jóvenes pobres de las comarcas rurales.

Los programas de “segunda oportunidad” pueden ofrecer a los jóvenes y los adultos que perdieron sus primeras oportunidades de educación la posibilidad de adquirir las competencias necesarias para tener más probabilidades de elección en lo que respecta a los medios de ganarse la vida. No obstante, la disponibilidad de estos programas sigue siendo escasa en toda la región. El balance de los existentes es desigual, y en algunos casos las personas que los han cursado adquieren pocas competencias utilizables en el mercado de trabajo. En varios países de la subregión de América Latina los programas “Jóvenes”, destinados a familias de ingresos bajos, han tenido éxito combinando la adquisición de competencias para la vida diaria con la formación técnica, la realización de periodos de aprendizaje en empresas y la prestación de otros servicios de apoyo. Las evaluaciones de esos programas indican que han mejorado considerablemente las posibilidades de empleo y obtención de ingresos de los educandos.

El acceso a la enseñanza superior se ha ampliado rápidamente. En una economía mundial cada vez más asentada en el conocimiento, los sistemas de enseñanza superior desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de competencias. En 2008 había casi veinte millones de estudiantes matriculados en los centros de enseñanza superior de América Latina y el Caribe, lo que representa una cifra dos veces mayor que la registrada en 1999. El ritmo del aumento de la TBE en la enseñanza superior en el conjunto de la región ha sido uno de los más rápidos del mundo, ya que esa tasa pasó del 21% en 1999 al 38% en 2008.

Objetivo 4: Alfabetización de los adultos

La alfabetización abre las puertas a la consecución de mejores medios de subsistencia, la mejora de la salud y el aumento de oportunidades. Además, confiere a las personas la autonomía necesaria para participar activamente en la vida de sus comunidades y asegurar mejor el futuro de sus familias. Muchos gobiernos de América Latina y el Caribe tienen que emprender una acción resuelta para alcanzar en 2015 el objetivo establecido para la alfabetización.

Las tasas de alfabetización están mejorando. En 2008 había en América Latina y el Caribe unos 36 millones de adultos analfabetos, esto es, el 9% de la población adulta. La tasa media regional de alfabetización de los adultos aumentó de un 84% en el periodo 1985-1994 a un 91% en el periodo 2005-2008, al mismo tiempo que disminuyó en un 22% el número absoluto de adultos carentes de competencias básicas en lectura, escritura y aritmética. Sin embargo, los promedios regionales ocultan importantes disparidades entre los países. En Guatemala y Nicaragua, por ejemplo, menos de ocho de cada diez adultos saben leer y escribir, mientras que ocho países de la región han conseguido universalizar la alfabetización de los adultos. Brasil, que contaba en 2007 con 14 millones de adultos analfabetos, concentra el 39% de la población adulta analfabeta de la región.

Es posible que algunos países no logren el objetivo de la EPT en materia de alfabetización. Algunas proyecciones basadas en el crecimiento demográfico y la escolarización inducen a pensar que, entre otros países más, Ecuador y Nicaragua distarán mucho de alcanzar el objetivo fijado para 2015. En cambio, el Estado Plurinacional de Bolivia y la República Bolivariana de Venezuela van por buen camino para lograr el objetivo de reducir a la mitad el nivel de analfabetismo de la población adulta. Las recientes experiencias del Estado Plurinacional de Bolivia y de Colombia muestran que las políticas de alfabetización pueden ser eficaces. En efecto, estos dos países han logrado incrementar en más de diez puntos porcentuales sus tasas de alfabetización de la población adulta a lo largo de los tres o cuatro últimos lustros.

Hay políticas y programas de alfabetización eficaces y asequibles. En los programas de alfabetización eficaces se suele dar la combinación de una enérgica voluntad política con una definición clara de sus destinatarios específicos y un respaldo financiero adecuado. Además, esos programas imparten enseñanza que permite adquirir competencias prácticas pertinentes, utilizando un idioma de enseñanza y métodos pedagógicos adecuados. Desde finales del decenio de 1990, los programas de alfabetización de adultos en América Latina y el Caribe se han beneficiado de un renuevo de la dinámica política evidenciado, por ejemplo, en el Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas (PIA). Iniciado en 2007, este plan tiene por objetivo conseguir la alfabetización de toda la

población adulta en 2015, impartiendo tres años de educación básica a 34 millones de adultos analfabetos. En 2008, el programa “Yo, sí puedo”, creado en 2003 por iniciativa del gobierno de Cuba, funcionaba en doce países de América Latina. Este programa se ha integrado en estrategias más vastas encaminadas a conseguir la alfabetización universal de la población adulta en el Estado Plurinacional de Bolivia, Ecuador, Nicaragua, Panamá y la República Bolivariana de Venezuela. En México, el Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo está específicamente destinado a las personas de más de 15 años que no terminaron sus estudios elementales. Cada año, unas 120.000 personas terminan el módulo de lengua española. Este programa recibe el 1% del presupuesto de educación y en 2007 contaba con 77.000 instructores.

Objetivo 5: Paridad e igualdad entre los sexos

La región de América Latina y el Caribe se va acercando al objetivo de la paridad entre los sexos en la educación, aunque todavía subsisten disparidades en numerosos países de la región.

La paridad entre los sexos en la enseñanza primaria se ha logrado en una mayoría de países. En 2008, 22 de los 36 países de la región sobre los que se dispone de datos pertinentes habían logrado la paridad en la escuela primaria. Ese mismo año, el índice de paridad entre los sexos (IPS) de la TBE en primaria fue de 0,97, un valor que ha permanecido inalterado desde 1999. De los once países de la región sobre los que se ha podido disponer de datos suficientes para efectuar previsiones con vistas a 2015 y que no habían logrado aún la paridad en primaria en 2008, solamente cinco progresan bien hacia este objetivo, y se prevé que dos de ellos, Granada y Montserrat, lo alcancen. La mayoría de los países que no van por buen camino para conseguir el objetivo –en particular, las Antillas Neerlandesas y Dominica– se están apartando de él, en detrimento de los varones.

Las tasas de supervivencia en primaria de las niñas son altas. Una vez que las niñas ingresan en la escuela primaria, tienden a progresar igual o mejor que los varones a través de los distintos grados de este nivel de enseñanza. En ninguno de los países sobre los que se dispone de datos correspondientes 2007 se registraron tasas de supervivencia de las niñas en el último grado de primaria que fuesen inferiores a las de los varones. Además, aproximadamente en la mitad de los países, las tasas de supervivencia de las niñas superaron a las de los varones en tres puntos porcentuales como mínimo. En la República Dominicana, un país donde todavía se da una acusada disparidad entre los sexos en la escolarización en primaria (IPS = 0,93), la tasa de supervivencia de las niñas en el último grado de primaria se cifró en 74%, mientras que la de los varones alcanzó tan sólo un 64%.

Las perspectivas de alcanzar la paridad entre los sexos son menos halagüeñas en la enseñanza secundaria. En la enseñanza secundaria, las disparidades entre los sexos se suelen dar en detrimento de los varones y esta situación está empeorando. América Latina y el Caribe se están alejando poco a poco del objetivo de la paridad entre los sexos: el valor del IPS regional en secundaria fue de 1,08 en 2008, mientras que en 1999 se cifró en 1,07. Las disparidades entre los sexos en favor de las niñas son más acusadas en Argentina, Honduras, Nicaragua, la República Dominicana y Suriname, donde los IPS oscilaron entre 1,13 y 1,28 en 2008. De los 36 países sobre los que se dispone de datos pertinentes, 11 han logrado la paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria. Las previsiones relativas a los 20 países sobre los que se ha podido disponer datos suficientes y que todavía no han logrado la paridad en secundaria, inducen a pensar que solamente los siguientes podrán alcanzar de aquí a 2015 este objetivo: Anguila, Aruba, Guatemala, Jamaica, San Vicente y las Granadinas y Santa Lucía (Gráfico 3).

Objetivo 6: Calidad de la educación

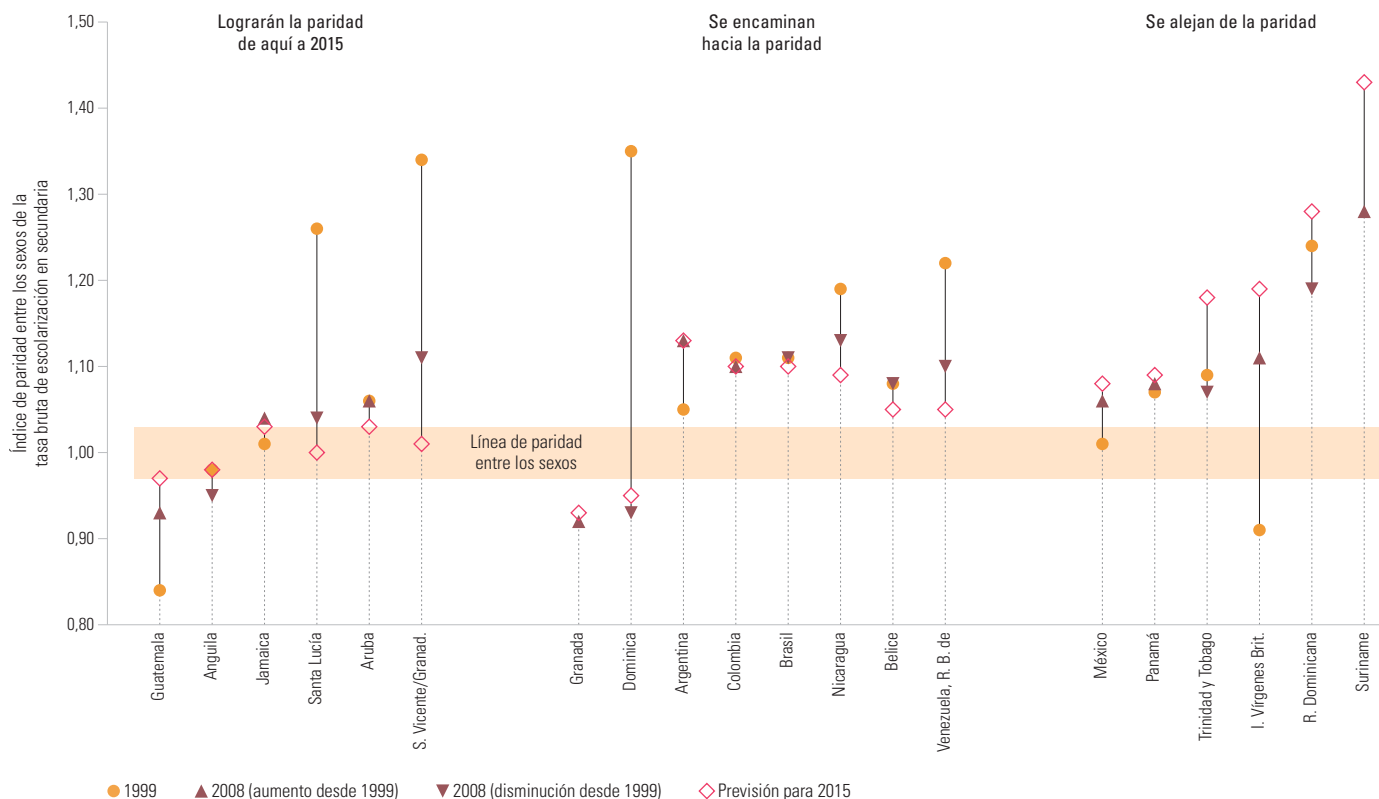
Escolarizar a los niños es la condición necesaria, pero no suficiente, para lograr la EPT. Lo que en última instancia cuenta es lo que los niños aprendan en clase. Los niveles del aprovechamiento escolar son bajos en muchos países de América Latina y el Caribe, lo que muestra el grave problema planteado por la mejora de la calidad de la educación.

El número de docentes aumenta regularmente. La mejora de la calidad de los sistemas educativos depende de que dispongan un número suficiente de docentes que hayan sido formados convenientemente y que reciban una asistencia adecuada. En 2008, la región contaba con unos 2,9 millones de maestros de primaria, lo que supone un aumento del 8% con respecto al número registrado en 1999. La contratación de maestros y la disminución del número de alumnos matriculados en primaria dieron por resultado que la proporción regional alumnos/docente en ese nivel de enseñanza fuese de 23/1 en 2008. Este mismo año, la proporción alumnos/docente en la enseñanza secundaria fue de 17/1, lo que supone una disminución con respecto a la registrada en 1999, que se cifró en 19/1.

Los resultados del aprovechamiento escolar varían entre los países y dentro de cada uno de ellos. Las evaluaciones del aprendizaje han puesto de manifiesto la existencia de grandes diferencias en el aprovechamiento escolar entre los países de la región, así como grandes desigualdades dentro de cada uno de ellos. Los estudios regionales sobre el aprovechamiento de los escolares de primaria en matemáticas muestran esos dos tipos de disparidad. En 2006, el 33% de los alumnos de tercer grado de Chile obtuvieron puntuaciones de nivel 3 ó 4 en la escala de clasificación establecida, mientras sólo un 13% de los escolares de ese mismo grado

Gráfico 3: En muchos países son escasas las perspectivas de lograr la paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria de aquí a 2015

Índice de paridad entre los sexos de la tasa bruta de escolarización en la enseñanza secundaria, en un grupo seleccionado de países (1999, 2008 y proyecciones para 2015)



Notas: Sólo figuran los países que no lograron alcanzar la paridad entre los sexos en 2008.

La determinación de los progresos hacia la paridad entre los sexos se basa en la diferencia entre los valores observados en 2008 y las proyecciones de valores efectuadas para 2015. Por no haberse podido disponer de datos correspondientes a 1999 para Anguila y San Vicente y las Granadinas, se han utilizado datos que corresponden al año 2000.

Fuentes: Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2011, Anexo, Cuadro Estadístico 7: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU).

de El Salvador consiguieron puntuaciones idénticas.³ En algunos países, los altos niveles de desigualdad van unidos a una concentración de las puntuaciones bajas. En Argentina, por ejemplo, aproximadamente un 10% de los alumnos de tercer grado obtuvieron en las pruebas de matemáticas puntuaciones inferiores al nivel 1, mientras que un porcentaje similar de alumnos consiguió puntuaciones de nivel 4, que es el más alto de la escala establecida. En Cuba, más del 50% de los alumnos consiguieron puntuaciones de nivel 4, lo que representó un porcentaje más de tres veces superior al registrado en Argentina y Chile. Cuba es también el país de la región con el mayor porcentaje de alumnos calificados con las máximas puntuaciones y con la menor proporción de escolares con puntuaciones de nivel 1 o inferiores.

Reducir las disparidades en el aprendizaje exige una labor concertada. Para reducir las disparidades en el aprendizaje, se deben tener en cuenta los tres elementos siguientes en la elaboración de las políticas de educación:

3. Nivel 1: El alumno es capaz de interpretar cuadros y gráficos, reconocer la relación entre números y formas geométricas y localizar las posiciones relativas de un objeto en el espacio. Nivel 4: el alumno es capaz de identificar la regla que rige una secuencia numérica, resolver problemas de multiplicación con una sola incógnita y aplicar las propiedades de los cuadrados y los rectángulos a la resolución de problemas.

- **Las escuelas y los docentes cuentan.** Para evitar que las desigualdades en el aprendizaje se ahonden, es fundamental proceder a una distribución más equitativa del personal docente y del material pedagógico. Un estudio reciente sobre seis países de América Latina, participantes en las pruebas de 2006 del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) de la OCDE, mostró que la diferencia en las características de las escuelas son una fuente importante de desigualdades en el aprendizaje relacionadas con el nivel de ingresos y el sexo. Asimismo, algunos trabajos de investigación llevados a cabo en el Estado Plurinacional de Bolivia y en Chile revelaron la existencia de importantes desigualdades en el aprendizaje entre los alumnos indígenas y los no indígenas, que guardaban relación con la diferencia en las características de las escuelas.
- **Un tratamiento igual puede no ser suficiente.** Para contrarrestar las desventajas con que los niños marginados llegan a la escuela, es necesario proporcionarles ayuda adicional. En Chile, el Programa de las 900 Escuelas proporciona recursos adicionales a los centros docentes con peores resultados para que mejoren el aprovechamiento

escolar. Este programa ha mejorado el nivel del aprovechamiento de los alumnos de cuarto grado y ha reducido las disparidades en materia de aprendizaje.

- *Las evaluaciones son fundamentales.* Las evaluaciones nacionales de los resultados del aprendizaje son un componente esencial de la labor encaminada a mejorar la calidad y a concebir estrategias específicamente destinadas a los niños que corren el riesgo de fracasar en la escuela. Muchos países de la región recurren a evaluaciones por muestreo para saber cuál es el grado de aprovechamiento escolar de los alumnos, y también con vistas a acopiar datos sobre su medio socioeconómico y el entorno escolar que puedan servir para optar por unas u otras políticas educativas con conocimiento de causa.

Financiación de la educación

El gasto público en educación es una inversión fundamental para la prosperidad de un país y tiene repercusiones esenciales en los progresos hacia la consecución de los objetivos de la EPT en América Latina y el Caribe. Varios países de la región han acompañado el aumento del crecimiento económico registrado entre 1999 y 2008 con una intensificación de su compromiso financiero en favor de la educación, pero en algunos de ellos la reciente crisis financiera mundial ha tenido repercusiones en el gasto público en educación. Los planes de reducción de los déficits presupuestarios de los donantes de ayuda y de los gobiernos nacionales hacen peligrar el aumento del gasto en educación que se va a necesitar en el futuro para lograr los objetivos de la EPT en los países más pobres de la región.

Financiación nacional

Algunos gobiernos están invirtiendo más en educación. A lo largo del último decenio, la región de América Latina y el Caribe en su conjunto no ha experimentado ningún cambio radical en lo que respecta a su grado de compromiso financiero en favor de la educación: la proporción del ingreso nacional invertido en el sector educativo se cifró en 5,0% en 2008.⁴ La mitad de los países sobre los que se dispone de datos pertinentes intensificaron sus esfuerzos para financiar la educación durante el decenio y en algunos de ellos, como Cuba y Saint Kitts y Nevis, el aumento de la inversión en educación fue superior a cinco puntos porcentuales. En cambio, en Perú la proporción del ingreso nacional dedicada a la educación disminuyó de un 3,4% en 1999 a un 2,9% en 2008.

El decenio se caracterizó por un crecimiento económico relativamente elevado. El ritmo al que el crecimiento económico se plasma en un aumento del gasto en educación depende de las decisiones de alcance más general que se adopten con respecto al gasto público. En nueve de los diecinueve países de la región sobre los que se ha podido disponer de datos pertinentes, el crecimiento del gasto en educación superó al crecimiento económico. No obstante, en algunos países solamente una pequeña proporción del suplemento aportado por el crecimiento económico se convirtió en inversión en educación. En Paraguay, por ejemplo, el gasto efectivo en educación disminuyó en un 0,8% anual entre 1999 y 2008, mientras que en ese mismo periodo el crecimiento económico progresaba a un ritmo del 2,5% anual.

El grado de compromiso financiero en favor de la educación es muy variable. Algo menos del 40% de los países de la región sobre los que se dispone de datos pertinentes gastaron en 2008 más del 5,0% de sus PNB respectivos en educación. Sin embargo, se dan grandes diferencias entre los países, ya que ese porcentaje varía de un 1,2% en Bermudas a un 13,8% en Cuba. Algunos países con una renta per cápita similar asignan a la educación porcentajes de sus PNB muy diferentes: por ejemplo, Uruguay le dedica un 2,9% y México un 4,9%.

Las presiones presupuestarias son un motivo de preocupación para la financiación de la educación en algunos países. Aunque las repercusiones de la recesión y del alza de los productos alimentarios en la financiación de la educación son variables, algunos países pobres se han visto seriamente afectados. Un estudio reciente sobre el gasto efectivo en educación en 2009 y el previsto para 2010 en 28 países de ingresos medios bajos muestra que hay claros signos de alarma de una posible profundización de la crisis de financiación de la educación. No obstante, los dos únicos países de América Latina y el Caribe incluidos en ese estudio, Guyana y Nicaragua, incrementaron su gasto en educación en 2009: Guyana en un 9% y Nicaragua en un 11%, si bien cabe señalar que en este último país la asignación presupuestaria al sector de la educación en 2010 fue inferior a la registrada en 2009.

La ayuda financiera internacional

El volumen de la ayuda a la educación ha aumentado. Las políticas de educación de los países y su financiación con recursos nacionales han sido los principales factores de los progresos realizados hacia la consecución de los objetivos de la EPT. No obstante, la ayuda internacional ha desempeñado un papel complementario importante, especialmente en el caso de los países más pobres. El promedio del volumen de la ayuda internacional destinada a los sistemas educativos de la región en el periodo 2007-2008 ascendió 832 millones de dólares, y los principales países beneficiarios fueron el Estado Plurinacional de Bolivia (72 millones), Brasil (85 millones) y Nicaragua (71 millones).

4. Todos los valores calculados son medianas. Las medianas regionales se han calculado solamente en función de los países sobre los que se dispone de datos correspondientes a 1999 y 2008 (o el año más próximo disponible) y por lo tanto difieren de las medianas que figuran en el Cuadro 1.

La ayuda a la educación básica sigue aumentando. Los desembolsos de la ayuda destinada a la educación básica en América Latina y el Caribe aumentaron: en el periodo 2002-2003 se cifraron en un promedio de 213 millones de dólares y en el periodo 2007-2008 ascendieron a 326 millones. Esto se tradujo en un aumento de la ayuda por niño en edad de cursar primaria, que pasó de cuatro dólares en el bienio 2002-2003 a seis dólares en el bienio 2007-2008. En el periodo 2007-2008 se asignó a la educación básica algo menos del 40% de la ayuda total a la educación destinada a la región.

Los volúmenes de la ayuda varían considerablemente de un país a otro. La ayuda para la educación básica asignada a los países de la región es muy variable, ya que va desde dos dólares o menos por niño en edad de cursar primaria en algunos países de ingresos medios, como Argentina, Brasil y México, hasta 120 dólares o más en un grupo de países pequeños de la subregión del Caribe.

Una crisis encubierta: conflictos armados y educación

La repercusión de los conflictos armados en la educación es un problema que se ha ignorado ampliamente. Se trata de una crisis encubierta que refuerza la pobreza, socava el crecimiento económico y retrasa el progreso de las naciones. El *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2011* aporta datos documentados sobre la magnitud de esa crisis, detalla cuáles son sus causas subyacentes y establece un programa para cambiar la situación.

Los conflictos armados son un gran obstáculo para alcanzar la EPT

Es muy elevada la proporción de los países pobres afectados por conflictos entre los Estados que más distan de alcanzar los objetivos de la EPT. Los conflictos violentos exacerban también dentro de los países las disparidades económicas y la desigualdad entre los sexos. Además, las zonas afectadas por esos conflictos suelen quedarse muy rezagadas con respecto al resto del país.

El caso de Guatemala es un ejemplo sumamente ilustrativo del impacto que puede tener un conflicto armado en la educación. Desde el estallido de la Guerra en 1965 hasta el inicio de las conversaciones de paz en 1991, las poblaciones indígenas de las zonas no afectadas por el conflicto ganaron 3,1 años de escolaridad, si bien es cierto que partían de una base muy baja. Al finalizar la guerra civil su promedio de años de escolaridad era más o menos el mismo que el de la población no indígena a mediados del decenio de 1960. Para las poblaciones indígenas de las zonas afectadas por el conflicto, la guerra civil marcó el inicio de un decenio de estancamiento, seguido por otro decenio de progresos con interrupciones (1979-1988) y un ritmo de recuperación del

retraso mucho más lento. Durante el conflicto, la disparidad en materia de educación entre la población indígena de las zonas afectadas por éste y el resto de la población indígena se acentuó, en detrimento de la primera, pasando de 0,4 a 1,7 años.

Niños, poblaciones civiles y escuelas envueltos en la guerra

Los conflictos armados actuales no se dan entre uno o más países, sino que son internos en su aplastante mayoría y una gran parte de ellos entrañan situaciones de violencia prolongadas. Aunque la magnitud, intensidad y extensión geográfica de los conflictos son variables, su larga duración es un fenómeno corriente. En Colombia, el conflicto armado dura desde hace más de 45 años y es uno de los más prolongados del mundo.

La mayoría de las muertes provocadas por los conflictos armados no se producen en los campos de batalla, sino que se deben a las enfermedades y la malnutrición juntas. El hambre y las enfermedades inherentes a las situaciones de guerra suelen dejar los sistemas educativos en situaciones de extremo debilitamiento.

El uso indiscriminado de la fuerza y los ataques deliberados contra los civiles son dos características distintivas de los conflictos violentos en estos comienzos del siglo XXI, que tienen repercusiones directas e indirectas en la educación. Se pueden mencionar, entre otras, las siguientes:

- Los niños y las escuelas se ven hoy envueltos en la guerra y, además, las aulas, el profesorado y el alumnado se consideran objetivos militares legítimos.
- Las heridas y los traumas psicológicos infligidos a los niños, así como la estigmatización de que son objeto las muchachas violentadas, constituyen un factor de desventaja, profundo y duradero, para su educación.
- Se ha comprobado la existencia de reclutamientos de niños soldados en 24 países del mundo y es una práctica común que muchos de esos niños sean reclutados en las escuelas. En Colombia, los grupos armados reclutan sistemáticamente niños para hacer de ellos soldados o ponerlos a trabajar en el narcotráfico; y las escuelas suelen ser con frecuencia los lugares donde se efectúa ese reclutamiento. Un estudio mostró que el promedio de edad de los niños reclutados es algo inferior a 13 años. Se ha podido determinar que el temor a los reclutamientos forzosos es una de las causas principales del desplazamiento interno de poblaciones en cinco departamentos del país, por lo menos.
- El recurso a las violaciones y otros abusos sexuales como táctica de guerra está muy extendido en todo el mundo. La inseguridad y el temor creados por los abusos sexuales mantienen a las muchachas alejadas de la escuela. En

muchos países que han sufrido conflictos armados en el pasado –por ejemplo Guatemala– se sigue señalando la existencia de índices elevados de violaciones y abusos sexuales, lo que induce a pensar que esos comportamientos surgidos durante los conflictos violentos llegan a tener un arraigo social en lo que respecta a las relaciones entre los sexos.

Los conflictos armados pueden privar a las familias vulnerables y marginadas de la posibilidad de conseguir medios de subsistencia más seguros y de prosperar económicamente. Este tipo de situación conlleva con frecuencia un aumento del trabajo infantil. Los conflictos armados socavan también el desarrollo económico, incrementan la pobreza y desvían hacia gastos militares estériles los recursos que deberían ir destinados a inversiones productivas, en construcción de aulas por ejemplo (Véase a este respecto la contribución especial de Oscar Arias Sánchez, ex Presidente de Costa Rica y Premio Nobel de la Paz 1987). Muchos de los países en desarrollo más pobres del mundo gastan en armamento más dinero que en la enseñanza básica.

La desviación de recursos nacionales hacia el gasto militar y la pérdida de ingresos fiscales ocasionadas por los conflictos armados suponen, de hecho, que éstos transfieren de los gobiernos a las familias la carga de financiar la educación. Los gobiernos nacionales y los donantes de ayuda deben reexaminar urgentemente la posibilidad de que el gasto improductivo en armamento se convierta en gasto productivo en escolarización de los niños, construcción de escuelas y edición y distribución de libros.

Escasa visibilidad de las poblaciones desplazadas

El desplazamiento hace correr a las personas el riesgo de verse en una situación de extrema desventaja en materia de educación. El segundo país del mundo, por la importancia de su población de desplazados internos, es Colombia: tres millones del total de los 42 millones de habitantes con que cuenta este país. Más de la mitad de esas personas desplazadas tienen menos de 18 años. Solamente un 51% de los jóvenes desplazados cursan estudios secundarios, mientras que ese porcentaje asciende a un 63% entre los adolescentes cuyas familias no se han visto forzadas al desplazamiento. La proporción de muchachos y muchachas desplazados de 12 a 15 años que todavía cursan la enseñanza primaria es dos veces mayor que la proporción de adolescentes de esa franja de edad pertenecientes a la población no desplazada. Esto indica que los desplazados internos ingresan tardíamente en la escuela primaria, repiten curso con mayor frecuencia y la desertan con más facilidad. Los afrocolombianos y los miembros de las poblaciones indígenas se ven afectados por el fenómeno del desplazamiento en proporciones desmesuradas, lo que contribuye a amplificar las disparidades de la educación que se dan dentro del país.

Muchos refugiados viven en zonas urbanas. En algunos países no se les permite a menudo que tengan acceso a la educación y a otros servicios básicos. En un plano más general, las restricciones que pesan sobre los refugiados en materia de empleo incrementan su pobreza, lo que a su vez merma sus posibilidades de recibir una educación.

La otra cara de la moneda – La influencia de la educación en los conflictos armados

Aunque la educación muy raras veces es la causa principal de los conflictos, sí suele ser un factor subyacente de las dinámicas políticas que sumen a los países en la violencia. Los conflictos armados dentro de un Estado suelen guardar relación con lo que se percibe como agravios e injusticias vinculados a cuestiones de identidad, religión y pertenencia a una etnia o región determinada. La educación puede tener un papel decisivo en todos estos ámbitos y hacer que la balanza se incline del lado de la paz o de la guerra.

Los servicios educativos limitados o de insuficiente calidad conducen a los educandos al desempleo y la pobreza. Denegar a un importante número de jóvenes el acceso a una educación básica de calidad acarrea pobreza, desempleo y desesperanza que pueden ser verdaderos agentes de reclutamiento forzoso para fuerzas y milicias armadas. Los rebeldes del Sendero Luminoso explotaron los altos niveles de pobreza y desempleo existentes en Perú para reclutar a jóvenes indígenas con escaso nivel de instrucción.

El peso demográfico de la juventud hace aún más urgente la tarea de conectar el empleo con la educación. Los jóvenes desempleados y con escasa instrucción constituyen una parte importante de los combatientes en algunos conflictos armados.

La falta de equidad en el acceso a la educación genera agravios y un sentimiento de injusticia. Las desigualdades en la educación, combinadas con disparidades de carácter más general, aumentan los riesgos de conflicto.

La utilización incorrecta de los sistemas educativos refuerza los prejuicios y la intolerancia. En varios conflictos armados la educación se ha utilizado activamente para reforzar la dominación política, subordinar a grupos marginados y segregar a comunidades étnicas. En Guatemala, las poblaciones indígenas del país consideraron que la imposición del idioma español en las escuelas era uno de los instrumentos importantes de un sistema más vasto de discriminación social generalizada.

La violencia en la escuela puede llegar a formar parte de un ciclo conflictivo. En Colombia, los niños y adolescentes que viven en municipios y barriadas con índices elevados de violencia y homicidios suelen tener en la escuela un comportamiento caracterizado por una gran agresividad y por acosos repetidos a sus compañeros. Algunos estudios realizados en las escuelas de Bogotá en 2006 y 2007 indican

Contribución especial: Convertir las espadas en arados y las bombas en libros

Cuando fui Presidente de Costa Rica, me preguntaron a menudo si la inexistencia de presupuesto militar no podría socavar la seguridad de nuestro pueblo. Me parecía entonces una curiosa pregunta y hoy en día me lo sigue pareciendo. La inseguridad, la destrucción y el vasto despilfarro de potencial humano que entraña el gran volumen del gasto en armamento son el mejor argumento para preconizar que las espadas se conviertan en arados. Y en ningún otro ámbito ese argumento es tan evidente como en el caso de la educación.

Examinemos primero la aritmética financiera elemental aplicable a la enseñanza primaria universal. Para escolarizar a todos los niños del mundo harían falta 16.000 millones de dólares más cada año. Esa suma apenas representa una reducida fracción del gasto militar de los países de la OCDE.

Tengo la convicción de que el aumento de la esperanza, el crecimiento económico y la prosperidad compartida que podría aportar la universalización de la educación constituirían una fuerza de paz y una fuente de estabilidad mucho más poderosa que todas las armas que puedan adquirirse con esa suma de dinero.

Por supuesto, no sólo son los países ricos quienes deben reexaminar sus prioridades. Muchos de los países más pobres están gastando en armamento tanto dinero como el que destinan a la educación, o incluso más. No acierto a encontrar un uso que sea menos productivo para el erario público. Invertir hoy en la educación de la infancia es, para el futuro, una fuente de

crecimiento económico, de mejora de la salud pública y de mayor movilidad social. Por el contrario, invertir en la importación de material bélico es una fuente de tensiones regionales y una pérdida de oportunidades.

Cada gobierno tiene que evaluar sus problemas de seguridad nacional. Pero los dirigentes políticos deben recordar también que la pobreza es una fuente enorme de inseguridad nacional y que la guerra, los presupuestos militares y el comercio de armamentos son causas de pobreza. Por eso, mi Fundación para la Paz y el Progreso Humano seguirá abogando por el establecimiento de un control más estricto de la exportación de armamentos. Y, por esa misma razón, apoyo el llamamiento de la UNESCO a todos los gobiernos del mundo para que gasten menos en balas y bombas, y mucho más en libros, maestros y escuelas.

La ética y la economía nos dictan que debemos actuar ahora. Los miles de millones de dólares dedicados cada año a los armamentos y otros gastos militares están privando a los pueblos más pobres del mundo de la posibilidad de satisfacer sus necesidades básicas y de ejercer sus derechos humanos fundamentales. Lo que en verdad debemos preguntarnos no es si podemos disponer de recursos para lograr la universalización de la enseñanza primaria, sino más bien si podemos permitirnos el lujo de seguir manteniendo prioridades equivocadas y aplazando el momento de convertir las bombas en libros.

*Oscar Arias Sánchez
Premio Nobel de la Paz (1987)*

que ese comportamiento tiene efectos muy negativos en las relaciones interpersonales, ya que es un factor desencadenante de disputas y violencias frecuentes, así como de rivalidades por la conquista de posiciones de poder y notoriedad vinculadas a la posesión de dinero, drogas y armas. Consciente de que las escuelas pueden contribuir a crear una cultura de paz, el gobierno de Colombia ha adoptado iniciativas para tratar de resolver la violencia en el medio escolar que han tenido algunos resultados positivos.

Ayuda a los países afectados por conflictos

La asistencia para el desarrollo puede romper el círculo vicioso de la guerra y del insuficiente desarrollo humano en el que se hallan encerrados muchos países, y también puede apoyar el proceso de transición hacia una paz duradera. No obstante, varios problemas han mermado la eficacia de la ayuda internacional.

El sesgo de la ayuda hacia un reducido grupo de países considerados prioritarios desde el punto de vista de la seguridad nacional ha tenido como consecuencia que se descuiden las necesidades de muchos de los países más pobres del mundo. La volatilidad de la ayuda es otro motivo de preocupación.

El desvanecimiento de la línea de demarcación entre la asistencia para el desarrollo y los objetivos de política exterior o de índole estratégica está suscitando la inquietud de que los objetivos del desarrollo –comprendida la educación– se estén subordinando a estrategias más generales como la de “ganarse el corazón y la mente” de las poblaciones locales. Esa inquietud ha aumentado debido al perfil militar cada vez más acusado que está cobrando la distribución de la ayuda.

Resolver las deficiencias de protección

A lo largo de los últimos quince años, las Naciones Unidas han establecido un Mecanismo de Supervisión y Presentación de Informes (MRM) que define las violaciones graves de los derechos humanos perpetradas contra los niños en seis ámbitos principales. Colombia es uno de los países que ha proporcionado voluntariamente al sistema de informes de las Naciones Unidas una extensa documentación sobre este tema.

El Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas ha aprobado varias resoluciones para reforzar la protección contra las violaciones y otros abusos sexuales en los países afectados por conflictos. No obstante, las disposiciones en materia de derechos humanos y las resoluciones del Consejo de Seguridad ofrecen una escasa protección a quienes más la

necesitan, esto es, a los niños y civiles que viven en las zonas de conflicto. La insuficiente coordinación entre los organismos de las Naciones Unidas y la escasa dotación de recursos contribuyen también a este problema. En el marco del MRM, los informes sobre los ataques contra escuelas son particularmente escasos y muchos incidentes no se señalan. El ámbito en el que es más evidente el problema de falta de información es el de las violaciones y otros abusos sexuales. Hay datos y elementos de información que muestran que la vigilancia e identificación de determinados grupos y personas puede contribuir a la protección de los niños. La aplicación de medidas jurídicas rigurosas también puede desempeñar un papel decisivo.

Por intermedio del sistema de las Naciones Unidas, los gobiernos deben reforzar los sistemas que permiten vigilar los atentados contra los derechos humanos que afectan a la educación, apoyar los planes nacionales destinados a poner término a esos atentados e imponer sanciones a los infractores notorios y reincidentes. Se debería crear una comisión internacional sobre las violaciones y abusos sexuales y la Corte Penal Internacional tendría que participar directamente en la evaluación de las responsabilidades de los autores de esos actos, ya sean estatales o no estatales, para incoar las correspondientes diligencias judiciales. La UNESCO debería asumir un papel dirigente en el seguimiento y evaluación de los ataques perpetrados contra los sistemas educativos.

Deficiencias en el suministro de la ayuda – Subsanan los fallos del sistema de ayuda humanitaria

El propósito de la ayuda humanitaria es salvar vidas, satisfacer necesidades básicas y restablecer la dignidad humana. Sin embargo, la ayuda humanitaria está insuficientemente financiada, es imprevisible y está regida por el corto plazo. Esto se debe, en parte, a que los trabajadores de la ayuda humanitaria no consideran que la educación sea un “salvavidas”. El resultado es que las comunidades que luchan contra la adversidad, tratando de mantener sus posibilidades de educación, están recibiendo poco apoyo.

La escasa financiación pedida para la educación constituye precisamente una parte del problema. Las peticiones mismas no parecen guardar relación alguna con una evaluación fiable de las necesidades, o con una demanda por parte de las poblaciones afectadas. Además, la caprichosa presupuestación anual de la ayuda agrava el problema de la financiación de la educación en situaciones de emergencia. Esto es especialmente cierto en el caso de los desplazamientos de población duraderos.

Uno de los motivos de la escasa visibilidad que tiene la educación en la ayuda humanitaria a los países afectados por conflictos es que, a veces, los países donantes ponen en tela de juicio la posibilidad de que se puedan proveer servicios

educativos. No obstante, los organismos internacionales pueden desempeñar un importante papel para mantener en funcionamiento los sistemas educativos, incluso en algunos contextos de suma inseguridad.

Cuando la falta de condiciones de seguridad impide a las organizaciones no gubernamentales y a los organismos de las Naciones Unidas estar presentes en un determinado país, se pueden encontrar soluciones alternativas como la enseñanza a distancia, por ejemplo. Las fuerzas de mantenimiento de la paz de las Naciones Unidas también pueden contribuir a la creación de condiciones más seguras para que los niños puedan ir a la escuela.

Los desplazamientos de población forzosos representan una amenaza para la educación. Los refugiados tienen un derecho jurídicamente reconocido a la educación básica, aunque en la práctica sea difícil ejercerlo. Los desplazados internos tienen menos derechos que los refugiados a una protección jurídica. No hay ningún organismo de las Naciones Unidas al que se haya conferido un mandato directo para defender sus intereses. El grado de protección y la solidez de los derechos jurídicos de que puedan gozar los desplazados internos depende, en última instancia, de las leyes nacionales y de su aplicación. En Colombia, la mayoría de los desplazados internos se han reinstalado en asentamientos urbanos donde es muy insuficiente el acceso a la educación, la atención médica y sanitaria, la nutrición y el agua. A raíz de una sentencia dictada por la Corte Constitucional en 2004, se exigió a los sucesivos gobiernos que solucionaran los problemas con que tropiezan las personas desplazadas en el ámbito de la educación y en otros más. Las políticas adoptadas para acabar con las disparidades entre los grupos de desplazados internos y la población del país en general se han plasmado en la legislación nacional y han logrado algunos resultados impresionantes. Las estadísticas del Ministerio de Educación muestran un incremento continuo de la proporción de desplazados internos de 5 a 17 años que están escolarizados: en 2007 esa proporción se cifró en un 48% y en 2010 ascendió a un 86%. Aunque siguen subsistiendo algunos problemas, el caso de Colombia demuestra que las disposiciones legales pueden contribuir a ofrecer más oportunidades a las personas desplazadas y conferirles más autonomía.

Se necesita reforzar con urgencia los sistemas actuales de evaluación de las necesidades de educación de las comunidades afectadas por conflictos. Asimismo, es necesario reformar las disposiciones administrativas que atañen a los refugiados y desplazados internos para facilitarles un mejor acceso a la educación. Todos los países con poblaciones importantes de desplazados internos deben considerar la posibilidad de tomar rápidamente medidas, como las que se han impuesto en Colombia mediante la aplicación de la Ley sobre el desplazamiento interno de 1997 y la ejecución de las disposiciones adoptadas posteriormente por la Corte Constitucional de este país.

Reconstruir la educación – Aprovechar la oportunidad ofrecida por la paz

La reconstrucción de los sistemas de educación después de los conflictos plantea problemas enormes. Sin embargo, reconstruir con éxito la educación de un país puede contribuir a la legitimación del gobierno y al establecimiento de sociedades encaminadas hacia un futuro más pacífico.

Las personas cuyas vidas se han visto devastadas por los conflictos armados albergan la esperanza y la ambición de vivir un futuro mejor cuando la violencia ha cesado. Se ha podido comprobar que hay toda una serie de estrategias que pueden dar frutos rápidamente:

- *La supresión del pago de derechos de escolaridad.* Muchos países recién salidos de conflictos han suprimido el pago de los derechos de matrícula, lo cual ha traído consigo numerosas ventajas.
- *El apoyo a las iniciativas de las comunidades.* En muchos países afectados por conflictos, las comunidades se vieron precipitadas en el vacío provocado por el fracaso de los gobiernos en la tarea de mantener el sistema educativo. Una vez finalizado el conflicto, apoyar los esfuerzos realizados por las comunidades en el ámbito de la educación puede permitir la rápida obtención de resultados positivos para el sistema educativo y demostrar que el gobierno ha empezado a poner manos a la obra. Durante la guerra civil en El Salvador, en el decenio de 1980, hubo por lo menos 500 escuelas administradas por las comunidades en las zonas afectadas por el conflicto. Recién salido el país de la guerra, el nuevo Ministerio de Educación creó el programa Educación con Participación de la Comunidad (EDUCO) que permitió a esas escuelas obtener un reconocimiento oficial y subvenciones. En un plazo de dos años, la tasa de escolarización de las zonas rurales pasó del 76% al 83% y las escuelas comunitarias se integraron en una estructura administrativa fuertemente descentralizada.
- *La rehabilitación de escuelas y aulas.* Después de algunos conflictos, los niños permanecen sin escolarizar porque las escuelas están deterioradas o en ruinas. Una inversión rápida en su rehabilitación puede contribuir a la supresión de este gollote de estrangulamiento del sistema educativo y reportar rápidamente ventajas para la educación, sobre todo si los donantes de ayuda apoyan los esfuerzos de los gobiernos nacionales y las comunidades locales.
- *El reconocimiento de los estudios realizados por desplazados internos y refugiados fuera de sus lugares de origen.* Muchos niños desplazados cursan currículos diferentes y a menudo aprenden en otro idioma. El establecimiento de sistemas de convalidación de los estudios cursados en otros países puede permitir el reconocimiento de los títulos obtenidos por los refugiados que regresan a su patria. Otra solución puede ser el establecimiento de exámenes transnacionales.

- *La oferta de programas de enseñanza acelerada.* La paz ofrece a los niños que perdieron años de escolaridad durante un conflicto la oportunidad de recuperar el tiempo perdido. Los programas de enseñanza acelerada pueden ayudarles a adquirir o consolidar las competencias básicas en lectura, escritura y aritmética que necesitan para retornar a la escuela primaria o pasar a la enseñanza secundaria.
- *El reforzamiento del componente de educación y adquisición de competencias de los programas de desarme, desmovilización y reintegración (DDR).* Los ex combatientes, incluidos niños y jóvenes, carecen a menudo de conocimientos elementales de lectura, escritura y aritmética, así como de otras competencias básicas. De ahí que sus perspectivas de obtener un empleo sean limitadas y que corran el peligro de volver a ser reclutados. En este ámbito, puede ser decisiva la incorporación de un componente de adquisición de competencias a los programas de desarme, desmovilización y reintegración.
- *El suministro de asistencia psicosocial.* Muchos niños y jóvenes atrapados en conflictos padecen traumas por haber sido víctimas de actos de violencia, o por haberlos presenciado, y corren un gran riesgo de verse afectados por problemas de salud mental. Los programas de reintegración social para ex combatientes, incluidos los niños soldados, comprenden a veces un componente de ayuda psicosocial, junto con una formación para la adquisición de competencias. Hay sólidos argumentos para no limitar la oferta de estos programas a los ex combatientes y hacerla extensiva a otros jóvenes vulnerables.
- *La contratación de docentes.* Después de los conflictos hay muchas probabilidades de que la oferta de docentes –y sobre todo la de docentes formados– no puede adaptarse al ritmo de la demanda. La contratación, formación y distribución de los docentes exige una planificación a largo plazo. Sin embargo, los gobiernos nacionales y los donantes de ayuda pueden elaborar estrategias de transición.

Algunos Estados recién salidos de conflictos forman parte del grupo de países que está haciendo más progresos hacia la consecución de alguno de los objetivos de la EPT, por ejemplo la enseñanza primaria universal. Además, sus progresos en el ámbito de la educación están a su vez contribuyendo a sostener la empresa más vasta de la reconstrucción general. Los países que pasaron de situaciones de conflicto a una etapa de reconstrucción a largo plazo establecieron alianzas con los países donantes de ayuda, a fin de elaborar y aplicar en el sector de la educación estrategias inclusivas que establecían objetivos precisos, respaldados por compromisos de financiación seguros. A continuación se enumeran algunos de los componentes de esas estrategias de transición que más éxito tuvieron.

- **Reforzamiento de la planificación nacional.** En un momento en que los países progresan hacia una planificación continua de la educación, el problema que se plantea es dotar a las políticas de instrumentos que vinculen los objetivos adoptados al suministro de insumos y al desarrollo de instituciones y estrategias de financiación nacionales. En Guatemala, la reforma de la educación efectuada después de los acuerdos de paz estableció estrategias detalladas para fortalecer la gestión descentralizada de las escuelas mediante el Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo (PRONADE) y para extender la enseñanza intercultural y bilingüe. En 2008 el PRONADE abarcaba escuelas que impartían enseñanza a 465.000 niños y que estaban situadas principalmente en zonas pobres habitadas en su mayoría por poblaciones indígenas. No obstante, las escuelas carecen financiación suficiente y padecen de un alto índice de rotación de los maestros. Uno de los motivos del déficit de financiación ha sido la incapacidad de los gobiernos para aumentar los ingresos fiscales e incrementar progresivamente el gasto público en educación.
- **Creación de sistemas de información.** La creación de un Sistema de Información sobre la Administración de la Educación (EMIS) proporciona a los gobiernos un instrumento que permite rastrear las asignaciones de recursos, identificar las áreas necesitadas y supervisar la única partida de grandes proporciones del presupuesto de educación, esto es, la remuneración de los docentes.
- **Aumento del gasto en educación.** Los países recién salidos de conflictos que han conseguido mejores resultados son los que han aumentado constantemente el gasto público en educación, aunque a menudo partiesen de nivel muy bajo. Intensificar la recaudación de ingresos fiscales puede crear una dinámica potente para incrementar el gasto en educación.
- **Educación inclusiva.** Los países recién salidos de conflictos que han obtenido mejores resultados son también los que han otorgado una importancia considerable a la creación de sistemas de educación más inclusivos, orientados hacia los grupos y las regiones más afectados por la violencia.

Es fundamental que los donantes proporcionen una ayuda previsible y continua para facilitar la etapa de transición que va de la llegada de la paz a la reconstrucción del sistema educativo. En este ámbito, la eficacia de la ayuda se ha visto gravemente mermada por la línea divisoria establecida entre la ayuda humanitaria y la asistencia para el desarrollo.

Teniendo en cuenta que el temor al riesgo de los donantes constituye un obstáculo que refuerza la línea divisoria entre la ayuda humanitaria y la asistencia para el desarrollo, una solución obvia consistiría en compartir el riesgo entre ellos. Agrupar recursos en común y trabajar en colaboración les permitiría dispersar el riesgo y ser más eficaces en ámbitos

como la gestión de los riesgos fiduciarios, los costos iniciales y la coordinación. Los fondos agrupados por país muestran los beneficios que se pueden obtener de la cooperación.

Una financiación agrupada a escala mundial puede desempeñar también un papel mucho más importante en los Estados afectados por conflictos. Las reformas en curso de la Iniciativa Vía Rápida (IVR) para la financiación de la EPT están abordando problemas ya antiguos relacionados con los desembolsos de la ayuda y los mecanismos de gobernanza de ésta. Varios países recién salidos de conflictos están elaborando planes nacionales y quizás busquen una financiación de la IVR. Si esas reformas se llevan a cabo y se profundizan, la IVR podría convertirse en el fulcro de un sistema de financiación multilateral capaz de satisfacer las necesidades perentorias de los Estados afectados por conflictos.

Hacer de la educación una fuerza de paz

Una planificación de la educación atenta al problema de los conflictos debe partir de la base de que toda decisión política tendrá una incidencia en la construcción de la paz y en la evitación de un posible retorno a la violencia. Los medios por lo que la educación puede ejercer una influencia en las perspectivas de paz son numerosos. A continuación se mencionan algunos de ellos.

- **El idioma de la enseñanza.** En algunos contextos el uso de una sola lengua nacional como medio de instrucción en las escuelas ha contribuido a fomentar un sentimiento identitario común. En otros contextos, por el contrario, la imposición de una lengua única ha contribuido a desencadenar la violencia. En Guatemala, el establecimiento de una enseñanza bilingüe e intercultural se incluyó entre las condiciones impuestas por los grupos armados representantes de los pueblos indígenas para llegar a un acuerdo político. En aplicación de los acuerdos de paz de 1996, se establecieron objetivos para la reforma de la educación entre los que figuró el fortalecimiento de la enseñanza bilingüe e intercultural. En 1997 se estableció la Comisión para la Reforma de la Educación que hizo del sistema educativo un elemento central del diálogo entablado después del conflicto con vistas a la consolidación de la paz. A pesar de que la aplicación de los acuerdos haya carecido a menudo de firmeza y de que haya quedado patente que es difícil acabar con las desigualdades de antaño, las disposiciones institucionales han hecho posible que una causa de conflicto violento se convierta en un tema de diálogo.
- **El currículo.** La elaboración del currículo y la formación de los docentes han sido dos elementos prioritarios para varios ministerios de educación en situaciones posteriores a conflictos. La enseñanza de algunas disciplinas como la historia y la religión puede desempeñar un papel importante para reorientar por cauces pacíficos a algunas sociedades

afectadas por conflictos. Tratar las cuestiones de identidad étnica y religiosa toma mucho tiempo y pone a los encargados de reformar el sistema educativo ante disyuntivas difíciles. No obstante, la experiencia ha demostrado que la educación puede ir borrando gradualmente divisiones hondamente arraigadas conduciendo a los alumnos a reflexionar sobre sus múltiples identidades, así como a centrarse en lo que les une y no en lo que les divide. Hay datos y elementos de información que constituyen un buen argumento para realizar acciones de educación para la paz bien preparadas.

- **La descentralización de la administración de la educación.** La descentralización y la devolución de competencias se suelen considerar vías que conducen automáticamente a una mayor rendición de cuentas y a la consolidación de la paz. Este parecer es un tanto exagerado. No obstante, en algunos países la devolución de competencias a las autoridades y escuelas locales pueden permitir que se escuche más a las comunidades. Esto es lo que ha ocurrido en diversos grados en algunos países recién salidos de conflictos armados, como El Salvador, Guatemala y Nicaragua. Esa devolución dio resultados allí donde los sistemas comunitarios estaban bien implantados y cuando fue acompañada de una ayuda para la creación de capacidades. Sin embargo, allí donde las estructuras comunitarias eran poco sólidas la administración de las escuelas se politizó extremadamente.
- **Desterrar la violencia de la escuela.** Hacer que las escuelas sean sitios exentos de violencia es una estrategia inequívocamente positiva para la educación, los niños y la consolidación de la paz. En algunos países de América Latina como Brasil, Colombia y Perú, se han adoptado políticas, leyes e iniciativas destinadas a afrontar con mayor amplitud el problema de la violencia en la escuela y promover valores relacionados con la consolidación de la paz. El Programa de Competencias Ciudadanas aplicado en Colombia tiene por objeto lograr que el personal docente, el alumnado y el personal administrativo de la educación adquieran competencias y adopten actitudes susceptibles de contribuir a la reducción de la violencia. De este proyecto forma parte el Programa Aulas en Paz, una iniciativa que comprende: un currículo escolar destinado a todos los alumnos, desde el segundo hasta el quinto grado de primaria; la organización de talleres específicos; y la realización de visitas a domicilio a las familias de niños que en las encuestas realizadas con sus maestros y compañeros han obtenido puntuaciones que denotan su alto grado de agresividad. Las evaluaciones iniciales de estos programas arrojan resultados impresionantes, entre los que cabe señalar una reducción muy importante de los comportamientos agresivos y antisociales.

Liberar el potencial de fuerza de paz que posee la educación exige la adopción de nuevos enfoques para reformar las políticas aplicadas después de las situaciones de conflicto.

La educación tiene que ser objeto de una atención mucho mayor por parte de la Comisión de Consolidación de la Paz de las Naciones Unidas –órgano consultivo intergubernamental– y del Fondo para la Consolidación de la Paz conexo a esa comisión. La UNESCO y el UNICEF tendrían que desempeñar un papel más importante en la integración de la educación en estrategias más vastas de consolidación de la paz. ■

Glosario

Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI). Programas que, además de dispensar cuidados al niño, ofrecen un conjunto estructurado y sistemático de actividades de aprendizaje en un centro de educación formal (enseñanza preescolar o nivel 0 de la CINE), o en el marco de un programa de desarrollo no formal destinado a la infancia. Generalmente, los programas de AEPI están concebidos para niños de tres años o más y comprenden actividades de aprendizaje organizadas que, por término medio, duran un mínimo de cien días al año a razón de dos horas diarias por lo menos.

Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (IDE). Índice compuesto que tiene por objeto medir el conjunto de los progresos realizados hacia la consecución de la EPT. Por ahora, se han incorporado al IDE los indicadores correspondientes a los cuatro de los seis objetivos de la EPT, medidos por indicadores de aproximación: la enseñanza primaria universal, la alfabetización de los adultos, la paridad entre los sexos y la calidad de la educación. El valor del IDE, que oscila entre 0 y 1, es el promedio aritmético de los valores observados en esos cuatro indicadores.

Índice de paridad entre los sexos (IPS). Relación entre el valor correspondiente al sexo femenino y el valor correspondiente al sexo masculino en un indicador determinado (o relación inversa en algunos casos). Si el valor del IPS es igual a 1, existe paridad entre los sexos; y si es superior o inferior a 1 se da una disparidad en favor de uno u otro sexo.

Paridad de poder adquisitivo (PPA). Ajuste del tipo de cambio que tiene en cuenta las diferencias de precios entre países para poder efectuar comparaciones internacionales de la producción y los ingresos reales.

Producto nacional bruto (PNB). Valor de todos los bienes y servicios finales producidos en un país en un año determinado (producto interior bruto), aumentado con los ingresos que los residentes en ese país han recibido del extranjero y disminuido de los ingresos abonados a los no residentes. El ingreso nacional bruto es una denominación más reciente de este mismo término.

Tasa bruta de escolarización (TBE). Número total de alumnos o estudiantes de cualquier edad matriculados en un determinado nivel de enseñanza, expresado en porcentaje de la población del grupo en edad oficial de cursar ese nivel de enseñanza. La TBE puede ser superior al 100% debido a los ingresos tardíos y/o las repeticiones.

Tasa de supervivencia por grado. Porcentaje de una cohorte de alumnos o estudiantes que están matriculados en el primer grado de un ciclo de enseñanza en un año escolar determinado y que se supone que deben llegar a un grado especificado, repitiendo curso o no.

Tasa neta de escolarización (TNE). Número de alumnos escolarizados del grupo en edad oficial de cursar un determinado nivel de enseñanza, expresado en porcentaje de la población de ese grupo de edad.

Tasa neta de ingreso (TNI). Número de los nuevos ingresados en el primer grado de la enseñanza primaria que tienen la edad oficial establecida para comenzarla, expresado en porcentaje de la población de esa edad.

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

País o territorio	Población total (en miles)	PNB por habitante (en dólares PPA)	Enseñanza obligatoria	Índice de Desarrollo de la EPT (IDE)	Alfabetización de los adultos			
					Tasa de alfabetización de los adultos (de 15 años y más)			
					Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)
					1985-1994 ¹		2005-2008 ¹	
América Latina								
Argentina	39 883	14 020	5-15	0,972	96	1,00	98	1,00
Bolivia, E. P. de	9 694	4 140	6-13	0,911	80	0,82	91	0,90
Brasil	191 972	10 070	7-14	0,887	...	...	90	1,01
Chile	16 804	13 270	6-11	0,968	94	0,99	99	1,00
Colombia	45 012	8 510	5-15	0,929	81	1,00	93	1,00
Costa Rica	4 519	10 950	6-15	...	...	...	96	1,01
Cuba	11 205	...	6-14	0,986	...	...	100	1,00
Ecuador	13 481	7 760	5-14	0,911	88	0,95	84	0,94
El Salvador	6 134	6 670	7-15	0,889	74	0,92	84	0,93
Guatemala	13 686	4 690	6-15	0,830	64	0,80	74	0,86
Honduras	7 319	3 870	6-13	0,878	...	...	84	1,00
México	108 555	14 270	6-15	0,957	88	0,94	93	0,97
Nicaragua	5 667	2 620	6-11	0,795	...	...	78	1,00
Panamá	3 399	11 650	6-14	0,939	89	0,99	94	0,99
Paraguay	6 238	4 820	6-14	0,914	90	0,96	95	0,98
Perú	28 837	7 980	6-18	0,925	87	0,88	90	0,89
República Dominicana	9 953	7 890	5-14	0,840	...	...	88	1,00
Uruguay	3 349	12 540	6-15	0,972	95	1,01	98	1,01
Venezuela, R. B. de	28 121	12 830	5-14	0,919	90	0,98	95	1,00
Caribe								
Anguila	15	...	5-17	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	87	20 570	5-16	0,949	...	...	99	1,01
Antillas Neerlandesas	195	...	6-15	...	95	1,00	96	1,00
Aruba	105	...	6-16	0,955	...	...	98	1,00
Bahamas	338	...	5-16	0,955	...	...	...	...
Barbados	255	...	5-16	...	...	...	...	...
Belice	301	6 040	5-14	0,916	70	1,00	...	...
Bermudas	65	...	5-16	...	...	...	...	...
Dominica	67	8 300	5-16	...	...	...	...	...
Granada	104	8 060	5-16	...	...	...	...	...
Guyana	763	2 510	6-15	...	...	...	...	...
Haití	9 876	1 180	6-11	...	...	...	...	...
Islas Caimán	56	...	5-16	...	...	...	99	1,00
Islas Turcos y Caicos	33	...	4-16	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	23	...	5-16	...	...	...	...	...
Jamaica	2 708	7 360	6-12	...	...	...	86	1,13
Montserrat	6	...	5-16	...	...	...	...	...
Saint Kitts y Nevis	51	15 170	5-16	...	...	...	...	...
San Vicente y Granadinas	109	8 770	5-15	...	...	...	...	...
Santa Lucía	170	9 190	5-15	0,945	...	...	...	...
Suriname	515	7 130	7-12	0,876	...	...	91	0,95
Trinidad y Tobago	1 333	23 950	6-12	0,972	97	0,98	99	0,99
	Suma	Mediana			Media ponderada			
América Latina y el Caribe	571 002	8 180	...	...	84	0,96	91	0,98
América Latina	553 828	8 245	...	...	85	0,97	92	0,98
Caribe	17 174	8 180	...	...	63	0,92	71	0,95
Países desarrollados ⁵	993 639	28 470	...	...	99	0,99	99	1,00
Países en desarrollo	5 430 213	3 940	...	...	67	0,76	79	0,86
Mundo	6 735 143	6 290	...	...	76	0,84	83	0,90

Alfabetización de los adultos				Atención y educación de la primera infancia				País o territorio
Adultos analfabetos (de 15 años y más)				Supervivencia y bienestar del niño		Enseñanza preescolar		
Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Tasa de mortalidad de los menores de 5 años (%)	Raquitismo moderado y grave (%)	TBE		
1985-1994 ¹		2005-2008 ¹		2005-2010	2003-2008 ¹	Total (%)	Total (%)	
América Latina								
892	53	699	51	16	8	57	69	Argentina
826	71	542	79	61	22	45	49	Bolivia, E. P. de
...	...	13 915	50	29	7	58	65	Brasil
548	54	174	49	9	1	77	56	Chile
4 221	52	2 100	51	26	15	39	49	Colombia
...	...	135	46	11	6	84	69	Costa Rica
...	...	18	50	8	5	109	105	Cuba
732	59	1 413	59	26	23	64	101	Ecuador
855	59	660	63	26	19	41	60	El Salvador
1 916	61	2 070	63	39	54	46	29	Guatemala
...	...	722	51	39	29	...	40	Honduras
6 363	62	5 407	63	20	16	74	114	México
...	...	747	51	26	19	28	56	Nicaragua
176	52	157	55	24	22	39	69	Panamá
256	59	216	60	38	18	29	35	Paraguay
1 856	72	2 016	75	33	30	56	72	Perú
...	...	782	50	33	10	31	35	República Dominicana
102	46	47	44	16	14	60	81	Uruguay
1 243	54	931	52	22	12	45	69	Venezuela, R. B. de
Caribe								
...	...	...	...	...	...	...	95	Anguila
...	...	...	...	...	...	...	72	Antigua y Barbuda
7	54	6	55	14	...	111	...	Antillas Neerlandesas
...	...	2	55	18	...	97	104	Aruba
...	...	...	...	13	...	12	...	Bahamas
...	...	...	...	11	...	...	...	Barbados
33	50	...	...	21	22	26	40	Belice
...	...	...	...	...	...	...	...	Bermudas
...	...	...	...	...	...	80	77	Dominica
...	...	...	...	15	...	84	103	Granada
...	...	...	...	56	17	121	85	Guyana
...	...	...	...	85	30	...	...	Haití
...	...	...	...	...	...	...	103	Islas Caimán
...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Turcos y Caicos
...	...	...	...	...	...	62	93	Islas Vírgenes Británicas
...	...	268	34	28	4	80	86	Jamaica
...	...	...	...	...	...	...	91	Montserrat
...	...	...	...	...	...	...	...	Saint Kitts y Nevis
...	...	...	...	28	...	...	...	San Vicente y Granadinas
...	...	...	...	16	...	65	68	Santa Lucía
...	...	34	63	31	11	...	81	Suriname
26	70	14	68	33	4	58	82	Trinidad y Tobago
Suma	% Mujeres	Suma	% Mujeres	Media ponderada	Mediana	Media ponderada		
46 142	56	36 056	56	28	16	56	68	América Latina y el Caribe
42 963	56	32 751	56	26	16	56	68	América Latina
3 178	55	3 305	54	68	...	53	70	Caribe
10 050	63	8 358	59	7	...	73	79	Países desarrollados ⁵
872 565	63	786 386	64	79	29	27	39	Países en desarrollo
886 508	63	795 805	64	71	26	33	44	Mundo

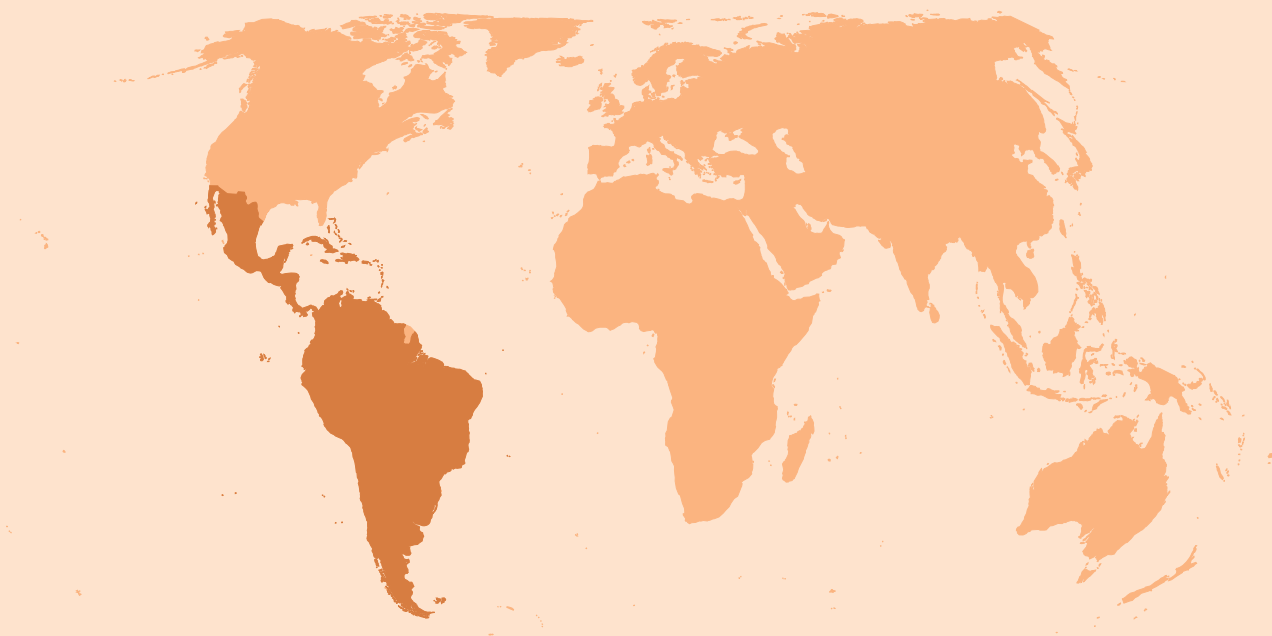
Cuadro (continuación)

País o territorio	Enseñanza primaria									
	TNE		Niños sin escolarizar ²		IPS de la TBE		Tasa de supervivencia en el último grado		Proporción alumnos/docente ³	
	Total (%)	Total (%)	Total (en miles)	Total (en miles)	(N/V)	(N/V)	Total (%)	Total (%)		
	1999	2008	1999	2008	1999	2008	1999	2007	1999	2008
América Latina										
Argentina	...	...	...	...	0,99	0,99	89	95	21	16
Bolivia, E. P. de	95	94	52	70	0,98	1,00	80	80	25	24
Brasil	91	94	1 034	682	0,94	0,93	...	...	26	23
Chile	...	94	...	87	0,97	0,95	100	95	32	25
Colombia	93	90	192	285	1,00	0,99	67	88	24	29
Costa Rica	...	...	...	...	0,98	0,99	88	94	27	19
Cuba	97	99	9	0,4	0,97	0,98	93	96	12	9
Ecuador	97	97	17	12	1,00	1,00	75	81	27	23
El Salvador	...	94	...	38	0,97	0,97	62	76	...	33
Guatemala	82	95	299	78	0,87	0,94	52	65	38	29
Honduras	...	97	...	31	...	1,00	...	76	...	33
México	97	98	71	61	0,98	0,98	87	92	27	28
Nicaragua	76	92	164	53	1,01	0,98	46	48	34	29
Panamá	96	98	11	5	0,97	0,97	90	85	26	24
Paraguay	96	90	28	79	0,96	0,97	73	79	...	...
Perú	98	94	3	97	0,99	1,00	83	83	...	21
República Dominicana	80	80	231	220	0,98	0,93	71	69	...	20
Uruguay	...	98	...	7	0,99	0,97	...	94	20	16
Venezuela, R. B. de	86	90	424	264	0,98	0,97	88	81	...	16
Caribe										
Anguila	...	93	...	0,1	...	1,00	...	...	22	14
Antigua y Barbuda	...	88	...	1,3	...	0,92	...	97	...	17
Antillas Neerlandesas	...	...	...	...	0,95	...	84	...	20	...
Aruba	99	99	0,05	0,07	0,97	0,96	97	86	19	17
Bahamas	89	91	4	3	0,98	1,00	...	91	14	16
Barbados	...	...	...	...	...	...	94	94	18	13
Belice	89	98	4	0,1	0,97	0,97	77	90	24	23
Bermudas	...	92	...	0,3	...	0,85	...	86	...	8
Dominica	94	72	0,4	3	0,95	1,06	...	91	20	17
Granada	...	93	...	0,2	...	0,95	...	...	...	23
Guyana	...	95	...	1,5	0,98	0,99	93	...	27	26
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Caimán	...	85	...	0,5	...	0,84	...	...	15	12
Islas Turcos y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...
Islas Vírgenes Británicas	96	93	0,04	0,08	0,97	0,96	...	...	18	14
Jamaica	89	80	34	66	1,00	0,97	...	...	...	...
Montserrat	...	92	...	0,02	...	1,12	...	...	21	16
Saint Kitts y Nevis	...	...	...	...	...	...	...	68	...	16
San Vicente y Granadinas	...	95	...	0,4	...	0,92	...	...	...	17
Santa Lucía	92	91	1,7	1,4	0,95	0,97	...	...	22	21
Suriname	...	90	...	6	...	0,95	...	68	...	16
Trinidad y Tobago	89	92	13	6	0,99	0,97	...	96	21	17
	Media ponderada		Suma		Media ponderada		Mediana		Media ponderada	
América Latina y el Caribe	92	94	3 719	2 946	0,97	0,97	84	86	26	23
América Latina	93	95	3 055	2 129	0,97	0,97	81	82	26	23
Caribe	69	64	664	817	0,98	1,00	...	...	30	33
Países desarrollados ⁵	97	95	1 777	2 539	1,00	1,00	98	98	16	14
Países en desarrollo	80	87	103 180	64 117	0,91	0,96	...	83	27	28
Mundo	82	88	106 269	67 483	0,92	0,97	90	93	25	25

Enseñanza secundaria				Financiación de la educación					País o territorio
TBE				Gasto público total en educación (en % del PNB)	Desembolsos totales de la ayuda a la educación ⁴ (en millones de dólares constantes de 2008)	Desembolsos totales de la ayuda a la educación básica ⁴ (en millones de dólares constantes de 2008)	Desembolsos totales de la ayuda a la educación básica por niño en edad de cursar primaria (en millones de dólares constantes de 2008)		
Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)						
1999		2008		1999	2008	2008	2008	2008	
América Latina									
85	1,05	85	1,13	4,6	5,0	34	11	3	Argentina
78	0,93	82	0,97	5,8	5,8	82	47	34	Bolivia, E. P. de
99	1,11	101	1,11	4,0	5,3	94	21	1	Brasil
79	1,04	91	1,03	4,0	3,8	31	6	4	Chile
73	1,11	91	1,10	4,5	4,1	58	15	3	Colombia
57	1,09	89	1,06	5,5	5,2	10	4	8	Costa Rica
77	1,07	90	0,99	7,7	13,8	9	2	2	Cuba
57	1,03	76	1,01	2,0	...	46	23	14	Ecuador
55	0,94	64	1,02	2,4	3,7	27	11	13	El Salvador
33	0,84	57	0,93	...	3,2	47	30	14	Guatemala
...	...	65	1,27	...	...	58	34	31	Honduras
70	1,01	90	1,06	4,5	4,9	56	9	0,7	México
52	1,19	68	1,13	4,0	...	68	40	49	Nicaragua
67	1,07	71	1,08	5,1	4,1	4	0,8	2	Panamá
58	1,04	66	1,04	5,1	3,9	15	9	10	Paraguay
82	0,94	89	0,99	3,4	2,9	57	24	7	Perú
55	1,24	75	1,19	...	2,3	27	11	9	República Dominicana
92	1,17	92	0,99	2,4	2,9	8	2	5	Uruguay
56	1,22	81	1,10	...	3,6	14	2	1	Venezuela, R. B. de
Caribe									
...	...	80	0,95	...	3,4	0	0	0	Anguila
...	...	114	0,93	3,4	...	2	0,005	0,5	Antigua y Barbuda
92	1,16	...	...	...	...	...	...	...	Antillas Neerlandesas
104	1,06	95	1,06	...	5,2	0	0	0	Aruba
78	1,00	93	1,03	...	...	...	...	...	Bahamas
...	...	...	...	5,3	7,0	0,6	0,2	13	Barbados
63	1,08	75	1,08	5,7	5,6	0,9	0,5	11	Belice
...	...	84	1,06	...	1,2	...	...	...	Bermudas
90	1,35	105	0,93	5,5	5,0	2	0,7	72	Dominica
...	...	108	0,92	...	...	4	3	229	Granada
80	1,02	102	1,01	9,3	6,3	10	9	87	Guyana
...	...	...	...	...	...	51	28	19	Haití
...	...	88	1,01	...	2,9	...	...	...	Islas Caimán
...	...	...	...	...	...	0	0	...	Islas Turcos y Caicos
99	0,91	101	1,11	...	3,4	...	...	...	Islas Vírgenes Británicas
88	1,01	91	1,04	...	6,6	10	8	23	Jamaica
...	...	102	1,02	...	...	5	2	4 992	Montserrat
...	...	...	...	5,6	10,9	4	2	216	Saint Kitts y Nevis
...	...	108	1,11	7,2	7,3	4	2	114	San Vicente y Granadinas
72	1,26	93	1,04	8,8	6,8	3	2	101	Santa Lucía
...	...	75	1,28	...	...	6	2	37	Suriname
79	1,09	89	1,07	3,9	...	0,8	0,0001	0,001	Trinidad y Tobago
Media ponderada				Mediana		Suma		Media ponderada	
80	1,07	89	1,08	4,9	4,9	870	364	6	América Latina y el Caribe
81	1,07	90	1,08	4,5	4,0	750	303	5	América Latina
48	1,01	56	1,00	...	5,6	102	59	27	Caribe
100	1,01	101	1,00	5,0	5,2	235	40	...	Países desarrollados ⁵
51	0,88	62	0,95	4,5	4,2	9 030	3 889	7	Países en desarrollo
59	0,91	67	0,96	4,7	4,8	11 410	4 709	8	Mundo

Notas:
 Los datos subrayados corresponden a 2005; los datos en itálicas a 2006; los datos en negrita a 2007; y los datos en negrita a la supervivencia en el último grado en 2009 ó 2008.
 Las medias se obtienen a partir de datos publicados y de estimaciones generales para los países sobre los que no se dispone de datos recientes o de datos fidedignos publicables.
 1. Los datos corresponden al año disponible más reciente del período 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 o tasa neta ajustada de escolarización (TNAE) de los niños en edad de cursar primaria, que mide la proporción de los que están matriculados en escuelas primarias o en centros docentes de secundaria.
 3. Basado en recuentos del número de alumnos y de docentes.
 4. Las sumas de las cifras de los desembolsos totales de la ayuda a la educación y la educación básica correspondientes a regiones, subregiones y grupos de países no siempre equivalen a los totales mundiales porque una parte de la ayuda no se asigna por región o por país.
 5. Para los desembolsos totales de la ayuda sólo se incluyen los países admisibles a la Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD).

Panorámica regional: América Latina y el Caribe



Correo electrónico: efareport@unesco.org

Teléfono: +33 1 45 68 09 52

Fax: +33 1 45 68 56 41

Sitio web: www.efareport.unesco.org