



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Facultad de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales

Dpto. Estadística, Econometría, I.O., Org. De Empresas y Ec. Aplicada

TESIS DOCTORAL

**La eficacia de la ayuda oficial al desarrollo
en el sector educativo**

Directora:

Dra. M^a Genoveva Millán Vázquez de la Torre

Doctorando:

Ana M^a Hernández Román

Córdoba, Julio de 2015

TITULO: *LA EFICACIA DE LA AYUDA OFICIAL AL DESARROLLO EN EL SECTOR EDUCATIVO*

AUTOR: *Ana María Hernández Román*

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2015
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

www.uco.es/publicaciones
publicaciones@uco.es

LA EFICACIA DE LA AYUDA OFICIAL AL DESARROLLO EN EL SECTOR EDUCATIVO

Tesis doctoral presentada por Ana M^a Hernández Román en
satisfacción de los requisitos necesarios para optar al grado
de Doctor por la Universidad de Córdoba. Dirigida por la
Prof. Dra. Dña. M^a Genoveva Millán Vázquez de la Torre

Vº Bº de la Directora



Prof^a. Dra. Dña. M^a Genoveva Millán
Vázquez de la Torre

La Doctoranda



Ana M^a Hernández Román

Córdoba, 2015

**TÍTULO DE LA TESIS:**

La eficacia de la ayuda oficial al desarrollo en el sector educativo

DOCTORANDO/A:

ANA M^a HERNÁNDEZ ROMÁN

INFORME RAZONADO DEL/DE LOS DIRECTOR/ES DE LA TESIS

En estos momentos en donde se está discutiendo la nueva agenda internacional 2015, donde se están estableciendo los nuevos objetivos de desarrollo sostenible resulta pertinente realizar un balance de lo que ha ocurrido durante los 15 años anteriores. El objetivo de la tesis ha sido revisar los modelos de eficacia de la Ayuda Oficial al Desarrollo en el sector educativo que se han venido desarrollando desde 2004 hasta la actualidad con el fin de analizar las limitaciones de las variables tanto explicativas como endógenas que se emplean en estos modelos y proponiendo nuevas variables que expliquen los resultados educativos en los Países en vías de Desarrollo.

Para ello se ha llevado a cabo un análisis de la situación de los principales indicadores educativos de los Países en Desarrollo propuestos para el seguimiento de los Objetivos de la Iniciativa de la Educación para Todos, desde 1999 hasta 2013 a continuación un análisis de la Ayuda Oficial al Desarrollo Global desde 1970 hasta 2013 y un estudio de la Ayuda destinada al Sector Educativo en el periodo 2002-2013. Tras este análisis previo se ha procedido a la evaluación de los modelos de eficacia de la Ayuda en el sector educativo.

Publicaciones

Hernández, A. y Millán, G. (2014), "Análisis de la Ayuda Oficial al Desarrollo internacional en educación 2002-2012: distribución sectorial y geográfica". *Revista Alternativas*. Vol.15, nº 2, pp 111-125

Hernández, A. (2012). Análisis de la cooperación española en educación. *En La Ayuda en educación a examen. Un análisis de la cooperación española 2007-2010*. Madrid: Entreculturas/Alboan/Fundación ETEA para el Desarrollo y la Cooperación. pp. 26-89.

Participación en congresos

II Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo: *Perspectivas alternativas del desarrollo*. Celebrado en Huelva del 16-18 de junio de 2014, título de la comunicación:

Análisis de la ayuda oficial al desarrollo internacional en educación: distribución sectorial y geográfica

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 29 de Julio de 2015

Firma del/de los director/es

A handwritten signature in purple ink, appearing to be 'G. Millán', written over the printed name below.

Fdo.: _M^a Genoveva Millán Vázquez de la Torre

*A Miguel, Álvaro y Cristina
A mis padres*

*La educación no cambia el mundo,
cambia a las personas
que van a cambiar al mundo*

Paulo Freire

AGRADECIMIENTOS

Quiero comenzar por dar las gracias a mi Directora de tesis, Genoveva Millán, sin cuyo empuje esto habría sido imposible y a mi compañero y amigo de tantos años Luis Amador por todo lo que me ha ayudado y apoyado en esta última fase. Merece también una mención especial mi compañera, y sobre todo amiga, Teresa Montero por estar siempre dispuesta a ayudarme.

Gracias a todos aquellos compañeros y compañeras, amigos y amigas de ETEA que a lo largo de estos años me han apoyado y animado y, sobre todo, a los que siempre han confiado en que este proyecto de tesis podía llegar a ser una realidad.

Gracias, en especial, a Miguel por su cariño y apoyo y por estar siempre pendiente de mí.

ÍNDICE

Índice de contenido

SIGLAS Y ACRÓNIMOS	14
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	15
1.1. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DEL ESTUDIO.....	17
1.2. OBJETIVOS DE LA TESIS.....	19
1.3. DESARROLLO DEL ESTUDIO	19
CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN COMO FACTOR DE DESARROLLO Y LOS COMPROMISOS INTERNACIONALES EN EDUCACIÓN.....	21
2.1. INTRODUCCIÓN	23
2.2. LA EDUCACIÓN COMO DERECHO.....	23
2.3. EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO.....	29
2.4. LOS COMPROMISOS DE DESARROLLO INTERNACIONALES EN EL SECTOR EDUCATIVO.....	31
2.4.1. La Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990).	32
2.4.2. El Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000).	34
2.4.3. Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000).	37
2.4.4. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015).	38
CAPÍTULO 3. LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LOS PAÍSES EN DESARROLLO	42
3.1. INTRODUCCIÓN	44
3.2. EDUCACIÓN PREESCOLAR.....	46
3.3. EDUCACIÓN PRIMARIA.....	50
3.3.1. Número de niños/as sin escolarizar en la educación primaria.....	50
3.3.2. La escolarización en la educación primaria.	53
3.3.3. La finalización en la educación primaria.	60
3.3. EL ÍNDICE DESARROLLO DE LA EPT.....	64
CAPÍTULO 4. LA AYUDA OFICIAL AL DESARROLLO EN EL SECTOR EDUCATIVO.....	66
4.1. INTRODUCCIÓN	69
4.2. ESTUDIO DE LA AYUDA INTERNACIONAL AL DESARROLLO A LARGO PLAZO (1970-2013).....	75
4.2.1. Evolución de la AOD neta internacional en 1970-2013	75
4.2.2. Donantes de AOD en 1970-2013.....	78
4.2.3. Los receptores de la ayuda neta total.	83
4.2.4. Distribución sectorial de la AOD en 1971-2013.....	85

4.3. LA AYUDA OFICIAL AL DESARROLLO DESTINADA A EDUCACIÓN EN 2002-2013	86
4.3.1. Evolución de la ayuda destinada a educación e importancia relativa.	87
4.3. DISTRIBUCIÓN DE LA AYUDA POR NIVELES EDUCATIVOS.	89
4.4. DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA: PRINCIPALES RECEPTORES.....	93
4.5. EL COMPORTAMIENTO DE LOS DONANTES DE AYUDA A LA EDUCACIÓN.....	97
CAPÍTULO 5. ESTUDIOS DE EFICACIA DE LA AYUDA A LA EDUCACIÓN: REVISIÓN Y CRÍTICA.....	102
5.1. INTRODUCCIÓN.....	104
5.2. UNA REVISIÓN DE LOS ESTUDIOS DE EFICACIA DE LA AYUDA EN EL SECTOR EDUCATIVO.	105
5.2.1. MICHAELOWA (2004).....	107
5.2.2. MICHAELOWA Y WEBER (2007).....	109
5.2.3. DREHER, NUNNENKAMP Y THIELE (2008)	110
5.2.4. MICHAELOWA Y WEBER (2008).....	112
5.2.5. D'AIGLEPIERRE Y WAGNER (2013).....	113
5.2.6. BICHLER Y MICHAELOWA (2013)	115
5.3. CRÍTICAS Y APORTACIONES SOBRE LOS ESTUDIOS REVISADOS.	118
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES.....	121
GLOSARIO.....	145
TÉRMINOS RELATIVOS A EDUCACIÓN.....	146
TÉRMINOS RELATIVOS A LA AYUDA.....	147
ANEXO DE CUADROS	149
ANEXO ESTADÍSTICO	157

Índice de cuadros

Cuadro 2.1. Realización del derecho a la educación	24
Cuadro 2.2. Ejercicio de derechos fundamentales que facilita la educación	25
Cuadro 2.3. Objetivos de Educación para Todos en Jomtien (1990) y en Dakar (2000).....	36
Cuadro 2.4. Metas propuestas para el cuarto ODS relativo a educación	40
Cuadro 3.1. Indicadores empleados en el seguimiento de los objetivos de Dakar	46
Cuadro 4.1. Nombres y contenidos de las bases de datos CAD	70
Cuadro 4.2. Códigos CAD según sectores distribuibles y no distribuibles	72
Cuadro 4.3. Códigos CRS asignados al sector educativo por el CAD	73

Índice de gráficos

Gráfico 3.1. Evolución de la tasa bruta de escolarización en enseñanza preescolar, por regiones EPT. Período 1999-2013. (Valores en %)	48
Gráfico 3.2. Número de niños/as en edad de cursar la educación primaria sin escolarizar, por grupos de países según nivel de ingresos. Período 1999-2013. (Valores en millones de niños/as).....	52
Gráfico 3.3. Número de niños/as sin escolarizar en primaria, por regiones EPT en 1999 y 2012	53
Gráfico 3.4. Evolución de la tasa neta ajustada de escolarización en enseñanza primaria, por regiones EPT. Período 1999-2013. (Valores en %)	56
Gráfico 3.5. Evolución de la tasa de supervivencia en el último grado de la educación primaria, por regiones EPT. Período 1999-2012. (Valores en %)	62
Gráfico 4.1. Evolución de la AOD neta total, bilateral y multilateral en el período 1970-2013.....	76
Gráfico 4.2. Evolución de la AOD neta total de los principales países donantes en el período 1970-2013. (Cifras en Miles de millones de dólares de 2013).....	81
Gráfico 4.3. Distribución de la AOD neta por grupos de países según nivel de ingresos (Porcentajes sobre AOD con nivel de ingresos especificado)	83
Gráfico 4.4. Principales países receptores de ayuda en 1970-2013 (Millones de dólares constantes de 2013)	84
Gráfico 4.5. Evolución de la ayuda de los sectores que en 1971-2013 han ocupado alguna vez el primer puesto en cuanto a la cuantía de fondos recibidos (Miles de millones de dólares de 2013).....	86

Gráfico 4.6. Evolución de los desembolsos de AOD sectorial y no sectorial en 2002-2013.....	87
Gráfico 4.7. Evolución de los desembolsos de AOD destinada a educación en el período 2002-2013 y su peso sobre la AOD total y la sectorial	89
Gráfico 4.8. Ayuda destinada a educación según la clasificación de códigos CRS del CAD en 2002-2013.....	91
Gráfico 4.9. Evolución de la ayuda total a la educación y de la ayuda total a la educación básica según la hipótesis de cálculo de los Informes de seguimiento de la EPT, en 2002-2013.....	93
Gráfico 4.10. Evolución de la ayuda total a la educación por grupos de países según nivel de renta en 2002-2013	94
Gráfico 4.11. Evolución de la ayuda destinada a educación por regiones. Período 2002-2013.....	95
Gráfico 4.12. Evolución de la ayuda total destinada a educación básica de los principales donantes de ésta en 2002-2013.....	100
Gráfico 5.1. Evolución de compromisos de ayuda y desembolsos brutos en educación en el período 2002-2013	120

Índice de tablas

Tabla 3.1. Tasa bruta de escolarización en enseñanza preescolar de países de ingresos bajos y medios en 1999 y 2013.....	50
Tabla 3.2. Tasa neta ajustada de escolarización en enseñanza primaria de países de ingresos bajos y medios en 1999 y 2013.....	59
Tabla 3.3. Tasa de supervivencia hasta el último grado de primaria de países de ingresos bajos y medios en 1999 y 2012.....	64
Tabla 3.4. Índice de Desarrollo de la EPT para 2012 de los países en vías de desarrollo de los que se dispone de datos	66
Tabla 4.1. Principales donantes de ayuda al desarrollo en el período 1970-2013. (Cifras medias de AOD neta total expresadas en millones de dólares de 2013).....	79
Tabla 4.2. Porcentaje de AOD sobre el PNB de los países del CAD en 1970-2013....	80
Tabla 4.3. Destino de la AOD neta bilateral de los principales donantes de ayuda en 1970-2013	82
Tabla 4.4. Países receptores de ayuda bilateral neta en 1970-2013.....	85
Tabla 4.5. Ayuda destinada a educación según la clasificación de códigos CRS del CAD en 2002-2013.....	91

Tabla 4.6. Principales países receptores de ayuda a la educación en el período 2002-2013.....	96
Tabla 4.7. Principales donantes de AOD en educación en 2002-2013. (Cifras absolutas: medias de desembolsos brutos en educación en millones de dólares constantes de 2013).....	98
Tabla 4.8. Distribución por niveles educativos de la AOD a educación de los principales donantes 2002-2013. (Cifras absolutas: suma de desembolsos brutos en educación en millones de dólares constantes de 2013).....	99
Tabla 4.3. Destino geográfico de la AOD de los principales donantes de ayuda a la educación en 2002-2013.....	101
Tabla 5.1. Estudio Michaelowa (2004)	108
Tabla 5.2. Estudio Michaelowa y Weber (2007)	110
Tabla 5.3. Trabajo de Dreher, Nunnenkamp y Thiele (2008).....	112
Tabla 5.4. Estudio Michaelowa y Weber (2008)	113
Tabla 5.5. Estudio D'Aiglepierre y Wagner (2013)	115
Tabla 5.6. Estudio Birchler y Michaelowa y Weber (2013)	118

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

AME	Alianza Mundial por la Educación
AOD	Ayuda Oficial al Desarrollo
AfDF	Banco Africano de Desarrollo
CAD	Comité de Ayuda al Desarrollo de la OCDE
CRS	<i>Creditor Reporting System</i>
DAC	<i>Development Assistance Committee</i>
EPT	Educación para Todos
FNUAP	Fondo de Población de las Naciones Unidas
FTI	<i>Fast Track Initiative</i> (Iniciativa de Vía Rápida)
GNI	<i>Gross National Income</i>
IEG	Índice de la EPT relativo al género
IDA	Asociación Internacional de Fomento
IDE	Índice de desarrollo de la EPT
IEU	Instituto de Estadística de UNESCO
IPS	Índice de paridad entre los sexos
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
ODM	Objetivo/s de Desarrollo del Milenio
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
OECD	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i>
OOF	<i>Other Official Flows</i>
PIDESC	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PVD	Países en vía de desarrollo
TBE	Tasa bruta de escolarización
TNAE	Tasa neta ajustada de escolarización
UIS	UNESCO <i>Institute for Statistics</i>
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNRWA	Agencia de Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en Oriente Próximo
WCEFA	<i>World Conference on Education for All</i>

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DEL ESTUDIO.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) incluye entre éstos el derecho a la educación. Su artículo 26 reza así:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos del hombre y a las libertades fundamentales ...

Desde entonces este derecho ha sido reiterado en diversos acuerdos internacionales, en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1976) o en la Convención de los Derechos del Niño (1989). Pero la educación no sólo tiene importancia por ser un derecho en sí misma sino porque también sirve de medio para lograr otra serie de derechos, tanto civiles, como sociales y políticos.

Además, existe un consenso generalizado acerca de que la educación es también un medio para erradicar la pobreza y es en este marco en el que se encuadra este estudio.

La educación ha sido desde siempre un sector prioritario para la cooperación internacional, pero hasta el año 90 no se sitúa por primera vez en la agenda del desarrollo internacional. En el año 1990, delegados de 155 países y representantes de más de 150 organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, participaron en la Conferencia Mundial de *Educación para Todos (EPT)*, que se celebró en Jomtien (Tailandia). En ella se alcanzó un compromiso mundial cuyo objetivo era lograr una educación básica de calidad para toda la población infantil, juvenil y adulta. Si bien no fue la primera conferencia internacional que se celebraba sobre educación así se viene considerando. En esta conferencia se definieron unas metas y unas estrategias para lograr satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje para el año 2000. Pero

cuando llegó ese año y se hizo balance de los conseguido se vio que apenas había habido avances. Si en 1990, el número de niños sin escolarizar en el mundo era de 102 millones, en 2000 era de más de 98; si en 1999 había en el mundo 170 millones de personas analfabetas, en 2000, había 139 millones. Ante la evidencia de que los logros habían sido mínimos la comunidad internacional volvió a reiterar su compromiso con esta iniciativa en el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar.

A esto foro acudieron representantes de 164 países y participaron 150 ONG. En este foro se adopta el Marco de Acción de Dakar en el que se pide a los países del Sur la elaboración o fortalecimiento de planes nacionales de educación antes del año 2002, que deberían estar integrados en un marco más amplio de estrategias de reducción de la pobreza y de desarrollo. Estos planes nacionales deberían abordar los problemas vinculados a la financiación insuficiente de la educación básica estableciendo prioridades presupuestarias que reflejasen el compromiso con los objetivos de la EPT antes de 2015. Por otro lado, a las sociedades del Norte, países donantes, organismos financieros multilaterales y sector privado, se les pide que aporten los recursos financieros necesarios para que *“ningún país que se comprometa seriamente con la Educación para Todos se vea frustrado por falta de recursos en su empeño de lograr esa meta”*.

Aunque en estos años se han producido grandes avances, sobre todo en la meta de la educación primaria universal, impulsada por estar incluida entre los Objetivos de Desarrollo del Milenio, los objetivos de la EPT no se van a alcanzar este año.

Por otro lado, aun cuando los países donantes no han cumplido su compromiso, entre 2000 y 2013 la ayuda destinada al sector educativo, en términos reales, se ha multiplicado por 1,6. Es el segundo sector que más fondos ha recibido de la cooperación internacional.

Pero la ayuda oficial al desarrollo (AOD) vive momentos duros. La crisis económica que han atravesado y aún atraviesan muchos países desarrollo ha supuesto un frenazo cuando no una gran reducción de la ayuda. Ante esta reducción de los fondos globales se hace, pues necesario un empleo eficaz de la ayuda. Los estudios iniciales de eficacia de la ayuda comienzan en los años 60 y desde entonces no hay un consenso sobre si la ayuda es eficaz o no.

En los últimos diez años, en medio de esta controversia, se han comenzado a desarrollar estudios de eficacia de la ayuda aplicados a determinados sectores, entre ellos, al sector educativo. Será hacia éstos hacia los que dirigiremos nuestro estudio constituyendo el objetivo principal de esta tesis.

1.2. OBJETIVOS DE LA TESIS.

El objetivo principal de esta tesis es el estudio de la eficacia de la Ayuda Oficial al Desarrollo en el sector educativo y la propuesta de variables que permitan medir de una forma apropiada dicha eficacia.

Para ello se cubrirán una serie de objetivos intermedios:

- Estudio de la educación factor de desarrollo humano y análisis de los compromisos internacionales de desarrollo en materia de educación.
- Análisis de la situación actual de la educación en los países en desarrollo, mediante el empleo de indicadores del logro de los objetivos de la EPT.
- Análisis de la ayuda destinada al sector educativo: evolución, importancia relativa, distribución sectorial, receptores y donantes.

1.3. DESARROLLO DEL ESTUDIO

En una primera fase se comenzó por el estudio de los compromisos internacionales en materia de cooperación al desarrollo en el sector educativo. Estos compromisos son los que emanan de la Conferencia Mundial de la Educación para Todos (1990) y del Foro Mundial sobre la Educación (2000). Se han estudiado también los Objetivos de Desarrollo Sostenible relativos a la educación que serán los objetivos de desarrollo que se persigan hasta el año 2030.

En una segunda fase mediante el empleo de la base de datos en línea del Instituto de Estadística de UNESCO se realiza el análisis descriptivo de la situación de la educación en los países en desarrollo. También se ha utilizado en esta fase la base de datos del Banco Mundial. El período temporal abarcado es 1999-2013. Se toma como

año inicial 1999, por ser justo el año anterior a la celebración del Foro de Dakar y el año final es 2013, por ser éste el último año del que se dispone de datos.

El análisis que se hace a continuación es el de la ayuda oficial al desarrollo. Aquí se comienza con un análisis descriptivo de la ayuda global a largo plazo durante el período 1970-2013. En este análisis se utiliza la base de datos en línea del Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la OCDE, bases DAC2a y DAC5. Este estudio nos permite enmarcar y entender mejor el estudio de la ayuda al sector educativo.

En el análisis descriptivo de la ayuda al sector educativo se utiliza la base de datos en línea CRS del CAD. Se estudia la evolución de la ayuda a la educación, su peso en la ayuda global y sectorial, su distribución por niveles educativos, sus países receptores y sus donantes.

La última fase del estudio es la revisión de los estudios más relevantes de eficacia de la ayuda al sector educativo. Se realiza en primer lugar un somero estudio de las fases por las que han ido pasando los estudios de eficacia de la ayuda agregada tratando de medir su impacto sobre el crecimiento. Después se analizan los estudios de la eficacia de la ayuda a la educación y se realiza la crítica y propuesta de variables a emplear en este tipo de estudios.

**CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN
COMO FACTOR DE DESARROLLO Y
LOS COMPROMISOS
INTERNACIONALES EN
EDUCACIÓN**

2.1. INTRODUCCIÓN

El derecho a una educación gratuita consagrado en la Declaración de Derechos Humanos y reafirmado en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Naciones Unidas, 1976) y más tarde en la Convención de los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989)¹, se asocia con una concepción de la educación como un fin en sí mismo. Pero también la educación permite un ejercicio eficaz de otros derechos fundamentales. Por otro lado, la educación es un elemento *constitutivo y constructivo del desarrollo humano* (Domínguez y Guijarro, 2011:337). Además, existe un consenso general en considerar a la educación como un instrumento eficaz de lucha contra la pobreza, lo que ha dado lugar a que, desde hace más de medio siglo, el sector educativo sea un sector prioritario para las políticas de desarrollo y la cooperación internacional, a pesar de tener que esperar hasta 1990 para situarse en la agenda internacional del desarrollo.

De estos tres aspectos de la educación trata este capítulo.

2.2. LA EDUCACIÓN COMO DERECHO.

En este recorrido de más de medio siglo por la literatura sobre el derecho a la educación, éste ha venido interpretándose de maneras diversas, con diversos alcances y énfasis. No está claro que haya habido un desarrollo progresivo de dicho derecho, como sostienen Daudet y Singh (2001). Hay avances, pero también pérdidas y retrocesos. Asimismo, hay diferencias e inconsistencias en el manejo del derecho a la educación no sólo entre diversos instrumentos y organismos, sino en el seno de un mismo organismo. Es el caso de la propia UNESCO, en cuyo interior han coexistido y coexisten visiones dispares al respecto. Por otro lado, persiste y hasta se profundiza la distancia entre la retórica y los hechos, tanto en el contexto internacional como dentro de cada país.

El enfoque de derechos argumenta que, en el ámbito del desarrollo humano, las políticas públicas y las instituciones políticas y económicas tienen por finalidad

¹ Se reconoce también este derecho en la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (Naciones Unidas, 1965) o la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (Naciones Unidas, 1979)

impulsar estrategias basadas, de manera explícita, en las normas y principios establecidos en el derecho internacional sobre derechos humanos. Considera que para combatir la pobreza, la exclusión y la marginación es necesario reconocer que las personas son titulares de derechos que bajo principios de exigibilidad y obligatoriedad, definen para el Estado un conjunto de imperativos consagrados en el derecho internacional, las normas nacionales y la jurisprudencia del poder judicial (Abramovich, 2006:36). Dicho horizonte normativo resulta indispensable para reconocer las titularidades de las personas y las obligaciones para el Estado.

El carácter multidimensional del derecho a la educación ha sido reconocido a través de la enunciación de cuatro atributos fundamentales de dicho derecho: la asequibilidad, la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad (Tomasevski, 2004:77). El contenido de cada uno de dichos atributos define, también, el conjunto de las obligaciones sustanciales y formales del Estado con respecto a la educación en todos sus niveles. El cuadro 2.1 sintetiza estos aspectos:

Cuadro 2.1. Realización del derecho a la educación

Atributo	Derecho de los sujetos	Objetivo y obligación del estado
Asequibilidad	A la disponibilidad	Garantizar la disponibilidad de establecimientos educativos al alcance de todos y todas. La disponibilidad hace referencia a la disponibilidad de infraestructura adecuada, de un número de docentes adecuado, disponibilidad de materiales de enseñanza, facilidad de acceso al lugar de ubicación de los lugares de enseñanza y oferta suficiente de cupos educativos.
Accesibilidad	Al acceso a la enseñanza	Garantizar la no discriminación, la accesibilidad económica y la accesibilidad geográfica. Asegurar un trato preferente a poblaciones tradicionalmente excluidas, la obligatoriedad y gratuidad del derecho a la educación y la disponibilidad de materiales de estudio, transporte y alimentación y bienestar.
Aceptabilidad	A la calidad	Garantizar que todas las instituciones educativas, en todos los niveles, se ajusten a unos criterios mínimos de enseñanza y a que la calidad de la educación sea aceptable para la comunidad académica y educativa. El deber de promover un modelo educativo que respete y promueva los derechos humanos a la educación, en la educación y por la educación.
Adaptabilidad	A la permanencia	Garantizar que la educación se adapte a las necesidades de los niñas, niñas y jóvenes a fin de que puedan permanecer en el sistema educativo. Evitar la deserción escolar, asegurar la permanencia de los sectores más vulnerables física, económica, política y socialmente. Fomentar la educación pública, obligatoria y gratuita, y establecer procesos participativos y democráticos al interior de las instituciones educativas en todos sus niveles.

FUENTE: Elaboración propia a partir de Pérez (2004 y 2007).

Como se puede comprobar, el derecho a la educación es multidimensional e “indivisible”. Cada una de las dimensiones señaladas merece ser valorada y ponderada, reconociendo que la ausencia o la debilidad en la concreción de alguna de ellas implica la vulneración del derecho a la educación como un todo. Cuando es comprendido desde el enfoque de derechos y la ciudadanía social, el derecho a la educación debe ser valorado como un derecho fundamental e integral.

Desde la promulgación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948 (Naciones Unidas, 1948), la educación se reconoce como un derecho inalienable de la persona y, por lo tanto, constituye un fin en sí misma². Pero además, tiene un carácter propedéutico porque facilita el ejercicio efectivo de otros derechos fundamentales de la persona (ver cuadro 2.2), tanto civiles y sociales, como políticos, todos condicionando mutuamente su pleno ejercicio (Ortega *et al*, 2005:17). Desde ambas perspectivas, la educación de los ciudadanos constituye un deber para la sociedad y los poderes públicos que la representan.

Cuadro 2.2. Ejercicio de derechos fundamentales que facilita la educación

DERECHOS SOCIALES	DERECHOS CIVILES	DERECHOS POLÍTICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Alimentación. • Salud. • Educación. • Vivienda. • Trabajo. • Pensiones. • Subsidios de desempleo. • Asistencia en caso de incapacidad. • Medio ambiente sano. • Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Igualdad ante la ley. • Libertad personal. • Seguridad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento. • Expresión. • Sufragio universal y secreto. • Asociación. • Manifestación • Etc.

FUENTE: Tomado de Ortega et al (2005:17).

Si entendemos por desarrollo humano el proceso de ampliación efectiva de la libertad de las personas y de sus opciones y posibilidades, vemos que el riesgo de no lograrlo es mayor en países donde se mantienen aún altos niveles de desigualdad y pobreza, máxime cuando el Estado democrático de derecho no se ha instaurado aún, lo ha hecho recientemente, o sólo de manera parcial. Cuando la persona no tiene acceso a

² El derecho de todos y todas a la educación está presente también en una amplia gama de instrumentos jurídicos internacionales: el Pacto Internacional de Derechos Sociales, Económicos y Culturales (Naciones Unidas, 1966), la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (Naciones Unidas, 1979), la Convención para la eliminación de todas las formas de Discriminación Racial (Naciones Unidas, 1965) o la Convención de los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989)

los derechos sociales básicos (alimento, salud, educación, trabajo, etc.), tiene serias barreras para acceder a los derechos políticos y cívicos propios de la ciudadanía democrática. De esta manera, la negación del derecho a la educación acaba desembocando no sólo en el insuficiente desarrollo de la persona o en la dificultad para el ejercicio de otros derechos, sino en su propio cuestionamiento. Lo que en principio afecta negativamente a la posibilidad del desarrollo personal, más adelante incidirá en la dificultad de construir una sociedad democrática, y viceversa, estableciéndose un círculo vicioso del que es muy difícil salir. De ahí que se haya establecido jurídicamente que los derechos y libertades fundamentales se basan en los principios de “universalidad” (son iguales para todas las personas en todos los lugares y situaciones) e “indivisibilidad” (todos los derechos y libertades son igualmente fundamentales, luego han de garantizarse todos). De ello se derivan dos importantes consecuencias:

1. La educación es un derecho que el Estado debe garantizar a todos los ciudadanos.
2. Para que las personas tengan acceso a ese derecho con probabilidad de éxito, deben tener acceso a otros derechos (unas condiciones básicas de alimentación, salud, protección, etc.).

Posicionar el tema de la pobreza y de los derechos humanos como asunto prioritario en la agenda educativa exige un distanciamiento de las estrategias que asumen la lucha contra la pobreza y la exclusión en forma aislada; es decir, haciendo énfasis en sólo uno de sus componentes y sin establecer su relación interdependiente con la garantía y plena vigencia de los demás derechos sociales. La evidencia de que el acceso a la educación es un derecho que redundando directamente en otros constituye un factor de primer orden para el desarrollo: reducción de la pobreza y de las tasas de crecimiento de la población, salud, democracia, cohesión y movilidad social, crecimiento productivo y económico, entre otros muchos.

Siendo un primer objetivo la escolarización básica universal en todos los países (la disponibilidad y acceso a un puesto escolar para cada niño/a y joven), ahí no se agota la satisfacción de lo que entendemos por derecho a la educación. Las distintas etapas educativas (preescolar, primaria, secundaria y educación y capacitación de adultos y educación superior) tienen repercusiones diferentes, pero complementarias, en la reducción de la pobreza y en el desarrollo humano (Torres, 2005:20).

Históricamente, la edad viene siendo un importante factor de discriminación en el terreno educativo, como lo son el nivel socio-económico, el género, la identidad étnica, la lengua o el lugar de procedencia. El derecho a la educación no se limita a un período de la vida de las personas, la infancia, sino que asiste a niños, jóvenes y adultos. La asociación entre derecho a la educación y edad, en este caso la llamada “edad escolar”, restringe la educación y el derecho a ésta, y requiere revisarse especialmente a la luz del nuevo paradigma de aprendizaje a lo largo de toda la vida. La educación es un derecho fundamental de toda persona, mujeres y hombres, de todas las edades, en el mundo entero (Declaración Mundial sobre Educación para Todos (EPT), 1990:7). Porque, en realidad, nos estamos refiriendo al derecho de una persona a aprender a lo largo de toda su vida. Durante mucho tiempo, las agendas nacionales e internacionales para la educación, incluso cuando modernamente han incorporado la retórica de la educación permanente o el aprendizaje a largo de la vida, (a) han eludido referirse a la educación como un derecho, y (b) continúan centrándose en la educación escolar de niños y niñas, desestimando la educación de jóvenes y adultos, los diversos ámbitos y modalidades de educación extraescolar, la educación pre y pos-primaria, el tema de la gratuidad de la educación, la pertinencia y la calidad de la educación ofertada, el acceso y manejo de la información, y el propio aprendizaje (Torres, 2006:2).

La educación continua de jóvenes y adultos tiene validez e importancia por sí misma, en tanto que satisface necesidades básicas de aprendizaje, dignidad y libertad de las personas que aprenden, y contribuye a su desarrollo como ciudadanos plenos. Al mismo tiempo, incide sobre el bienestar general de la familia y sobre el desarrollo de la comunidad y del país.

Por otro lado, las declaraciones y normativas internacionales acerca del derecho a la educación se han centrado sobre todo en la accesibilidad y la asequibilidad de la educación, antes que en su adaptabilidad y aceptabilidad. En definitiva, han primado los aspectos cuantitativos antes que los cualitativos. En la normativa y en la realidad, lo cierto es que el mundo de la educación sigue atrapado en los números y las cantidades, prestando poca atención a la calidad. Los diagnósticos educativos suelen apoyarse en indicadores cuantitativos tales como el presupuesto destinado a la educación, la tasa de analfabetismo o alfabetización, la matrícula escolar, la retención, la repetición, el número de años de escolaridad, el número de alumnos por docente, etc. Sin embargo, lograr el objetivo de la escolarización básica universal depende de la

calidad educativa. Una educación de calidad, sostenida en el tiempo, es algo más complejo y costoso (Ortega *et al*, 2005:16). La calidad de la educación es un elemento primordial de acceso al disfrute de este derecho humano. Sin calidad educativa no es verdad que haya oportunidades para el desarrollo.

La educación de calidad es aquella que promueve el desarrollo personal y social de todas las personas para facilitar su inclusión y participación en la sociedad. La educación se ha contemplado usualmente desde la cooperación al desarrollo como un ámbito sencillo de trabajo, que consiste básicamente en dotación de infraestructuras, equipamiento, material didáctico o paquetes formativos para profesores. En teoría, todo ello es imprescindible y fácil de conseguir, pero no garantiza el aprendizaje que la educación debe facilitar al alumnado. En los países en desarrollo, los problemas de la calidad de la educación tienen que ver con el proceso de enseñanza y aprendizaje y con el contexto en el que éste tiene lugar, poco adecuado e infradotado cuando se trata de los sectores populares: centros con infraestructuras insuficientes y poco dotados en recursos humanos y materiales; currículos poco actualizados y descontextualizados; docentes insuficientemente formados; equipos directivos insuficientemente formados para el liderazgo, la gestión y la organización de escuelas, etc.

Una vez garantizado el acceso de un niño o de una niña a la escuela, queda mucho camino por recorrer hasta que podamos afirmar que disfrutar de esa plaza escolar va a mejorar sustancialmente sus vidas. Y ese, y no otro, es el propósito de la educación, de manera que el acceso a la educación y la calidad de la misma son dos objetivos que deben acometerse a un tiempo. Tratándose de países con escasos recursos, el reto de lograr a un tiempo acceso y calidad es muy grande, por lo que es imprescindible el apoyo de la cooperación internacional.

Desde posiciones neoliberales la educación es un bien individual sujeto a la oferta y la demanda (predomina el valor de la libertad individual). Esto acaba desembocando en la idea de que intentar educar a todos va en detrimento de educar con calidad. Desde una posición más democrática y comprometida con los derechos humanos, la igualdad de oportunidades es un principio irrenunciable en educación (pues la justicia es el valor fundamental), por lo que calidad y equidad son conceptos inseparables. Si la calidad es siempre importante, en el caso de la educación de los sectores populares es un elemento básico de equidad, porque estas personas no pueden elegir y

costearse una educación mejor que aquella que, por gratuita y cercana, les resulta accesible. En este camino hacia la equidad en educación, es posible diferenciar tres niveles (Marchesi y Martín, 1998: 23):

1. Igualdad en el acceso. Supone la existencia de la posibilidad real (accesible por gratuita, cercana y selectiva) de disponer de una plaza en el sistema educativo.
2. Igualdad en el tratamiento educativo. Implica una provisión de los servicios educativos (currículo, recursos, metodología, etc.) similar para todos.
3. Igualdad de resultados. Apuesta por conseguir resultados similares entre los alumnos independientemente de su diversidad (de extracción sociocultural, género, etc.).

Sólo cuando se persigue y se alcanza el tercer nivel podemos hablar de equidad en educación. Para ello, la escuela y el sistema educativo deben poner en marcha modelos inclusivos provistos de las medidas educativas adecuadas y suficientes de atención a la diversidad.

2.3. EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO.

La segunda mitad del siglo XX fue un período fértil para las teorías del desarrollo económico. Se asociaba indisolublemente desarrollo con crecimiento con lo que la máxima prioridad era el incremento de la renta *per cápita*. En este contexto se desarrolla la teoría del capital humano, concepto que se atribuye a Theodore Schultz³. El *capital humano* es un concepto amplio y multidimensional que engloba inversiones en el ser humano en salud, alimentación y educación, si bien se considera que el aspecto clave del capital humano son los conocimientos y competencias que la fuerza laboral acumula como resultado de la escolarización y la formación continua y que resultan útiles en la producción de bienes y servicios (de la Fuente, 2004:9). La idea central de esta teoría es que el gasto en educación constituye una inversión que da lugar a crecimiento económico. A los dos factores tradicionales de capital y trabajo (no cualificado) se suma así un nuevo factor, el capital humano.⁴

³ Schultz presentó esta expresión por primera vez en su "Teller Lecture" pronunciada en 1959 y la desarrolló en la conferencia que pronunció en 1960 en la 73ª reunión anual de la "American Economic Association", en calidad de presidente de la asociación (Schultz, 1961).

⁴ El modelo puro de capital humano fue desarrollado por Becker a principios de los 60 (Becker, 1964). Aparte de la hipótesis por entonces bastante revolucionaria de que la educación aumenta la

La teoría del capital humano considera a la educación tan sólo un medio para lograr mayor crecimiento económico. Ni siquiera la apertura de la teoría del capital humano hacia el capital social cambia esta concepción instrumental de la educación.

Frente a la teoría del capital humano, la *teoría del desarrollo humano*, en el marco del enfoque de las *capacidades*, asigna a la educación un carácter “constitutivo y constructivo” en el que “la educación es un derecho que forma parte esencial de la autorrealización personal y, a la vez, es un ingrediente indispensable para la buena sociedad”⁵ (Domínguez y Guijarro, 2011:347).

El enfoque de las capacidades de Amartya Sen⁶ (Sen, 1984; 1985) defiende que el desarrollo no se circunscribe al aumento del producto nacional y que, por lo tanto, es insuficiente estimar el desarrollo por el aumento de la renta *per cápita*. “El desarrollo tiene que ver, más bien, con las cosas que las personas pueden realmente hacer o ser (los llamados *funcionamientos*), y así con las *capacidades* de que disponen, entendidas como las oportunidades para elegir y llevar una u otra clase de vida. Es éste el sentido en que una sociedad desarrollada es una sociedad más libre, y en el que el desarrollo es el camino hacia una libertad mayor.” (Cejudo, 2007:10).

Este planteamiento da lugar al nuevo paradigma del desarrollo humano. El responsable del término “desarrollo humano” fue Mahbub Ul Haq, en su calidad de revisor del tercer Informe sobre el Desarrollo Mundial del Banco Mundial de 1980. Haq abandonó el Banco Mundial en 1982 y en 1989 ingresó como consultor especial en el PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo); un año después se convirtió en el responsable del primer Informe de Desarrollo Humano en el que se presentó el IDH (Índice de Desarrollo Humano).

Según la definición que aparece en el primer Informe del PNUD “El desarrollo humano es un proceso en el cual se amplían las oportunidades del ser humano. En principio, estas oportunidades pueden ser infinitas y cambiar con el tiempo. Sin embargo, a todos los niveles del desarrollo, las tres más esenciales son disfrutar de una vida prolongada y saludable, adquirir conocimientos y tener acceso a los recursos a los

productividad y, por tanto, el gasto en educación constituye una inversión, el resto del análisis realizado por Becker se enmarca dentro de la tradición neoclásica habitual de la remuneración de los factores en equilibrio según el valor de su productividad marginal en mercados de competencia perfecta.

⁵ Esta concepción de la educación tiene sus raíces en el pensamiento de Platón, Aristóteles, Hume, Smith, Malthus, Mill, Marx y Marshall (Domínguez y Guijarro, 2011:347-348)

⁶ Filósofo y economista bengalí, galardonado con el Premio Nobel de Economía en 1998.

recursos necesarios para lograr un nivel de vida decente.” (PNUD, 1990:34). Queda claro, pues, el papel relevante que la educación tiene dentro del enfoque del desarrollo humano.

Desde esta perspectiva la educación es importante por varias razones. En primer lugar, por el valor que tiene en sí la posesión de las aptitudes que proporciona la educación básica, como saber leer y escribir. En segundo lugar, porque la educación puede contribuir a eliminar otros procesos negativos, como por ejemplo, el trabajo infantil, si se proporciona enseñanza primaria obligatoria. Por último, la educación proporciona un papel importante en el apoderamiento de los grupos desfavorecidos, incluidas las mujeres. (UNESCO, 2002:32-33)

Esta concepción de la educación y el desarrollo humano es el que se impulsaría en la primera gran conferencia mundial de educación que se celebró en 1990 en Jomtien, como se explica en el apartado siguiente.

2.4. LOS COMPROMISOS DE DESARROLLO INTERNACIONALES EN EL SECTOR EDUCATIVO.

La comunidad internacional, a instancias de Naciones Unidas, puso en marcha en la década de los 90 una dinámica de conferencias y cumbres internacionales en las que se analizaron los principales retos del desarrollo a nivel mundial⁷. A través de estas Conferencias se gestó un marco doctrinal desde el que abordar los problemas del desarrollo y se consensuaron los compromisos internacionales vigentes en esta materia. Aunque su cumplimiento en la práctica es muy deficiente, dichos compromisos tienen un triple valor:

1. Evidencian el reconocimiento de la comunidad internacional de que no es posible la gobernabilidad de un mundo, crecientemente integrado, en el que, sin embargo, persisten desigualdades muy profundas.
2. Expresan el compromiso colectivo de la comunidad internacional para afrontar los problemas asociados al desarrollo.

⁷ Cumbre Mundial sobre la Infancia (Nueva York, 1990); Conferencia sobre Medioambiente y Desarrollo (Río de Janeiro, 1992); Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos (Viena, 1993); Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (El Cairo, 1994); IV Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995); Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Social (Copenhague, 1995); V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (Hamburgo, 1997); Conferencia Internacional sobre Trabajo Infantil (Oslo, 1997). A estos foros mundiales habría que sumar todos aquellos celebrados con carácter regional.

3. Permiten a la sociedad civil exigir a los Gobiernos e instituciones internacionales el cumplimiento de dichos compromisos.

En el campo de la educación, destacan la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990) y, sobre todo, el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000), que retoma y amplía el contenido de Jomtien. Ambas Conferencias han marcado unos objetivos, unas estrategias y un calendario que comprometen las acciones de los Gobiernos, de los organismos internacionales y de la sociedad civil. En el año 2000 también se celebraría en Nueva York la Cumbre del Milenio, siendo dos los objetivos establecidos en Dakar que fueron recogidos por los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Por último, Naciones Unidas puso en marcha, con su resolución 66/288 de 2012 “El futuro que queremos”, un proceso destinado a definir los *Objetivos de Desarrollo Sostenible o Sustentable* (ODS) capaces de orientar la necesaria transición a la Sostenibilidad.

2.4.1. La Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990).

Desde hace más de medio siglo el sector educativo viene siendo un sector prioritario para las políticas de desarrollo y la cooperación internacional. No obstante, no fue hasta 1990 cuando realmente se situó en la agenda internacional de desarrollo (Angulo, 2001:21). En marzo de dicho año, convocada por UNESCO, UNICEF, FNUAP, PNUD y el Banco Mundial⁸, se celebró en Jomtien (Tailandia) la Conferencia Mundial de la Educación para Todos (EPT), en la que participaron representantes de 155 gobiernos y más de 150 ONG. En esta conferencia se aprobó la Declaración Mundial de la Educación para Todos y el Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (WCEFA, 1990). Se establecieron seis metas, con un margen de cumplimiento hasta el año 2000, que luego se postergaron hasta el 2015⁹ (véase cuadro 2.3).

⁸ Según C. Chabbott (1998) en esta reunión lo primordial era conseguir un consenso entre el Banco Mundial y estos organismos de la ONU. En los años 80 UNICEF había mostrado públicamente su oposición con relación a las recomendaciones de políticas y ajustes estructurales propuestos por el Banco Mundial, incluyendo la cuestión de si los estados debían aumentar su gasto público en educación primaria. Se trataba, pues, de “construir puentes”.

⁹ En realidad, la de Jomtien no fue la primera conferencia internacional importante sobre educación que se convocaba. Hubo otras, en los años 50 (Bombay (1952), El Cairo (1954) y Lima (1956)) y principios de los 60, en Karachi y Addis Abeba, que se plantearon la meta de la escolarización y alfabetización universal para 1980. La “conferencia de marzo de 1990 en Tailandia es el reconocimiento oficial del fracaso” (Bousquet, 1990:83), citado en Torres (2000:6)

El compromiso asumido por los firmantes de la declaración era lograr una educación básica de calidad para toda la población infantil, juvenil y adulta. Se redefinió con amplitud el término “educación básica” (aquella destinada a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje), que incorpora desde entonces los siguientes elementos:

- Acceso universal a la educación primaria o a cualquier nivel educativo considerado “básico” para el año 2000, con especial atención a los grupos más desfavorecidos (pobres, niñas y mujeres, población rural, minorías étnicas y culturales, discapacitados, refugiados y desplazados).
- Calidad de la educación básica: individualizada, flexible y adaptada a las necesidades, culturas y contextos de los destinatarios (para que sea significativa y útil para ellos).
- Son “necesidades básicas de aprendizaje” tanto las técnicas instrumentales básicas (lectura, escritura, expresión oral, cálculo y resolución de problemas), como los contenidos básicos (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que las personas puedan desarrollar sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.
- El derecho a la “educación básica” se extiende a toda la población: infantil, joven y adulta.
- Evaluación global de la educación: no sólo de las tasas de acceso, sino de los logros en el aprendizaje (tasa de finalización, porcentaje de aprobados, calidad de los aprendizajes).
- Fortalecimiento de las identidades culturales mediante la educación intercultural bilingüe.

La educación básica no sólo debía capacitar a las personas para leer, escribir o hacer cálculos, sino que también debía proporcionar los conocimientos teóricos y prácticos, los valores y las actitudes necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo (WCEFA 1990:157)¹⁰.

¹⁰ Sobre las dimensiones de la “educación básica” véase Vélaz de Medrano (2005).

No obstante, esta “visión ampliada” nunca fue cabalmente comprendida ni adoptada, y terminó encogiéndose en la realidad (Torres, 2000:44). En la década que siguió a la conferencia de Jomtien apenas hubo avances en el logro de los objetivos que se acordaron.

2.4.2. El Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000).

En el Foro Mundial sobre la Educación, al que asistieron representaciones de 164 países, así como del Banco Mundial y las distintas agencias de la ONU, además, de representantes de 150 organizaciones no gubernamentales, se aprobó un nuevo Marco de Acción en el que la comunidad internacional reiteraba su compromiso con los objetivos acordados en 1990, pero retrasando su cumplimiento a 2015.

En Dakar, además, se presentó el Informe sobre la Evaluación de la Década de Educación Básica para Todos¹¹. Los resultados de ese informe pusieron de manifiesto que, pese a producirse algunos avances, el progreso en educación había sido más lento e insatisfactorio de lo comprometido. Buena muestra de ello es que sólo seis años después de Jomtien, la comunidad internacional (en la formulación de los objetivos de desarrollo internacionales fijados por el Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la OCDE¹², confirmados más tarde en Dakar), había retrasado en quince años la universalización de la educación básica y en cinco años la eliminación de las disparidades entre géneros (cuya consecución estaba prevista en Jomtien para el año 2000).

Si bien, como indica Unterhalter (2013:6), la sustancia de la Declaración Mundial de la EPT no era nueva, ya que repetía afirmaciones contenidas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), la visión del derecho a la educación de estas declaraciones era bastante más amplia que la de la EPT. De este modo, el PIDESC, en su artículo 13 decía que no sólo debía ser gratuita y obligatoria la educación primaria, sino que también, debería ser accesible a todos y llegar a ser gratuitas tanto la educación secundaria como la superior. De esta última, no se ocupa ninguno de los objetivos de Dakar y, como se verá más adelante, los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), tan sólo se ocupan de la enseñanza primaria.

¹¹ Se evaluaron los seis objetivos propuestos en Jomtien, así como 18 indicadores del estado de la educación básica (Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos, 1999).

¹² OCDE (1996).

Como ya se ha indicado, durante la celebración de la Conferencia se adoptó un Marco de Acción para alcanzar una educación básica de calidad para todos en el año 2015, en el que, junto a los gobiernos y las agencias, tuvieron un papel decisivo las ONG y asociaciones de profesores agrupadas en torno al movimiento de la Campaña Mundial por la Educación iniciada un año antes. Los participantes se comprometieron a lograr los seis objetivos incluidos en el cuadro 2.3.

En Dakar se señaló que la clave para lograr avances sustanciales era la colaboración mutua entre países. Para ello, el Marco de Acción estableció varias estrategias de actuación basadas en la corresponsabilidad en el desarrollo; por un lado, la elaboración de planes nacionales de educación por los países y, por otro, el compromiso financiero de los donantes a respaldar las estrategias nacionales.

Para hacer realidad los compromisos de Jomtien, reafirmados una década más tarde en Dakar (véase Cuadro 2.3) se creó el movimiento de EPT (EFA en sus siglas inglesas) coordinada por UNESCO. Este organismo, en colaboración con otras agencias del sistema de Naciones Unidas y donantes bilaterales, ha puesto en marcha programas específicos dirigidos a conseguir los objetivos señalados con anterioridad.

Cuadro 2.3 Objetivos de Educación para Todos en Jomtien (1990) y en Dakar (2000)

Jomtien: 1990-2000	Dakar: 2000-2015
<p>1. Expansión de la asistencia y las actividades de desarrollo de la primera infancia, incluidas las intervenciones de la familia y la comunidad, especialmente para los niños pobres, desasistidos e impedidos.</p>	<p>1. Expandir y mejorar el cuidado infantil y la educación inicial integrales, especialmente para los niños y niñas más vulnerables y en desventaja.</p>
<p>2. Acceso universal a la educación primaria (o a cualquier nivel más alto considerado "básico") y terminación de la misma, para el año 2000.</p>	<p>2. Asegurar que, para el año 2015, todos los niños, y especialmente las niñas y los niños en circunstancias difíciles, tengan acceso y completen una educación primaria gratuita, obligatoria y de buena calidad.</p>
<p>3. Mejoramiento de los resultados del aprendizaje de modo que un porcentaje convenido de una muestra de edad determinada (por ejemplo, 80% de los mayores de 14 años) alcance o sobrepase un nivel dado de logros de aprendizaje considerados necesarios.</p>	<p>3. Asegurar la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos a través del acceso equitativo a programas apropiados de aprendizaje de habilidades para la vida y para la ciudadanía.</p>
<p>4. Reducción de la tasa de analfabetismo adulto a la mitad del nivel de 1990 para el año 2000. El grupo de edad adecuado debe determinarse en cada país y debe hacerse suficiente hincapié en la alfabetización femenina a fin de modificar la desigualdad frecuente entre índices de alfabetización de los hombres y de las mujeres.</p>	<p>4. Mejorar en un 50 por ciento los niveles de alfabetización de las personas adultas para el año 2015, especialmente entre las mujeres, y lograr el acceso equitativo a la educación básica y permanente para todas las personas adultas.</p>
<p>5. Ampliación de los servicios de educación básica y de capacitación a otras competencias esenciales necesarias para los jóvenes y los adultos, evaluando la eficacia de los programas en función de la modificación de la conducta y del impacto en la salud, el empleo y la productividad.</p>	<p>5. Eliminar las disparidades de género en la educación primaria y secundaria para el año 2005, y lograr la equidad de géneros para el 2015, en particular asegurando a las niñas acceso a una educación básica de buena calidad y rendimientos plenos e igualitarios.</p>
<p>6. Aumento de la adquisición por parte de los individuos y las familias de los conocimientos, capacidades y valores necesarios para vivir mejor y conseguir un desarrollo racional y sostenido por medio de todos los canales de la educación -incluidos los medios de información modernos, otras formas de comunicación tradicionales y modernas, y la acción social evaluándose la eficacia de estas intervenciones en función de la modificación de la conducta.</p>	<p>6. Mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación y asegurar la excelencia de todos, de modo que todos logren resultados de aprendizaje reconocidos y medibles, especialmente en torno a la alfabetización, el cálculo y las habilidades esenciales para la vida.</p>

FUENTE: WCEFA, 1990 y UNESCO, 2000. Elaboración propia

2.4.3. Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000).

Desde las Conferencias de Jomtien y Dakar se apostó por que la prioridad educativa para lograr un desarrollo humano era invertir en educación básica, pero sin olvidar que es sólo un primer paso en el derecho a una educación de calidad para todos y todas a lo largo de toda la vida. Sin embargo, en la práctica, el aprendizaje permanente como criterio rector de la política educativa responde más a la realidad de los países que ya están capacitados para proporcionar una enseñanza extensiva y numerosas oportunidades de aprendizaje, pero es aún un sueño para los países que todavía luchan por erradicar el analfabetismo e incluir a todos los niños y niñas en la escuela.

Unos meses después de la celebración del Foro de Dakar se celebraría en Nueva York la Cumbre del Milenio en la que se establecieron los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)¹³. Dos de los ODM, la enseñanza primaria universal y la igualdad de los sexos en educación, se tomaron de Dakar por considerarse especialmente relevantes para finalizar con la pobreza extrema, se trata del ODM2 y el ODM3:

- ODM2: Velar por que todos los niños y niñas puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria.
- ODM3: Eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza para 2015.

Estas dos metas y sus costos estimados, se centran en la educación escolar, no se ocupan de la educación de jóvenes y adultos fuera del ámbito escolar, no mencionan la calidad de la educación ni el aprendizaje. De hecho, aunque muchos se refieren a la EPT y a las metas de educación del Milenio como si fueran la misma cosa, estas últimas, como se ha podido ver, son mucho más restringidas que las de aquella. La Agenda del Milenio es una agenda de mínimos que permite afrontar, mediante intervenciones básicas multisectoriales, las situaciones de pobreza extrema pero, por lo mismo, reduce sustancialmente el ámbito de actuación en educación respecto a Dakar. No puede tomarse como el horizonte de desarrollo de los países, sino como el suelo sin cuya existencia no es posible avanzar. No se puede reducir el desarrollo a “alivio de la pobreza” y éste a eliminación de la pobreza extrema. La educación básica

¹³ Pueden consultarse en: <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/index.html>.

(EPT) se convertiría entonces en educación primaria y ésta en sólo cuatro años de escolaridad (ODM).

Se necesita la visión sistémica de la educación expuesta en Dakar, reconociendo, también para los pobres y excluidos, el derecho a aprender a lo largo de toda la vida y, con ello, a participar en los procesos de toma de decisiones políticas de sus países, ya sea como sociedad civil o, en su caso, mediante el acceso al propio poder político en los países.

La Agenda del Milenio es la que articula hoy a la comunidad internacional y pauta las estrategias nacionales de reducción de la pobreza en el sur.

Precisamente derivada de esta agenda, en 2002, promovida por el Banco Mundial y la agencia de cooperación holandesa, se creó la entonces denominada Iniciativa de Vía Rápida, FTI, en sus siglas inglesas, (*Fast Track Initiative*), conocida desde septiembre de 2012 como Alianza Mundial por la Educación (*Global Partnership for Education*). Esta asociación mundial entre países donantes y países en desarrollo, se planteó, con el único objetivo de lograr la enseñanza primaria universal, sin atender al resto de objetivos de Dakar¹⁴. La Iniciativa de Vía Rápida se convirtió en el prototipo del nuevo modelo de financiación para el desarrollo definido en el Consenso de Monterrey, según el cual los países en desarrollo se comprometían a reforzar sus planes de reducción de la pobreza y los países ricos a proveer los fondos adicionales precisos para apoyar estos planes concebidos y ejecutados en aras del principio de la “apropiación nacional” (véase World Bank (2002)).

2.4.4. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015).

En el año 2015 toca reformular y acordar la nueva agenda internacional de desarrollo para los próximos 15 años que será aprobada en la 70ª Asamblea General de Naciones Unidas prevista para finales de septiembre de 2015. En esta Asamblea (Cumbre Especial sobre Desarrollo Sostenible) se aprobarán los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que sustituirán a los ODM e incluso a los objetivos de la

¹⁴ Según S. P. HEYNEMAN (2009:8): “Como ideología económica, el favorecimiento de la educación básica frente a otras prioridades de la educación se deriva de dos documentos de política del Banco Mundial distribuidos en la década de 1990. El primero asignó una baja prioridad en los préstamos para la educación superior (World Bank (1994)). El segundo reiteró el argumento del primer documento y presentó a la educación básica como si la ayuda a la misma constituyera una “ley de hierro” de una buena política económica (World Bank (1995)).

EPT, vigentes hasta 2015. La comunidad internacional va a establecer un espacio en el que reconsiderar sus compromisos y obligaciones respecto de los jóvenes y los marginados del mundo, cuyas voces a menudo no son escuchadas. Es imprescindible que todas las partes interesadas, trabajando conjuntamente, se comprometan de nuevo a aprovechar el poder transformador de la educación.

El Grupo de Trabajo Abierto sobre los ODS ha propuesto 17 objetivos y 169 metas¹⁵ ampliando considerablemente las propuestas recogidas en los ocho ODM.

En el documento final de este Grupo, publicado en julio de 2014, se reitera que la educación no es solo un fin en sí misma, sino también un medio para la consecución de una amplia agenda mundial para el desarrollo. El mismo documento proporciona un panorama general breve, basado en datos empíricos, de las distintas maneras en que la educación puede impulsar el logro de los objetivos de desarrollo sostenible propuestos para después de 2015. En él se hace hincapié en la idea de que el logro del desarrollo sostenible para todos los países solo es verdaderamente posible por medio de esfuerzos intersectoriales amplios que comiencen por la educación.

Uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el cuarto, se refiere a la educación formulándose así: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Las metas relativas a este objetivo son las que se muestran en el cuadro 2.4. que, como se puede observar, se corresponden mejor con la visión más completa del movimiento de la EPT estando más alineadas con un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida. No obstante, la mayoría de ellas parecen poco realistas y algunas no son lo suficientemente específicas ni mensurables¹⁶.

¹⁵ Todos los objetivos y metas pueden verse en: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-y-metas-de-desarrollo-sostenible/?1234>.

¹⁶ En el Informe de Seguimiento de la EPT de 2015 (UNESCO (2015a: 332 y ss.)) se realiza una crítica de estas metas y un análisis de las deficiencias de cada una.

Cuadro 2.4. Metas propuestas para el cuarto ODS relativo a educación

Metas
<ul style="list-style-type: none"> • Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan una enseñanza primaria y secundaria completa, gratuita, equitativa y de calidad que produzca resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos. • Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de calidad en materia de atención y desarrollo en la primera infancia y enseñanza preescolar, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria. • Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria. • Para 2030, aumentar en un [x] % el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento. • Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional. • Para 2030, garantizar que todos los jóvenes y al menos el [x] % de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética. • Para 2030, garantizar que todos los estudiantes adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, en particular mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios.
Medios de aplicación
<ul style="list-style-type: none"> • Construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos. • Para 2020, aumentar en un [x] % a nivel mundial el número de becas disponibles para países en desarrollo. • Para 2030, aumentar en un [x]% la oferta de maestros calificados, en particular mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.

FUENTE: Tomado de UNESCO, 2015a:331

Además de las prioridades inconclusas establecidas en los objetivos de la EPT, el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible sintetiza una agenda educativa más ambiciosa y transformadora. Se trata de que todos los jóvenes puedan finalizar un ciclo completo de educación básica que comprenda una enseñanza preescolar de calidad; la adquisición de conocimientos, aptitudes y competencias para el trabajo, la iniciativa empresarial y la vida activa; una docencia de buena calidad y prácticas inclusivas en el aula; y el acceso a posibilidades de educación basadas en la equidad, la flexibilidad y la adaptabilidad. Las metas fijadas en este objetivo propuesto no solo conducirían al mundo hacia un progreso en relación con numerosos resultados de la

educación, sino que además facilitarían un desarrollo social y económico sostenible para los países y las comunidades (UNESCO, 2014a:5).

**CAPÍTULO 3. LA SITUACIÓN DE LA
EDUCACIÓN EN LOS PAÍSES EN
DESARROLLO**

3.1. INTRODUCCIÓN

Han pasado ya 25 años desde la Conferencia de Jomtien y 15 desde el Foro de Dakar. En estos últimos 15 años, sobre todo, se ha prestado atención no sólo a la inscripción en las escuelas sino también a los logros del aprendizaje, ha mejorado la precisión y la amplitud de las estadísticas, hay nuevos datos sobre rendimiento académico, tasas de alfabetización, gasto público en educación, en zonas del mundo donde antes no existían, se ha hecho una importante labor de seguimiento reflejada en los Informes de Seguimiento de la EPT en el Mundo¹⁷, han aumentado de forma significativa las evaluaciones nacionales del aprendizaje¹⁸. Pero aunque se ha avanzado mucho, la Educación para Todos en el mundo no es una realidad.

Según datos del Instituto de Estadística de UNESCO, en 2013:

- En 2013 había en el mundo 59 millones de niños y niñas en edad de cursar la enseñanza primaria sin escolarizar (el 9% de los niños en edad oficial de cursar este nivel de enseñanza), de los cuales la mitad vivían en África Subsahariana (una cuarta parte de los niños y niñas en edad de estar escolarizados).
- En 2013, 65 millones de adolescentes no estaban escolarizados en el primer ciclo de la enseñanza secundaria, de los cuales 26 millones vivían en Asia Meridional y Occidental y 23 millones en África Subsahariana.
- En 2015, se estima que hay en el mundo 751 millones de personas analfabetas mayores de 15 años, de los cuales, 388 millones viven en Asia Meridional y Occidental y 197 millones en África Subsahariana. Los jóvenes analfabetos en el mundo (personas de entre 15 y 24 años) son 103 millones.

No obstante, en 1999:

- El número de niños y niñas sin escolarizar en primaria en el mundo era de 104 millones.
- Los adolescentes sin escolarizar en el primer ciclo de enseñanza secundaria era de 99 millones.

¹⁷ Hasta la fecha se han publicado un total de 12 informes, el primero en 2002 y el último en 2015, estando cada uno de ellos dedicado a un tema monográfico, calidad, género, gobernanza, conflictos, etc. (UNESCO, 2002, 2003, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2014, 2015)

¹⁸ En el último Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (UNESCO (2015a: 354-361)) aparece una relación de todas las evaluaciones nacionales del aprendizaje, por país y región, que se han hecho entre 1995 y 2013.

- Los adultos analfabetos eran 786 millones y los jóvenes analfabetos, 139 millones.

Los avances no han sido iguales en todos los objetivos de la EPT ni en todas las regiones.

En los informes de seguimiento de la EPT se utilizan los indicadores que se muestran en el cuadro 3.1, para analizar el logro de los seis objetivos de Dakar.

Cuadro 3.1. Indicadores empleados en el seguimiento de los objetivos de Dakar

OBJETIVO 1	Atención primera infancia	<ul style="list-style-type: none"> • Tasa de mortalidad de los niños menores de 5 años. • Retraso del crecimiento moderado o grave (niños menores de 5 años).
	Educación primera infancia	<ul style="list-style-type: none"> • N° niños/as matriculados en enseñanza preescolar. • Tasa bruta de escolarización en preescolar (TBE).(*) • Índice de paridad entre los sexos de la TBE (IPS).(*)
OBJETIVO 2	<ul style="list-style-type: none"> • Número de niños/as escolarizados en la enseñanza primaria. • Tasa neta ajustada de escolarización en la enseñanza primaria. • Número de niños/as sin escolarizar.(*) • Tasa de supervivencia escolar hasta el último grado de la enseñanza primaria. 	
OBJETIVO 3	<ul style="list-style-type: none"> • Número de niños/as escolarizados en la enseñanza secundaria. • Tasa bruta de escolarización en el primer ciclo de la enseñanza secundaria. • Tasa bruta de escolarización en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria. • Proporción de alumnos matriculados en la enseñanza técnica y profesional en el total de los escolarizados en la enseñanza secundaria. • Adolescentes no escolarizados en edad de asistir al primer ciclo de la enseñanza secundaria. 	
OBJETIVO 4	<ul style="list-style-type: none"> • Número de personas adultas analfabetas. • Tasa de alfabetización de adultos.(*) • Tasa de alfabetización de jóvenes.(*) 	
OBJETIVO 5	<ul style="list-style-type: none"> • Índice de paridad entre los sexos en la enseñanza primaria. • Índice de paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria 	
OBJETIVO 6	<ul style="list-style-type: none"> • Proporción alumnos/docente en la enseñanza preescolar. • Proporción alumnos/docente en la enseñanza primaria. • Proporción alumnos/docente en la enseñanza secundaria. 	

(*) En el glosario pueden verse las definiciones de estos términos.

FUENTE: Tomado de Hernández y Millán, 2014:114

En esta capítulo se analizan algunos de estos indicadores. Se han elegido indicadores de los que existen más datos para países en vías de desarrollo y teniendo en cuenta que sean también indicadores utilizados en los modelos que se analizan en el capítulo 5. Éstos son: la tasa bruta de escolarización en educación preescolar, la tasa neta ajustada de la educación primaria y la tasa de supervivencia hasta el quinto grado de

la enseñanza primaria. También analizaremos el IDE (el índice de desarrollo de la EPT), como un indicador que engloba varios de estos objetivos.

El análisis regional que se realiza en este capítulo se utiliza la clasificación de países por regiones empleada por el Instituto de Estadística de UNESCO (IEU). Pero, puesto que se trata de dar una visión de la situación de la educación en los países en desarrollo, se ha excluido del análisis la región de América del Norte y Europa Occidental. Por otro lado, la clasificación de países por nivel de renta que se ha utilizado es la última clasificación del Banco Mundial, la de 2013, y sólo nos centramos en la situación de la educación en los países de ingresos bajos, medios-bajos y medios-altos. En la tabla A1 del Anexo se puede ver la clasificación de países que hemos elaborado atendiendo a ambos criterios. En total los países incluidos en el análisis sumarían 145, si bien, se irá indicando el número de países de los que se dispone de datos por cada indicador.

Los datos relativos a educación que se utilizan en este apartado provienen de la base de datos en línea del Instituto de Estadística de UNESCO (UIS-UNESCO (2015)) actualizados a fecha 6 de julio de 2015. Debe precisarse que las cifras por regiones que se han utilizado son las estimaciones realizadas por el IEU, el cual las calcula como medias ponderadas teniendo en cuenta la magnitud relativa de la población pertinente de cada país en cada región. Esto significa que esos datos medios regionales incluyen a todos los países de la región, tanto los países en vías de desarrollo como los países avanzados.

El período de análisis elegido es 1999-2013, tomando como punto de partida la situación que había justo antes del Foro de Dakar, y el último año de datos disponible en este momento.

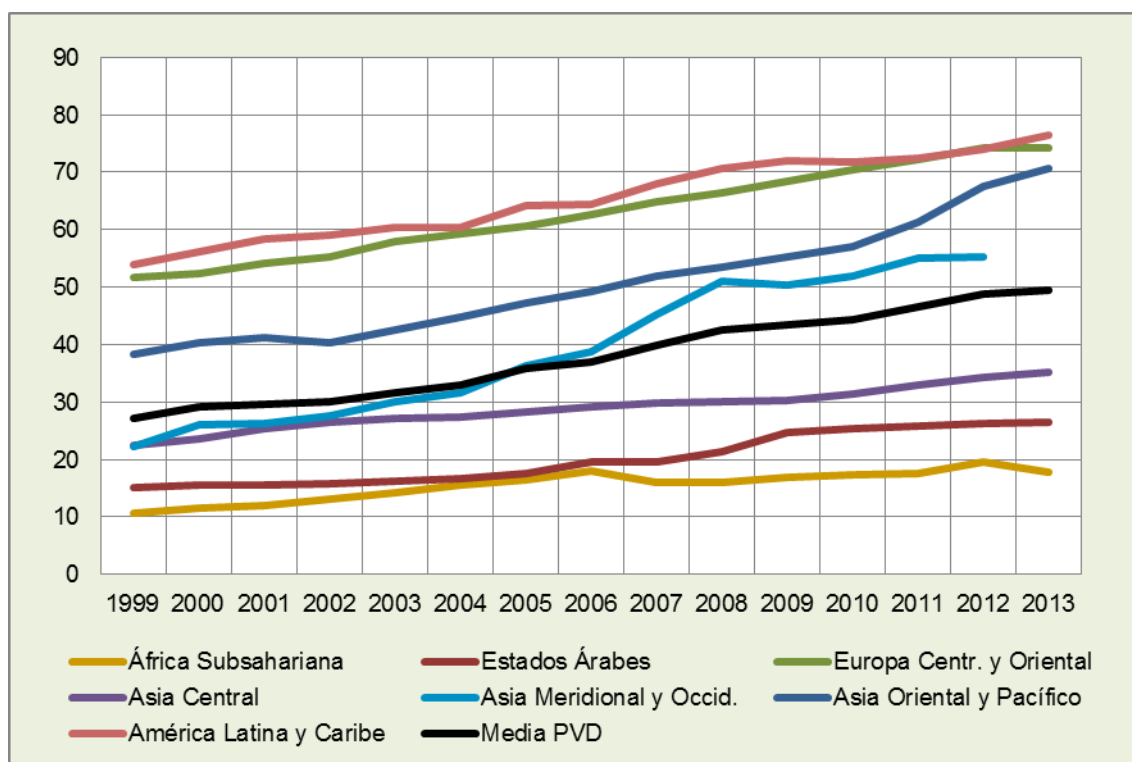
3.2. EDUCACIÓN PREESCOLAR

La educación preescolar juega un papel fundamental en la transición de los niños y niñas a la educación primaria, por un lado, en tanto en cuanto que les ayuda en el paso del entorno familiar conocido al entorno desconocido de la estructura escolar. Por otro lado, una enseñanza preescolar de calidad permite obtener mejores resultados educativos en la escuela primaria. Es importante, pues, que los gobiernos traten de aumentar la escolarización en la educación preescolar, mediante leyes que la

conviertan en obligatoria, o mediante campañas de sensibilización públicas, incentivos financieros o supresión de las cuotas de matrícula.¹⁹

Entre 1999 y 2013 la tasa bruta de escolarización (TBE) en educación preescolar aumentó en los países en desarrollo en algo más de 22 puntos, pasando del 27% a casi el 50%. Se trata de la tasa que más ha aumentado en el período considerado, no obstante, también era la que partía de unos valores más bajos. En 1999, de los 102 países de los que se disponía de datos dentro del grupo de los países en desarrollo, sólo 9 superaban una TBE en preescolar del 80% propuesto como objetivo²⁰; en 2013, últimos datos disponibles, de los 75 países de los que se conocían datos, 25 superaban el 80%²¹.

Gráfico 3.1. Evolución de la tasa bruta de escolarización en enseñanza preescolar, por regiones EPT. Período 1999-2013. (Valores en %)



FUENTE: Base de datos en línea de Educación (IUS-UNESCO, 2015). Elaboración propia con estimaciones de datos regionales del IEU.

¹⁹ A este respecto véase S. Shaeffer (2015).

²⁰ En Dakar no se determinó ningún objetivo que permitiera evaluar los logros en materia de educación preescolar. Fue UNESCO, en el informe de seguimiento de la EPT de 2013/14, quien estableció el objetivo indicativo del 80% para 2015 en la TBE de educación preescolar, con el fin de poder evaluar los progresos de la escolarización en este nivel (UNESCO (2014:2)).

²¹ En un documento preparado para el informe de seguimiento de la EPT de 2015, M Bruneforht (2015) presenta proyecciones de alcance para 2015 de algunos de los indicadores empleados para medir el logro de los objetivos 1 a 5.

Se puede acceder a él en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232460e.pdf>

La dos regiones que presentan los mayores valores de TBE en preescolar son América Latina y Caribe, y Europa Central y Oriental; ambas alcanzaron al final del período una tasa de escolarización media del 74% (véase el gráfico 3.1). No obstante, hay grandes diferencias entre los países en desarrollo que comprenden estas regiones, como puede verse en la tabla 3.1.²²

En 2011-2013, en la región latinoamericana (véase la tabla 3.1.), superan el 80% de tasa bruta de matriculación en preescolar, 12 de los 21 países de los que se dispone de datos en esos tres años, frente a 4 en 1999. Cabe destacar aquí el caso de Perú que ha pasado de una tasa de matriculación del 56% en 1999 al 86% en 2013 y también el de Uruguay y Antigua y Barbuda, que casi del 60% pasan al 89%. Pero también en 2011-2013 hay países con tasas de escolarización en preescolar que se sitúan entre el 35 y 50%, como es el caso de Paraguay, Honduras, República Dominicana, Colombia y Belice.

En la región de Europa Central y Oriental, sólo uno de los nueve países que componen la región, superaban en 1999 el 80%, Bielorrusia; en 2011-2013, sólo se han sumado a ella Moldavia y Ucrania, este último destaca, además, porque en 1999 su tasa de escolarización en preescolar era tan sólo del 50%. Dos de los países de la región no llegan a alcanzar el 30%, Macedonia y Turquía

Las dos regiones que les siguen, Asia Oriental y Pacífico, y Asia Meridional y Occidental, que juntas agrupan a más de la mitad de la población menor de 14 años, han aumentado sus tasas de matriculación en preprimaria en 30 puntos, siendo éstas las que más han crecido.

En la región de Asia Oriental y Pacífico se dispone de datos de comienzos y final del período de 17 países, de los cuales sólo superan la tasa de escolarización en preprimaria del 80% en 1999, dos países, Tailandia y Tuvalu. Al final del período son siete los países que la superan, sumándose a los dos anteriores: las Islas Salomón, las Islas Cook, Palau, Malasia y Vietnam (que pasa del 40% al 82%). Entre los países con las tasas de escolarización más bajas en la región se encuentran: Myanmar (con el 9%), Camboya (con tan solo el 15%), Lao (con el 26%) y Samoa, Tonga y las Islas Marshall, por debajo del 50%.

²² Para un mayor detalle véase la tabla A1 del anexo estadístico.

En Asia Meridional y Occidental, ningún país superaba el 80% en 1999, en cambio, en 2013, son tres los países que se encuentran por encima del objetivo: Sri Lanka, Paquistán y Nepal (este país comenzó el período con una tasa de tan solo el 11%).

En Asia Central sólo un país supera el 80% de TBE en preescolar, Mongolia, país que en 1999 tenía una tasa de tan solo el 26%; los demás países de la región se encuentran por debajo del 50%. Sólo Líbano supera el 80% de entre los países que forman los Estado Árabes.

Por último, la región con las tasas más bajas y la que menos ha progresado en todo el período es África Subsahariana, que no llega a superar en promedio el 20%. De los 37 países de los que se dispone de algún dato en los últimos tres años, 2011-2013, sólo cuatro superan el 80%, entre ellos, Angola y Ghana. A pesar de que Sudáfrica está aún por debajo del 80%, ha realizado un importante esfuerzo, puesto que ha conseguido alcanzar una tasa del 76% en 2013 partiendo tan sólo del 21% en 1999. Los países que mantienen los niveles más bajos en los últimos años son Chad, con tan solo un 0,8% en 2013 y Burkina Faso, Mali y República Democrática del Congo, con apenas el 4%.

Tabla 3.1. Tasa bruta de escolarización en enseñanza preescolar de países de ingresos bajos y medios en 1999 y 2013.

Región EPT	País	1999	2013	Var.	País	1999	2013	Var.
África Subsahariana	Angola	27,2	86,5	59,3	Lesoto	21,1	36,9	15,7
	Benín	4,2	19,4	15,3	Madagascar	3,3	12,4	9,0
	Burkina Faso	1,8	4,1	2,3	Malí	1,7	4,1	2,4
	Burundi	0,7	8,8	8,0	Mauricio	94,3	112,9	18,6
	Cabo Verde	48,2	76,1	28,0	Namibia	32,7	15,9	-16,7
	Camerún	10,6	29,8	19,2	Níger	1,1	7,3	6,1
	Comoras	3,0	22,4	19,4	Nigeria	8,1	13,4	5,2
	Congo	2,3	13,8	11,5	Ruanda	2,7	13,6	10,9
	Congo, R.D.	0,8	4,4	3,5	S. Tomé y Príncipe	23,4	44,9	21,4
	Costa de Marfil	2,5	6,5	3,9	Senegal	2,7	14,3	11,5
	Gabón	14,7	35,3	20,6	Seychelles	104,9	111,5	6,6
	Gambia	18,7	32,1	13,4	Sierra Leona	4,5	10,1	5,6
	Ghana	47,5	116,1	68,6	Sudáfrica	20,8	75,8	55,1
	Guinea Ecuatorial	27,4	72,8	45,4	Togo	2,5	14,4	11,8
	Guinea-Bissau	3,6	6,6	3,0	Zimbabue	41,0	34,1	-6,9
	Kenia	42,8	60,0	17,2				
Estados Árabes	Argelia	2,4	78,8	76,4	Palestina	35,3	48,0	12,7
	Djibouti	0,4	4,0	3,6	Siria, R. Árabe	8,3	5,5	-2,7
	Egipto	10,9	29,5	18,7	Sudán	19,2	37,9	18,6
	Jordania	29,3	34,2	4,9	Túnez	13,5	40,0	26,6
	Líbano	75,7	101,6	25,9	Yemen	0,7	1,5	0,8
	Marruecos	60,3	58,7	-1,7				
Europa Central y Oriental	Albania	40,9	70,6	29,7	Montenegro	32,0	60,9	28,9
	Bielorrusia	84,7	104,4	19,7	Serbia	53,9	58,4	4,5
	Macedonia	26,7	28,6	1,9	Turquía	6,8	28,2	21,4
	Moldavia, R.	48,4	82,1	33,6	Ucrania	50,7	101,5	50,8
Asia Central	Armenia	26,4	46,2	19,8	Kirguistán	10,1	24,7	14,6
	Azerbaiyán	18,1	24,8	6,8	Mongolia	26,6	85,8	59,2
	Kazajstán	15,2	58,3	43,0	Uzbekistán	23,6	24,8	1,2
Asia	Bangladesh	18,3	32,8	14,5	Nepal	11,3	84,2	72,8

Región EPT	País	1999	2013	Var.	País	1999	2013	Var.
Meridional y Occidental	Bután	0,9	13,8	12,9	Pakistán	62,8	82,1	19,4
	India	19,1	<i>58,1</i>	39,0	Sri Lanka	...	90,4	
	Irán, R. Islámica	14,6	37,8	23,2				
Asia Oriental y Pacífico	Camboya	5,2	15,3	10,1	Nauru	74,3	68,0	-6,3
	China	36,1	73,6	37,4	Palau	62,5	84,9	22,4
	Indonesia	23,1	50,9	27,8	Samoa	49,5	33,9	-15,6
	Islas Cook	42,8	86,9	44,1	Tailandia	90,9	118,5	27,7
	Islas Marshall	57,3	47,7	-9,5	Tonga	28,6	35,4	6,8
	Islas Salomón	35,4	93,5	58,1	Tuvalu	95,8	81,5	-14,3
	Lao, R.D.P.	7,2	<i>26,1</i>	18,8	Vanuatu	50,9	63,3	12,4
	Malasia	53,6	84,4	30,8	Vietnam	39,5	81,8	42,3
Myanmar	2,1	9,1	7,0					
América Latina y Caribe	Antigua y Barbuda	57,0	88,6	31,6	Guyana	100,3	66,2	-34,1
	Argentina	56,8	75,6	18,8	Honduras	16,9	41,0	24,1
	Belice	27,7	49,1	21,4	Jamaica	79,3	91,6	12,2
	Bolivia	43,2	59,6	16,3	México	69,8	103,2	33,3
	Chile	76,3	119,8	43,6	Panamá	37,4	69,6	32,2
	Colombia	38,5	<i>48,6</i>	10,2	Paraguay	29,4	34,2	4,8
	Costa Rica	47,3	77,2	29,9	Perú	56,3	86,0	29,7
	Cuba	104,6	98,3	-6,2	Rep. Dominicana	31,3	41,7	10,4
	Dominica	82,1	99,2	17,0	S. Kitts y Nevis	117,3	81,6	-35,6
	Ecuador	62,6	165,4	102,8	S. Lucía	81,1	60,0	-21,2
	El Salvador	40,5	62,2	21,7	Suriname	79,5	96,1	16,6
	Granada	74,7	94,2	19,5	Uruguay	59,6	88,7	29,1
	Guatemala	45,6	59,6	13,9	Venezuela	45,0	75,5	30,5

NOTAS:

- De los 145 países de ingresos bajos y medios sólo se incluyen en la tabla los 106 de los que se dispone de datos.
- Datos de la columna de 1999: los datos en negrita corresponden a 2000, los datos en cursiva, a 2001, y los datos en negrita y cursiva, a 2002.
- Datos de la columna de 2013: los datos en negrita corresponden a 2012, los datos en cursiva, a 2011 y los datos en negrita y cursiva, a 2010.

FUENTE: Base de datos en línea de Educación (IUS-UNESCO, 2015). Elaboración propia.

3.3. EDUCACIÓN PRIMARIA

La enseñanza primaria universal se convirtió en uno de los objetivos más importantes de la EPT, respaldado por el hecho de ser incluido dentro de los ODM, “tuvo una financiación adecuada, apoyo político y un amplio seguimiento, pues universalizar el acceso a la educación tiene un claro atractivo popular. Y a pesar de todo ello, este objetivo no se cumplirá antes de que termine 2015”²³.

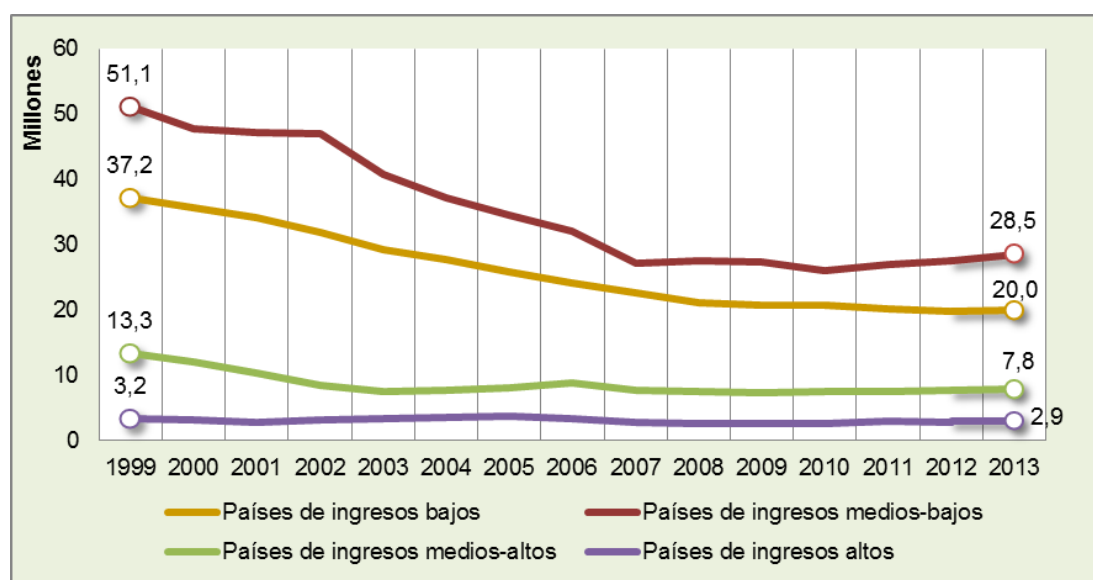
3.3.1. Número de niños/as sin escolarizar en la educación primaria.

Según las estimaciones de UNESCO, en 1999 había en el mundo 105 millones de niños en edad de cursar la educación primaria que estaban sin escolarizar, el 97% en países en desarrollo. Si bien este número se ha reducido notablemente, en 2013 aún quedan más de 59 millones fuera de la escuela primaria, de los cuales, 55 millones

²³ UNESCO (2015a:91)

viven en países en desarrollo (véase el gráfico 3.2). Y lo peor no es lo elevado de esta cifra, sino que el número de niños sin escolarizar en los países en desarrollo está aumentando. Entre 1999 y 2007, el número de niños sin escolarizar en la educación primaria se redujo a una tasa media anual del 7%, en 2008-2010, siguió reduciéndose pero a un ritmo mucho más lento (tan sólo el 2%), pero desde 2011, como se puede apreciar en el gráfico 3.2, el número está aumentando. Este elevado número de niños y niñas sin escolarizar se debe, entre otras razones, a las presiones demográficas, las situaciones de conflicto y, en algunos países, como Pakistán y Nigeria, a la falta de voluntad política para reducir la población sin escolarizar (UNESCO, 2015a:92).

Gráfico 3.2. Número de niños/as en edad de cursar la educación primaria sin escolarizar, por grupos de países según nivel de ingresos. Período 1999-2013. (Valores en millones de niños/as)

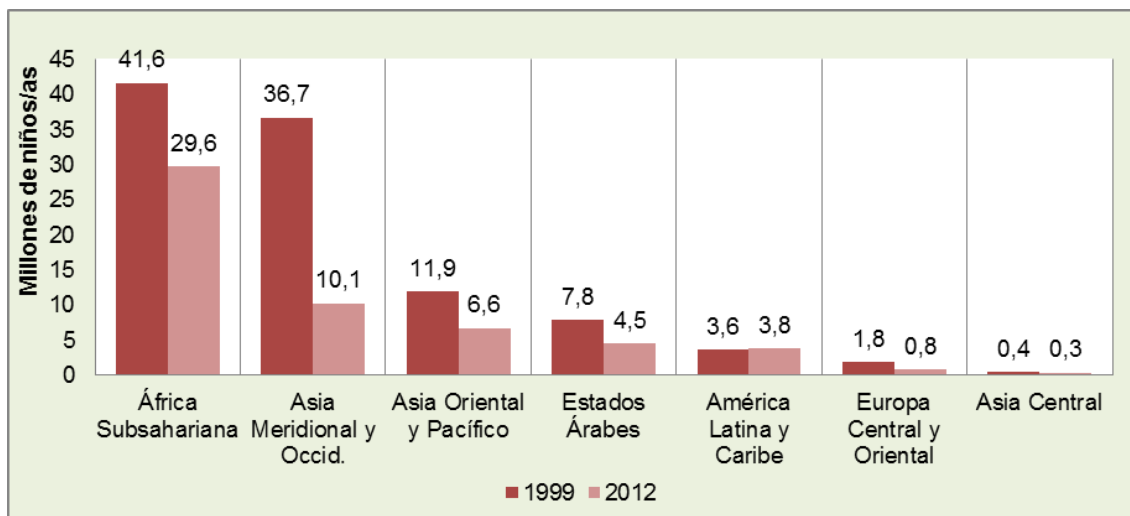


FUENTE: Base de datos en línea de Educación (IUS-UNESCO 2015). Elaboración propia.

El análisis de este indicador por regiones muestra que en la actualidad la mitad de los niños sin escolarizar viven en África Subsahariana, como puede verse en el gráfico 3.3. En 1999, el porcentaje de niños sin escolarizar en esta región era de algo más del 40% y en 2013 ha bajado a la mitad en edad en esta región. En Nigeria, el número de niños sin escolarizar ronda los 9 millones, en Burkina Faso, Kenia, Níger y Sudán del Sur hay alrededor de un millón de niños sin escolarizar, en cada uno, y en Tanzania, casi 1,5 millones.²⁴

²⁴ Los datos por países para el período 1999-2013 se recogen en la tabla A2 del Anexo estadístico.

Gráfico 3.3. Número de niños/as sin escolarizar en primaria, por regiones EPT en 1999 y 2012.



FUENTE: Base de datos en línea de Educación (IUS-UNESCO, 2015). Elaboración propia con estimaciones de datos regionales del IEU.

En la región de Asia Meridional y Occidental, en la que vive más de la mitad de la población menor de 14 años del mundo, es donde más ha disminuido el número de niños sin escolarizar. En esta región, en 1999 había 37 millones de niños sin escolarizar, el número de niños sin escolarizar era y en 2012, de 10 millones, más de la mitad de los cuales viven en Pakistán, el país del mundo en el que hoy en día hay más niños sin escolarizar. India ha conseguido reducir el número de niños sin escolarizar de casi 17 millones en 2000 a 1,4 en 2013.

La siguiente región en número de niños sin escolarizar es Asia Oriental y Pacífico. En esta región destaca el caso de Indonesia, país que ha multiplicado por 2,3 el número de niños fuera de la escuela entre 2010 y 2012, desde los 570 mil a 1,3 millones. Por el contrario, entre 1999 y 2012, el número de niños sin escolarizar ha bajado en Camboya en más de 250 mil y en Vietnam, en más de 156 mil; también en Lao ha bajado en 176 mil, entre 1999 y 2013.

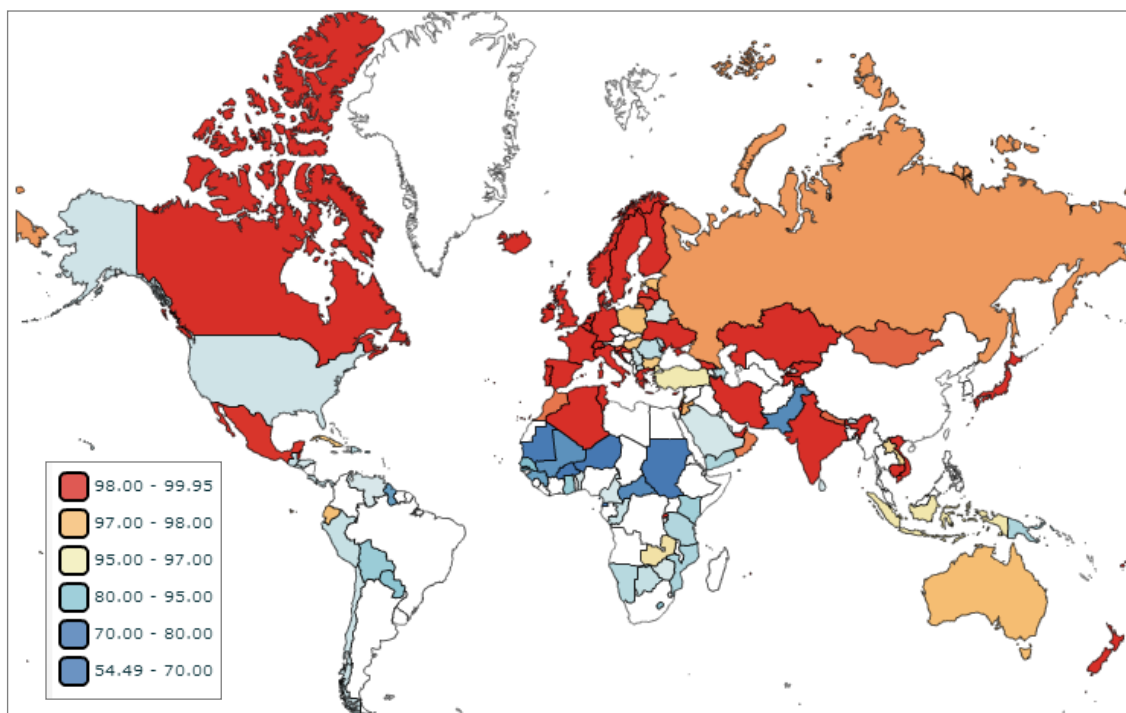
En los Estados Árabes, el número de niños sin matricular se ha reducido prácticamente a la mitad. Entre 1999 y 2013, en Marruecos el número de niños sin escolarizar se ha reducido de 1,2 millones a 43 mil y en Yemen, de 1,3 millones, a 444 mil en 2013. Aunque Mauritania partía de una tasa muy similar a la de Yemen, sólo alcanzó en 2013 el 73%. La otra cara de la moneda viene representada por Siria; el conflicto armado que vive este país desde 2011 ha hecho aumentar el número de niños sin escolarizar en casi 700 mil.

En América Latina y Caribe el número de niños sin escolarizar está aumentando paulatinamente desde 2009. En Guatemala, el número de niños sin escolarizar en 2009, según UNESCO era de 30.000 y en 2012 ha subido a más de 200 mil. También en Bolivia el número de niños sin escolarizar está aumentando, desde 111 mil en 2009 a 273 mil en 2013.

3.3.2. La escolarización en la educación primaria.

Un indicador esencial para analizar los logros conseguidos en la universalización de la enseñanza primaria es la tasa neta ajustada de escolarización (TNAE) en educación primaria; si esta tasa supera el 97% se entiende que se ha alcanzado el objetivo. Del total de 145 países de ingresos bajos y medios, sólo se dispone de datos de este indicador en 2012, de 80 países²⁵ y de éstos, sólo 25 superaban ese año el nivel de referencia del 97% (véase la figura 1). Esta tasa se situaba en 1999 en un valor medio para los países en vías de desarrollo próximo al 83%; fue creciendo hasta alcanzar en 2009 el 90% y desde entonces se ha mantenido en ese nivel (véase el gráfico 3.4.).

Fig. 3.1. Tasa neta ajustada de escolarización en enseñanza primaria en 2012



FUENTE: Base de datos en línea de Educación (IUS-UNESCO 2015). Acceso julio de 2015. Elaboración propia.

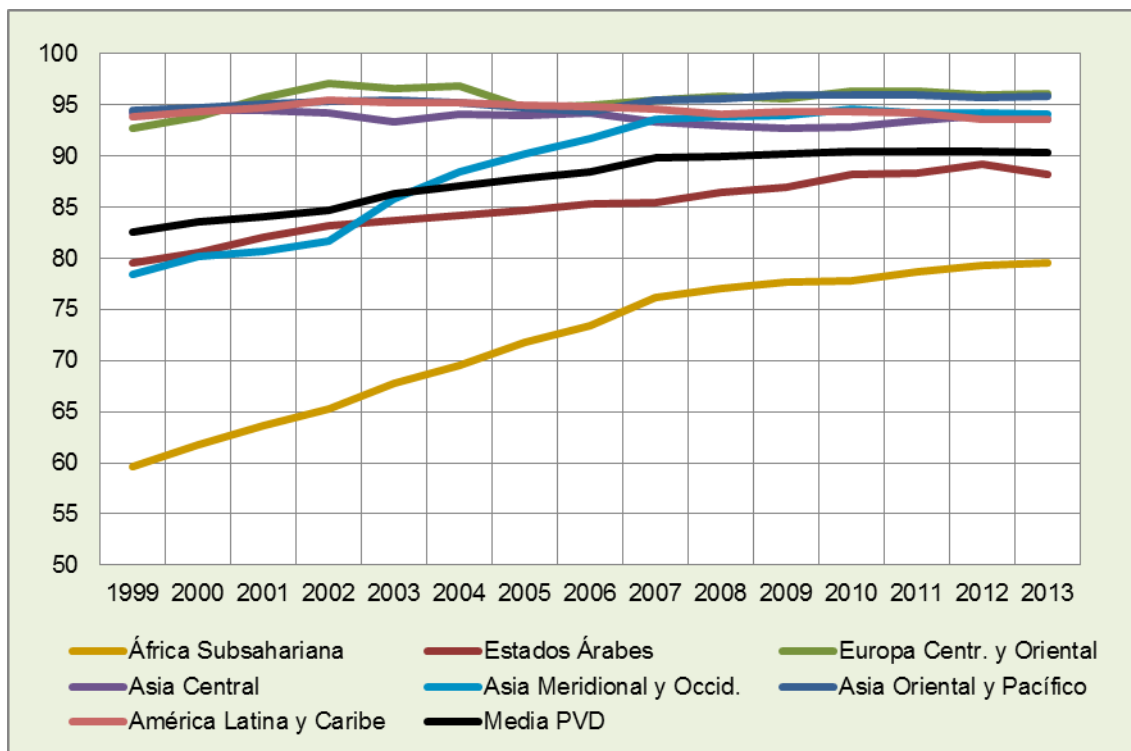
²⁵ Faltan aún muchos datos de 2013, por eso tomamos los de 2012.

En el análisis por regiones, se observa que en cuatro de las regiones analizadas la TNAE en educación primaria se ha mantenido en niveles altos, como puede verse en el gráfico 3.4. En Europa Central y Oriental, todos los países superan el nivel del 90%, pero sólo dos están por encima del 97% de referencia, Ucrania y Montenegro (véase la tabla 3.2.)²⁶. En la región de Asia Central, cinco de los nueve países que la conforman, superaban en 2012 el 97%, Kazajistán, Kirguistán, Tayikistán, Georgia y Mongolia, pero en 2013, la tasa de éste último se ha situado por debajo del 97%.

En Asia Oriental y Pacífico, de los veintiséis países de ingresos bajos y medios que componen la región, ha sido posible obtener datos para poder ver la evolución de la TNAE en primaria de diez y en prácticamente todos ellos la tasa ha aumentado entre 1999 y 2013, si bien sólo seis superan una tasa de matriculación del 97% en el último año con datos: Camboya, la República Democrática Popular de Lao, Vietnam, Fiji, las Islas Cook y Tonga. Hay que destacar, sobre todo, el notable incremento de las tasas de matriculación de los dos primeros países: Lao ha pasado de una tasa del 74% en 1999, al 97,3% en 2013, con lo que el número de niños sin escolarizar ha pasado de 196 mil a tan solo 19 mil; por su parte, Camboya, ha aumentado su tasa de matriculación del 87% en 1999 al 98% en 2012. En cambio, en Indonesia la situación ha empeorado. Entre 2007 y 2010 ha mantenido una TNAE en primaria superior al 97% pero en 2012 se ha situado en el 95%.

²⁶ Para un mayor detalle, véase la tabla A3 del anexo estadístico.

Gráfico 3.4. Evolución de la tasa neta ajustada de escolarización en enseñanza primaria, por regiones EPT. Período 1999-2013. (Valores en %)



FUENTE: Base de datos en línea de Educación (IUS-UNESCO, 2015). Elaboración propia con estimaciones de datos regionales del IEU.

Por último entre las regiones con mayores tasas tenemos a América Latina y Caribe. En esta región la evolución de las tasas de matriculación en primaria y el número de niños escolarizados en primaria ha sido muy desigual, en los países de los que se dispone de datos²⁷. Nos encontramos, por un lado, con tres países, México, Ecuador y Belice, que desde 1999 tenían una tasa de matriculación superior al 97% y que aún la siguen manteniendo. Hay otro grupo de países en los que la tasa de matriculación ha mejorado; es el caso sobre todo de Venezuela (con una tasa del 86% en 1999 y del 94% en 2013), El Salvador (con el 85% en 2000 y el 92% en 2013) y Nicaragua (que ha pasado de una tasa del 81% en 1999 al 93% en 2010). Esto ha ido acompañado, como es lógico, de una importante reducción del número de niños sin escolarizar en estos países: en Venezuela se ha reducido el número de 450 mil en 1999 a 222 mil en 2013, en El Salvador, de 139 mil en 2000, a 58 mil en 2013 y en Nicaragua, de 158 mil en 1999 a 54 mil en 2010.

²⁷ En 2012 solo se dispone de datos de la TNAE en primaria de 19 de los 32 países que componen la región, que pueden verse en la figura 1. En 2013, sólo de 17.

Del otro lado está el grupo de países latinoamericanos en los que la educación primaria se está deteriorando en lo que a las cifras de escolarización en educación primaria se refiere. Es el caso de Paraguay, país en el que la tasa de matriculación ha bajado 15 puntos (del 97% en 1999, al 81%) y el número de niños sin escolarizar se ha multiplicado por 5,5 veces (de 27 mil en 1999 a 150 mil en 2011). En Bolivia, la tasa de matriculación ha bajado más de 12 puntos (del 94% en 1999 a menos del 82% en 2013) y el número de niños sin escolarizar en primaria ha pasado de 73 mil en 1999 a 273 mil en 2013 (lo que supone un ratio del 18,4% de la población en edad de estar escolarizada en primaria). En Guatemala, la tasa de matriculación llegó a ser del 98,7% en 2009 y el número de niños sin escolarizar, de 29 mil; en 2012 la tasa fue del 91% (y ha bajado al 88% en 2013) y el número de niños sin escolarizar, más de 203 mil²⁸; en Panamá, hasta 2007, la tasa se mantuvo en algo más del 97%, pero desde entonces ha ido disminuyendo hasta situarse en el 91% en 2013; Colombia que comenzó el período con una tasa de matriculación del 95% y 198 mil niños sin escolarizar, en 2010 había reducido su tasa de matriculación hasta el 91% y aumentado el número de niños sin escolarizar a 392 mil. También en Santa Lucía, San Kitts y Nevis y Suriname, ha bajado la tasa de matriculación en primaria a poco más del 80%. En Guyana, la tasa de matriculación se situó en 2012 por debajo del 75%, el nivel más bajo de toda la región. La situación de esta región es, pues, altamente preocupante.

En la situación contraria se encuentra la región de Asia Meridional y Occidental. Esta región comenzó en 1999 con una tasa media de matriculación en primaria del 78% y en 2013 la tasa de matriculación en primaria subió por encima del 94%. De los nueve países que componen esta región, todos ellos de ingresos bajos y medios, es posible seguir la evolución de seis (véase la tabla 3.2.). La mitad de ellos, Nepal, Irán e India han alcanzado una tasa de matriculación superior al valor del 97% de referencia. En los tres países se han producido enormes avances. En Nepal la tasa de matriculación aumentó en más de 29 puntos entre 1999 y 2013; en India, subió en 13 puntos entre 2000 y 2012 y en Irán, entre 1999 y 2013, la tasa de matriculación aumentó en 12 puntos. Hay que destacar también el caso de Bután, que ha conseguido aumentar su tasa de matriculación en primaria del 56% en 1999, al 91% en 2013. Aunque en Pakistán la tasa de matriculación ha aumentado entre 2002 y 2013 en más de 15

²⁸ Hemos de indicar que en el Informe de Seguimiento de la EPT de 2015 (UNESCO (2015:93)) se dice que tanto Guatemala como Bolivia han conseguido unos *avances espectaculares en la reducción del número de niños pobres que nunca han ido a la escuela*. Desde luego, los datos del IEU no confirman esta mejoría, sino más bien todo lo contrario.

puntos, este país tan solo ha logrado alcanzar el 72% y el número de niños sin escolarizar, como ya hemos visto, es el mayor del mundo, con 5,5 millones en 2013.

En la región de los Estados Árabes la TNAE en primaria ha pasado en promedio del 79% al 88%. De los diez países de los que se dispone de datos, la mitad se encuentran por encima del nivel de referencia del 97%: Túnez, Argelia, Marruecos, Egipto y Jordania (véase la tabla 3.2). De este grupo de cinco países, Marruecos es el que más ha avanzado, ya que partía de la tasa más baja (el 71% en 1999). Del resto de países cabe destacar también el avance de Yemen en el que la tasa de matriculación aumentó en más de 30 puntos, llegando a alcanzar en 2013 el 88%. Aunque Mauritania partía de una tasa muy similar a la de Yemen, sólo alcanzó en 2013 el 73%. En Siria la tasa de matriculación del 99% que mantenía hasta 2010, ha bajado al 66% en 2013.

La región de África Subsahariana fue la que logró el mayor incremento en la TNAE en educación primaria entre 1999 y 2013, aumentando en promedio en casi 20 puntos. De los veintinueve países de los que se dispone de datos (ver tabla 3.2), solamente superan la tasa del 97% Seychelles, Cabo Verde, Mauricio y Togo. Entre el 90 y el 95% se encuentran cinco países Burundi, Zimbabue, Ruanda, Zambia y Botsuana. De nuevo en este indicador se muestra el gran esfuerzo de escolarización realizado por Burundi, que ha pasado de una tasa de matriculación del 41% en 2000, al 95%, en 2013. También han conseguido incrementar de una forma importante su tasa de escolarización en primaria Chad, Mozambique y Tanzania, que han pasado de niveles próximos al 50% a niveles del 85% y superiores. También ha sido muy importante el esfuerzo en Ghana, Kenia o Senegal (ver tabla 3.2). Por otro lado, nos encontramos con países como Gambia o Guinea Ecuatorial, en los que la tasa ha bajado en más de 6 puntos. Igual ha ocurrido con Nigeria, país que presenta la tasa más baja de matriculación de entre los países con datos conocidos, tan sólo el 41%.

Tabla 3.2. Tasa neta ajustada de escolarización en enseñanza primaria de países de ingresos bajos y medios en 1999 y 2013.

Región EPT	País	1999	2013	Var.	País	1999	2013	Var.
África Subsahariana	Botsuana	79,6	90,9	11,3	Malí	47,2	68,8	21,6
	Burkina Faso	35,5	67,9	32,3	Mauricio	92,8	98,2	5,4
	Burundi	40,8	94,8	53,9	Mozambique	51,9	87,6	35,7
	Cabo Verde	99,5	98,2	-1,3	Namibia	87,7	88,5	0,8
	Chad	50,0	86,0	36,0	Níger	27,2	63,5	36,2
	Comoras	68,1	83,4	15,3	Nigeria	62,9	65,7	2,8
	Costa de Marfil	59,7	78,4	18,7	Ruanda	82,1	93,4	11,3
	Gambia	75,1	69,7	-5,4	S. Tomé y Príncipe	80,2	97,0	16,8
	Ghana	62,1	87,6	25,5	Senegal	54,8	79,4	24,6
	Guinea	42,0	76,5	34,5	Seychelles	88,3	99,2	10,9
	Guinea Ecuatorial	68,3	62,2	-6,1	Tanzania	49,3	84,5	35,2
	Guinea-Bissau	49,4	70,8	21,4	Togo	88,5	97,5	8,9
	Kenia	62,9	84,9	22,0	Zambia	71,5	93,1	21,6
	Lesoto	59,6	80,1	20,5	Zimbabue	84,4	94,3	9,9
	Liberia	46,6	40,9	-5,7				
Estados Árabes	Argelia	87,9	99,1	11,3	Mauritania	59,7	73,3	13,6
	Djibouti	25,5	58,3	32,8	Palestina	93,5	93,4	0,0
	Egipto	94,8	97,3	2,5	Siria	96,5	65,7	-30,9
	Jordania	97,5	97,1	-0,4	Túnez	96,3	99,8	3,5
	Marruecos	70,8	98,7	28,0	Yemen	57,6	88,4	30,9
Europa Central y Oriental	Bielorrusia	96,1	93,1	-3,0	Montenegro	...	98,4	
	Macedonia	91,4	91,9	0,5	Turquía	94,3	95,2	0,9
	Moldavia, R.	92,6	90,6	-2,0	Ucrania	94,6	97,8	3,2
Asia Central	Azerbaiyán	92,1	89,3	-2,9	Kirguistán	92,9	99,3	6,3
	Georgia	...	96,7		Mongolia	90,7	95,2	4,5
	Kazakstán	96,4	98,7	2,4	Tayiquistán	94,5	98,9	4,5
Asia Meridional y Occidental	Bután	56,1	90,7	34,5	Nepal	69,3	98,7	29,4
	India	85,6	98,6	13,0	Pakistán	56,2	71,9	15,6
	Irán	86,5	98,6	12,1	Sri Lanka	99,8	94,3	-5,6
Asia Oriental y Pacífico	Camboya	86,6	98,4	11,7	Lao, R.D.P.	74,3	97,3	22,9
	Fiji	94,3	98,7	4,4	Palau	...	98,8	
	Filipinas	89,1	90,9	1,9	Samoa	92,7	96,1	3,4
	Indonesia	97,5	95,3	-2,2	Tonga	91,4	84,6	-6,9
	Islas Cook	86,3	97,8	11,6	Vietnam	97,0	98,1	1,1
	Islas Marshall	98,0	99,7	1,7				
América Latina y Caribe	Belice	99,7	99,7	0,0	Nicaragua	80,7	93,2	12,5
	Bolivia	94,4	81,6	-12,8	Panamá	92,4	91,3	-1,1
	Colombia	95,4	91,1	-4,3	Paraguay	96,6	81,2	-15,4
	Cuba	98,6	96,4	-2,2	Perú	99,9	94,4	-5,5
	Ecuador	97,3	98,8	1,5	Rep. Dominicana	83,0	89,1	6,0
	El Salvador	84,7	92,1	7,4	S. Kitts y Nevis	97,2	82,2	-15,0
	Granada	100,0	98,4	-1,6	S. Vicente y Granadinas	98,2	96,2	-2,0
	Guatemala	84,0	88,0	4,0	Uruguay	...	99,8	
	Honduras	88,4	90,1	1,7	Venezuela	86,3	93,5	7,2
	México	97,9	97,9	0,0				

- De los 145 países de ingresos bajos y medios sólo se incluyen en la tabla los 83 de los que se dispone de datos.
- Datos de la columna de 1999: los datos en negrita corresponden a 2000, los datos en cursiva, a 2001, y los datos en negrita y cursiva, a 2002.
- Datos de la columna de 2013: los datos en negrita corresponden a 2012, los datos en cursiva, a 2011 y los datos en negrita y cursiva, a 2010.

FUENTE: Base de datos en línea de Educación (IUS-UNESCO, 2015). Elaboración propia.

Como hemos visto se han producido avances muy importantes en la escolarización en la enseñanza primaria. Hay una serie de factores que se han mostrado como decisivos en el fomento de la enseñanza primaria universal:

- **La supresión de los derechos de matrícula**

Claramente impulsada por las conclusiones del Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar en 2000, los avances en la gratuidad de la educación han sido generalizados y particularmente significativos en el África Subsahariana. Con la base del postulado de que las matrículas escolares y los costos indirectos (por asistir a la escuela) eran una forma de impuesto injusto y regresivo que perjudica a las familias más pobres (Hillman y Jenkner, 2002:10), esta iniciativa se ha convertido en un arma política, lo que ha favorecido su generalización, dado el alto grado de percepción por la población. Según un estudio sobre elecciones y políticas en educación, entre 1999 y 2007 se suprimieron los derechos de matrícula en 16 países del África Subsahariana (Harding y Stasavage, 2014). La supresión de los derechos de matrícula ha recibido un fuerte impulso en la región de África Subsahariana (World Bank y UNICEF, 2009). El resultado evidente ha sido, como se ha visto, atraer a un mayor número de alumnos a las escuelas. La instauración progresiva de la supresión de tasas de matrícula se ha ido mejorando con el establecimiento, en bastantes países, de subvenciones por alumno, que han complementado y mejorado el efecto de la primera medida.

- **Iniciativas para el incremento de la demanda educativa:**

Transferencias de efectivo a hogares vulnerables. Iniciadas en América Latina, se han propagado por los países de menores ingresos de Asia y África, alcanzando la mayor cobertura en países de ingresos medios²⁹. Aunque con formatos marcadamente diferentes, han sido adoptadas las transferencias de efectivos en numerosos países, con dispar éxito, y no se ha llegado a implantar en muchos países de bajos ingresos. Se han mostrado fundamental para la eficacia de las transferencias el que se condicionen a ciertos comportamientos, tales como matricularse efectivamente o asistir a la escuela.

²⁹ En un estudio publicado por el Banco Mundial (García y Moore, 2012) se llegaron a identificar 120 programas de transferencias de efectivo que se implementaron en África Subsahariana entre 2000 y 2009. En Barrientos *et al* (2010) y Barrientos (2013) se estudian algunos programas emblemáticos como el de *Bolsa Familia*, de Brasil, *Oportunidades*, de México, *Bono Juancito Pinto*, de Bolivia o *Familias en Acción*, de Colombia.

Programas de alimentación escolar y distribución de raciones para llevar a casa.

Los suministros de alimentación escolar son los programas de protección social más comunes. Inicialmente pensados para llegar a niños con hambre, cobraron gran importancia debido a las crisis alimentarias sufridas por numerosos países. Sin muchos datos, los indicios apuntan a que los resultados de los niños acogidos a estos programas, obtienen mejores resultados. Los mismos resultados de eficacia se han obtenido con la distribución de raciones para llevar a casa, al ser extraordinariamente motivantes para la asistencia a la escuela.³⁰

- **Aumento de la oferta de escuelas y aulas**

Después del salario de los docentes, la inversión en infraestructuras suele ser el principal gasto educativo. El haber tomado, desde 2000, como prioritaria la construcción de escuelas y aulas ha producido un aumento de la escolarización, si bien algunos investigadores sostienen que esto se da siempre que la mayor oferta de aulas vaya acompañada de estrategias complementarias para aumentar la demanda y mejorar la calidad de la enseñanza (Filmer, 2007; Glewwe y Kremer, 2006). No obstante, estudios posteriores muestran que la construcción de escuelas y carreteras, por sí, han tenido efectos muy importantes sobre las tasas de escolarización (Petrosinos *et al*, 2012)

- **Aumento de la inversión en salud e infraestructuras**

Las infraestructuras (electricidad, agua, vías de comunicación) hacen la escuela más accesible, lo que tiene efectos positivos en la escolarización. Es particularmente importante en el caso de las niñas, ya que las tareas domésticas consumen mucho tiempo y la facilidad para llegar a la escuela en menos tiempo es un factor clave.³¹ En India, por ejemplo, la electrificación ha sido fundamental en el incremento de las tasas de escolarización (Muralidharan *et al*, 2014),

3.3.3. La finalización en la educación primaria.

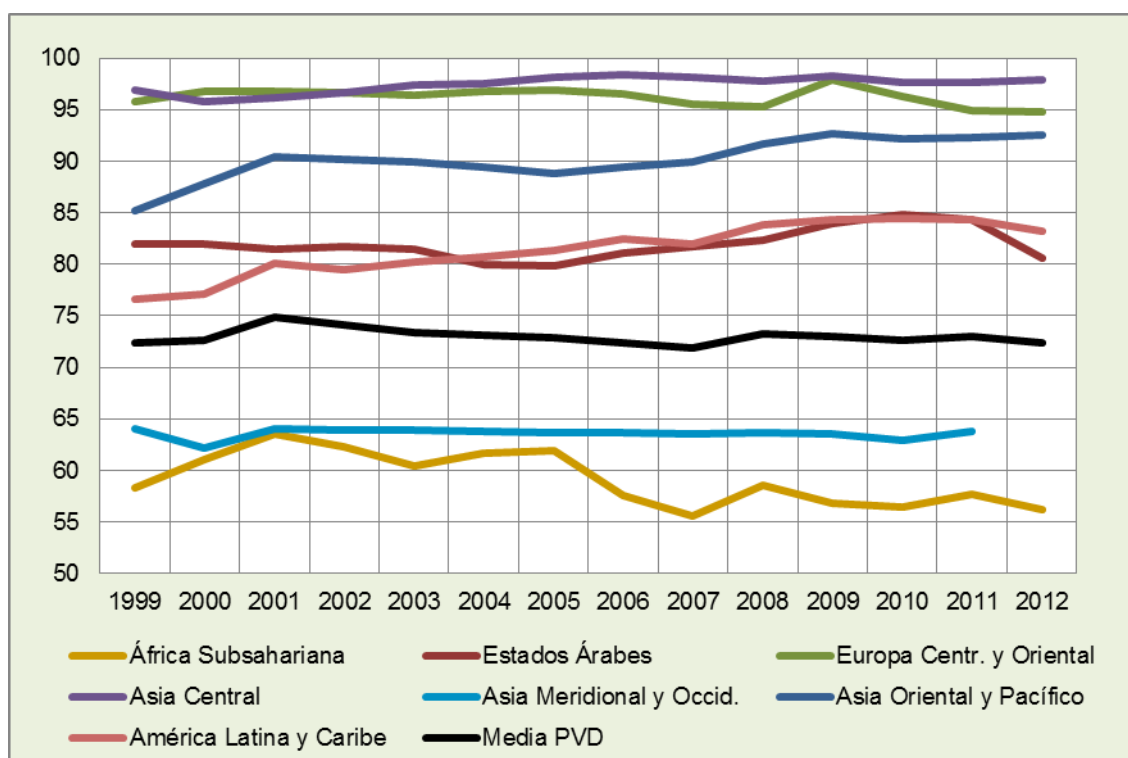
El objetivo 2 de Dakar no sólo habla del *acceso* universal a la educación primaria, sino también de su *finalización*. El indicador que se utiliza para el seguimiento del logro de este aspecto relacionado con la educación primaria es la tasa de supervivencia en el

³⁰ Algunos estudios sobre estos programas son: Gelli *et al* (2007), Bundy *et al* (2009), Lister *et al* (2011), Alderman y Bundy (2012) o Behrman *et al* (2013).

³¹ Burde y Linden (2012) encontraron que la tasa de escolarización de las niñas en Afganistán disminuía en 19 puntos por cada milla de distancia a la escuela.

último grado de primaria. En el gráfico 3.5. se muestra la evolución de esta tasa para las regiones EPT en las que se concentran los países de ingresos bajos y medios en el período 1999-2012³². Como podemos ver, la tasa media de supervivencia en el último grado de enseñanza primaria de los países en vías de desarrollo apenas ha experimentado cambios en los 14 años analizados. si bien en 2001 llegó a rozar el nivel del 75%, en los años sucesivos fue bajando y ya prácticamente no se ha movido del nivel del 72%. Pero la evolución por regiones ha sido desigual.

Gráfico 3.5. Evolución de la tasa de supervivencia en el último grado de la educación primaria, por regiones EPT. Período 1999-2012. (Valores en %)



FUENTE: Base de datos en línea de Educación (IUS-UNESCO, 2015). Elaboración propia con estimaciones de datos regionales del IEU.

Nuevamente son las regiones de Asia Central y Europa Central y Oriental las que presentan valores más altos en este indicador. No obstante en esta última región la tasa de supervivencia en el último grado de primaria llegó a ser de casi el 98% en 2009 y desde entonces ha ido bajando hasta situarse en el último año en el 95%. En Turquía la tasa ha bajado entre 2009 y 2011, del 99% al 90% (véase tabla 3.3)³³.

³² Aún no se dispone de datos de 2013.

³³ Se observan en las estadísticas cambios muy bruscos de las tasas que más bien parecen responder a errores o imprecisiones en los datos que a cambios reales. En Georgia, por ejemplo, la tasa de

Una región en la sí que parece que ha mejorado este indicador es Asia Oriental y Pacífico. En 1999 la tasa de supervivencia era del 85% y en 2012 se situaba en el 92,5%. En esta región destacan los avances (ver tabla 3.3.), como en los indicadores anteriores, de Fiji, que ha pasado de una tasa del 82% al 97%, Vietnam, que pasó del 83% al 95%, Lao, que ha subido del 55% al 73% y también, aunque en menor medida, Camboya.

Otras dos regiones que se encuentran por encima de la media de los países en vías de desarrollo son América Latina y Caribe y los Estados Árabes. En la primera región, considerando los países de los que se dispone de datos (ver tabla 3.3), Guatemala es el país que presenta una tasa de finalización más baja (el 67% en 2011), seguida de Honduras (con el 70% en 2012) y de Perú (con el 84%). Entre los Estados Árabes con datos, que presentan según los últimos datos las tasas más bajas se encuentran Mauritania (con el 64% en 2012) y Sudán (con el 80% en 2011).

En Asia Meridional y Occidental, la tasa media de supervivencia hasta el último grado de la enseñanza primaria se ha mantenido a lo largo de todo el período alrededor del 64%, sin apenas experimentar cambios. Los países que muestran un indicador más bajo en esta región son Paquistán y Nepal, que no consiguen trasladar el avance que ha experimentado en la tasa de matriculación en primaria a la tasa de supervivencia.

Finalmente, y como en el resto de indicadores, la región peor situada es África Subsahariana. A pesar de haber incrementado su tasa de escolarización en primaria desde el 60% hasta el 80%, su tasa de supervivencia en 1999 y 2012 se mantiene alrededor del 57%, a pesar de haber llegado a situarse en 2001 en casi el 64%. La tasa ha bajado en países como Benín (del 76% al 53%), Etiopía (del 51% al 37%), Madagascar (del 52 al 38), Uganda (del 38 al 25) o Zambia (del 66 al 56) (ver tabla 3.3.) aunque ha subido de forma importante en otros como Ghana (del 59% al 84%). Países como Burundi, que aumentó su tasa de matriculación en primaria del 41% al 95%, o Chad, Mozambique o Tanzania, que aumentaron su tasa de matriculación en más de 35 puntos, no han logrado avances en la tasa de supervivencia.

finalización en 2011 es del 93,1% y en 2012 sube hasta el 99,8%. No parece que este cambio tenga una explicación lógica. Los datos por países se recogen en las tablas A3 y A6 del anexo estadístico.

Tabla 3.3. Tasa de supervivencia hasta el último grado de primaria de países de ingresos bajos y medios en 1999 y 2012.

Región EPT	País	1999	2012	Var.	País	1999	2012	Var.
África Subsahariana	Benín	75,7	53,2	-22,5	Madagascar	52,4	38,0	-14,5
	Burkina Faso	61,0	69,1	8,0	Malawi	36,3	59,7	23,5
	Burundi	53,8	47,5	-6,3	Mali	64,5	61,6	-3,0
	Cabo Verde	<i>89,0</i>	91,4	2,4	Mauricio	98,5	95,8	-2,6
	Camerún	76,2	69,8	-6,4	Mozambique	29,4	31,6	2,2
	Chad	47,8	51,0	3,2	Níger	55,1	69,3	14,2
	Congo, R.D.		70,7	70,7	Ruanda	31,1	34,7	3,6
	Costa de Marfil	62,4	73,1	10,7	Senegal	62,9	61,4	-1,5
	Etiopía	50,9	36,6	-14,3	Sierra Leona		47,8	47,8
	Gambia	65,7	73,0	7,3	Suazilandia	64,7	67,3	2,7
	Ghana	59,4	83,7	24,3	Tanzania, R.U.	69,7	66,7	-3,0
	Guinea		58,6		Togo	45,7	63,9	18,2
	Guinea Ecuatorial		72,1		Uganda	38,2	24,8	-13,4
Lesoto	59,7	56,8	-2,9	Zambia	66,3	55,5	-10,8	
Estados Árabes	Argelia	91,5	92,8	1,3	Palestina	98,7	96,5	-2,2
	Jordania	96,5	97,9	1,4	Sudán		79,9	79,9
	Líbano	90,3	93,3	3,0	Siria, Rep. Árabe	86,9	93,2	6,2
	Mauritania	<i>40,4</i>	64,1	23,7	Túnez	87,2	94,1	7,0
	Marruecos	75,1	89,3	14,2				
Europa Central y Oriental	Albania	89,6	98,7	9,1	Moldavia	95,4	94,6	-0,8
	Bielorrusia	99,2	98,7	-0,5	Serbia		99,2	
	Bosnia y Herzegovina		82,8		Turquía		90,0	
	Montenegro		80,5		Ucrania	96,7	99,4	2,7
Asia Central	Armenia	95,8	95,6	-0,1	Kazajstán	95,0	99,3	4,3
	Azerbaiyán	96,8	98,2	1,4	Kirguistán	94,5	97,1	2,5
	Georgia	99,1	99,8	0,7	Tayiquistán	96,7	98,0	1,3
Asia Meridional y Occidental	Bután	81,5	78,9	-2,6	Nepal	59,0	60,4	1,3
	Irán	97,4	96,2	-1,3	Pakistán		62,2	62,2
	Maldivas		82,8	82,8	Sri Lanka	97,8	96,6	-1,2
Asia Oriental y Pacífico	Camboya	54,7	64,2	9,5	Malasia	97,1	99,1	2,0
	Fiji	82,1	96,5	14,4	Samoa	90,0	90,0	-0,1
	Indonesia	85,9	89,0	3,1	Timor-Leste		83,6	
	Islas Salomón		74,9		Vietnam	82,8	94,5	11,7
	Lao, R.P.D.	54,6	73,3	18,8				
América Latina y Caribe	Argentina	88,7	97,1	8,4	Guyana	65,1	92,2	27,1
	Belice	74,0	90,9	16,9	Honduras		69,7	
	Bolivia	79,8	96,7	16,9	Jamaica	85,2	86,1	0,9
	Chile		98,7	98,7	México	87,2	95,8	8,5
	Colombia	66,6	84,7	18,1	Panamá	90,2	91,6	1,5
	Costa Rica	88,6	87,7	-0,9	Perú	83,1	73,9	-9,2
	Cuba	94,7	95,8	1,1	Rep. Dominicana	70,6	91,1	20,6
	Dominica	79,4	86,4	7,0	S. Kitts and Nevis	73,7	92,8	19,1
	Ecuador	74,6	88,9	14,3	Santa Lucía		89,6	
	El Salvador	64,1	83,8	19,7	Venezuela	88,1	95,1	7,1
	Guatemala	51,8	66,7	14,9				

- Se han incluido los datos de 2012 porque aún hay muy pocos datos disponible de 2013
- De los 145 países de ingresos bajos y medios sólo se incluyen en la tabla los 87 de los que se dispone de datos.
- Datos de la columna de 1999: los datos en negrita corresponden a 2000, los datos en cursiva, a 2001, y los datos en negrita y cursiva, a 2002.
- Datos de la columna de 2012: los datos en negrita corresponden a 2011, los datos en cursiva, a 2010 y los datos en negrita y cursiva, a 2009.

FUENTE: Base de datos en línea de Educación (IUS-UNESCO, 2015). Elaboración propia.

3.3. EL ÍNDICE DESARROLLO DE LA EPT

Para evaluar globalmente los avances en los logros de los objetivos de la Educación para Todos se utiliza el Índice de Desarrollo de la EPT (IDE)³⁴. Éste es un índice cuyo valor es igual a la media de las siguientes tasas o índices:

- La tasa neta ajustada de escolarización en la enseñanza primaria (como indicador del objetivo 2).
- La tasa de alfabetización de las personas de 15 años o más (indicador del objetivo 4).
- El índice de la EPT relativo al género (IEG), que se obtiene como promedio de los índices de paridad entre los sexos (IPS) de las tasas brutas de escolarización en la enseñanza primaria y en la secundaria y el IPS de la tasa de alfabetización de adultos (objetivo 5).
- La tasa de supervivencia escolar hasta el quinto grado de primaria (como medida del objetivo 6 de calidad en la educación).

Vemos, por tanto, que quedan excluidos los objetivos 1 y 3, debido a la dificultad en la obtención de datos relativos a los indicadores de los mismos.

El valor del IDE oscila entre 0 y 1, considerándose un IDE alto, si su valor está comprendido entre 1 y 0,95, IDE medio, si el valor está comprendido entre 0,94 y 0,80 y un IDE bajo, para los valores inferiores a 0,80.

De los 207 países que se incluyen en las regiones de la EPT, sólo 113 disponen de los datos para poder determinar el IDE relativo a 2012. Si atendemos sólo a los países en vías de desarrollo, de un total de 169 sólo se dispone de datos de 84 (el 49%); en la tabla 3.4. se muestra el IDE de estos últimos.

³⁴ Véase UNESCO (2015b)

Tabla 3.4. Índice de Desarrollo de la EPT para 2012 de los países en vías de desarrollo de los que se dispone de datos

IDE ALTO	Eslovenia	0,991	Israel	0,973	Bahamas	0,964
	Kazajistán	0,990	Serbia	0,970	México	0,964
	Croacia	0,989	Brunei Darussalam	0,969	Rep. Moldavia	0,961
	Ucrania	0,987	Chile	0,969	Samoa	0,958
	Kirguistán	0,984	Arabia Saudita	0,969	Palestina	0,957
	Cuba	0,981	Uruguay	0,969	Venezuela	0,956
	Tayikistán	0,981	Uzbekistán	0,968	Mauricio	0,955
	Bielorrusia	0,979	Mongolia	0,967	Ecuador	0,951
	Jordania	0,979	Aruba	0,965		
	Rep. de Corea	0,975	Azerbaiyán	0,965		
IDE MEDIO	Costa Rica	0,948	Rep. Árabe Siria	0,930	Argelia	0,886
	Sri Lanka	0,947	Belice	0,928	Honduras	0,870
	Malta	0,946	Bermudas	0,923	Marruecos	0,864
	Seychelles	0,942	Bolivia	0,921	Guyana	0,860
	Barbados	0,940	Túnez	0,919	Guatemala	0,850
	Montenegro	0,940	Cabo Verde	0,916	Ghana	0,847
	Líbano	0,939	Perú	0,913	S. Tomé y Príncipe	0,833
	Turquía	0,939	El Salvador	0,909	Camerún	0,816
	Omán	0,938	Santa Lucía	0,909	Timor-Leste	0,816
	Panamá	0,938	Colombia	0,902	Bután	0,815
	Indonesia	0,937	Egipto	0,900	R.D. Lao	0,812
	Irán	0,935	Paraguay	0,892	Burundi	0,810
	Fiyi	0,933	Rep. Dominicana	0,891		
	IDE BAJO	Lesotho	0,791	Senegal	0,716	Burkina Faso	0,635
Bangladesh		0,778	Niger	0,714	Eritrea	0,635
Rwanda		0,777	Angola	0,670	Mali	0,625
Gambia		0,746	Mozambique	0,659	Rep. Centrafricana	0,559
Nepal		0,739	Pakistán	0,654	Nicaragua	0,534
Sudan		0,728	Benín	0,641	Chad	0,520

FUENTE: UNESCO (2105b). Elaboración propia

**CAPÍTULO 4. LA AYUDA OFICIAL
AL DESARROLLO EN EL SECTOR
EDUCATIVO**

4.1. INTRODUCCIÓN

“Afirmamos que ningún país que se comprometa seriamente con la Educación para Todos se verá frustrado por falta de recursos en su empeño por lograr esa meta.” (UNESCO, 2000:9). A esto fue a lo que se comprometieron los donantes bilaterales y las agencias multilaterales de desarrollo en Dakar ante el reconocimiento de que muchos países no contaban con recursos suficientes para lograr en un plazo aceptable la educación para todos. Pero como veremos en este capítulo, ésta ha pasado a ser una de tantas promesas incumplidas en el terreno de la cooperación internacional.

En este capítulo se trata de dar una visión lo más exhaustiva posible de la ayuda oficial al desarrollo (AOD) en el sector educativo en los últimos doce años. En primer lugar, cabe precisar qué se entiende por “ayuda oficial al desarrollo”. El Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la OCDE³⁵ define la AOD³⁶ como los flujos dirigidos hacia países o territorios e instituciones multilaterales, incluidos en la lista de receptores de ayuda del CAD, que cumplen las siguientes condiciones:

- son proporcionados por organismos oficiales (gobiernos estatales y locales, o sus agencias ejecutivas),
- tienen como objetivo principal la promoción del desarrollo y el bienestar social de los países en desarrollo,
- son de carácter concesional, lo que significa que el flujo debe contener un elemento de donación equivalente al menos al 25% del importe del flujo (calculado a un tipo de interés del 10%).

Los datos de ayuda que se emplean en esta investigación provienen de las bases de datos elaboradas por el Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la OCDE, que es la fuente de datos que todas las investigaciones relativas a este tema utilizan. Estas bases de datos son de dos tipos: la base de datos CAD y la base CRS (siglas de la

³⁵ El CAD se creó en 1961 y es el organismo especializado de la OCDE que fija las principales directrices relativas a la política de cooperación de sus miembros. En la actualidad el CAD tiene veintinueve miembros: Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Corea, Dinamarca, Eslovenia, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Islandia, Italia, Japón, Luxemburgo, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca, Suecia, Suiza y la Unión Europea. Todos los demás miembros de la OCDE participan en el CAD como observadores, así como también el Banco Mundial, el FMI, el PNUD, el Banco Africano de Desarrollo, el Banco Asiático de Desarrollo y el Banco Interamericano de Desarrollo.

³⁶ OECD-DAC (2015a).

denominación inglesa *Creditor Reporting System*)³⁷. Mientras que la primera se elabora con información obtenida de las declaraciones realizadas por los países beneficiarios, los datos de la base CRS provienen de las notificaciones realizadas por los países donantes del CAD.

La base de datos agregados de ayuda, base CAD, está integrada por las tablas DAC1, DAC2a, DAC2b, DAC3, DAC4 y DAC5. Las tablas DAC2a, DAC2b, DAC3 y DAC5 recogen los flujos de ayuda de todos los donantes bilaterales y multilaterales, en cambio las tablas DAC1 y DAC4 están enfocadas hacia la ayuda prestada por los miembros del CAD, lo que significa que, dentro de la ayuda multilateral, sólo incluye los fondos de ayuda provistos por las instituciones de la Unión Europea. Además, cada una presenta los datos de ayuda a un nivel de desagregación distinto y expresando flujos diferentes (desembolsos brutos, desembolsos netos o compromisos³⁸). En el cuadro 4.1 se aclara todo lo anterior.

Cuadro 4.1. Nombres y contenidos de las bases de datos CAD.

Tema y nombre de la base de datos	Parámetros		
	Sector	Donante	Receptor
Flujos agregados oficiales y privados:			
<i>Total flows by donor (ODA + OOF + Private) (DAC1)</i>		X	
Datos geográficos agregados:			
<i>ODA Disbursements to countries and regions (DAC2a)</i>		X	X
<i>OOF Disbursements (DAC2b)</i>		X	X
<i>ODA Commitments to countries and regions (DAC3a)</i>		X	X
<i>Private flows (DAC4)</i>		X	X
Datos agregados sectoriales:			
<i>ODA by sector and donor (DAC5)</i>	X	X	

NOTAS:

- Se ha preferido dejar en inglés la denominación de las bases para que puedan ser mejor identificadas en la web de la OCDE.
- La base DAC1 contiene datos tanto de desembolsos (brutos y netos) como de compromisos, además de otros flujos oficiales (OOF) que no son considerados AOD y flujos privados. También contiene datos del porcentaje de AOD sobre la Renta Nacional Bruta (GN) de los países donantes.
- La base DAC5 contiene indistintamente compromisos y desembolsos brutos.

FUENTE: OECD-DAC (2015c). Elaboración propia

La base CRS contiene todas las actividades y proyectos individuales. Incluye datos de compromisos y de desembolsos brutos. Es la única base de datos en la que se puede encontrar el desglose a nivel de códigos CRS, de ahí que sea ésta principalmente la fuente de datos que se utiliza en esta investigación.

³⁷ Ambas bases de datos pueden consultarse en línea en la página de estadísticas de ayuda internacional de la OCDE, cuya dirección es: <http://www.oecd.org/dac/stats/idsonline.htm>.

³⁸ A continuación se explica la diferencia entre unos y otros.

Explicaremos ahora la diferencia que existe desembolsos y compromisos. Los desembolsos registran las transferencias de fondos efectivas del país donante hacia el país o el organismo multilateral receptor. Éstos pueden expresarse en términos netos o brutos. La distinción entre un tipo y otro se debe al hecho que hay dos tipos de ayuda, como hemos visto en la definición de AOD del CAD, donaciones (o ayuda no reembolsable) y préstamos (ayuda reembolsable). Las cifras de desembolsos netos se obtienen restando a los desembolsos brutos los reembolsos (o devoluciones) que se han producido durante el año de la ayuda reembolsable concedida en períodos anteriores.

Los compromisos, en cambio, son obligaciones expresadas por escrito por un donante y con el respaldo de fondos necesarios, para suministrar una ayuda por un importe determinado a un país socio. Esta ayuda, por lo general, no es desembolsada en el mismo año en que se firma el compromiso, sino que se suele establecer un calendario de desembolsos en períodos posteriores.

Con el fin de que todos los países donantes registraran de una forma sistemática y homogénea sus intervenciones de ayuda, la Secretaría del CAD definió los denominados sectores o códigos CAD y los sectores o códigos CRS. Con ellos se identifica el sector social o económico del país receptor que se pretende potenciar con cada intervención.

Los sectores CAD se identifican con tres dígitos y se dividen en dos grandes bloques que incluyen, por un lado, las acciones dirigidas a contribuir al desarrollo de un sector específico (códigos 100 a 400) y, por otro, las que van dirigidas a la promoción del desarrollo en general (códigos 500 en adelante). Así surge la distinción entre ayuda sectorial y ayuda no sectorial (véase el cuadro 4.2).

Cuadro 4.2. Códigos CAD según sectores distribuibles y no distribuibles.

SECTORES DISTRIBUIBLES	SECTORES NO DISTRIBUIBLES
100 Infraestructuras y Servicios Sociales	500 Suministro de bienes y ayuda gral. para programas
110 Educación	510 Apoyo presupuestario general
120 Salud	520 Ayuda alimentaria
130 Población y Salud reproductiva	530 Otras ayudas en forma de suministro de bienes
140 Abastecimiento de Agua y Saneamiento	600 Actividades relacionadas con la deuda
150 Gobierno y sociedad civil	700 Ayuda humanitaria
160 Otros serv. e infraest. sociales	910 Costes administrativos de los donantes
200 Infraestructuras y servicios económicos	930 Ayuda a refugiados en el país donante
210 Transporte y almacenamiento	998 Sin asignar / sin especificar
220 Comunicaciones	
230 Energía	
240 Servicios bancarios y financieros	
250 Empresas y otros servicios	
300 Sectores productivos	
310 Agricultura, silvicultura y pesca	
320 Industria, minería y construcción	
331 Política y regulación comercial	
332 Turismo	
400 Multisectorial	
410 Protección general del medioambiente	
430 Otros multisectorial	

FUENTE: OECD-DAC (2015b). Elaboración propia.

Por su parte, cada sector CAD incluye una serie de códigos CRS, que están formados por cinco dígitos, que en el caso de la educación son los que aparecen recogidos en el cuadro 4.3.³⁹

³⁹ La relación completa de códigos CAD y CRS se encuentra disponible, a fecha de junio de 2015 en: <http://www.oecd.org/dac/stats/dacandcrscodelists.htm>

Cuadro 4.3. Códigos CRS asignados al sector educativo por el CAD.

Cód. CAD/CRS	Descripción	Aclaraciones / Información adicional
110	EDUCACIÓN	
111	Educación, nivel no especificado	Se aplicarán los códigos de esta categoría únicamente cuando se desconozca o no se especifique el nivel educativo correspondiente a un determinado proyecto (por ejemplo para la formación de profesores de enseñanza primaria corresponderá el código 11220) .
11110	Política educativa y gestión administrativa.	Política sector educativo, programación y planificación; ayuda a ministerios de educación, administración y sistemas de gestión; asesoramiento y fortalecimiento institucional; desarrollo planes de estudio y materiales; actividades educativas sin especificar.
11120	Servicios e instalaciones educativos y formación	Edificios, equipos, materiales para la enseñanza; servicios complementarios para educación (instalaciones y personal para alojamientos); formación en idiomas; coloquios, seminarios, conferencias, etc.
11130	Formación de profesores	Educación para profesores (cuando no se especifique nivel educativo); formación continua y previa; desarrollo de materiales didácticos.
11181	Investigación educativa	Investigación y estudios sobre eficacia, adecuación y calidad educativas; evaluación y control sistemáticos.
112	Educación básica	
11220	Educación primaria	Enseñanza primaria infantil académica y no académica; toda enseñanza básica y de primer ciclo sistemática; suministro de material escolar.
11230	Capacitación básica de jóvenes y adultos	Enseñanza académica y no académica para capacitación básica de jóvenes y adultos (educación de adultos); alfabetización y aprendizaje de cálculo aritmético elemental.
11240	Educación primera infancia	Educación preescolar académica y no académica.
113	Educación secundaria	
11320	Educación secundaria	Enseñanza sistemática de segundo ciclo en todos sus niveles (jóvenes y adultos).
11330	Formación profesional	Formación profesional básica y enseñanza técnica a nivel secundario; formación en el puesto de trabajo; formación de aprendices; se incluye formación profesional no académica.
114	Educación post-secundaria	
11420	Educación universitaria	Licenciaturas y Diplomaturas universitarias, de enseñanza superior, de escuelas politécnicas; becas.
11430	Formación superior técnica y de dirección.	Programas de formación profesional para trabajadores y formación de empleados.
NOTA: Las actividades educativas de un sector específico deben ser incluidas en sus respectivos sectores, bien bajo un código específico de educación, como la educación rural, o bajo un código general, como Política de comunicaciones / gestión administrativa.		

FUENTE: OECD-DAC (2015b). Elaboración propia.

Sólo la base de datos CRS contiene datos de ayuda al nivel desagregado de estos códigos, por lo que es la que se utiliza en esta investigación para analizar la ayuda al sector educativo. Decidida la base de datos, hay que decidir si se toman datos de compromisos o de desembolsos. La cuestión es que el ratio de cobertura⁴⁰ de compromisos y desembolsos en la base CRS ha ido cambiando con el tiempo. El ratio de cobertura de los compromisos de la base CRS ha ido mejorando desde el 70% en 1995 a más del 90% en 2000 y a casi el 100% a partir de 2003. En cuanto a los

⁴⁰ El ratio de cobertura trata de medir hasta qué nivel un donante ha informado al CAD de todas las actividades de ayuda al desarrollo que ha llevado a cabo durante un año.

desembolsos, el ratio anual de cobertura para datos anteriores a 2002 era del 60%, en 2002 era del 90% y fue subiendo hasta prácticamente alcanzar el 100% en 2007. Esta es la razón por la que la base de datos en línea de la OCDE contiene los datos de compromisos desde 1995 y los datos de desembolsos desde 2002⁴¹.

Aunque el CAD ha venido recomendando usar los datos de compromisos, se ha decidido emplear los datos de desembolsos en el período 2002-2013, por dos razones. La primera es que si se toma como año de inicio 2002, ambos tipos de datos presentan prácticamente el mismo ratio de cobertura y se dispone de un período de doce años, lo suficientemente amplio como para poder llevar a cabo un análisis en profundidad. La otra razón, tal vez más importante, es que así se utilizan las cuantías reales de los fondos que llegan a los receptores y no de lo que se comprometen a hacer llegar los donantes y que a veces nunca llega⁴². El elegir como último año 2013, tiene una razón muy simple: es el último año del que se dispone de datos en el momento de la elaboración de esta tesis⁴³.

En resumen, en este capítulo, aunque se comenzará dando una visión a largo plazo de la AOD total empleando datos de DAC2a y DAC5, la parte fundamental del análisis de la ayuda a la educación se realiza tomando los datos de desembolsos brutos de la base CRS, destinados al sector educativo en el período 2002-2013, expresados en dólares constantes de 2013 y estructurado de la siguiente forma:

- Breve análisis de la ayuda internacional global desde 1970
- Evolución de los fondos de ayuda destinada al sector educativo y su importancia relativa con respecto a otros sectores.
- Distribución sectorial de la ayuda a la educación (a nivel de códigos CRS).
- Distribución geográfica de la ayuda y principales países receptores.
- Análisis del comportamiento de los donantes de ayuda al sector educativo.

⁴¹ No obstante es posible acceder a los datos de años anteriores solicitándolos al CAD.

⁴² Los desembolsos de ayuda sectorial han supuesto en el período 2002-2013 una media de tan sólo el 77% de los compromisos.

⁴³ Los datos que utilizamos de ayuda son los actualizados a fecha de 24 de junio de 2015. Hasta septiembre de 2015 no habrá una nueva actualización de la base de datos, en la que se introducirán los datos provisionales de ayuda relativos al año 2014, y hasta diciembre de 2015 no estarán disponibles los datos definitivos de ayuda de 2014 pormenorizados por subsectores.

4.2. ESTUDIO DE LA AYUDA INTERNACIONAL AL DESARROLLO A LARGO PLAZO (1970-2013).

Como ya se ha anunciado, se realizará un análisis a largo plazo de la evolución que ha seguido la ayuda internacional total, de cuáles han sido sus principales donantes y receptores y del peso que la ayuda al sector educativo ha tenido en el período 1970-2013⁴⁴. Para ello, por todo lo explicado en el apartado anterior, se usan las bases DAC2a y DAC5. La primera es la que el CAD recomienda para estudiar la evolución a largo plazo de la AOD y la segunda es la única base de datos CAD que contiene datos sectoriales⁴⁵. Este estudio nos permitirá ver con mayor perspectiva el análisis que se realizará de forma más detallada, aunque con menor rango temporal, en el resto del capítulo. Todas las cifras de ayuda empleadas, salvo que se indique lo contrario están expresada en dólares constantes de 2013.

4.2.1. Evolución de la AOD neta internacional en 1970-2013

Entre 1970 y 2013 la AOD neta⁴⁶ total ha seguido la evolución que se muestra en el gráfico 4.1. Cabe dividir esta evolución en cuatro etapas que casi coinciden con las décadas incluidas en el período de análisis.

En la década de los 70, la AOD neta total creció a una tasa media anual acumulativa próxima al 8%; en 1970 la cifra de ayuda sobrepasaba ligeramente los 50.200 millones de dólares y en 1980 ascendía a 106.800 millones (se multiplicó por 2,1 veces)⁴⁷. Este rápido crecimiento podría explicarse por el impulso derivado de la recomendación hecha por Naciones Unidas, a raíz de la publicación del denominado *Informe Pearson* (Pearson, 1969), que fue aprobada el 24 de octubre de 1970 por la Asamblea General de Naciones Unidas. Esta recomendación, contenida en la *Estrategia Internacional del Desarrollo para el Segundo Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo* (Naciones Unidas, 1970) indicaba que cada país adelantado debía proporcionar

⁴⁴ Precisamente el año 1970 fue declarado por la ONU, Año Internacional de la Educación.

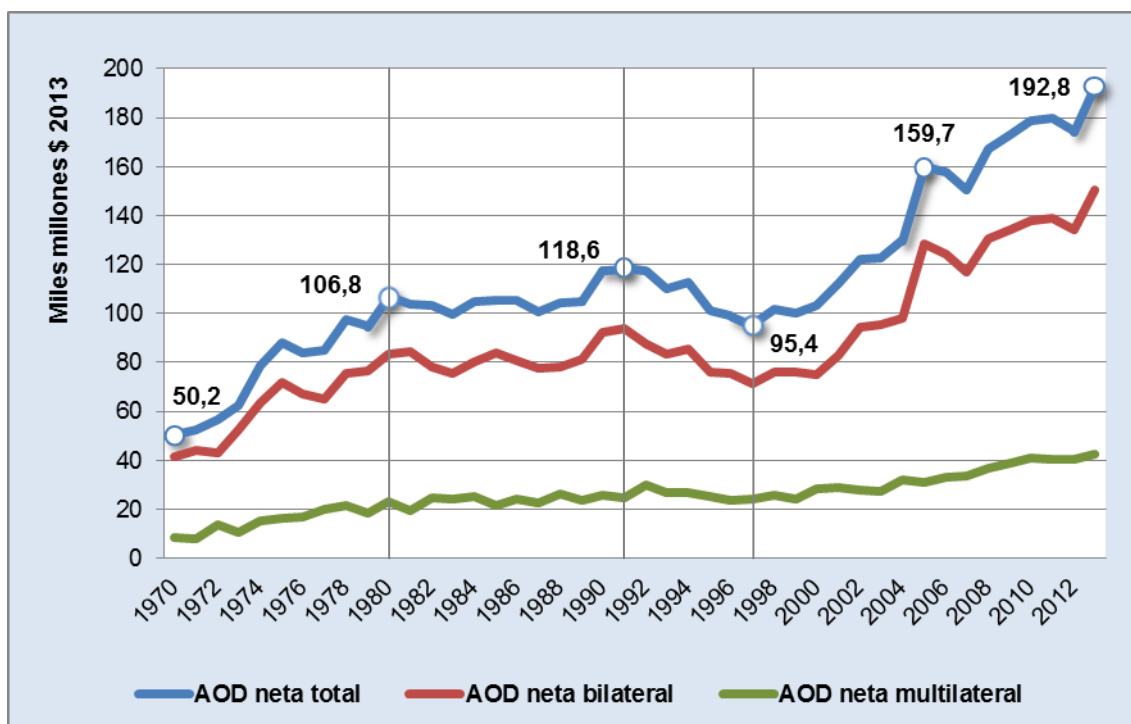
⁴⁵ Hemos de advertir que las cifras totales de ayuda de ambas bases no coinciden, ya que, como hemos explicado, la DAC5 mezcla datos de compromisos y desembolsos brutos y la DAC2a sólo considera datos de desembolsos.

⁴⁶ El verdadero esfuerzo de los donantes viene medido por los desembolsos netos y no los brutos. Por ello se ha decidido tomar los datos de AOD neta para el análisis que no precisa un desglose sectorial.

⁴⁷ En términos nominales la subida de la ayuda fue mucho más espectacular, ya que pasó de 8.129 millones de dólares en 1970, a 43.970, en 1980, es decir, se multiplicó por 5,4 veces.

anualmente a los países en desarrollo transferencias de recursos financieros⁴⁸ por un importe neto mínimo equivalente al 1% de su Producto Nacional Bruto (PNB), a partir de 1972, o, si esto no fuera posible, a partir de 1975. En cuanto a la cuantía de ayuda oficial al desarrollo, ésta debía alcanzar como mínimo la cifra del 0,7% del PNB a partir de 1975.

Gráfico 4.1. Evolución de la AOD neta total, bilateral y multilateral en el período 1970-2013



FUENTE: Base de datos en línea DAC2a (OECD, 2015). Elaboración propia.

En la década de los 80 el ritmo de crecimiento de la AOD se ralentizó. Entre 1980 y 1991, la ayuda tan sólo creció a una tasa media interanual del 1,1%⁴⁹. La cifra de ayuda se situó en 1991 en algo más de 118.600 millones de dólares, cifra que no volvería a alcanzarse hasta once años después. En estos años tiene lugar la “crisis de la deuda”⁵⁰ que estalla en 1982 en México. Los países endeudados tuvieron que poner en práctica programas de ajuste que fueron reduciendo drásticamente los fondos públicos destinados a sus políticas sociales con consecuencias muy graves para el acceso de su población a recursos y bienes públicos básicos. Estas consecuencias

⁴⁸ Incluida la ayuda oficial al desarrollo, pero no sólo ésta.

⁴⁹ En dólares corrientes

⁵⁰ Un estudio muy completo sobre los orígenes y consecuencias de esta crisis para las economías latinoamericanas puede ver en Ocampo et al, 2014.

pasarían posteriormente a formar parte de las agendas de la cooperación al desarrollo (Martínez et al, 2006: 11-12).

En la década de los 90 la ayuda internacional entra en lo que podríamos denominar una fase de recesión. Fue bajando hasta la cifra de 95.400 millones de dólares en 1997; entre 1991 y 1997 la ayuda cayó en casi un 20%, cosa que nunca antes había sucedido. Ésta fue la fase denominada “fatiga del donante”, en realidad, la *primera fatiga del donante*. Algunas de las razones de esta fatiga son (Romero, 1999: 457-460):

- Una razón ideológica: “toda intervención aun de ayuda es perniciosa”
- “La cooperación internacional se ha convertido en un instrumento de política exterior de los países desarrollados”.
- “La cooperación no es necesaria tras el final de la guerra fría”.
- “La cooperación internacional dispone de menos recursos que hace unos años”.
- “La cooperación internacional tiene dudas sobre la credibilidad de los mecanismos de la ayuda”.
- “...Y piensa que las cosas se podrían hacer de otra manera”

Diecisiete años después, estas razones parecen seguir totalmente vigentes.

La fatiga del donante hizo que entre 1992 y 1997, Italia redujera su ayuda en un 65%, Estados Unidos, en un 47%, y Alemania y Francia en un 22%, cada una. A ello deben añadirse las crisis bancarias que afectaron a algunos países donantes en esta década como Japón o los países nórdicos⁵¹. Entre los años 1991 y 1996, Japón redujo su ayuda en un 31%; entre 1992 y 1995, Suecia lo hizo en un 21% y Finlandia disminuyó su ayuda en un 61% entre 1991 y 1994. En 1997 el nivel de la ayuda en términos reales había retrocedido dieciocho años.

La cuarta fase podría decirse arranca en 1998. Entre ese año y 2013 la AOD creció a una tasa media de casi el 5%. En este período hay que destacar, en primer lugar, la

⁵¹ En 2009, un grupo de investigadores del Banco Mundial publicaron un trabajo (Dang, et al., 2009) en el que analizaban el impacto de las crisis financieras sobre la provisión de ayuda de los países donantes. El estudio lo llevaron a cabo usando datos de panel de 24 países donantes, durante el período 1977-2007 y concluyeron que los flujos de ayuda cayeron como media entre un 20 y un 25% y que las caídas se prolongaron hasta diez años después de las crisis. La principal causa es que los rescates bancarios provocados por estas crisis dan lugar a importantes aumentos de los déficits públicos de los gobiernos implicados, lo que reduce su disponibilidad de fondos.

gran subida que experimenta la ayuda en el año 2005, en que roza los 160 millones de dólares, nivel que se mantuvo también en 2006, debido a las operaciones de condonación de deuda que se produjeron en ambos años. En junio de 2005, los ministros de economía y finanzas del grupo denominado G8⁵², en su 31ª Cumbre celebrada en Gleneagles, Escocia, aprobaron la *Iniciativa para el Alivio de la Deuda Multilateral*. A través de esta Iniciativa se condonó la deuda a un gran número de países de ingresos bajos de África Subsahariana (Benín, Burkina Faso, Camerún, Congo, Etiopía, Ghana, Madagascar, Malawi, Mali, Mauritania, Mozambique, Níger, Nigeria, Ruanda, Senegal, Tanzania, Uganda y Zimbabue), de América Latina (Bolivia, Honduras, Nicaragua y Guyana), y de Asia (Indonesia y, fundamentalmente, Irak).

Por otro lado, pueden verse también en el gráfico 4.1 las consecuencias de la crisis financiera global que en estos datos se refleja en el parón del ritmo de crecimiento de 2010-2011 y la bajada de 2012. Se debe mencionar, por estar donde estamos, la enorme reducción que ha experimentado en estos años la ayuda aportada por España. En 2008 y 2009, la ayuda española ascendió a unos 6.400 millones, en 2010 bajó a 6.020 y en 2011 se redujo hasta 4.020 (una bajada del 33%) y en 2012 bajó a 2.120 millones (una reducción del 47%). Esto ha hecho que, de ocupar el séptimo puesto en el ranking de donantes en los años 2007 a 2010, nuestro país bajara al puesto 12 en 2011 y al 15 en 2012. en 2013, la ayuda española ha subido ligeramente y hemos escalado un puesto.

En el año 2013 la ayuda neta total ha aumentado en un 11%, con lo que ha finalizado el período con un importe de 193 mil millones de dólares. Según datos preliminares del CAD, hechos públicos en junio de 2015, la ayuda de los miembros del CAD en 2014 se mantiene prácticamente igual que en 2013.

4.2.2. Donantes de AOD en 1970-2013

De los 28 países donantes actuales del CAD⁵³, la mitad de la ayuda en estos años ha sido provista por seis: Estados Unidos, que ha aportado casi el 16% de la ayuda total, Francia, Alemania y Japón, el 8% cada uno, Reino Unido, con el 6% y Países Bajos,

⁵² Este grupo está formado por: Estados Unidos, Canadá, Alemania, Francia, Italia, Reino Unido, Japón y Rusia.

⁵³ Además de los países que figuran en la tabla 4.1, son países miembros del CAD: Grecia, Irlanda Luxemburgo, Nueva Zelanda, Portugal, Corea, que ingresó en 2010, y Eslovenia, Islandia, Polonia, República Checa y República Eslovaca, que ingresaron en 2013.

con el 4% (véase la tabla 4.1). Cabe destacar cómo España ha ido escalando puestos entre los principales donantes, hasta ocupar el séptimo puesto hasta el año 2010, para bajar al décimo segundo puesto en 2011 y décimo quinto en 2012. Entre 2008 (año en el que España alcanzó la cifra más alta de AOD de su historia) y 2012 la AOD neta española ha caído en términos reales en casi un 70%.

Por otro lado, entre los países que no son miembros del CAD, el que más fondos ha aportado ha sido Arabia Saudí, con casi el 4% de la ayuda global del período

En cuanto a las agencias multilaterales, son las instituciones de la Unión Europea las que más fondos aportan, con el 6% de la ayuda total, seguida de la Asociación Internacional de Fomento, organismo del Banco Mundial, con algo más del 5%.

Tabla 4.1. Principales donantes de ayuda al desarrollo en el período 1970-2013.
(Cifras medias de AOD neta total expresadas en millones de dólares de 2013)

PAÍS / ORGANISMO	1970-79	1980-89	1990-99	2000-09	2010-13
Países CAD	48.939	73.885	80.667	105.842	132.310
Estados Unidos	14.076	16.302	13.960	22.986	31.486
Francia	5.324	9.040	10.639	10.154	12.466
Alemania	5.709	8.634	9.090	10.645	13.864
Japón	4.480	9.169	11.160	10.424	9.632
Reino Unido	4.738	4.470	4.722	9.146	14.928
Países Bajos	2.390	4.096	4.525	5.903	5.984
Canadá	2.987	4.011	4.061	4.253	5.359
Italia	1.183	4.337	4.143	3.907	3.424
Suecia	1.615	2.473	2.747	4.221	5.549
Noruega	1.000	2.413	3.113	4.108	5.070
Australia	2.027	2.346	2.369	3.010	4.718
España		671	2.123	4.034	3.634
Dinamarca	871	1.654	2.462	2.835	2.919
Bélgica	1.237	1.486	1.323	2.161	2.673
Suiza	550	1.116	1.601	2.181	2.944
Austria	281	556	554	1.288	1.175
Finlandia	157	637	730	956	1.420
Resto de países CAD	313	473	1.345	3.631	5.063
Agencias multilaterales	11.626	19.642	23.275	29.304	39.587
Instituciones de la UE	2.718	4.134	7.084	11.082	16.131
Asoc. Internacional de Fomento (IDA)	3.045	5.986	6.948	7.918	7.512
Fondo Global Lucha contra SIDA, Tuberculosis y Malaria				1.438	3.244
Fondo Africano de Desarrollo	81	521	861	1.285	1.966
UNICEF	395	686	943	919	1.135
Banco Interamericano de Desarr. (IDB)	1.147	673	282	314	1.541
Resto de organismos multilaterales	4.239	7.642	7.157	6.348	8.057
Países no pertenecientes al CAD	14.440	11.659	3.415	4.727	9.559
Arabia Saudí	6.968	7.383	1.227	2.340	3.908
Emiratos Árabes Unidos	4.150	1.949	1.231	1.044	1.824
Turquía		5	139	479	2.010
Resto países no-CAD		2.322	819	864	1.817
TOTAL	75.005	105.186	90.814	139.873	181.456

FUENTE: Base de datos en línea DAC2a (OECD, 2015). Elaboración propia.

Es importante también conocer el grado de compromiso de los países donantes con la ayuda a los países en desarrollo. El indicador que suele utilizarse para ello es el porcentaje que supone la ayuda sobre el PNB. Este indicador se muestra en la tabla 4.2. Los países nórdicos, junto con Países Bajos, mantienen su porcentaje de ayuda por encima del 0,7% recomendado por Naciones Unidas, desde la década de los 80 (Países Bajos, incluso desde la de los 70). En la década de 2000 se suma a este grupo Luxemburgo. Pero la media de los países CAD, como puede verse se mantiene muy por debajo de esta meta, rondando el 0,3%. Donantes importantes en cuanto a la cifra total de ayuda, como Estados Unidos o Japón se sitúan siempre por debajo de la media de países del CAD.

Tabla 4.2. Porcentaje de AOD sobre el PNB de los países del CAD en 1970-2013.

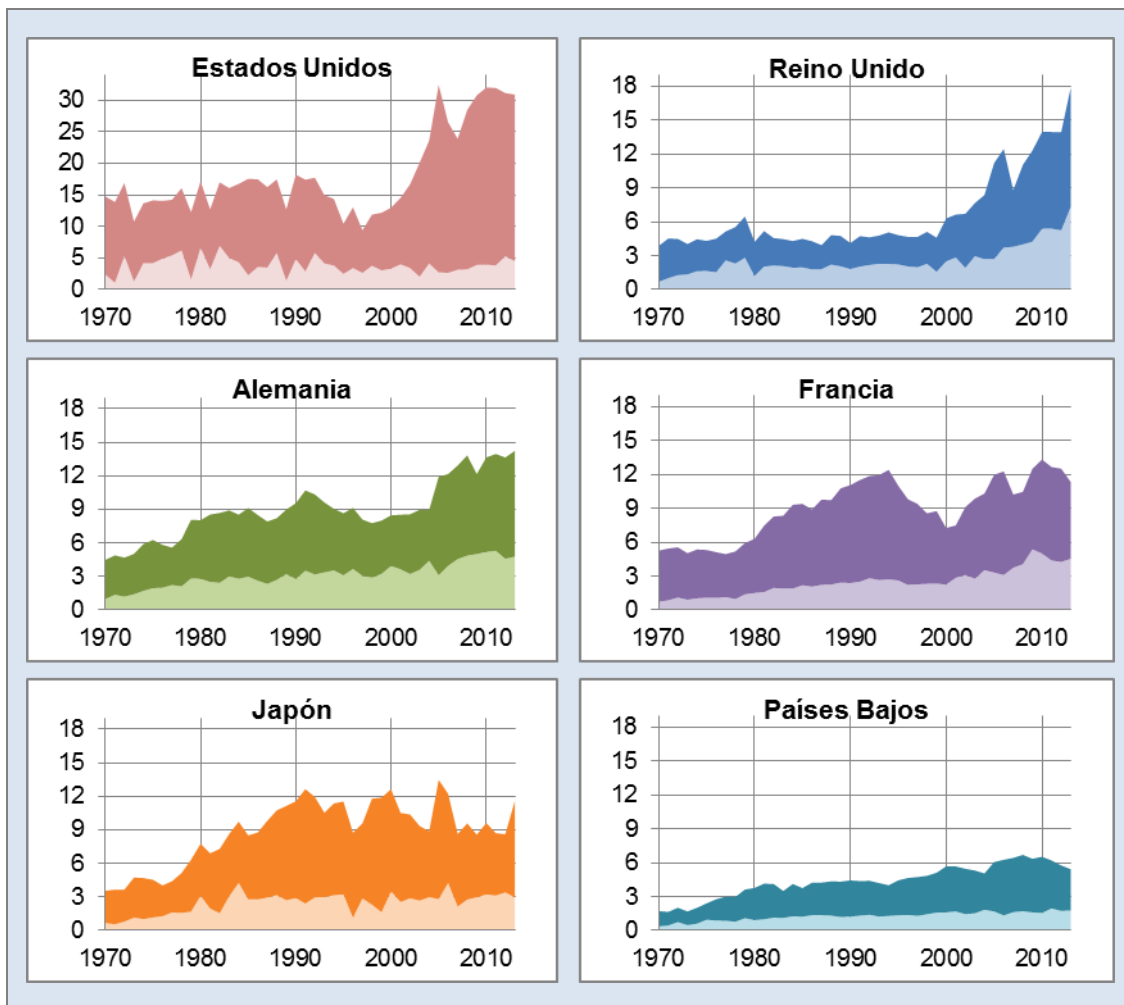
MEDIA 1970-79		Media 1980-89		Media 1990-99		Media 2000-09		Media 2010-13	
Países Bajos	0,71	Noruega	1,03	Dinamarca	1,00	Suecia	0,90	Luxemburgo	1,01
		Países Bajos	0,99	Noruega	0,98	Noruega	0,90	Noruega	1,00
		Suecia	0,87	Suecia	0,86	Dinamarca	0,89	Suecia	0,99
		Dinamarca	0,82	Países Bajos	0,83	Luxemburgo	0,85	Dinamarca	0,86
						Países Bajos	0,81	Países Bajos	0,74
Suecia	0,68	Francia	0,57	Francia	0,53	Bélgica	0,47	R. Unido	0,60
Noruega	0,62	Bélgica	0,52	Finlandia	0,45	Irlanda	0,45	Finlandia	0,54
Australia	0,54	Canadá	0,46	Luxemburgo	0,42	Francia	0,40	Bélgica	0,53
Dinamarca	0,53	Australia	0,45	Canadá	0,39	Finlandia	0,39	Irlanda	0,49
Bélgica	0,52	Alemania	0,44	Bélgica	0,37	R. Unido	0,39	Francia	0,46
Canadá	0,47	Finlandia	0,41	Suiza	0,34	Suiza	0,38	Suiza	0,44
Francia	0,44	R. Unido	0,34	Alemania	0,33	Austria	0,35	Alemania	0,38
R. Unido	0,42			Australia	0,32	Alemania	0,32	Australia	0,34
Alemania	0,36			R. Unido	0,29	España	0,31	Canadá	0,32
N. Zelanda	0,33			Portugal	0,27	Canadá	0,28		
				Japón	0,27	Portugal	0,28		
						Australia	0,28		
Países CAD	0,32	Países CAD	0,34	Países CAD	0,27	Países CAD	0,27	Países CAD	0,31
EE.UU.	0,26	Japón	0,31	Irlanda	0,25	N. Zelanda	0,26	Austria	0,29
Japón	0,23	Suiza	0,29	N. Zelanda	0,25	Islandia	0,23	Portugal	0,28
Suiza	0,17	Italia	0,28	España	0,24	Japón	0,22	N. Zelanda	0,27
Austria	0,16	N. Zelanda	0,27	Italia	0,23	Italia	0,19	España	0,27
Finlandia	0,15	Austria	0,27	Austria	0,19	Grecia	0,19	Islandia	0,24
Irlanda	0,13	EE.UU.	0,22	Grecia	0,15	EE.UU.	0,16	Japón	0,20
Italia	0,12	Irlanda	0,21	EE.UU.	0,14	Eslovenia	0,13	EE.UU.	0,20
		Luxemburgo	0,15	Rep. Eslovaca	0,04	Rep. Checa	0,10	Italia	0,17
		España	0,10	Corea	0,03	Corea	0,07	Grecia	0,14
		Portugal	0,09	Rep. Checa	0,03	Rep. Eslovaca	0,07	Eslovenia	0,13
		Corea	0,02	Islandia	0,03	Polonia	0,06	Corea	0,13
				Polonia	0,01			Rep. Checa	0,12
								Rep. Eslovaca	0,09
								Polonia	0,09

FUENTE: Base de datos en línea DAC1 (OECD, 2015). Elaboración propia.

La evolución que ha seguido la ayuda de los seis principales países donantes ha sido muy dispar como puede verse en el gráfico 4.2. Mientras que en Estados Unidos, Francia, Alemania y Japón se observa una caída clara de la ayuda en los años 90, no ocurre igual en el caso de Reino Unido y Países Bajos. Por otro lado, en la década de

los 2000 los países que más han aumentado su ayuda son Estados Unidos y Reino Unido; el primero ha multiplicado su ayuda entre 2000 y 2010 en casi 2,5 veces y el segundo en 2,2 veces; Francia lo ha hecho en un 1,8 y Alemania en un 1,6.

Gráfico 4.2. Evolución de la AOD neta total de los principales países donantes en el período 1970-2013. (Cifras en Miles de millones de dólares de 2013)



NOTA: El área de color más claro de cada gráfico representa la AOD multilateral y la de color más oscuro, la bilateral.

FUENTE: Base de datos en línea DAC2a (OECD, 2015). Elaboración propia.

Para finalizar con el análisis de los donantes, se muestra en la tabla 4.3 el destino de la ayuda de los seis principales donantes. Puede verse claramente, como el destino de la ayuda viene marcado por los intereses geopolíticos de cada donante en cada momento que hacen que vayan desapareciendo de la escena determinados países y apareciendo otros (como Iraq, por ejemplo, a partir de 2003).

Tabla 4.3. Destino de la AOD neta bilateral de los principales donantes de ayuda en 1970-2013^(*)

Donante	1970-79	1980-89	1990-99	2000-09	2010-13
	8.526	9.356	7.208	14.238	19.074
Estados Unidos	Israel (14,4) Vietnam (12,3) India (8,2) Egipto (6,9) Indonesia (6,3) Pakistán (5,7) Corea (4,9) Bangladesh (4,6)	Israel (24,9) Egipto (20,9) El Salvador (4,6)	Egipto (24,7) Israel (19,6)	Iraq (23,5) Afganistán (8,6) Egipto (4,2) Colombia (3,7) Sudán (3,7)	Afganistán (14,1) Iraq (5,4) Pakistán (5,0) Etiopía (4,0) Kenia (3,9) Gaza (3,5) Haití (3,5)
	3.441	5.462	6.714	5.346	6.046
Francia	Argelia (10,5) N. Caledonia (7,9) Marruecos (6,9) Polinesia Fr. (6,6) Senegal (5,1) Costa Marfil (5,0) Túnez (4,9) Camerún (4,0)	Polinesia Fr. (9,1) N. Caledonia (8,3) Marruecos (5,7) Senegal (5,4) Costa Marfil (4,8) Camerún (3,4) Madagascar (3,2)	Costa de Marfil (8,1) N. Caledonia (7,8) Polinesia Fr. (7,6) Egipto (6,1) Camerún (5,3) Senegal (4,6) Marruecos (4,6) Argelia (3,6)	Nigeria (7,8) Mayotte (5,9) Costa Marfil (5,7) Iraq (5,2) Marruecos (4,8) Senegal (4,5) R.D. Congo (4,0) Camerún (4,0)	Costa Marfil (8,7) Marruecos (8,2) R.D. Congo (4,8) Iraq (4,6) Congo (4,4) China (4,4) México (4,1)
	3.643	5.006	4.985	5.207	5.694
Alemania	India (7,7) Turquía (6,0) Israel (5,2) Egipto (5,0) Indonesia (4,9) Pakistán (4,8) Ex-Yugoslavia (4,6) Bangladesh (4,3)	Turquía (6,5) Egipto (5,7) India (5,5) Indonesia (4,9) Bangladesh (3,3) Sudán (2,9) China (2,8) Brasil (2,6) Tanzania (2,5) Perú (2,3) Pakistán (2,2) Israel (2,1)	China (8,6) Egipto (7,8) India (3,9) Ex-Yugoslavia (3,6) Indonesia (3,1) Nicaragua (2,2) Zambia (2,2) Etiopía (2,1) Bangladesh (2,0) Bolivia (2,0)	Iraq (13,7) Nigeria (6,9) China (5,8) Camerún (4,7) Serbia (3,9) Afganistán (3,0) Egipto (2,7) Zambia (2,4) R.D. Congo (2,3)	Afganistán (9,3) China (7,2) India (6,9) R.D. Congo (3,9) Brasil (3,6) Egipto (2,5) Siria (2,3) Kenia (2,2) Gaza (2,2) Pakistán (2,1) Vietnam (2,1)
	3.258	5.758	7.547	6.033	4.798
Japón	Indonesia (21,6) Corea (14,3) Filipinas (9,1) India (6,2) Myanmar (5,6) Tailandia (5,0) Bangladesh (4,9) Pakistán (4,6)	Indonesia (12,6) China (11,9) Tailandia (8,4) Filipinas (7,9) Bangladesh (6,6) Myanmar (4,7) Pakistán (3,9)	Indonesia (13,6) China (13,6) Filipinas (7,2) India (7,0) Tailandia (6,9)	Iraq (13,0) China (11,2) Vietnam (10,9) Indonesia (5,8) India (5,0) Filipinas (3,7)	Vietnam (21,7) Afganistán (14,6) India (14,2) Myanmar (14,0) Iraq (7,4) Pakistán (5,1)
	2.629	2.064	1.967	4.464	5.671
Reino Unido	India (26,9) Kenia (5,0) Bangladesh (4,4) Pakistán (4,2) Malawi (3,9)	India (14,9) Bangladesh (6,9) Sudán (5,7) Kenia (5,3) Tanzania (4,9) Sri Lanka (4,1)	India (9,9) Bangladesh (6,4) Tanzania (5,0) Zambia (4,8) Malawi (3,8) Kenia (3,7)	Nigeria (14,1) India (10,0) Iraq (6,4) Tanzania (5,6) Bangladesh (4,8) Afganistán (4,4)	India (9,0) Etiopía (8,5) Pakistán (6,5) Afganistán (6,4) Bangladesh (6,0) Nigeria (5,7) R.D. Congo (5,0) Tanzania (4)
	1.491	2.457	2.259	2.453	1.311
Países Bajos	Indonesia (16,8) Surinam (14,5) India (11,5) Antillas Hol. (9,6) Tanzania (5,4) Bangladesh (4,6)	Indonesia (10,0) India (9,8) Antillas Hol. (6,6) Tanzania (6,1) Bangladesh (5,8) Sudán (4,3) Kenia (4,2)	Antillas Hol. (6,3) India (4,7) Tanzania (4,6) Bangladesh (4,2) Surinam (3,7) Mozambique (3,1) Bosnia-Herz. (3,0) Bolivia (3,0) Kenia (2,7)	Tanzania (5,5) Indonesia (5,2) Ghana (4,8) Afganistán (4,3) Sudán (4,1) Mozambique (3,7) Nigeria (3,6) R.D. Congo (3,5) Uganda (3,1) Bangladesh (3,1)	R.D. Congo (9,3) Afganistán (7,2) Bangladesh (5,7) Etiopía (5,4) Mozambique (5,2) Malí (4,3) Ghana (3,8) Burkina Fasso (3,7) Ruanda (3,3) Tanzania (3,2) Bolivia (3,1) Sudán (3,0)

(*) La cifra de AOD que figura en la parte superior de cada celda es la media de la ayuda neta bilateral con destino conocido por donante y período. La cifra entre paréntesis es el porcentaje de dicha ayuda destinada a cada país receptor.

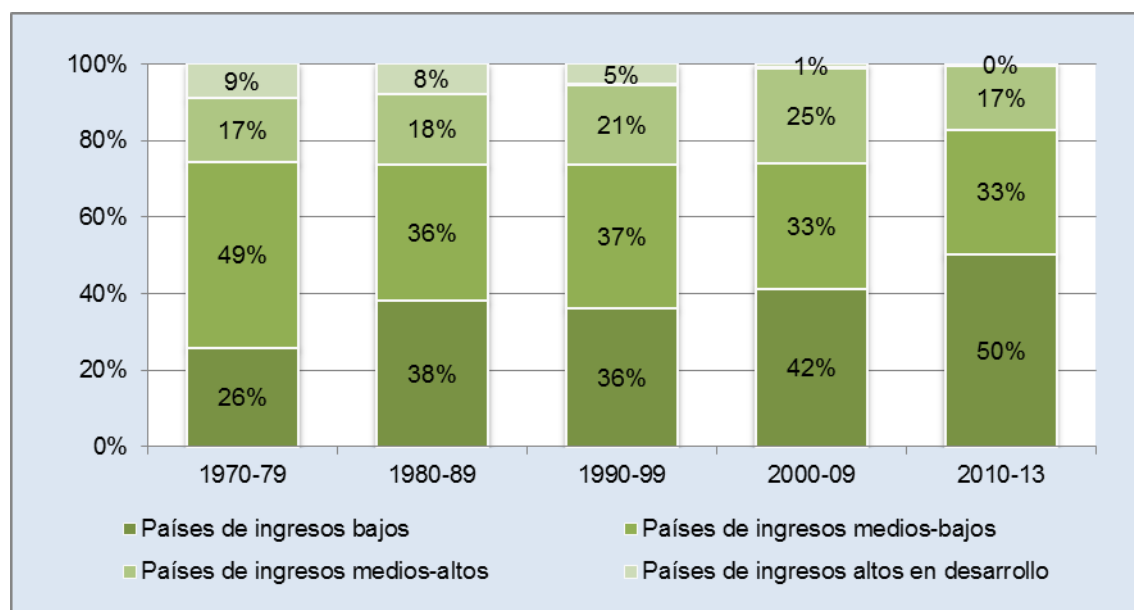
FUENTE: Base de datos en línea DAC2a (OECD, 2015). Elaboración propia.

En el año 2000 se publicó un relevante estudio de Alesina y Dollar en el que se analizan los determinantes de asignación de la ayuda bilateral en el período 1970-94 (Alesina y Dollar, 2000). El estudio puso en evidencia que factores como el pasado colonial o el que determinados países votaran a favor de las propuestas de los donantes en Naciones Unidas eran mucho más determinantes a la hora de recibir ayuda que la renta *per cápita* o que las instituciones políticas o la política económica del país receptor.⁵⁴

4.2.3. Los receptores de la ayuda neta total.

Un análisis por el nivel de renta de los países receptores de AOD revela la escasa proporción de ayuda que en la década de los 70 se destinaba a los países más pobres; sólo se dirigía los países de ingresos bajos algo más de un cuarto de la ayuda neta total⁵⁵ (véase el gráfico 4.3).

Gráfico 4.3. Distribución de la AOD neta por grupos de países según nivel de ingresos (Porcentajes sobre AOD con nivel de ingresos especificado)



FUENTE: Base de datos en línea DAC2a (OECD, 2015). Elaboración propia.

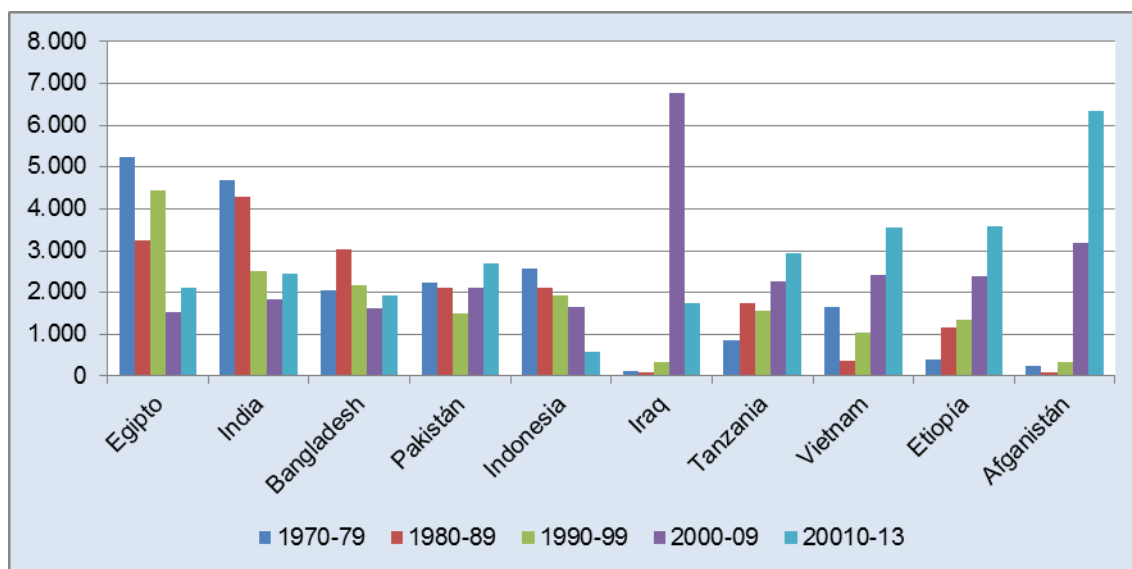
⁵⁴ Existen algunos estudios que analizan los determinantes de la asignación de ayuda de donantes en particular como el de McGillivray y Oczkowski (1992), aplicado al Reino Unido en el período 1980-87; Tarp et al. (1999), aplicado al caso de la cooperación oficial danesa, McGillivray (2003), aplicado al caso de Estados Unidos o Tezanos (2007) aplicado al caso de España.

⁵⁵ Debe indicarse que hay un elevado porcentaje de ayuda bilateral (más del 25% en las dos últimas décadas) cuyo destino no está especificado.

Sin embargo, esta proporción ha ido aumentando a costa de la ayuda destinada a los países de renta más alta, de modo que desde 2010 ya se destina a los países más pobres la mitad de la ayuda. Este cambio en la distribución geográfica de la AOD ha podido venir provocado por el cambio de estrategia de “cumplimiento agregado” de los ODM hacia el “cumplimiento universal” país a país acordado durante la *Cumbre del Milenio+5* (Tezanos, 2010:372).

De los 181 países receptores de ayuda, 150 han recibido menos del 1% de la ayuda con destino especificado en el período 1970-2013; en la tabla 4.4 se recogen los 31 que han recibido por encima del 1%. Estos países acumulan el 61% de la ayuda con destino especificado del período. Once de ellos (Egipto, India, Bangladés, Pakistán, Indonesia, Iraq, Tanzania, China, Vietnam, Etiopía y Afganistán) suman un tercio de la ayuda total del período. No obstante, podemos ver que ya en los últimos años hay algunos de estos países que ya no reciben ayuda o que reciben mucha menos. Es el caso de China, Israel, Indonesia o Filipinas. Por el contrario, hay países que han visto aumentada su ayuda en los últimos años; es el caso sobre todo de Afganistán y también Vietnam, Etiopía o Tanzania (véase el gráfico 4.4).

Gráfico 4.4. Principales países receptores de ayuda en 1970-2013 (Millones de dólares constantes de 2013)



FUENTE: Base de datos en línea DAC2a (OECD, 2015). Elaboración propia.

Tabla 4.4. Países receptores de ayuda bilateral neta en 1970-2013^(*)

PAÍSES	MEDIA 70-79	MEDIA 80-89	MEDIA 90-99	MEDIA 00-09	MEDIA 10-13	Ranking 10-13	SUMA 70-13	Peso
Egipto	5.237	3.239	4.427	1.532	2.101	12	152.751	5,0%
India	4.678	4.279	2.521	1.837	2.458	9	142.973	4,7%
Bangladesh	2.038	3.032	2.175	1.635	1.926	14	96.515	3,2%
Pakistán	2.248	2.097	1.499	2.117	2.680	6	90.330	3,0%
Indonesia	2.559	2.112	1.923	1.654	566	57	84.757	2,8%
Iraq	126	104	340	6.773	1.737	16	80.371	2,6%
Tanzania	857	1.733	1.548	2.264	2.953	5	75.832	2,5%
China	4	1.967	3.375	1.765	-138	181	70.569	2,3%
Vietnam	1.660	368	1.029	2.407	3.560	4	68.882	2,3%
Etiopía	397	1.159	1.348	2.402	3.578	3	67.370	2,2%
Afganistán	246	76	339	3.177	6.344	1	63.747	2,1%
Congo, R.D.	784	1.034	429	2.255	3.640	2	59.573	2,0%
Siria, R.Ar.	2.369	2.126	507	146	1.447	21	57.268	1,9%
Mozambique	134	929	1.658	1.923	2.141	11	55.008	1,8%
Israel	1.427	2.450	1.524	0	0	156	54.005	1,8%
Jordania	1.434	1.886	734	841	1.153	26	53.562	1,8%
Sudán	768	1.893	633	1.523	1.342	22	53.544	1,8%
Marruecos	937	1.548	1.191	966	1.501	20	52.428	1,7%
Kenia	581	1.235	1.003	1.024	2.523	8	48.520	1,6%
Nigeria	329	155	320	2.716	2.092	13	43.569	1,4%
Zambia	322	779	1.192	1.248	1.024	31	39.513	1,3%
Turquía	686	958	654	621	2.574	7	39.501	1,3%
Uganda	146	499	1.039	1.529	1.685	17	38.873	1,3%
Ghana	322	644	891	1.288	1.674	18	38.148	1,3%
Filipinas	660	1.062	1.329	613	194	87	37.412	1,2%
Senegal	459	999	859	889	1.019	32	36.128	1,2%
Papúa N.Guinea	1.200	899	696	477	608	51	35.157	1,2%
Costa Marfil	346	476	1.221	687	1.565	19	33.562	1,1%
Sri Lanka	522	1.068	763	731	504	58	32.854	1,1%
Gaza	0	0	526	1.730	2.430	10	32.276	1,1%
Mali	355	758	641	822	1.202	25	30.569	1,0%
Subtotal	33.829	41.567	38.334	49.592	58.085		1.865.566	61,2%
Resto de países	17.385	24.751	28.604	31.626	39.638		1.182.211	38,8%
Total AOD destino especific.		66.319	66.938	81.218	97.723		3.047.777	100,0%
AOD destino no especific.	8.862	14.051	14.813	26.805	42.706		816.134	
Total AOD neta bilateral	60.076	80.369	81.751	108.023	140.429		3.863.910	

FUENTE: Base de datos en línea DAC2a (OECD, 2015). Elaboración propia.

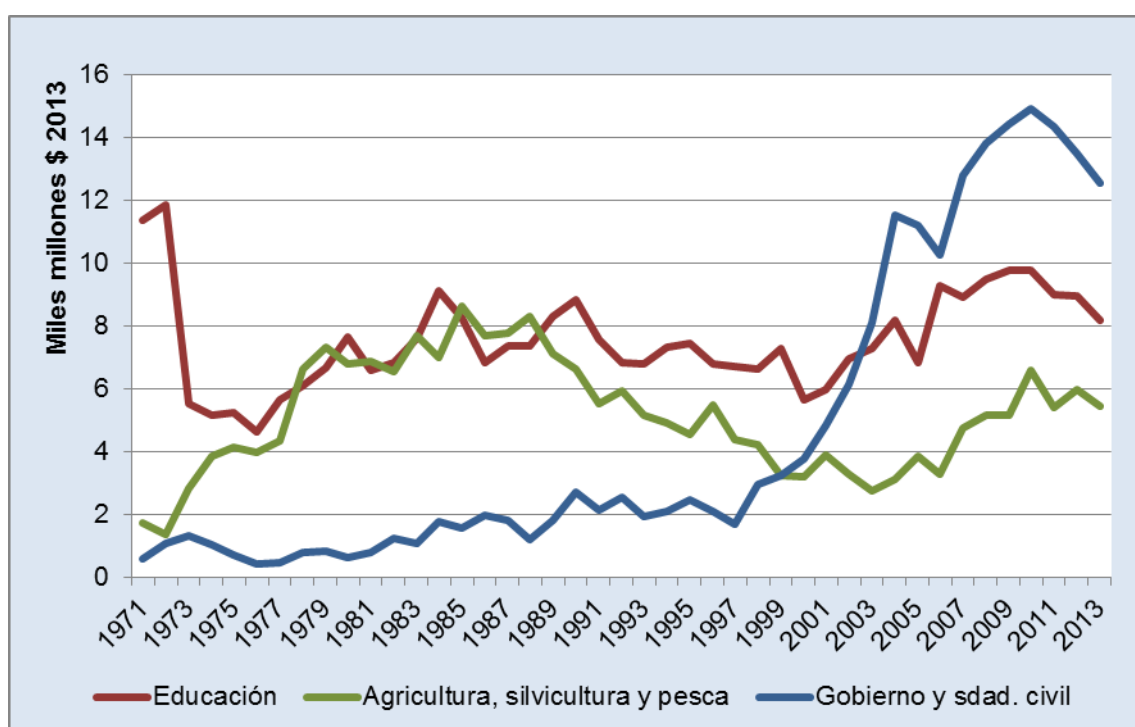
4.2.4. Distribución sectorial de la AOD en 1971-2013.

El análisis de la distribución sectorial de la ayuda en 1971-2013, empleando datos de ayuda de la tabla DAC5⁵⁶, nos revela que el sector educativo ha sido el que más

⁵⁶ Como se ha explicado en el apartado 4.1, ésta es la única base de datos que contiene cifras de ayuda por sectores desde los años 70. Nuestro análisis comienza ahora en 1971, por ser precisamente éste el primer año del que se dispone de estos datos. Por otro lado, se debe recordar, que esta tabla mezcla datos de compromisos y desembolsos, lo que significa que las cifras de ayuda total que se dan aquí no coinciden con las del apartado anterior. Sólo se utilizará esta fuente de datos en este apartado, a título ilustrativo, para poder ver la evolución de la ayuda a la educación con la perspectiva de un período de tiempo más largo.

fondos ha recibido a lo largo de esos más de cuarenta años. Desde 1971, el sector educativo ha ocupado el primer lugar en 24 años de un total de 43. En el gráfico 4.5. puede verse la evolución que ha seguido la ayuda dirigida a este sector en el período indicado, junto a la de los otros dos sectores que en esos años se han alternado con la educación en el primer puesto.

Gráfico 4.5. Evolución de la ayuda de los sectores que en 1971-2013 han ocupado alguna vez el primer puesto en cuanto a la cuantía de fondos recibidos (Miles de millones de dólares de 2013)



FUENTE: Base de datos en línea CAD, tabla DAC5 (OECD, 2015). Elaboración propia.

4.3. LA AYUDA OFICIAL AL DESARROLLO DESTINADA A EDUCACIÓN EN 2002-2013

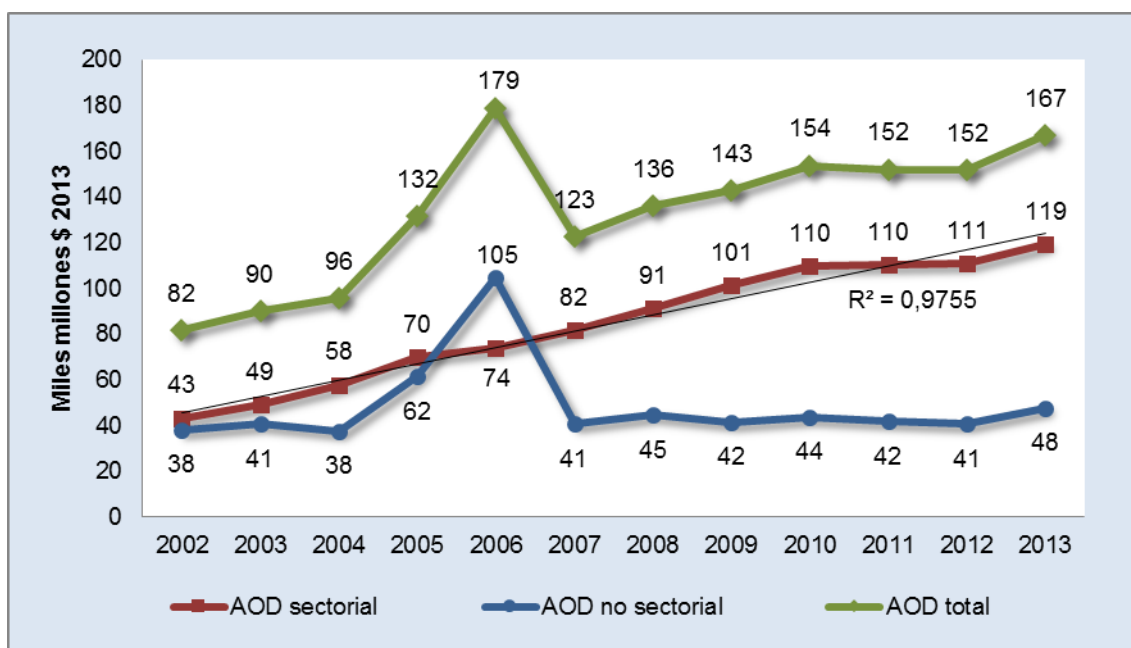
Entramos ya en el estudio más detallado de la ayuda destinada al sector educativo en los últimos doce años. Para este análisis emplearemos los datos de desembolsos brutos provenientes de la base CRS, expresados, como en el apartado anterior, en dólares constantes de 2013.

4.3.1. Evolución de la ayuda destinada a educación e importancia relativa.

En términos reales, en el período 2002-2013 la ayuda bruta internacional se ha multiplicado por algo más de dos, pasando de 82 mil millones de dólares a 167 mil. En el gráfico 4.6 se muestra la evolución que ha experimentado la ayuda total, así como la ayuda sectorial y la no sectorial⁵⁷.

La evolución de la ayuda no sectorial está marcada por las operaciones de condonación de deuda llevadas a cabo entre 2005 y 2006, que se han comentado anteriormente (apartado 4.2.1). Se entendía que el alivio de deuda llevaría a estos países a invertir más en sus sectores sociales, entre otros, el de la educación.

Gráfico 4.6. Evolución de los desembolsos de AOD sectorial y no sectorial en 2002-2013



FUENTE: Base de datos en línea CRS (OECD, 2015). Elaboración propia.

En cuanto a la ayuda sectorial, ésta ha aumentado aún más que la ayuda total, pasando de 43 mil millones de dólares en 2002 a 119 mil, en 2013, lo que supone que se ha multiplicado por casi 2,8 veces. Esta ayuda ha ido aumentando de una forma prácticamente lineal, si bien hasta 2010 lo hizo a una tasa media del 12%, en 2011 y 2012 se ha mantenido prácticamente constante y en 2013 parece que ha vuelto a recuperar su ritmo de aumento.

⁵⁷ En el cuadro 4.1 puede verse lo que se incluye en cada una.

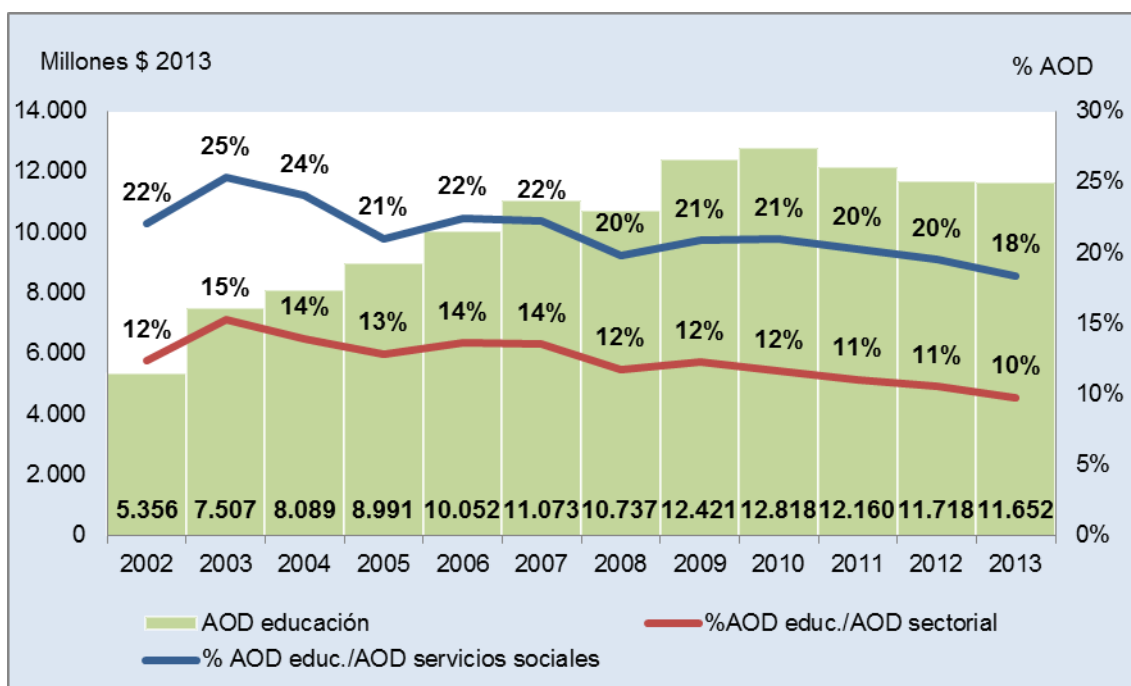
En el período que estamos analizando el total de fondos recibidos por el sector educativo ha ascendido a algo más de 122.500 millones de dólares, lo que equivale a un 7,6% de la ayuda total del mismo período y a un 12% de la ayuda sectorial. En estos años la cooperación internacional sólo ha destinado más fondos a las operaciones de condonación de deuda (206.700 millones de dólares) y al sector *gobierno y sociedad civil* (173.200 millones de dólares).

La evolución que ha seguido la ayuda destinada a la educación es la que se muestra en el gráfico 4.7. Los desembolsos de ayuda ascendieron en 2002 a algo más de 5.300 millones de dólares. En el año 2003 la ayuda subió en un 40% y aunque siguió subiendo en los cuatro años siguientes a una tasa media de un 10%, en 2008 disminuyó ligeramente, para volver a aumentar en 2009 y 2010, año en que alcanzó su mayor cifra (12.800 millones de dólares). A partir de 2010 la ayuda a la educación ha ido bajando hasta estancarse en algo más de 11.500. Entre 2002 y 2012 este sector ha ocupado el segundo lugar en cuanto a volumen de fondos recibidos, después del sector *gobierno y sociedad civil*, pero en el último año ha sido superado también por el sector del transporte y, aunque en una menor cuantía, por el de salud.

A pesar de que en la mayor parte del período analizado los fondos recibidos por el sector educativo han ido aumentando, éste ha ido perdiendo importancia tanto dentro de la ayuda sectorial, como de la ayuda destinada a las infraestructuras y servicios sociales⁵⁸. Si bien en 2003 su peso tanto sobre la ayuda sectorial como sobre la ayuda a los servicios sociales subió en tres puntos, situándose, respectivamente, en el 15,3% y 25,3% en los dos años siguientes fue bajando y aunque en 2006 y 2007 ganó algo de peso, ha ido bajando hasta situarse en 2013 en los niveles más bajos de todo el período; este año la ayuda a la educación sólo supone el 9,8% de la ayuda sectorial y el 18,4% de la de servicios sociales. El peso que ha ido perdiendo el sector educativo lo ha ido ganando el de salud y los programas de salud reproductiva.

⁵⁸ La ayuda sectorial es la que va destinada a sectores específicos (educación, salud, transporte, industria, agricultura, etc.) y supone aproximadamente el 70% de la ayuda total. Por otro lado, la ayuda no sectorial incluye principalmente las operaciones de deuda, la ayuda humanitaria y el apoyo presupuestario general. Dentro de la ayuda sectorial se encuentra el sector de infraestructuras y servicios sociales, que incluye educación, salud, población y salud reproductiva, abastecimiento de agua y saneamiento, gobierno y sociedad civil, y otros servicios sociales.

Gráfico 4.7. Evolución de los desembolsos de AOD destinada a educación en el período 2002-2013 y su peso sobre la AOD total y la sectorial.



FUENTE: Base de datos en línea CRS (OECD, 2015). Elaboración propia.

4.3. DISTRIBUCIÓN DE LA AYUDA POR NIVELES EDUCATIVOS.

La distribución de la ayuda según diferentes niveles educativos en el período 2002-2013 ha sido la que se muestra en la tabla 4.5. y el gráfico 4.8. En estos años ha sido la **educación postsecundaria** la que más fondos ha recibido, algo más de 46.443 millones dólares (el 38% de los fondos del período). La importante cuantía de fondos que se destina a este nivel educativo responde a los intereses estratégicos de los países donantes, “ya que se considera que esta ayuda crea vínculos con los futuros dirigentes de los países” (UNESCO (2015a:304)⁵⁹. Sólo tres donantes han aportado dos tercios de esta ayuda: Francia, con el 29% del total, Alemania, con el 27% y Japón, con el 11%⁶⁰. La ayuda a la educación postsecundaria ha ido destinada fundamentalmente a China (a la que se destina el 19% de la ayuda con destino especificado), Marruecos (el 7%), Argelia (el 4%) y también Vietnam, India, Túnez y Turquía (el 3% a cada uno).

⁵⁹ Sobre los intereses y prioridades de los donantes en la cooperación en educación véase M. Mercer (2014).

⁶⁰ Se da la circunstancia de que estos tres donantes, que son los que más fondos aportan al sector educativo, destinan su ayuda mayoritariamente a la educación postsecundaria: el 73%, el 72% y el 53%, respectivamente, de lo que aportan a la educación va a la educación superior.

El segundo lugar lo ocupa la educación básica (que comprende cinco de los seis objetivos de la EPT); ésta recibió 36.370 millones de dólares (el 30% del total de la ayuda). Dentro de ella, la mayoría de los fondos fueron para la **educación primaria**, con 33.220 millones de dólares (el 27% del total de ayuda a la educación). Entre 2002 y 2006, esta ayuda aumentó a una tasa media del 16%, siguió aumentando en los años posteriores hasta 2010 a una tasa media del 4% y entre 2010 y 2013 ha disminuido en un 10%. En este caso no hay tanta concentración entre los donantes como en el caso anterior. Los países que más fondos aportaron a la educación primaria fueron: Estados Unidos (el 15% del total), Reino Unido (con el 10%), Holanda (con el 8%) y Noruega (5%). Los países que más ayuda a la educación primaria recibieron fueron: India (el 13% de la ayuda a educación primaria con destino especificado), Palestina y Bangladesh (el 6% cada uno), Afganistán, Pakistán y Jordania (con el 4%) y, por último, Tanzania y Etiopía (con el 3%).

El siguiente sector en importancia es el denominado **nivel no especificado**. Aquí se contabiliza la ayuda que va a educación, cuando se desconoce o no se especifica el nivel educativo al que va destinada. Se incluye la ayuda destinada a apoyar las políticas educativas del país socio, el apoyo a los ministerios de educación mediante las operaciones de apoyo presupuestario sectorial, la construcción de instalaciones educativas, las donaciones de materiales para la enseñanza, la formación de profesorado y la investigación educativa. Este sector recibió un total de 27.895 millones de dólares (el 23% de la ayuda a educación), aportados principalmente por: Reino Unido (el 11%), Japón (el 8%), Francia y Alemania (7% cada uno) y Australia (con el 6%).

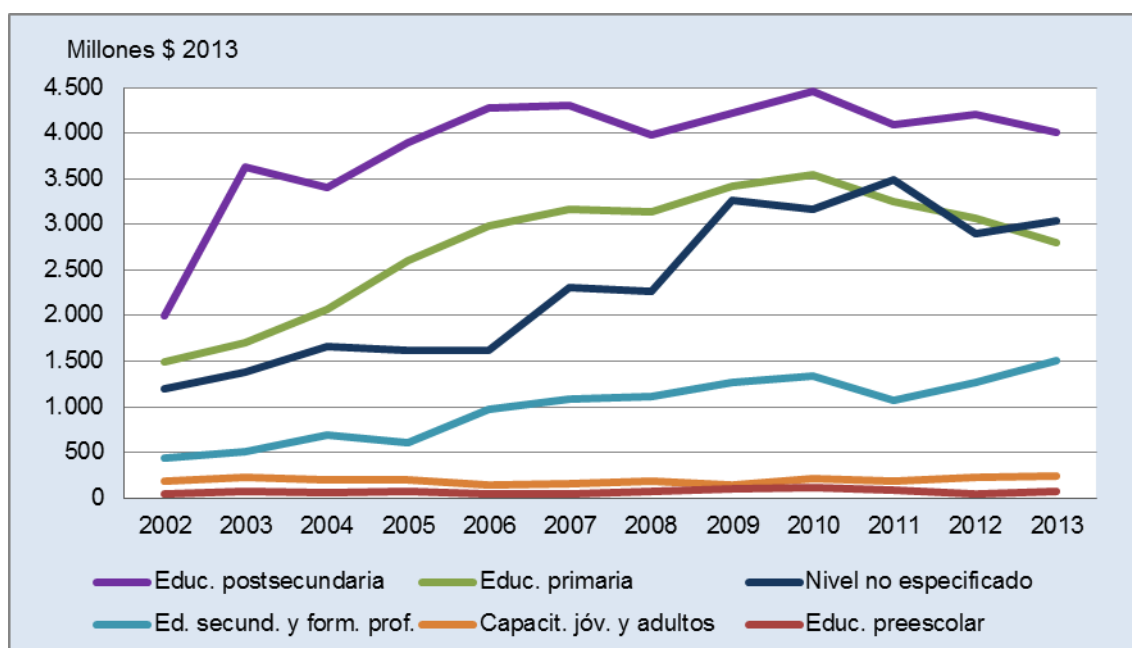
A pesar de la importancia que tiene para la adquisición de competencias básicas para la vida activa, la educación secundaria y la formación profesional⁶¹ juntas reciben solamente 11.868 millones de dólares, lo que no llega ni al 10% de la ayuda total a la educación. Los países que más fondos donan a esta etapa educativa son: Francia, que aporta el 14%, Alemania, con el 12%, Japón, con el 8% y España y Australia, con el 4% cada una. Y los países que más fondos reciben: Bangladesh (6%), India y

⁶¹ Según C. Vélaz de Medrano (2005:25) "Consideradas un lujo para los presupuestos de muchos países en desarrollo, proporcionan sin embargo el capital educativo mínimo para tener oportunidades reales de salir de la pobreza o de no ingresar en ella. [...] Pero el estancamiento de la educación secundaria es muy severo aún, lo que muestra la ruptura del sistema en este punto clave y convierte a esta etapa en la gran fábrica de desigualdad educativa y exclusión social."

Mayotte (el 5% cada uno), Marruecos, Tanzania e Indonesia (el 4%) Vietnam, Uganda y Túnez (el 3%).

Tabla 4.5. y gráfico 4.8. Ayuda destinada a educación según la clasificación de códigos CRS del CAD en 2002-2013 (Millones de dólares constantes de 2013)

DESCRIPCIÓN SECTOR	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
TOTAL AOD EDUCACIÓN	5.356	7.507	8.089	8.991	10.052	11.073	10.737	12.421	12.818	12.160	11.718	11.652
Educación, nivel no especificado	1.192	1.379	1.658	1.618	1.622	2.312	2.261	3.266	3.168	3.489	2.898	3.032
Polít. educat. y gestión administrativa	698	813	916	914	954	1.493	1.339	2.205	2.058	2.307	1.787	1.873
Serv. e instalaciones educat. y form.	402	463	650	586	513	602	726	844	852	932	877	910
Formación de profesores	74	89	82	106	101	162	150	186	218	188	212	215
Investigación educativa	18	15	10	12	53	56	46	31	40	62	23	34
Educación básica	1.724	1.994	2.327	2.870	3.179	3.378	3.387	3.667	3.863	3.514	3.348	3.116
Educación primaria	1.496	1.698	2.066	2.597	2.987	3.169	3.140	3.414	3.545	3.243	3.065	2.798
Capacit. bás. de jóvenes y adultos	183	221	197	197	149	163	178	149	208	189	232	245
Educación primera infancia	44	74	64	76	43	46	70	104	110	81	50	73
Educación secundaria	444	512	697	607	973	1.086	1.115	1.263	1.334	1.067	1.269	1.501
Educación secundaria	220	202	322	188	454	570	427	600	665	409	553	734
Formación profesional	224	310	375	419	519	515	688	663	669	659	716	767
Educación post-secundaria	1.996	3.622	3.407	3.896	4.279	4.296	3.974	4.225	4.453	4.090	4.202	4.003
Educación universitaria	1.781	3.340	3.275	3.767	4.144	4.098	3.775	4.036	4.311	3.922	4.031	3.828
Formación sup. técnica y de dirección	214	282	132	130	134	198	199	189	142	168	171	176



FUENTE: Base de datos en línea CRS (OECD, 2015). Elaboración propia.

La ayuda que se destinó a la capacitación básica de personas jóvenes y adultas ascendió a 2.312 millones de dólares, lo que no supone ni siquiera el 2% de la ayuda a la educación. Los fondos destinados a esta partida apenas se han modificado en todo el período. Los principales donantes en este caso han sido: Alemania (que aportó el 14%), Reino Unido (el 9%), Japón y Canadá (el 8% cada uno) y España y Estados Unidos (con el 7% cada uno). Bangladesh recibió el 12% de esta ayuda, seguido de

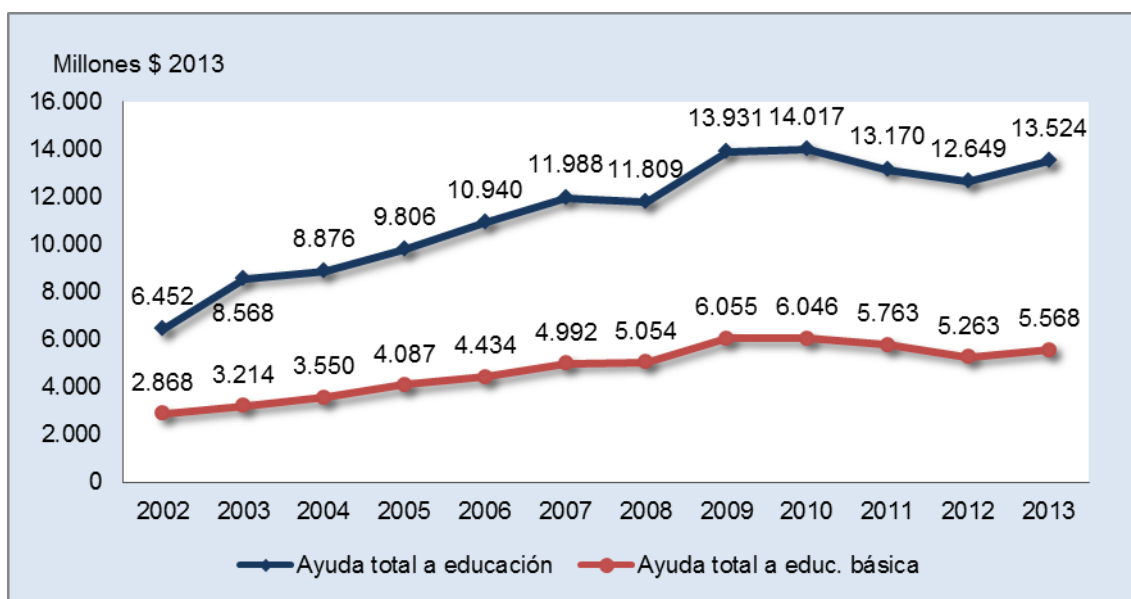
Afganistán, con el 7%, Uganda y Marruecos, con el 4% cada uno, y con el 3%, Egipto, Sri Lanka, Senegal, Burkina Faso y Nepal.

La gran olvidada, como puede verse es la educación preescolar, que tan solo recibe el 0,7% de los fondos que se destinan a la educación, en total, 835 millones de dólares. Los países que más fondos destinan a esta etapa educativa son Holanda (el 11%) y Canadá (el 6%). La ayuda en este caso es aportada sobre todo por organismos multilaterales, la Asociación Internacional de Fomento, dependiente del Banco Mundial, que aporta el 40%, y UNICEF, que contribuye con el 12%. En este caso, la ayuda está muy concentrada, pues sólo tres países reciben casi el 40% de la ayuda con destino especificado, éstos son: Vietnam, con el 15%, Indonesia, con el 13% (prácticamente todo recibido en 2006) y Nepal, con el 11%.

Debe señalarse que desde mediados de la década de 2000 el cálculo de la ayuda total que se destina al sector educativo en general, y a la educación básica en particular, se ha complicado debido a la importancia creciente de la ayuda vía apoyo presupuestario general. De ahí que en el Informe de seguimiento de la EPT de 2006 se emitió la hipótesis de que un 20% de la ayuda destinada al apoyo presupuestario general se asigna a la educación; de este modo, desde entonces los informes distinguen entre *ayuda directa a la educación* (las cifras que aparecen en la tabla 4.5) y *ayuda total a la educación*. Por otro lado, se distingue también entre *ayuda directa a la educación básica* y la *ayuda total a la educación básica* que es igual a la suma de la ayuda directa a la educación básica (la de la tabla 4.5) más el 10% del apoyo presupuestario (la mitad de lo que de esta partida se destinaría a educación) más el 50% de la ayuda dirigida al nivel no especificado. Teniendo esto en cuenta la ayuda total destinada a educación y a educación básica sería la que muestra en el gráfico 4.9.

Determinada la ayuda de la forma explicada, la ayuda a la educación básica habría supuesto un 42% de la ayuda total destinada a la educación. Aun así, se está muy lejos de lograr los fondos necesarios para financiar la educación básica y lograr los objetivos EPT, puesto que el déficit de financiación de la educación básica de aquí a 2015 asciende a 26.000 millones de dólares estadounidenses al año, según las estimaciones recogidas en el Informe de Seguimiento de la EPT de 2013/14 (UNESCO 2014a:10).

Gráfico 4.9. Evolución de la ayuda total a la educación y de la ayuda total a la educación básica según la hipótesis de cálculo de los Informes de seguimiento de la EPT, en 2002-2013.



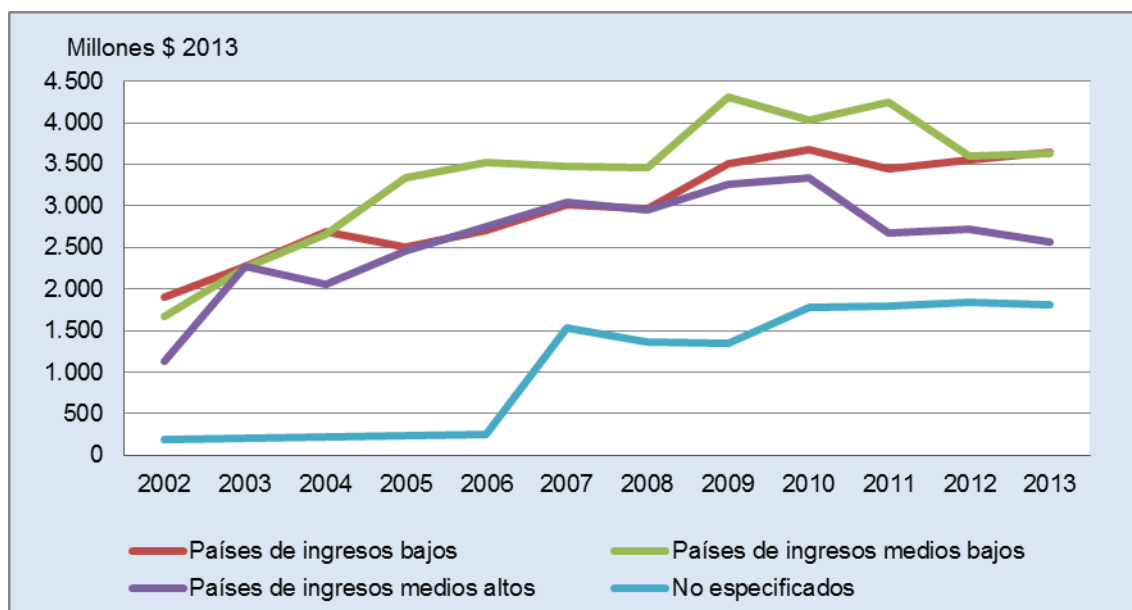
FUENTE: Base de datos en línea CRS (OECD, 2015). Elaboración propia.

4.4. DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA: PRINCIPALES RECEPTORES.

En lo que se refiere a la distribución geográfica, atendiendo a la clasificación de países según el nivel de renta⁶² no existen grandes diferencias, los países de ingresos bajos reciben el 29% de la ayuda, los de ingresos medios-bajos, el 33% y los de ingresos medios-altos, el 25%; del 10% se desconoce el nivel de renta (véase el gráfico 4.10)

⁶² Las agrupaciones de países tanto por niveles de renta como por regiones EPT pueden verse en el Informe de Seguimiento de la EPT de 2015, UNESCO (2015:367-369)

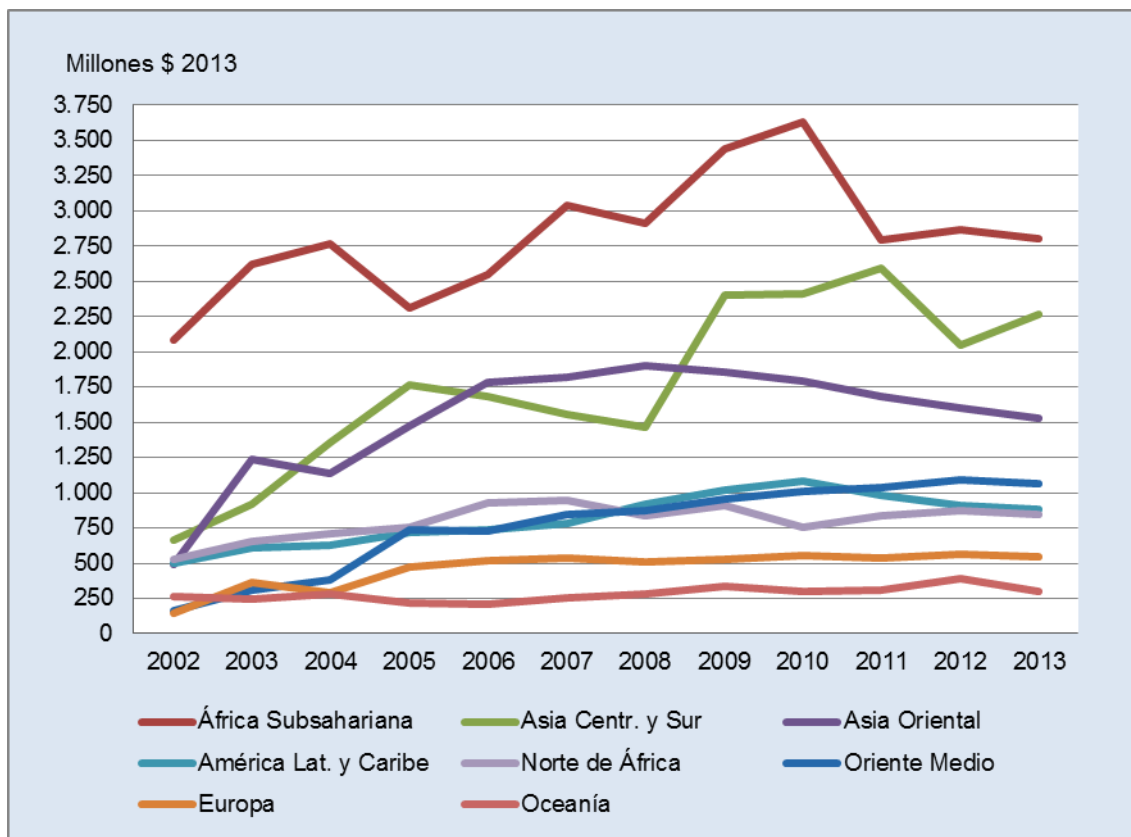
Gráfico 4.10. Evolución de la ayuda total a la educación por grupos de países según nivel de renta en 2002-2013.



FUENTE: Base de datos en línea CRS (OECD, 2015). Elaboración propia.

En cuanto a la distribución de la ayuda por regiones, la que más fondos recibió fue África Subsahariana, con un total de 33.817 millones de dólares, le sigue Asia Central y del Sur, con 21.136 millones, Asia Oriental, 18.299, América Latina y Caribe, 9.762, Norte de África, 9.581, Oriente Medio, 9.182 y Europa y Oceanía, con 5.562 y 3.384 millones, respectivamente (véase el gráfico 4.11).

Gráfico 4.11. Evolución de la ayuda destinada a educación por regiones. Período 2002-2013.



FUENTE: Base de datos en línea CRS (OECD, 2015). Elaboración propia.

En total recibieron ayuda a la educación en 2002-2013 159 países, de los cuales, 130 recibieron menos del 1% de la ayuda. En la tabla 4.6 se recogen los 29 países que recibieron un porcentaje superior al 1%. Siguiendo en parte la hipótesis de cálculo de los informes de seguimiento de la EPT, se muestra una columna con la suma de la ayuda directa destinada a la educación básica más el 50 por ciento de la del nivel no especificado. Por otro lado, como indicador de la cantidad relativa de fondos que recibe cada país se recoge en una columna el promedio de la cuantía de la ayuda primaria per cápita (que se ha calculado teniendo en cuenta la población menor de 14 años de cada país) y el promedio del total de ayuda a la educación per cápita (en este caso utilizando la población total).

Tabla 4.6. Principales países receptores de ayuda a la educación en el período 2002-2013.

PAÍS	SUMA DE DESEMBOLSOS 2002-2013 Millones de dólares				AOD primaria per cápita. Promedio 02-13 (Dólares)	AOD educ. total per cápita. Promedio 02-13 (Dólares)
	Educación total	Educ. básica + 50% Nivel no especif.	Educación secundaria	Educación postsecund.		
China	8.245	355	212	7.440	0,03	0,52
India	6.330	4.149	571	1.283	0,85	0,45
Pakistán	3.943	2.150	140	634	1,49	1,94
Marruecos	3.928	633	436	2.579	2,77	10,57
Indonesia	3.473	1.473	386	892	0,73	1,23
Bangladesh	3.471	2.234	665	326	2,99	1,95
Vietnam	2.806	890	325	1.308	2,22	2,74
Afganistán	2.761	1.767	215	351	7,48	8,26
Palestina	2.542	2.039	100	214	93,62	1,94
Etiopía	2.471	1.445	134	230	1,69	2,45
Tanzania	2.109	1.122	395	329	4,00	4,27
Mozambique	1.886	1.107	142	270	5,85	6,96
Mayotte	1.863	840	528	4	SD	SD
Argelia	1.856	61	63	1.716	0,36	4,37
Egipto	1.750	894	178	514	2,31	1,93
Senegal	1.742	575	185	771	4,54	11,95
Túnez	1.671	76	281	1.264	0,63	13,50
Turquía	1.631	224	145	1.188	0,63	1,94
Jordania	1.544	1.122	63	259	39,88	21,61
Uganda	1.524	853	293	172	3,27	4,17
Camerún	1.346	172	56	1.077	1,24	5,81
Mali	1.339	833	98	214	8,28	8,69
Líbano	1.263	508	115	596	37,25	25,09
Nepal	1.241	745	109	206	3,77	3,91
Nigeria	1.204	542	146	319	0,42	0,65
Ghana	1.148	702	95	183	4,49	4,20
Sudáfrica	1.114	559	118	302	2,15	1,90
Burkina Faso	1.088	712	83	173	6,67	6,26
Zambia	1.039	647	50	77	5,45	7,22

FUENTE: Datos de ayuda: base de datos en línea CRS (OECD-DAC, 2015). Datos de población: base de datos en línea del Banco Mundial (Banco Mundial, 2015). Elaboración propia.

En lo que se refiere a los países que reciben más ayuda destacamos lo siguiente:

- Los países que mayor concentración tienen de su ayuda en la educación básica son Palestina (el 80% de la ayuda que recibe es para la educación básica) y Jordania (el 73%). Les siguen una serie de países para la proporción de ayuda que recibe la educación es básica está entre el 60 y el 66 por ciento, éstos son: India, Bangladesh, Afganistán, Mali, Nepal, Ghana, Burkina Faso y Zambia.
- Hay dos países que prácticamente toda la ayuda que reciben es para la educación postsecundaria, éstos son China (el 90% de los fondos que recibe) y Argelia (el 92%). Otros países que concentran su ayuda en el nivel superior son: Marruecos (66%), Túnez (el 76%), Turquía (73%) y Camerún (el 80%).
- Los países que más ayuda per cápita a la educación reciben son Líbano y Jordania (25,09 y 21,61 dólares, respectivamente), con una gran diferencia con respecto a los demás. Les siguen Túnez (con 13,5 dólares), Senegal (11,95) y

Marruecos (10,57). Los que menos ayuda per cápita reciben son precisamente los que ocupan los dos primeros lugares en cuanto a volumen total de fondos, China e India.

- Es importante también, observar la gran diferencia que existe en algunos países entre la AOD per cápita de la educación primaria y la de la educación total, sobre todo por lo que trataremos en el apartado siguiente. Las diferencias, lógicamente, son tanto mayores cuanto más se concentra la ayuda en el nivel de la educación básica o de la educación universitaria. El caso más extremo es el de Palestina, en el que hay una diferencia de más de 90 dólares. También hay diferencias importantes en el caso de Marruecos, Senegal, Túnez, Jordania o Líbano.

4.5. EL COMPORTAMIENTO DE LOS DONANTES DE AYUDA A LA EDUCACIÓN.

Más de las tres cuartas partes de los fondos de ayuda destinados a la educación son provistos por los países del CAD y el resto por organismos multilaterales. En la tabla 4.7 se muestran las aportaciones realizadas a lo largo del período por los principales donantes, tanto países CAD como donantes multilaterales.

Sólo dos países aportan casi un tercio de la ayuda total que va destinada al sector educativo, Francia, que en 2002-13 aportó el 15,9% de la ayuda total a la educación y Alemania, con una aportación superior al 14%. A estos dos países, les sigue Japón, con casi el 9% y después, Estados Unidos, Reino Unido y Países Bajos. Los seis países mencionados proveen en conjunto la mitad de la ayuda a este sector. Esta extremada concentración hace que un cambio de política de asignación de la ayuda de cualquiera de ellos afecte de una forma muy importante al sector. En el caso de Francia, por ejemplo, después de alcanzar la cifra de más de 2.000 millones de ayuda en el año 2007, la redujo en 2008 en un 18%; después de una leve recuperación, en 2010 volvió a bajar su ayuda a la educación en un 20% (gráfico 4.12).

Tabla 4.7. Principales donantes de AOD en educación en 2002-2013. (Cifras absolutas: medias de desembolsos brutos en educación en millones de dólares constantes de 2013).

Donantes	% sobre AOD educación	Media 2002-04	Media 2005-07	Media 2008-10	Media 2011-13	% AOD educación vs AOD sectorial
Total	100,0%	7.006	10.080	12.012	11.843	12,1%
Países CAD	76,2%	5.513	7.771	9.152	8.818	13,4%
Francia	15,8%	1448	1.672	1.759	1.486	34,3%
Alemania	14,6%	982	1.496	1.709	1.777	22,8%
Japón	7,2%	544	847	844	723	9,7%
Estados Unidos	6,3%	312	575	841	860	4,0%
Reino Unido	6,3%	226	487	706	1.164	13,7%
Países Bajos	4,2%	296	580	563	301	16,7%
Canadá	3,0%	281	247	419	300	15,8%
Australia	3,0%	198	219	343	453	13,1%
Noruega	2,8%	226	305	316	283	12,5%
España	2,5%	184	285	402	148	14,4%
Bélgica	1,8%	159	172	227	179	20,3%
Suecia	1,2%	110	135	132	120	6,7%
Austria	1,2%	198	124	136	145	42,4%
Multilateral, Total	23,6%	1.494	2.370	2.839	2.949	9,6%
IDA (*)	12,0%	1.249	1.231	1.289	1.164	12,0%
Unión Europea	8,2%	90	725	855	891	8,2%
UNRWA (*)	2,3%		264	320	361	77,4%
AfDF(*)	0,9%	80	77	121	97	7,4%

NOTAS: IDA = Asociación Internacional de Fomento. UNWRA = Asociación de NN.UU. para los Refugiados de Palestina y Oriente Próximo. AfDf = Fundación Africana de Desarrollo.

FUENTE: OECD-DAC (2014). Base de datos en línea CRS del CAD. Elaboración propia.

Cabe comentar también el caso de España. Nuestro país fue progresivamente aumentando su ayuda a la educación, alcanzando su aportación máxima en 2008; ese año España aportó casi 500 millones de dólares, situándose en el sexto lugar entre los países donantes de fondos para educación. Desde entonces la ayuda se fue reduciendo, y en 2012 apenas alcanza los 116 millones.

En la tabla 4.7 podemos ver también la importancia que cada donante da al sector educativo. La última columna muestra el porcentaje que la AOD destinada a la educación supone sobre el total de AOD sectorial de cada donante. Dentro del grupo de donantes que más fondos aportan, los que más importancia le dan al sector educativo son: Francia, Alemania y Países Bajos.

El análisis de la distribución que cada donante realiza de su ayuda a educación entre los diferentes niveles educativos (tabla 4.8) nos muestra que precisamente son los dos grandes donantes los que menos comprometidos están con la educación básica. Tanto Francia como Alemania destinan casi tres cuartas partes de su ayuda al sector

educativo a la educación postsecundaria mientras que no llega al 10% su ayuda a la educación básica. Bélgica y Japón son otros dos países cuya ayuda está enfocada hacia la educación universitaria destinando a ésta un 61% y un 52,3% respectivamente.

Tabla 4.8. Distribución por niveles educativos de la AOD a educación de los principales donantes 2002-2013. (Cifras absolutas: suma de desembolsos brutos en educación en millones de dólares constantes de 2013).

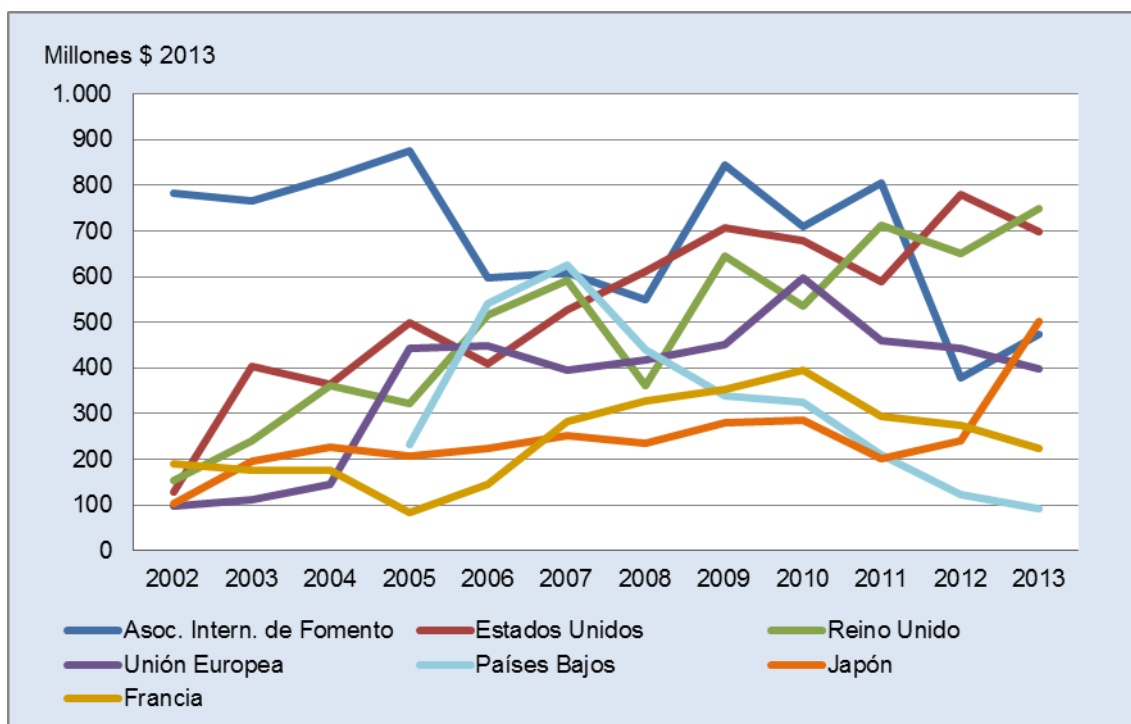
Donante	AOD educ. 2002-13	Educación nivel no especificado	Educación básica	Educación secundaria	Educación postsecundaria
Total	122.824	22,7%	29,7%	9,7%	37,9%
Países CAD	93.579	20,7%	25,9%	8,5%	44,9%
Francia	19.096	10,3%	8,1%	8,9%	72,8%
Alemania	17.889	10,8%	9,0%	8,4%	71,8%
Japón	8.874	23,2%	15,1%	9,4%	52,3%
Estados Unidos	7.764	19,9%	66,9%	2,1%	11,2%
Reino Unido	7.752	40,8%	46,3%	5,6%	7,2%
Países Bajos	5.219	12,2%	58,1%	3,5%	26,3%
Canadá	3.740	33,1%	39,9%	8,2%	18,8%
Australia	3.638	42,3%	27,1%	12,4%	18,2%
Noruega	3.390	21,6%	56,9%	3,5%	18,1%
España	3.059	32,9%	28,7%	16,4%	22,0%
Bélgica	2.211	15,6%	11,4%	12,1%	61,0%
Suecia	1.491	32,3%	54,7%	4,0%	9,1%
Austria	1.450	3,4%	2,4%	8,4%	85,7%
Multilateral, Total	28.953	28,6%	42,3%	13,7%	15,4%
IDA	14.794	30,6%	40,1%	15,2%	14,1%
Unión Europea	7.684	30,4%	26,8%	13,9%	28,9%
UNRWA	2.834	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%
AfDF	1.126	72,3%	7,8%	16,0%	3,9%

FUENTE: OECD-DAC (2014). Base de datos en línea CRS del CAD. Elaboración propia.

En el gráfico 4.12 mostramos los mayores donantes de ayuda a la educación básica. Los montantes que se han utilizado en este gráfico se han obtenido siguiendo las indicaciones marcadas por los Informes de Seguimiento de la EPT, es decir, sumando a la ayuda directa a la educación básica, el 50% de lo destinado al código del sector no especificado más el 10% del apoyo presupuestario general⁶³. De este modo, más de un tercio de la ayuda es proporcionada sólo por tres donantes, la Asociación Internacional de Fomento (IDA), Estados Unidos y Reino Unido. Vemos también que, desde 2011, Japón ha incrementado de una forma notable su apoyo a la educación básica. Del otro lado se encuentra Países Bajos que ha reducido su ayuda a la educación básica de una forma espectacular.

⁶³ Es el mismo método empleado en el cálculo de las cifras del gráfico 4.9.

Gráfico 4.12. Evolución de la ayuda total destinada a educación básica de los principales donantes de ésta en 2002-2013



NOTA: Fondos obtenidos sumando a la ayuda directa a educación básica, el 50% del sector no especificado, más el 10% del apoyo presupuestario general

FUENTE: OECD-DAC (2014). Base de datos en línea CRS del CAD. Elaboración propia.

Se muestra, por último los países a los que los principales donantes dan ayuda destinada a la educación, en la tabla 4.9.

Tabla 4.3. Destino geográfico de la AOD de los principales donantes de ayuda a la educación en 2002-2013(*)

Donante	2002-04	2005-07	2008-10	2011-13
Francia	1.442	1.659	1.693	5.346
	Marruecos (16) Mayotte (12) Argelia (10) Túnez (6) China (5)	Mayotte (17) Marruecos (14) Argelia (11) China (8) Túnez (6)	Mayotte (21) Marruecos (9) China (9) Argelia (7) Túnez (5)	Marruecos (13) China (11) Argelia (9) Túnez (6) Wallis y Futuna (5)
Alemania	859	1.321	1.576	1.588
	China (20) India (5) Camerún (5) Turquía (5) Marruecos (5) Indonesia (4)	China (21) Turquía (5) Camerún (5) Marruecos (5) India (5) Indonesia (5)	China (16) Turquía (5) India (4) Camerún (4) Ucrania (3) Marruecos (3) Indonesia (3) Afganistán (3) Siria (3) Brasil (3) Irán (3)	China (15) India (5) Afganistán (4) Turquía (4) Camerún (3) Irán (3) Ucrania (3) Egipto (3) Brasil (3) Siria (3)
Japón	508	801	787	689
	China (26) Indonesia (5) Tailandia (5) Vietnam (5) Uzbekistán (4)	China (45) Indonesia (3) Vietnam (3)	China (42) Indonesia (5) Afganistán (3) Malasia (3)	China (21) Indonesia (8) Afganistán (7) Vietnam (3) Marruecos (3) Mongolia (3)
Reino Unido	211	403	580	920
	India (34) Bangladesh (10) Gana (8) Kenia (7)	India (32) Etiopía (21) Bangladesh (9) Kenia (6)	Etiopía (25) India (20) Bangladesh (9) China (5) Pakistán (5) Nigeria (5)	Etiopía (17) Pakistán (12) India (10) Bangladesh (6) Afganistán (6) Nigeria (5) Gana (5)
Estados Unidos	220	507	760	723
	Iraq (25) Micronesia (14) Egipto (13) Uganda (12) Afganistán (10)	Iraq (18) Egipto (12) Pakistán (12) Afganistán (10)	Afganistán (16) Pakistán (12) Iraq (11) Egipto (10)	Afganistán (12) Pakistán (7) Jordania (7) Namibia (5) Indonesia (4) Egipto (4)
Países Bajos	226	326	351	130
	Tanzania (18) India (10) Indonesia (9) Zambia (8) Mali (7)	Sudáfrica (9) Mali (8) Indonesia (8) Bangladesh (8) Tanzania (8) Mozambique (7) Zambia (7)	Indonesia (14) Mali (9) Zambia (8) Burkina Faso (7) Uganda (7) Bangladesh (7)	Indonesia (15) Bangladesh (15) Pakistán (12) Burkina Faso (9) Sudáfrica (7) Gaza (7) Benín (7)

(*) La cifra de AOD que figura en la parte superior de cada celda es la media de la ayuda neta bilateral con destino conocido por donante y período. La cifra entre paréntesis es el porcentaje de dicha ayuda destinada a cada país receptor.

FUENTE: Base de datos en línea CRS (OECD, 2015). Elaboración propia.

**CAPÍTULO 5. ESTUDIOS DE
EFICACIA DE LA AYUDA A LA
EDUCACIÓN: REVISIÓN Y CRÍTICA**

5.1. INTRODUCCIÓN.

¿Es eficaz la ayuda oficial al desarrollo? Ésta es una cuestión a la que se le viene tratando de dar respuesta desde hace más de cuarenta años y que viene siendo controvertida por los diferentes y contradictorios resultados de los estudios que se han realizado. Aun así, es importante llevar a cabo un ejercicio de evaluación de las políticas públicas, en general, incluida, por supuesto, la política de cooperación.

En el ámbito de la Microeconomía es de sobra conocido el principio según el cual el mercado competitivo lleva a cabo una asignación eficiente de los bienes y servicios a través del *mecanismo del precio* y de las denominadas *leyes de la oferta y la demanda*. Pero cuando se trata de un bien público o de un recurso común, el mercado no funciona, ya que no hay un precio que guíe el comportamiento de oferentes y demandantes y penalice los comportamientos erróneos. Es precisamente en estos casos cuando se hacen necesarias las evaluaciones mediante las que los poderes públicos puedan decidir a qué se asignan sus presupuestos. Esta evaluación se hace aún más necesaria en el caso de la política de cooperación, puesto que en este caso ni siquiera funciona el mecanismo de reclamación por parte de los ciudadanos administrados, ya que éstos no son ciudadanos del país que implementa la política (Alonso, 2014:159).

Dado el objeto de esta tesis, nos interesa el tipo de evaluación que trata de dar respuesta a la pregunta con la que hemos comenzado, es decir, una evaluación del impacto de la ayuda al desarrollo. Pero no de la ayuda agregada sobre el crecimiento del PIB per cápita, sino el impacto sobre los resultados educativos. Esto nos lleva a replantear la pregunta en estos términos exactos: ¿es eficaz la ayuda al desarrollo destinada al sector educativo?

Revisaremos los estudios más relevantes sobre eficacia de la ayuda aplicada al sector educativo y realizaremos nuestra propuesta acerca de las variables que deberían emplearse en estos modelos de eficacia de la ayuda en el sector educativo.

5.2. UNA REVISIÓN DE LOS ESTUDIOS DE EFICACIA DE LA AYUDA EN EL SECTOR EDUCATIVO.

En los estudios de eficacia de la ayuda es posible distinguir diversas etapas diferenciadas (Alonso, 2005, 2014)⁶⁴. En una primera etapa “dominó una imagen complaciente de la ayuda” (Alonso, 2014:163), sin duda alguna, la ayuda causaba un impacto positivo en el crecimiento de los países receptores. Se consideraba que debido al bajo nivel de renta *per cápita*, los países en desarrollo tenían una limitada capacidad de ahorro, en este sentido, la ayuda venía a suplir esa falta de ahorro interno. Por entonces, Rosenstein-Rodan (1961) realiza unas estimaciones acerca de la ayuda que sería necesaria para poner en marcha un proceso de crecimiento sostenido en el mundo en desarrollo. Precisamente, años más tarde, la Comisión que elaboró el Informe Pearson (Pearson, 1969) utilizó el mismo procedimiento que Rosenstein-Rodan en el cálculo del 0,7% del PIB de los países desarrollados como ayuda necesaria para promover el desarrollo en los países pobres.

Al optimismo de esta primera fase le siguió una segunda, a comienzos de los años 70 que se cuestionaba la eficacia de la ayuda. Desde posiciones liberales (Bauer o Friedman), como desde posiciones radicales (entre otros, los dependentistas) consideraban que las élites sociales y los dirigentes de los países receptores manejaban de forma discrecional los fondos provenientes de la ayuda (lo que se ha dado en llamar la *fungibilidad* de la ayuda), de forma que ésta no llegaba a los más necesitados. Bajo esta concepción, la ayuda pasaría a desplazar parte del ahorro y así se demuestra en una buena parte de los trabajos empíricos de la época, en los que el coeficiente que se obtiene para la ayuda es negativo (entre otros, Gupta, 1970 ó Papanek, 1973)

A medida que avanza el tiempo se dispone de mejores datos, se utilizan otras formulaciones del crecimiento, se discute la posible endogeneidad de la ayuda y se cambia el foco de atención de la relación ayuda-ahorro a la relación ayuda-inversión o ayuda-crecimiento (Alonso, 2014: 164; Tezanos, 2010b: 240). Si bien la mayor parte de las investigaciones que analizan la relación ayuda-inversión detectan una relación positiva, no ocurre igual con las que investigan la segunda relación.

⁶⁴ Un desarrollo más amplio puede verse en la revisión realizada por Hansen y Tarp (2000)

Comienza a finales de los 80 y principios de los 90, la etapa de madurez de los estudios sobre eficacia de la ayuda. Esta etapa podría decirse que se inicia con el trabajo de Boone (1994 y 1996), en el que analiza el efecto de la ayuda en relación con los regímenes políticos de los países receptores, aunque el estudio más influyente en esta etapa fue el de Burnside y Dollar (2000) (Alonso, 2005: 31). Según el trabajo de estos autores la eficacia de la ayuda está directamente relacionada con el marco institucional y político del país receptor. Este trabajo sirvió de soporte doctrinal al Banco Mundial en su propuesta de asignación de ayuda *Assessing Aid, What Works, What Doesn't and Why* (World Bank, 1998) de modo que el destino de ésta deben ser aquellos países en desarrollo que demuestren un marco institucional estable y unas política adecuadas⁶⁵.

Podría decirse que los estudios que tienen lugar en la primera mitad de los años 2000, en su conjunto establecen una relación positiva significativa entre ayuda y crecimiento, pero casi siempre condicionada a las circunstancias del receptor. (Alonso, 2014: 170-171). No obstante, Hansen y Tarp (2001) proporcionan evidencias econométricas de un efecto global positivo de la ayuda independientemente de la gobernanza del receptor. Simultáneamente surgen voces muy críticas con la ayuda como es el caso de Easterly (2002, 2003, 2006, por ejemplo) demandando profundas reformas en la gestión de la ayuda o, más tarde, Moyo (2009) que simplemente propone eliminarla.

Es en esta controvertida fase en la que surgen los estudios que aquí analizaremos, en los que se busca la relación entre la ayuda y los resultados educativos. Una relación mucho más directa y que, de momento, ha dado lugar a resultados positivos aunque no demasiado significativos.

Los estudios sobre la eficacia de la ayuda a la educación son muy recientes. El primero de ellos es el de Michaelowa (2004). Además de este estudio seminal, analizaremos otros cinco trabajos de los más relevantes: el de Michaelowa y Weber (2007), Michaelowa y Weber (2008), Dreher, Nunnenkamp y Thiele (2008), D'Aiglepiere y Wagner (2013) y Bichler y Michaelowa (2013). Nos fijaremos fundamentalmente en las variables que utilizan para medir la ayuda a la educación, el resto de variables explicativas y de control de los modelos y las variables que emplean para medir los resultados educativos. Y, por supuesto, los resultados a los que llegan.

⁶⁵ Entendemos que ésta puede ser la causa de la enorme subida que experimenta la ayuda destinada al sector *gobierno y sociedad civil*, a partir de 1998.

5.2.1. MICHAELOWA (2004)

Comenzamos por el estudio realizado por Katharina Michaelowa en 2004. Se evalúa, en un análisis dinámico de panel para un grupo de alrededor de 120 países de renta baja y de renta media-baja, el impacto de la ayuda para la educación en las tasas de matriculación en la escuela primaria.

Tabla 5.1. Estudio Michaelowa (2004)

Concepto	Descripción
Período	Se utilizan dos conjuntos diferentes de datos: un panel estructural de largo plazo (promedios de cinco años, 1975-2000) y un panel anual de corto plazo (1993-2000).
Países	Países de ingresos bajos o medios-bajos receptores de AOD según el CAD.
Variable endógena	Tasa bruta de matriculación en primaria.
Variable de ayuda	Compromisos o desembolsos de ayuda o datos de cooperación técnica destinados a educación provenientes de la base CRS, corregidos mediante la proporción que supone la ayuda total en la base CAD sobre la ayuda total en la base CRS ⁶⁶ . En las regresiones se utilizaron de tres formas: <ul style="list-style-type: none"> • Cifra global (en dólares constantes de 2001). • Ayuda a educación per cápita (también el \$ constantes de 2001). • Porcentaje de ayuda a educación sobre PNB
Variabes de control	<ul style="list-style-type: none"> • Gasto público en educación del país receptor (como % del PNB). • Ratio alumno/profesor en educación primaria. • Población menor de 14 años (% de la población total). • PNB per cápita (en \$ constantes de 1995) • Superávit presupuestario (% del PNB). • Tasa de inflación (% anual de precios al consumo). • Apertura de la economía (% sobre el PNB de la suma de exportaciones más importaciones). • Índice de Freedom House de los derechos políticos y las libertades civiles.⁶⁷ • Ayuda asignada a la producción de energía (en \$ constantes de 2001)
Método	Como existe una fuerte evidencia de una autocorrelación de los resultados educativos, tanto en términos de matrícula como de

⁶⁶ Recuérdese lo comentado en el la introducción del capítulo 4 acerca del grado de cobertura de la base CRS.

⁶⁷ Se trata de un índice elaborado por la ONG Freedom House que se publica cada año y en el que a cada país se le asignan dos calificaciones numéricas del 1 a 7, una relativa a los derechos políticos y otra a las libertades civiles. El 1 representa el grado de libertad más elevado y a medida que aumenta la calificación, el grado de libertad es menor.

	finalización, el análisis econométrico se lleva a cabo utilizando el método GMM sugerido por Arellano y Bond (1991), Arellano y Bover (1995) y Blundell y Bond (1998) para modelos dinámicos de panel.
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Las conclusiones a las que llega el estudio son las siguientes:

- La ayuda aumenta la tasa bruta de escolarización en primaria.
- No obstante, los coeficientes obtenidos para la variable ayuda varían mucho según las diferentes formas de tomar los datos y según la estimación
- Las estimaciones sobre la base de ayuda de cooperación técnica indican que para aumentar la tasa de matriculación en primaria en un 1% según una de las regresiones, se requeriría un aumento de la ayuda a la educación de 25 millones de dólares lo que suponía duplicar la ayuda de aquellos años. Según otra regresión, se requeriría aumentar la ayuda a educación en un 0,15% sobre el PIB medio de los países receptores del país, lo que supondría un aumento de la ayuda en un tercio.
- Incluso los coeficientes estimados más optimistas muestran que la universalización de la enseñanza primaria no se lograría con la financiación proveniente de la ayuda.
- El gasto público en educación primaria de los países en desarrollo se muestra aún menos eficaz que la ayuda.
- Se evidencia claramente que parámetros estructurales del sistema educativo, como el número de niños en el país o la relación alumno-profesor también juegan un papel importante cuando se trata de encontrar soluciones para la financiación de la educación primaria.
- Mientras que el buen gobierno en términos económicos (de apertura comercial, de austeridad presupuestaria y la estabilidad de precios) no muestra ningún efecto positivo significativo en la matrícula de la educación primaria, se muestra claramente que la falta de libertad política y de libertades civiles está relacionada negativamente con la matriculación.

5.2.2. MICHAELOWA Y WEBER (2007)

El trabajo de Katharina Michaelowa y Anke Weber constituye, en realidad, una revisión del trabajo comentado anteriormente. Nos fijaremos, por tanto sólo en las diferencias entre un trabajo y otro, que son las mostradas en la tabla 5.2.

Tabla 5.2. Estudio Michaelowa y Weber (2007)

Concepto	Descripción	Observaciones
Países	Igual que Michaelowa (2004)	
Variable endógena	Tasa neta de matriculación en primaria. Tasa de finalización de primaria	Dado que la cobertura de estos datos es pequeña, se completan con datos de las tasas de supervivencia y de repetición.
Variable de ayuda	Igual que Michaelowa (2004)	
Variables de control	Igual que Michaelowa (2004)	
Método	Igual que Michaelowa (2004)	

Las conclusiones son:

- La ayuda a la educación aumenta tanto la tasa de matriculación como la de finalización en primaria.
- No obstante, los coeficientes de impacto estimados son bastante pequeños. En el caso más optimista, implican que un aumento de la ayuda en aquellos años en un 200% conduciría a un aumento de la tasa neta de escolarización en primaria de 2,5 puntos porcentuales. Sólo cuando la ayuda a la educación es relativamente baja al principio, puede haber inicialmente un mayor impacto (sobre dos veces más alta).
- No hay evidencia convincente de que el gasto público nacional en educación tenga mayor impacto que la ayuda sobre los resultados educativos. Sólo en una de las regresiones se obtiene para el gasto un coeficiente positivo significativo, de modo que un aumento de un 1% del gasto educativo sobre la renta nacional bruta elevaría las TNAE en primaria en un 10%.
- Los resultados obtenidos demuestran que, con tasas realistas de crecimiento de la ayuda a la educación, la educación primaria universal no se alcanzará por este medio.

- De nuevo, se evidencia claramente que tanto el número de niños/as en el país o la relación alumno-profesor, juegan un papel importante cuando se trata de encontrar soluciones sostenibles para la financiación de la educación primaria.
- Las simulaciones proporcionan alguna evidencia de que el impacto de la ayuda en la educación es más alto cuando:
 - Los recursos de la ayuda suponen una parte limitada de los recursos nacionales, lo que sugiere la existencia de rendimientos decrecientes en la ayuda.
 - El buen gobierno, en materia de derechos políticos y libertades civiles, proporciona un entorno favorable para el aprendizaje y el posterior aprovechamiento por parte de la sociedad y del mercado de trabajo. Sin embargo, incluso en circunstancias muy positivas, el efecto promedio de la ayuda sigue siendo bastante pequeño.

5.2.3. DREHER, NUNNENKAMP Y THIELE (2008)

Tomando como punto de partida los objetivos marcados en educación en los ODM (en concreto la meta de lograr la escolarización universal en la enseñanza primaria), este estudio detecta que el aumento de la ayuda per cápita para la educación aumenta significativamente la escolarización en primaria, mientras que el aumento del gasto gobierno nacional sobre la educación no lo hace.

Las características del estudio se muestran en la tabla 5.3.

Tabla 5.3. Trabajo de Dreher, Nunnenkamp y Thiele (2008)

Concepto	Descripción
Período	1970-2004 (excepto para la ayuda que se toma desde 1973)
Países	Países de ingresos bajos y medios
Variable endógena	Tasa neta de matriculación en primaria (expresada en forma de logaritmo)
Variable de ayuda	Compromisos de ayuda a la educación <i>per cápita</i>
Otras variables	<ul style="list-style-type: none"> • Gasto público en educación del país receptor (gasto <i>per cápita</i>). • Tasa neta de matriculación en primaria en el año anterior (en forma de logaritmo)
Variables de control	<ul style="list-style-type: none"> • Tasa de alfabetización de adultos. • PIB per cápita. • Proporción de la población menor de 15 años. • Proporción de la población urbana sobre la población total.
Método	<ul style="list-style-type: none"> • Marco: función de producción social. • Análisis dinámico de panel y test de robustez centrado en el método GMM.

Los resultados obtenidos en el estudio fueron los siguientes:

- El análisis realizado muestra que es preciso desagregar la ayuda para poder evaluar su eficacia. Los coeficientes no son tan significativos cuando en el análisis de sensibilidad se utilizan los desembolsos de ayuda totales.
- Aunque sea de una forma modesta, la ayuda destinada específicamente al sector educativo contribuye al logro de la educación primaria universal de los países en desarrollo. La mejor especificación indica que por cada dólar adicional de ayuda per cápita al sector de la educación, la matrícula en primaria aumenta en un 0,3%.
- La eficacia de la ayuda no aumenta con el aumento de gasto público.
- La variable dependiente retardada es muy significativa, en cambio, la alfabetización, la proporción de la población menor de 15 años, y el grado de urbanización no afectan significativamente a la inscripción en primaria.
- El PIB per cápita no tiene impacto positivo en la matrícula escolar.

5.2.4. MICHAELOWA Y WEBER (2008)

En este estudio, las autoras distinguen entre educación primaria, secundaria y terciaria tanto en lo que se refiere a los resultados educativos como a los flujos de ayuda. Las características del estudio se muestran en la tabla 5.3.

Tabla 5.4. Estudio Michaelowa y Weber (2008)

Concepto	Descripción
Período	Se utilizan dos conjuntos diferentes de datos: un panel estructural de largo plazo (promedios de dos años, 1990-2004) y un panel anual de corto plazo (1999-2004).
Países	Países de ingresos bajos o medios-bajos receptores de AOD según el CAD.
VARIABLES ENDÓGENAS	Tasa neta de matriculación en primaria. Tasa de finalización de primaria. Tasa bruta de matriculación en secundaria. Tasa bruta de matriculación en postsecundaria.
VARIABLES DE AYUDA	Compromisos o desembolsos de ayuda destinados a específicamente a cada nivel educativo corregidos del siguiente modo: <ul style="list-style-type: none"> • Primaria: ayuda a la educación primaria + 10% del apoyo presupuestario general + 50% del nivel no especificado. • Secundaria: ayuda a la educación secundaria + 4% del apoyo presupuestario general + 20% del nivel no especificado. • Postsecundaria: ayuda a la educación primaria + 6% del apoyo presupuestario general + 30% del nivel no especificado.
VARIABLES DE CONTROL	<ul style="list-style-type: none"> • Gasto público en educación del país receptor (como % del PNB). • Ratio alumno/profesor en educación primaria. • Población menor de 14 años (% de la población total). • PNB per cápita • Tasa de inflación (% anual de precios al consumo). • Apertura de la economía (% sobre el PNB de la suma de exportaciones más importaciones). • Índice de Freedom House de los derechos políticos y las libertades civiles. • Ayuda asignada a la producción de energía
Método	El mismo método que en Michaelowa y Weber, 2007.

Las conclusiones del estudio son:

- Los efectos estimados son bastante bajos. De acuerdo con los resultados de las estimaciones más optimistas, el aumento de la ayuda a cualquier nivel de la educación en un 1 por ciento del PIB del país receptor mejorará las tasas de terminación en un máximo de 2,5 puntos porcentuales. Como tal aumento en la ayuda corresponde a aproximadamente dos veces más que la ayuda total a la educación esto representa un aumento enorme en comparación con el efecto relativamente limitado.
- Los resultados pueden subestimar el verdadero efecto de la ayuda por problemas de precisión de los datos de este nivel de desagregación, que más o menos confirman los resultados de estudios anteriores sobre la base de la ayuda total a la educación. Igualmente, de acuerdo con esos estudios, para la educación primaria y secundaria, existen algunas pruebas de rendimientos decrecientes en la ayuda, así como para una interdependencia de eficacia de la ayuda y el buen gobierno. El periodo de tiempo limitado hace que sea difícil de observar cualquier efecto estructural.
- No hay pruebas de que el gasto educativo nacional en los países en desarrollo muestre mayor impacto en los resultados educativos que la propia ayuda. No hay, pues "brecha de eficiencia" específica de la ayuda exterior. Se hace evidente que la disponibilidad de recursos financieros por sí sola no es suficiente, pero que ciertos parámetros estructurales del sistema educativo necesitan ser reajustados para alcanzar alguno de los objetivos internacionales para la educación. La alta presión de la población y las aulas atestadas aumentan el desafío que deben cumplir.
- Las conclusiones sobre el buen gobierno en términos económicos y la falta de libertad política y de libertades civiles es la misma que en el anterior estudio de la autoras.

5.2.5. D'AIGLEPIERRE Y WAGNER (2013)

En este trabajo se estudia la relación entre la ayuda a la educación variables educativas de cobertura, de proceso y de equidad de género en la educación primaria. Se utilizan como variables de instrumentación de la ayuda la proximidad cultural y

geográfica entre los donantes y los países receptores para hacer frente a la endogeneidad.

Las características del trabajo se presentan en la tabla 5.5.

Tabla 5.5. Estudio D'Aiglepieyre y Wagner (2013)

Concepto	Descripción
Período	1999-2009 (medias de períodos trianuales)
Países	Países de ingresos bajos o medios-bajos receptores de AOD según el CAD.
Variables endógenas	<p>De cobertura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tasa neta de ingreso en primaria • Tasa neta ajustada de escolarización en primaria. • Tasa bruta de ingreso en el último grado de primaria. <p>De equidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Índice de paridad de género de la TNAE de primaria. • Porcentaje de niñas en la educación primaria. <p>De calidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tasa de repetición en primaria. • Ratio alumno/profesor en educación primaria. • Porcentaje de profesores capacitados en primaria. <p>Todas en forma de logaritmo</p>
Variables de ayuda	<ul style="list-style-type: none"> • Compromisos de ayuda per cápita a educación primaria
Variables de control	<ul style="list-style-type: none"> • Gasto público en educación primaria por alumno del país receptor (como % del PNB). • Población menor de 14 años (% de la población total). • PNB per cápita • Porcentaje de la población rural.
Variables instrumentales de la ayuda	<ul style="list-style-type: none"> • Distancia. • Frontera terrestre común. • Idioma oficial común. • Religión mayoritaria común
Método	Mínimos cuadrados bietápicos

Las conclusiones a las que se llega en este estudio son:

- El ingreso en primaria, la tasa de supervivencia hasta el último grado, la cantidad de niños matriculados en primaria, y las variables de paridad de género se mejoran

significativamente por un aumento de la ayuda dirigida específicamente en la educación primaria.

- Los logros en términos de cobertura y la igualdad de género no parecen tener lugar a expensas de la calidad del proceso de enseñanza primaria.
- Las tasas de repetición se reducen, mientras que el ratio alumno / profesor y el porcentaje de docentes formados no se ven afectados por el flujo de la ayuda para la educación primaria.
- Con datos de ayuda más agregados, como el total de la ayuda para la educación, o la cantidad total de la ayuda comprometida, no se encuentran impactos significativos.
- El efecto de la ayuda en el logro educativo es en última instancia importante, y el aumento de las asignaciones a la educación primaria podría ayudar en el logro de la meta de la EPU en 2015.
- En cuanto a la investigación sobre eficacia de la ayuda, este estudio demuestra la utilidad de la investigación a nivel de sector, la necesidad de una instrumentación adecuada, y la importancia de utilizar datos desglosados para superar la paradoja micro-macro.

5.2.6. BICHLER Y MICHAELOWA (2013)

K. Bichler y K. Michaelowa (2013) utilizan datos de desembolsos de ayuda global a la educación per cápita, para el período 1996 a 2010, subdividido en tres períodos de cinco años, tomando la media de las variables explicativas y de control de cada período y relacionándolas con los valores de la variable dependiente al final del período, que, en este caso, es la tasa neta de escolarización en primaria. En un primer modelo se incluyen todos los países y después sólo aquellos con una tasa neta de escolarización al principio del período inferior al 80%.

- Comienza la serie temporal hacia la mitad de 1990, cubriendo el período de 1996 a 2010. Se agrega la información en períodos de cinco años con el fin de capturar el cambio estructural de estas variables que sólo cambian lentamente a lo largo del tiempo. Se ha tomado la media de todas las variables de control de los cinco años de cada período y relacionamos sus valores con la variable dependiente al final del período. Esto deja tres períodos de observación para las variables explicativas y de control (1996-2000, 2001-05, 2006-10), y cuatro

períodos para la variable dependiente, para la que necesitamos una observación adicional debido a la estructura dinámica del modelo. En una segunda etapa, se consideró que el paso del tiempo permitió a muchos países alcanzar la matriculación plena en primaria ya a principios de 1990, por eso no había mucho margen para que la cobertura en la educación primaria mejorara. Ante tal circunstancia se limitaron los datos a los países con una TNM inicial inferior al 80 por ciento.

Tabla 5.6. Estudio Birchler y Michaelowa y Weber (2013)

Concepto	Descripción
Período	1996-2010 (medias de las variables en períodos de cinco años)
Países	Países de ingresos bajos o medios-bajos receptores de AOD según el CAD.
VARIABLES ENDÓGENAS	Tasa neta de matriculación en primaria.
VARIABLES DE AYUDA	Desembolsos de ayuda per cápita destinada a educación.
VARIABLES DE CONTROL	<ul style="list-style-type: none"> • Gasto público en educación del país receptor (como % del PNB). • Ratio alumno/profesor en educación primaria. • Población menor de 14 años (% de la población total). • PNB per cápita • Déficit o superávit público (% del PNB) • Tasa de inflación (% anual de precios al consumo). • Apertura de la economía (% sobre el PNB de la suma de exportaciones más importaciones). • Índice de Freedom House de los derechos políticos y las libertades civiles.
Método	El mismo método que en Michaelowa y Weber, 2007.

Después del análisis econométrico se lleva a cabo un análisis básico QCA (análisis cualitativo comparativo) usando enlaces lógicos en vez de asociaciones estadísticas, empleando datos de programas de evaluación de la enseñanza al estilo de los informes PISA de la OCDE. Existen programas de evaluación de los estudiantes, incluso para África Subsahariana. El de mayor cobertura es el proporcionado por el Consorcio para el Monitoreo de la Calidad Educativa de África Meridional y Oriental (SACMEQ).

Las conclusiones del estudio son las siguientes:

- Los resultados sugieren que la ayuda ha sido más relevante para aumentar las tasas de matriculación que para aumentar el rendimiento.
- Se ha encontrado que con un aumento de la ayuda a la educación en un 1% aumenta el crecimiento de la tasa de matriculación en primaria en aproximadamente 0,06 puntos porcentuales (aproximadamente, una duplicación de la ayuda conduce a un aumento de 6 puntos porcentuales). Este resultado es relativamente modesta, pero no despreciable.
- Teniendo en cuenta que los donantes han aumentado de una forma importante sus desembolsos de la ayuda en los últimos años, se puede afirmar que una parte considerable de los progresos hacia la educación primaria universal (y los ODM) se debe a su apoyo financiero.
- Al desagregar la ayuda a la educación general de acuerdo a los códigos CRS del CAD, parece que el efecto positivo observado se debe principalmente a los sub-categorías que están directamente relacionados a la educación primaria.
- El efecto más robusto en la matrícula primaria se obtiene por la ayuda a la categoría de servicios educativos y de formación.
- Además, hay evidencia de complementariedad entre la ayuda para la educación primaria y secundaria. Si la educación primaria obtiene suficiente apoyo financiero, y al mismo tiempo se apoya la educación secundaria, se producirán nuevos aumentos en la matrícula de primaria debido a que la posibilidad de continuar los estudios en el nivel secundario es un incentivo para completar la educación primaria.
- El análisis QCA también muestra la importancia de un equilibrio adecuado entre los niveles de educación de primaria y los niveles más altos, con respecto a la mejora de la calidad de la educación primaria.

5.3. CRÍTICAS Y APORTACIONES SOBRE LOS ESTUDIOS REVISADOS.

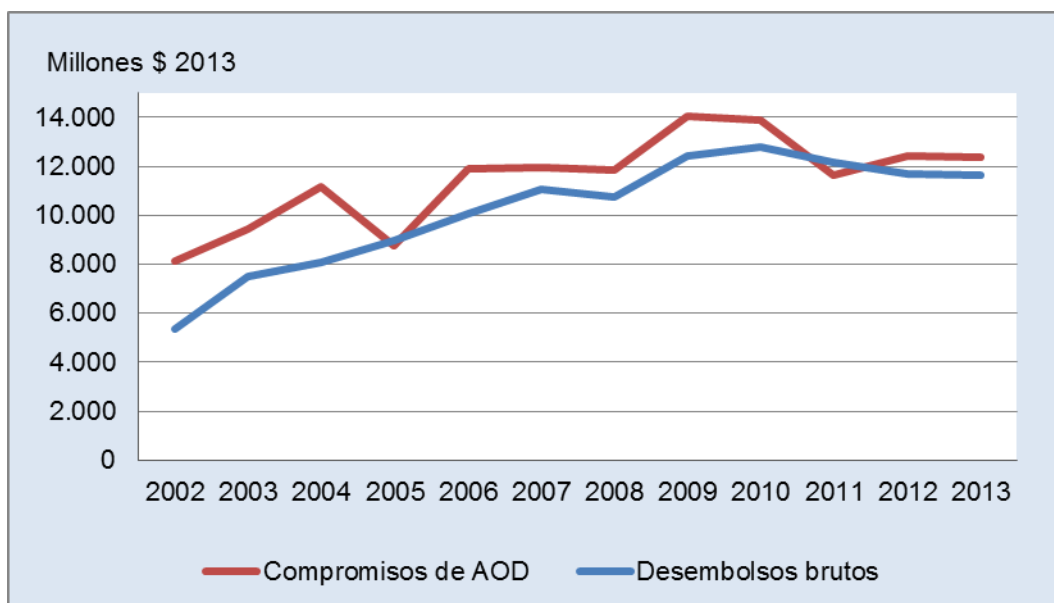
En relación a las variables que se utilizan **para caracterizar a los sistemas educativos** de los países receptores debemos indicar lo siguiente:

- Consideramos, después del análisis desarrollado en el capítulo 3, que sería más apropiado emplear no el ratio de población inferior a 14 años, sino el ratio de población infantil no escolarizada. Éste es uno de los indicadores que se utilizan en el seguimiento del logro del objetivo 2 y es una medida que está más directamente relacionada con el sistema educativo del país, en tanto en cuanto que es un indicador del esfuerzo necesario para lograr, al menos, la educación primaria universal. A pesar de que Dreher et al (2008) justifican el uso en su modelo de la elección de la AOD per cápita frente a la AOD como porcentaje del PNB del país receptor, argumentando que el alcanzar la educación primaria universal requiere considerar el número de personas entre las que la ayuda debe ser repartida, después no aplican el mismo criterio en la elección de la población relevante, que, en nuestra opinión, es el número de niños sin escolarizar.
- Sorprende que en ninguno de los estudios el gasto público en educación sea significativo. Habría que revisar la forma en que este gasto es calculado. Si se trata de ser estrictos en la medida de las variables, lo cual es fundamental para conseguir estimaciones robustas, será preciso incluir dentro de este gasto los costes de oportunidad que han supuesto para muchos países la eliminación de las tasas de matriculación, como se ha estudiado en el capítulo 3.
- Dado que se están implementando medidas de éxito que estimulan la demanda de educación, sobre todo en la educación primaria (véase el apartado 3.3.2.) debería tratarse de incluir alguna variable relativa a estos programas.

En relación a las variables que se utilizan **para medir la ayuda al sector educativo** debemos indicar lo siguiente:

- No se puede medir la eficacia de una “ayuda que no llega”. Dada la gran diferencia que hay entre compromisos y desembolsos, la cifra de desembolsos no puede ser utilizada para medir la eficacia de la ayuda. Basta ver el gráfico 5.1. para darse cuenta de que, además, no hay un patrón claro entre una forma de medir la ayuda y otra.

Gráfico 5.1. Evolución de compromisos de ayuda y desembolsos brutos en educación en el período 2002-2013



FUENTE: Base de datos en línea CRS (OECD, 2015). Elaboración propia.

- Entre 2002 y 2013, el 40% de la ayuda destinada a educación va dirigida a la educación postsecundaria, tal como hemos visto en el capítulo 4. No parece, pues, que sea la cifra de ayuda total a la educación la que deba utilizarse para ver el impacto que la ayuda tiene sobre las tasas de matriculación o finalización en primaria.
- Por otro lado, teniendo en cuenta que en el mismo período la ayuda destinada al sector no especificado ha supuesto el 23%, y que gran parte de esta ayuda llega a la educación primaria, tampoco nos parece que deba usarse exclusivamente la cifra de ayuda a la educación primaria para analizar el impacto de la ayuda sobre la tasa de matriculación o finalización de primaria.
- Una medida de ayuda apropiada para medir la eficacia de la ayuda a la educación con relación a la universalización de la educación primaria sería la

propuesta por el equipo de elaboración de los Informes de Seguimiento de la EPT y que también hemos utilizado en este trabajo en el capítulo 4, es decir, la ayuda directa a la educación básica (habida cuenta de que prácticamente toda va destinada a la educación primaria), el 50% de la ayuda que va al código CAD del nivel no especificado y el 10% de lo que va destinado al apoyo presupuestario general. Si bien Michaelowa y Weber (2008) adoptan esta medida de la ayuda en Birchler y Michaelowa (2013) se abandona.

En relación a las variables que se utilizan como **resultados educativos**:

- Deben incluirse medidas de la calidad en la enseñanza. Ya existe numerosos programas de evaluación de competencias cuyos resultados podrían ser tenidos en cuenta para medir la calidad.

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

"la" lección de lo que funciona en la ayuda a la educación es ésta: que la prestación de ayuda eficaz a la educación, que no busca meramente aumentar "números" –de niños en la escuela, libros de texto, escuelas y maestros– sino llevar a cabo una mejora duradera del aprendizaje y por lo tanto que tiene como núcleo la calidad, es a la vez complejo y difícil. (Riddell, 2012:7)

La educación es tanto un derecho humano como un factor clave para promover la paz y el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. A fin de que se realice su potencial para contribuir a construir un mundo más pacífico, la educación debe ser universal y accesible de manera igualitaria para todos y todas. No obstante, constituye un logro que se reconozca la educación como un derecho -antes que como un mero servicio, una oportunidad o incluso, cada vez más, una mercancía- es una labor cada vez más exigente e importante por sí misma.

Las distintas etapas educativas tienen repercusiones diferentes, pero a su vez son complementarias, en la reducción de la pobreza y en el desarrollo humano. La educación a lo largo de la vida comprende patrones formales, no-formales e informales de aprendizaje a lo largo del ciclo vital de una persona, para el mejoramiento consciente y continuo de la calidad de vida, la de cada persona y la de la sociedad.

El sistema escolar tiene un papel fundamental en la apropiación de la cultura y del conocimiento sistemático, pero no es el único sistema educativo. Muchos aprendizajes fundamentales en la vida de una persona se realizan no en la escuela sino en la familia, en la comunidad, en el trabajo, a través de los medios de comunicación, de la participación social, en la vida diaria. Por ello, el derecho a la educación debe abarcar y realzar todos estos ámbitos de aprendizaje que entran en juego en la vida de las personas. El derecho a la educación incluye el derecho a la información, la comunicación y el conocimiento, y la posibilidad de acceder y aprovechar los diversos medios y tecnologías disponibles, tradicionales y modernas.

Lograr el objetivo de la escolarización básica universal depende de la calidad educativa. La educación de calidad es aquella que promueve el desarrollo personal y social de todas las personas para facilitar su inclusión y participación en la sociedad. La calidad de la educación es un elemento primordial de acceso al disfrute de este derecho humano. Sin calidad educativa no es verdad que haya oportunidades para el desarrollo.

El derecho a una educación gratuita consagrado en la Declaración de Derechos Humanos (1948) y reafirmado en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1976) y más tarde en la Convención de los Derechos del Niño (1989), se asocia con una concepción de la educación como un fin en sí mismo. Pero también la educación es un medio importante para conseguir otros fines, así, existe un consenso general en considerarla como un instrumento eficaz de lucha contra la pobreza. Es esta concepción de la educación la que, desde hace más de medio siglo, ha hecho que el sector educativo sea un sector prioritario para las políticas de desarrollo y la cooperación internacional.

Pese a la importancia fundamental de la educación en los tratados, los pactos y los acuerdos, la comunidad internacional todavía ha de reconocer todas las posibilidades de la educación como catalizador del desarrollo. Aunque, desde el año 2000, muchos gobiernos nacionales han aumentado su grado de compromiso con la educación y el apoyo que le prestan, entre los donantes y en muchos países ese compromiso continúa viéndose afectado por los cambios en las condiciones imperantes, sean éstas financieras o de otra índole. La inversión en educación ha disminuido y va a la zaga de otros sectores del desarrollo.

Todas estas acciones deben ir dirigidas, en una fase previa, a hacer extensible la *Educación para Todos (EPT)*; y corregir la calidad del sistema educativo en los países en desarrollo: *la peor educación les toca por lo general a los pobres*. A ellos les llega una educación pobre en recursos, en infraestructura, en equipamiento, en contenidos, en pedagogía, en expectativas, en capacitación y experiencia docente, etc.

La iniciativa EPT, como compromiso mundial para proporcionar una educación básica de calidad a todos y todas en cualquier etapa educativa, aunque nació en la Conferencia Mundial de la Educación para Todos, (Jomtien, 1990), no recibió un verdadero impulso hasta el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000). Un total de 164 gobiernos se comprometieron a hacer realidad la EPT y definieron seis objetivos que debían alcanzarse antes de 2015.

En este estudio nos hemos centrado en los objetivos fijados para 2015 en la educación infantil y primaria, concluyendo que los avances en estos objetivos han sido desiguales en cada uno de ellos en los países en desarrollo.

Según hemos mostrado en este estudio, para los países para los que se dispone de datos, podemos concluir lo siguiente:

- En el **nivel de educación preescolar** es donde encontramos resultados más importantes, ya que la tasa bruta de escolarización (TBE) aumentó casi un 85% en el período 1999-2013. El número de países en desarrollo que alcanzaron el objetivo fijado por la EPT, llegar a una TBE del 80% en el nivel de enseñanza preescolar, también ha experimentado un notable y progresivo aumento. Destacan positivamente los países de América Latina analizados que alcanzaron entre 2011 y 2013 una TBE media superior al 80% partiendo de niveles bajos. Por el contrario los países que menos han progresado son los de África Subsahariana que no llegan a una tasa bruta promedio del 20%.
- En el **nivel de educación primaria** comenzando con el análisis del número de niños sin escolarizar en los países en desarrollo destaca el que si bien el número se ha reducido de 105 millones a 59 entre 1999 y 2013, desde 2011 dicho número está aumentando. Las razones principales ya no sorprenden: falta de voluntad política de los países implicados, conflictos bélicos y presiones demográficas. Vuelve a ser la zona de África Subsahariana en la que viven más niños y niñas sin escolarizar, la mitad del total; mientras que la región de Asia Meridional y Occidental es la que registra mayor descenso en el nivel de niños y niñas sin escolarizar en este período. Destaca aquí la reducción que se ha producido en India, de más de 15 millones.

Si analizamos la tasa neta de escolarización en el nivel de primaria (TNAE) – el objetivo de EPT se fijaba en alcanzar un 97% en aquella- de los países analizados la evolución desde 1999 siempre ha distado del objetivo. De un total de 80 países en desarrollo analizados sólo el 31% alcanzaban recientemente una tasa media del 90%. Es en Europa Central y Oriental donde se encuentran un mayor número de países que sí alcanzan la tasa fijada como objetivo, pero también era la zona que partía de niveles de escolarización más altos. En cambio es América Latina y Caribe donde la evolución de la tasa de escolarización en primaria es más desigual: encontramos países que ya en 1999 tenían tasas superiores al 95% y que la siguen manteniendo, un grupo poco numerosos en el que la tasa ha mejorado, y es el grupo más importante de países en los que la tasa ha

disminuido sustancialmente. Vuelve a ser significativo el caso de los países de África Subsahariana analizados ya que la TNAE entre 1999 y 2013 aumento en casi 22 puntos

A este respecto los principales factores que han impulsado el avance de las tasas de escolarización, estando aún lejos de conseguir el objetivo marcado por la EPT y los ODM, han sido la supresión de los derechos de matrícula, las iniciativas para el incremento de la demanda educativa, el aumento de los centros y de la inversión en salud e infraestructuras.

Si nos centramos en el nivel de supervivencia en el último grado, es decir el nivel de éxito conseguido en la escolarización no sólo se mide por el número de alumnos matriculados en cada año sino el seguimiento de los mismos hasta su finalización, la tasa apenas ha sufrido variación en los últimos 14 años; y son las mismas regiones las que presentan mejores y peores tasas.

Se finaliza el análisis de la situación de la educación en los países en desarrollo con el análisis del índice de desarrollo de la EPT, que mide los avances en los logros de todos los objetivos globalmente. En este sentido cabe destacar la dispersión geográfica de los países con índices más altos aunque predominan los de Europa Oriental y Asia Central.

“Afirmamos que ningún país que se comprometa seriamente con la Educación para Todos se verá frustrado por falta de recursos en su empeño por lograr esa meta.” Esta promesa hecha por los organismos bilaterales y multilaterales de financiación el desarrollo, en el Foro Mundial de la Educación, en Dakar en el año 2000, no ha sido sino una más de las promesas incumplidas.

Aunque se han conseguido grandes avances en el logro de los objetivos de la EPT no parece probable que a escala mundial se alcance ninguno de los seis debido a que la población más desfavorecida se está quedando atrás.

En el estudio previo al análisis de la ayuda destinada a educación, sobre la evolución de los desembolsos netos de ayuda total entre los años 1970 y 2013, se han detectado cuatro etapas bien diferenciadas: en la década de los 70, la AOD neta total creció a una tasa media anual acumulativa próxima al 8%; en los 80, el ritmo de crecimiento de la AOD se ralentizó, bajando su tasa de crecimiento a tan sólo el 1,1%; en la etapa siguiente, años 1991-1997, la AOD entró en una fase de recesión, llegando

a caer hasta un 20%, lo que nunca antes había ocurrido, fue la fase conocida como la “fatiga del donante”.

En la cuarta fase, que arranca en 1998, la AOD creció a un ritmo medio del 5%. No obstante, como no podía ser de otra manera, la crisis financiera global también ha influido en las cifras de la AOD, particularmente en el periodo 2010-2012, momento álgido de la misma. Las razones que motivaron aquella “fatiga del donante” de los 90 (ideológicas, instrumentalización política de la cooperación, menores recursos para cooperación, etc.) se muestran hoy plenamente vigentes.

De los actuales 28 países donantes del CAD la mitad de la ayuda oficial al desarrollo del periodo 1970-2013, es proporcionada por seis de ellos: Estados Unidos, Francia, Alemania, Japón, Reino Unido y Países Bajos. El destino geográfico que cada donante da a su ayuda tiene mucho que ver con los intereses geopolíticos de cada uno en cada momento, lo que se pone de manifiesto a lo largo del tiempo, con la aparición y desaparición en escena de diferentes receptores a lo largo del periodo (el caso de Iraq, a partir de 2003, es una muestra muy clara de lo referido).

El estudio revela que a lo largo del tiempo se ha ido priorizando la ayuda destinada a los países más pobres, pasando del 26% en la década de los 70 al 50% en el último periodo. Destaca que de los 181 países receptores de ayuda, once de ellos (Egipto, India, Bangladesh, Pakistán, Indonesia, Iraq, Tanzania, China, Vietnam, Etiopía y Afganistán) han recibido un tercio del total de la AOD, aunque el panorama parece estar cambiando en los últimos años, en que algunos de éstos han visto reducida la ayuda en favor de otros.

De un total de 43 años, el sector educativo ha sido el que más fondos ha recibido en 24 años.

En el análisis de la ayuda destinada a la educación, tomando también como medida de la misma los desembolsos, en este caso, brutos, el período de análisis cambia a 2002-2013 marcado por la disponibilidad de datos de la base CRS empleada en dicho análisis.

En términos reales, mientras que la ayuda bruta internacional en 2002-2013 se ha duplicado, la ayuda sectorial ha aumentado 2,8 veces. El sector educativo en estos años ha recibido un total de 122.500 millones dólares que han supuesto un 7,6% de la

ayuda total y un 12% de la ayuda sectorial. Sólo han recibido más dinero en todo el período las operaciones de condonación de deuda y el sector gobierno y sociedad civil, aunque dentro de la ayuda sectorial, en el último año el sector educativo se ha visto también superado por los sectores de transporte y salud.

A pesar de que en la mayor parte del período analizado los fondos recibidos por el sector educativo han ido aumentando, éste ha ido perdiendo importancia tanto dentro de la ayuda sectorial, como de la ayuda destinada a las infraestructuras y servicios sociales.

En la distribución de la ayuda destinada a educación, por niveles educativos, se ha visto que la educación universitaria es la que más fondos ha recibido, el 38% del total del período, frente al 30% destinado a la educación básica, la cual comprende cinco de los seis objetivos de la EPT). Además, la ayuda a la educación básica disminuye por primera vez en 2011. Aun sin esta reducción, se está muy lejos de cubrir la brecha financiera para el logro de los objetivos de la EPT, cifrada en 26.000 millones dólares anuales, mientras que la ayuda a la educación total a la educación básica (directa e indirecta) se sitúa entre los 5 y los 6 mil millones de dólares.

Los países que más ayuda aportan al sector educativo (Francia, Alemania, Japón) destinan su ayuda fundamentalmente a la educación postsecundaria. Esta ayuda, en un alto porcentaje se gasta en el país donante y no llega a los países en desarrollo.

En cuanto se refiere a distribución geográfica, no existen grandes diferencias si los clasificamos por nivel de renta, estando más o menos equilibrado el reparto entre los de ingresos bajos, los de medios-bajos y los de medios-altos.

De cara a 2015 será preciso un cambio de rumbo total y la búsqueda de nuevas fuentes de financiación de la EPT. Pues como muestran los estudios de eficacia de la ayuda específicamente enfocados hacia la ayuda a la educación, ésta no se muestra muy eficaz.

En los estudios de eficacia de la ayuda que se realizan en la primera mitad de los años 2000, podría decirse que, en su conjunto, establecen una relación positiva significativa entre ayuda y crecimiento. Pero simultáneamente surgen voces muy críticas con la ayuda como es el caso de Easterly o de Moyo.

Es en esta controvertida fase en la que surgen los estudios que aquí hemos analizado que se centran en buscar la relación entre la ayuda destinada a la educación y los resultados educativos. Una relación mucho más directa y que, de momento, ha dado lugar a resultados positivos aunque no demasiado significativos.

Si bien en todos los estudios existe una relación positiva entre la ayuda a la educación y las tasas de matriculación y de finalización, los coeficientes que se estiman no son demasiado grandes. Sería preciso duplicar la ayuda para que la tasa de matriculación en primaria aumentara en 6 puntos porcentuales.

En ninguno de los estudios se muestra una relación significativa entre el gasto público en educación del país receptor y la mejora de sus tasas de matriculación. Es preciso tratar de definir mejor esta variable recogiendo los costes de oportunidad en los que han incurrido los países con la eliminación de las tasas de matriculación.

Pero en estos estudios pensamos que deben definirse mejor ciertas variables con el fin de captar de forma más precisa la relación entre la ayuda y los logros educativos.

Terminamos recordándole a la comunidad internacional lo que afirmó en Dakar en 2000:

“Afirmamos que ningún país que se comprometa seriamente con la Educación para Todos se verá frustrado por falta de recursos en su empeño por lograr esa meta.”

Para el futuro se plantea continuar con la investigación sobre lo que funciona y no funciona en la cooperación al desarrollo en el sector educativo. Están apareciendo nuevos países donantes que en el marco de la cooperación Sur-Sur está prestando su apoyo a los sectores educativos de países en vías de desarrollo, como es el caso de China.

También en un futuro, con los datos cada vez más precisos de educación podría elaborarse un modelo de eficacia de la ayuda en el sector educativo o en algún otro sector.

Otra posible línea de investigación sería aplicar nuevas metodologías para el estudio del impacto de la ayuda en determinados sectores productivos.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAMOVICH, V. (2006), "Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo", *Revista Cepal*, nº 88, pp. 35-50.
- ALDERMAN, H. and BUNDY, D. (2012), "School feeding programs and development: are we framing the question correctly?", *The World Bank Research Observer*, Vol. 27, nº 2, pp. 204-221.
- ALESINA, A., and DOLLAR, D. (2000), "Who gives foreign aid to whom and why?", *Journal of economic growth* 5.1, pp. 33-63.
- ALONSO, J. A. (2005), "El debate sobre la eficacia de la ayuda: una consideración introductoria", *Colección Escuela Diplomática* 10: 15-22.
- ALONSO, J. A. (2014), "Eficacia agregada de la ayuda: incidencia sobre el crecimiento del receptor", *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, nº 3, pp. 154-188.
- ARELLANO, M., and BOND; S. (1991). "Some Tests for Specification for Panel Data: Monte Carlo Evidence and an Application to Employment Equations", *Review of Economic Studies* 58(2), pp. 277–297.
- ARELLANO, M., and BOVER, O. (1995), "Another Look at the Instrumental Variable Estimation of Error-components Models", *Journal of Econometrics* 68(1), pp. 29-51.
- ANGULO, G. (2001), *De Jomtien a Dakar. Diez años de ayuda a la Educación para Todos*, Barcelona, Intermón Oxfam.
- BANCO MUNDIAL (2015), *Datos*, Grupo del Banco Mundial, <http://datos.bancomundial.org/>. (Acceso: junio 2015)
- BARRIENTOS, A., NIÑO-ZARAZÚA, M. and MAITROT, M. (2010), *Social Assistance in Developing Countries. Database: Version 5.0 July 2010*, Manchester, UK, Brooks World Poverty Institute, University of Manchester.
<http://ssrn.com/abstract=1672090> (Acceso: enero 2015)
- BARRIENTOS, A. (2013), *Social Assistance in Developing Countries*, Cambridge University Press

- BARRO, R. and LEE, J-W. (2010), “A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950-2010”, *Journal of Development Economics*, vol 104, pp.184-198.
- BARRO, R.J. y LEE, J-W (2015), *Barro-Lee Educational Attainment Dataset*, <http://www.barrolee.com/>. (Acceso: enero 2015)
- BECKER, G.S. (1964), *Human capital theory*, New York, Columbia.
- BEHRMAN, J. R., PARKER, S. W. and TODD, P. (2013), “Incentives for students and parents”. En: GLEWWE, P. (ed.), *Education Policy in Developing Countries*, Chicago, University of Chicago Press, pp. 137-192.
- BIRCHLER, K. y MICHAELOWA, K. (2013), *Making aid work for education in developing countries. An analysis of aid effectiveness for primary education coverage and quality*, WIDER Working Paper nº 2013/021.
- BLUNDELL, R. and BOND, S. (1998), “Initial Conditions and Moment Restrictions in Dynamic Panel Data Models”, *Journal of Econometrics* 87(1), pp.115–43.
- BOUSQUET, J. (1990), “La reforma de la educación en los países menos desarrollados”, *Prospectiva, reformas y planificación de la educación. Documentos de un debate*, Madrid, Fundación Santillana
- BRUNEFORTH, M. (2015), *EFA’ status and achievements by 2015: national, regional and global projections. Did progress towards EFA-goals accelerate during the 1999 to 2015 period?*, Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2015, Education for All 2000-2015: achievements and challenges, París, UNESCO
- BUNDY, D., BURBANO, C., GROSH, M., GELLI, A., JUKES, M. and DRAKE, L. (2009), *Rethinking School Feeding: Social Safety Nets, Child Development, and the Education Sector*, Washington, DC, World Bank.
- BURDE, D. and LINDEN, L. L. (2012), “The Effect of Village-Based Schools: Evidence from a Randomized Controlled Trial in Afghanistan”, NBER Working Paper, 18039, Cambridge, National Bureau of Economic Research.
- BURNSIDE, C. y DOLLAR, D. (2000), “Aid, Policies and Growth”, *American Economic Review*, 90(4), 847-868

- COHEN, D. and SOTO, M. (2007), "Growth and human capital: good data, good results", *Journal of Economic Growth*, vol. 12(1), pages 51-76
- COHEN, D. and LEKER, L. (2014), *International educational attainment database*.
<http://www.parisschoolofeconomics.eu/en/cohen-daniel/international-educational-attainment-database/>. Acceso: enero 2015
- CHABBOTT, C. (1998), "Constructing educational consensus: International development professionals and the world conference on education for all", *International Journal of Educational Development*, 18(3), pp. 207-218.
- CEJUDO, R. (2007), "Capacidades y libertad: una aproximación a la teoría de Amartya Sen", *Revista Internacional de Sociología*, 47, pp. 9-22.
- COLCLOUGH C. Y FENNEL S. (2004). *The Fast Track Initiative: Towards a New Strategy for Meeting the Education MDGs*, London, UK Department for International Development.
- D'AIGLEPIERRE, R y WAGNER, L. (2013), "Aid and universal primary education", *Economics of Education Review* 37, pp. 95-112.
- DANG, H, KNACK, S. y ROGERS, H. (2009), *International Aid and Financial Crises in Donor Countries*, Policy Research Working Paper 5162, Washington DC, World Bank.
- DAUDET, Y. and SINGH, K. (2001), *The Right to Education: An Analysis of UNESCO's Standard- Setting Instruments*, París, UNESCO.
- DOMÍNGUEZ, R. y GUIJARRO, M. (2011), "Educación y desarrollo humano: más allá de la relación instrumental". En: MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Lecturas sobre Economía de la Educación*, Madrid, Secretaría General Técnica, pp.:337-361
- DREHER, A., NUNNENKAMP, P. y THIELE, R. (2008), "Does aid for education educate children? Evidence from panel data", *The World Bank Economic Review*, 22.2, pp. 291-314.
- EASTERLY, W. (2002), "The Cartel of Good Intentions: Bureaucracy Versus Markets in Foreign Aid", *Working Paper Center for Global Development*, nº 4, Washington, Institute for International Economics.

- EASTERLY, W. (2003), "Can Foreign Aid Buy Growth?", *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 17, nº 3, pp. 23-48
- EASTERLY, W. (2006), *The White Man'S Burden: Why the West's Efforts to Aid the Rest Have Done So Much Ill and So Little Good*, New York, Penguin.
- FILMER, D. (2007), "If you build it, will they come? School availability and school enrolment in 21 poor countries", *Journal of Development Studies*, Vol. 43, nº. 5, pp. 901-928
- FUENTE, A. de la (2004), "Educación y crecimiento: un panorama", *Revista Asturiana de Economía*, nº 31, pp. 7-49.
- FORO CONSULTIVO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA TODOS (1999), *Educación para Todos: Evaluación en el año 2000*, París, UNESCO
- GARCÍA, M. and MOORE, C. M. T. (2012), *The Cash Dividend : The Rise of Cash Transfer Programs in Sub-Saharan Africa*, Washington, D.C., World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2246> (Acceso diciembre 2014)
- GELLI, A., MEIR, U. and ESPEJO, F. (2007), "Does provision of food in school increase girls' enrollment? Evidence from schools in sub-Saharan Africa", *Food & Nutrition Bulletin*, Vol. 28, No. 2, pp. 149-55.
- GLEWWE, P. and KREMER, M. (2006), "Schools, teachers and education outcomes in developing countries". En: HANUSHEK, E. A. AND WELCH, F. (eds), *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 2. Amsterdam, North Holland, pp. 945-1017.
- GUPTA, K.L. (1970), "Foreign Capital And Domestic Savings: A Test of Haavelmo'S Hypothesis With Cross-Country Data: A Comment", *Review Of Economics And Statistics*, 52, 214-16
- HANSEN, H. and TARP, F. (2000) "Aid effectiveness disputed". En: TARP, f. (ed.) *Foreign Aid and Development: Lessons Learnt and Directions for the Future*, Londres, Rotledge, pp. 78-98.
- HARDING, R. and STASAVAGE, D. (2014), "What democracy does (and doesn't do) for basic services: school fees, school inputs, and African elections", *Journal of Politics*, Vol. 76, nº 1, pp. 229-245.

- HERNÁNDEZ ROMÁN, A. y MILLÁN VÁZQUEZ DE LA TORRE, G. (2014), “Análisis de la ayuda oficial al desarrollo internacional en educación 2002-2012: distribución sectorial y geográfica”, *Alternativas*, Año 15, Vol. 15, nº 2, pp. 111-125.
- HEYNEMAN, S. P. (2009), “The failure of education for all as political strategy”, *Prospects* 39.1, pp. 5-10.
- HILLMAN, A. and JENKNER, E. (2002), “User payments for basic education in low-income countries”, IMF Working Paper, WP/02/182.
- LISTER, S., ANDERSON, S., GENEQUAND, M. M., GORDON, A., SANDFORD, J. and TURNER, S. (2011), *WFP’s School Feeding Policy: a Policy Evaluation - Vol. I Full Report*, Rome, World Food Programme.(Policy Evaluation, OE/2012/002.)
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998), *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid, Alianza.
- MARTÍNEZ, P.J., MARTÍNEZ-GÓMEZ, R., APERADOR, F. y HERNÁNDEZ, V. (2006), *AOD hoy, discurso y realidad*, Madrid, CONGDE.
- MCGILLIVRAY, M. (2003), “Modelling aid allocation”, *UNU-WIDER Discussion paper*, n.º 2003/49
- MCGILLIVRAY, M. and OCZKOWSKI, E. (1992), “A two-part sample selection model of British bilateral foreign aid allocation”, *Applied Economics* 24.12 (1992), pp. 1311-1319.
- MERCER, M. (2014), “Donor policies, practices and investment priorities in support of education, and post-2015 prospects: A review”, *International Journal of Educational Development*, 39, 23-31.
- MICHAELOWA, K. (2004), “Aid effectiveness reconsidered: panel data evidence for the education sector”, *HWWA Discussion Paper* nº 264.
- MICHAELOWA, K., and WEBER, A. (2007), “Aid effectiveness in the education sector: a dynamic panel analysis”. En: LAHIRI, S. (ed.), *Theory and Practice of Foreign Aid*, Amsterdam, Elsevier, pp. 357-385.

- MICHAELOWA, K., and WEBER, A. (2008), *Aid effectiveness in primary, secondary and tertiary education*, Paper commissioned for EFA Global Monitoring Report 2008, *Education for All by 2015: will we make it?*, París, UNESCO
- MOYO, D. (2009), *Dead Aid. Why Aid Is Not Working And How There Is A Better Way For Africa*, New York, Farrar, Straus and Giraoux,
- MURALIDHARAN, K., DAS, J., HOLLA, A. and MOHPAL, A. (2014), "The Fiscal Cost of Weak Governance: Evidence from Teacher Absence in India", *NBER Working Paper 20299*, Cambridge, National Bureau of Economic Research.
- NACIONES UNIDAS (1948), *Declaración Universal de Derechos del Hombre*, Resolución nº 217 (III), Asamblea General, 183ª sesión plenaria, pp. 34-36.
Disponible en: http://www.un.org/spanish/documents/instruments/docs_sp.asp.
Fecha de consulta: enero 2015.
- NACIONES UNIDAS (1965), *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial*, Resolución nº 2106 (XX), Asamblea General, 20º período de sesiones, pp. 52-58.
Disponible en: http://www.un.org/spanish/documents/instruments/docs_sp.asp.
Fecha de consulta: enero 2015.
- NACIONES UNIDAS (1966), *Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales*, Resolución nº 2200 (XXI), Asamblea General, 21º período de sesiones, pp. 53-58.
Disponible en: http://www.un.org/spanish/documents/instruments/docs_sp.asp.
Fecha de consulta: enero 2015.
- NACIONES UNIDAS (1970), *Estrategia Internacional del Desarrollo para el Segundo Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo*, Resolución nº 2626(XXV), Asamblea General, 25º período de sesiones, pp. 42-54.
Disponible en: http://www.un.org/spanish/documents/instruments/docs_sp.asp.
Fecha de consulta: marzo 2015.

NACIONES UNIDAS (1979), *Convención sobre la Eliminación de todas Formas de Discriminación contra la Mujer*, Resolución nº 34/180, Asamblea General, 34º período de sesiones, pp. 224-229.

Disponible en: http://www.un.org/spanish/documents/instruments/docs_sp.asp.

Fecha de consulta: enero 2015.

NACIONES UNIDAS (1989), *Convención sobre los Derechos del Niño*, Resolución nº 44/25, Asamblea General, 44º período de sesiones, pp. 176-183.

Disponible en: http://www.un.org/spanish/documents/instruments/docs_sp.asp.

Fecha de consulta: enero 2015.

OCAMPO, J.A., STALLINGS, B., BUSTILLO, I., VELLOSO, H. y FRENKEL, R. (2014), *La crisis latinoamericana de la deuda desde la perspectiva histórica*, Santiago de Chile, CEPAL.

OCDE (1996), *El papel de la Cooperación al Desarrollo en los albores del siglo XXI*, París, OCDE.

OECD (2015), *International Development Statistics: Creditor Reporting System*, Organisation for Economic Co-operation and Development.

<http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=CRS1>. (Acceso junio 2015)

OECD-DAC (2015a), *Official development assistance—definition and coverage*, Organisation for Economic Co-operation and Development.

<http://www.oecd.org/dac/stats/officialdevelopmentassistancedefinitionandcoverage.htm>. (Acceso enero 2015)

OECD-DAC (2015b), *DAC and CRS code lists*, Organisation for Economic Co-operation and Development.

<http://www.oecd.org/dac/stats/dacandcrscodelists.htm>. (Acceso enero 2015)

OECD-DAC (2015c), *Technical Guide to the DAC Statistics database*, Organisation for Economic Co-operation and Development.

<http://www.oecd.org/dac/stats/dacguide.htm>. (Acceso enero 2015)

ORTEGA M. L., MANZANEDO, C., TORRES M. y HERNÁNDEZ, A. (2005), *La AOD en educación a examen. Un análisis de la cooperación española: 1999-2004*, Madrid, Entreculturas/Alboan.

- PAPANEK, G.F. (1973): "Aid, Foreign Private Investment, Savings, and Growth in less Developed Countries", *Journal of Political Economy*, 81, 120-130
- PATRINOS, H. A., and PSACHAROPOULOS, G. (2011). "Education: past, present and future global challenges", *World Bank Policy Research Working Paper* 5616.
- PEARSON, (1969), *El desarrollo, empresa común. Informe de la Comisión de Desarrollo Internacional*, Madrid, Editorial Tecnos.
- PÉREZ, L. (2004), *Sistema de seguimiento y evaluación de la política pública educativa a la luz del derecho a la educación*. Defensoría del Pueblo - Colombia, Bogotá, Serie DESC.
- PÉREZ, L. (2007), "Fortalecer el capital humano vs. Garantizar el derecho a la educación: dos lógicas de diseño e implementación de políticas educativas". En: *Seis ciudades, cuatro países, un derecho: análisis comparativo de políticas educativas*, Bogotá, Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad.
- PETROSINO, A., MORGAN, C., FRONIUS, T., TANNER-SMITH, E. E. and BORUCH, R. (2012), *Interventions in Developing Nations for Improving Primary and Secondary School Enrollment of Children: a Systematic Review*, Woburn, MA, The Campbell Collaboration.
- PNUD (1990), *Informe de Desarrollo Humano 1990*, Bogotá, Tercer Mundo Editores.
<http://hdr.undp.org/es/content/informe-sobre-desarrollo-humano-1990>
(Acceso, enero 2015)
- RIDELL, A. (2012), "The Effectiveness of Foreign Aid to Education. What can be learned?", *UNU-WIDER Working Paper* 2012/75, Helsinki, United Nations University-World Institute for Development Economics Research.
- ROMERO RODRÍGUEZ, J.J. (1999), "La cooperación al desarrollo bajo el síndrome de la fatiga del donante", *Revista de Fomento Social*, 54, pp. 443-473.
- ROSENSTEIN-RODAN, P. N. (1961), "International Aid For Underdeveloped Countries", *Review For Economic And Statistics*, 43, pp. 107-138
- SHAEFFER, S. (2015), *The Demand for and the Provision of Early Childhood Services since 2000: Policies and Strategies*, Paper commissioned for the EFA Global

- Monitoring Report 2015, Education for All 2000-2015: achievements and challenges, París, UNESCO.
- SCHULTZ, T.W. (1961), "Investment in Human Capital", *American Economic Review*, Vol. 51, nº 1, pp. 1-17.
- SEN, A. (1984), *Resources, Values and Development*, Oxford, Basil Blackwell.
- SEN, A. (1985), *Commodities and capabilities*, Amsterdam, Elsevier Science.
- TARP, F., BACH, C. F., HANSEN, H., and BAUNSGAARD, S. (1999), "Danish aid policy: Theory and empirical evidence". En: GUPTA, K.L. (ed.), *Foreign Aid: New Perspectives*, New York, Springer, pp. 149-169.
- TEZANOS, S. (2007), "The Geographical Allocation Pattern of Spanish Official Development Assistance", *QEH Working Paper*, No. QEHWPS152, Queen Elizabeth House, University of Oxford.
- TEZANOS, S. (2010a), "Geopolítica de la ayuda. Un mapa estratégico para la cooperación en el siglo XXI". En: GUERRA, A., TEZANOS, J.F. y TEZANOS, S., *La lucha contra el hambre y la pobreza*, Madrid, Editorial Sistema, Cap. XXII, pp. 369-413.
- TEZANOS, S. (2010b), "Ayuda y crecimiento: una relación en disputa", *Revista de Economía Mundial*, 26, pp. 237-259
- TOMASEVSKI, K. (2004), *El asalto a la educación*, Barcelona, Intermón Oxfam.
- TORRES, R. M. (2000), *Educación para todos. La tarea pendiente*, Madrid, Editorial Popular.
- TORRES, R. M. (2005), *12 tesis para el cambio educativo*, Madrid, Fe y Alegría.
- TORRES, R. M. (2006), *Derecho a la educación es más que acceso de niños y niñas a la escuela*, Ponencia presentada en el Simposio Ciutat.edu: Nuevos retos, nuevos compromisos, Barcelona, Octubre
http://www.oei.es/inicial/articulos/derecho_educacion.pdf. (Acceso: octubre 2014).
- UIS-UNESCO (2015), *Data centre. Education*. <http://data.uis.unesco.org/> [Acceso julio 2015]

- UNESCO (1990), *Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien-Tailandia)*, Nueva York, UNESCO.
- UNESCO (2000), *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, París, UNESCO.
- UNESCO (2002), *EFA Global Monitoring Report 2002. Education for All: Is the world on track?*, París, UNESCO.
- UNESCO (2003), *EFA Global Monitoring Report 2003/04. Gender and Education for All: The leap to equality*, París, UNESCO.
- UNESCO (2005), *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005. Educación para Todos: El imperativo de la calidad*, París, UNESCO.
- UNESCO (2006), *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006. La alfabetización, un factor vital*, París, UNESCO.
- UNESCO (2007), *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007. Bases sólidas: Atención y educación de la primera infancia*, París, UNESCO.
- UNESCO (2008), *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008. Educación para Todos en 2015: ¿Alcanzaremos la meta?*, París, UNESCO.
- UNESCO (2009), *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009. Superar la desigualdad: Por qué es importante la gobernanza*, París, UNESCO.
- UNESCO (2010), *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2010. Llegar a los marginados*, París, UNESCO.
- UNESCO (2011), *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2011. Una crisis encubierta: Conflictos armados y educación*, París, UNESCO.
- UNESCO (2012), *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2012. Los jóvenes y las competencias: Trabajar con la educación*, París, UNESCO.
- UNESCO (2014a), *El desarrollo sostenible comienza por la educación. Cómo puede contribuir la educación a los objetivos propuestos para después de 2015*, Nueva York, UNESCO.

- UNESCO (2014b), *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013/14. Enseñanza y Aprendizaje: lograr la calidad para todos*, París, UNESCO.
- UNESCO (2015a), *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2015. La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos*, París, UNESCO
- UNESCO (2015b), *The Education for All Development Index*. <http://es.unesco.org/gem-report/node/888> [Acceso junio 2015]
- UNTERHALTER, E. (2013), "Education targets, indicators and a post-2015 development agenda: Education for All, the MDGs, and human development", *Institute of Education, University of London, Working Paper Series, May*. http://fxb.harvard.edu/wp-content/uploads/sites/5/2013/09/Education-MDGs-Draft-4_Working-Paper.pdf.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2005), "Más allá de la universalización del acceso a la educación básica: una educación de calidad para el desarrollo humano". En: ORTEGA M. L., MANZANEDO, C., TORRES M. y HERNÁNDEZ, A. *La AOD en educación a examen. Un análisis de la cooperación española: 1999-2004*, Madrid, Entreculturas/Alboan, pp. 21-42.
- WCEFA (1990), *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, Nueva York, WCEFA. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- WORLD BANK (1994), *Higher education: Lessons of experience*, Washington DC, World Bank.
- WORLD BANK (1995), *Assessing Aid: What Works, What Doesn't and Why*, New York, Oxford University Press.
- WORLD BANK (1998), *Priorities and strategies in education*, Washington DC, World Bank.
- WORLD BANK (2002), *Education for dynamic economies: action plan to accelerate progress towards Education for All (EFA)*, Washington DC, World Bank.

BIBLIOGRAFÍA

WORLD BANK and UNICEF (2009), *Abolishing School Fees in Africa: Lessons from Ethiopia, Ghana, Kenya, Malawi and Mozambique*. Washington, DC/ New York, World Bank/ United Nations Children's Fund.

GLOSARIO

TÉRMINOS RELATIVOS A EDUCACIÓN⁶⁸

- **Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (IDE).** Es un índice compuesto que trata de medir el logro de los objetivos de la EPT de forma global. Sólo incorpora indicadores correspondientes a los objetivos más fácilmente cuantificables de la EPT. Su valor es la media aritmética de cuatro indicadores: la tasa neta ajustada de escolarización en la enseñanza primaria (como indicador del objetivo 2), la tasa de alfabetización de adultos (indicador del objetivo 4), el índice de la EPT relativo al género (IEG) (objetivo 5) y la tasa de supervivencia hasta el quinto grado de la enseñanza primaria (como indicador del objetivo 6). Queda, pues excluidos de este índice el objetivo 1 y el 3.
- **Índice de la EPT relativo al género (IEG).** Es el promedio de los índices de paridad entre los sexos (IPS) de la tasa bruta de escolarización en la enseñanza primaria, la tasa bruta de escolarización en la enseñanza secundaria y de la tasa de alfabetización de adultos.
- **Índice de paridad entre los sexos (IPS).** Para un determinado indicador (por ejemplo, una tasa de matriculación), es el cociente entre el valor del indicador correspondiente al sexo femenino y el valor correspondiente al sexo masculino. Se considera que si el valor del IPS se sitúa entre 0,97 y 1,03 existe paridad entre los sexos; un valor inferior a 0,97 indica disparidad en contra de las mujeres y un valor superior a 1,03, disparidad en contra de los hombres.
- **Número de niños sin escolarizar.** Niños pertenecientes al grupo que tiene la edad oficial de cursar la enseñanza primaria y que no están matriculados ni en una escuela primaria ni en un establecimiento de secundaria.
- **Tasa de alfabetización de adultos.** Porcentaje que representan las personas alfabetizadas de 15 años o más sobre la población total de ese grupo de edad.
- **Tasa de alfabetización de jóvenes adultos.** Porcentaje que representan las personas alfabetizadas de 15 a 24 años de edad sobre la población total de ese grupo de edad.

⁶⁸ Tomado del Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo de 2015 (UNESCO, 2015a:458-461). Sólo se incluyen los términos que se han utilizado en esta tesis.

- **Tasa bruta de escolarización (TBE).** Representa, para un determinado nivel de enseñanza, el porcentaje que suponen todos los estudiantes matriculados en dicho nivel de enseñanza, independientemente de su edad, sobre la población del grupo en edad oficial de cursar ese nivel. Puede tomar valores superiores a 100 debido a los ingresos tardíos y/o a las repeticiones.
- **Tasa neta de escolarización (TNE).** Representa, para un determinado nivel de enseñanza, el porcentaje que suponen los estudiantes escolarizados del grupo en edad oficial de cursar dicho nivel de enseñanza, sobre la población del grupo en edad oficial de cursar ese nivel.
- **Tasa neta ajustada de escolarización (TNAE).** Representa, para un determinado nivel de enseñanza, el porcentaje que suponen los estudiantes del grupo en edad oficial de cursar dicho nivel de enseñanza, que estén cursando ese nivel o niveles superiores, sobre la población del grupo en edad oficial de cursar ese nivel.
- **Tasa de supervivencia por grado.** Es el porcentaje de una promoción de estudiantes que están matriculados en el primer grado de un ciclo de enseñanza en un determinado año escolar y que se supone que deben llegar al grado especificado, repitiendo curso o no.

TÉRMINOS RELATIVOS A LA AYUDA

- **AOD bilateral.** Es la ayuda que los gobiernos donantes dirigen directamente hacia los receptores, ya sean éstos gobiernos o hacia éstos, pero a través de una , ya países receptores
- **AOD multilateral.**
- **Ayuda sectorial.** Es la que va destinada a sectores específicos (educación, salud, transporte, industria, agricultura, etc.)
- **Ayuda no sectorial** (o no distribuible sectorialmente). Es la que no va dirigida a un sector concreto sino que persigue objetivos generales de desarrollo. Incluye

principalmente las operaciones de deuda, la ayuda humanitaria y el apoyo presupuestario general.

ANEXO DE CUADROS

Cuadro A1. Clasificación de países según región EPT y nivel de renta

Regiones EPT	Países de ingresos bajos	Países de ingresos medios-bajos	Países de ingresos medios-altos	Países de ingresos altos en desarrollo	Países de ingresos altos
África Subsahariana (46 países)	Angola, Benín Burkina Faso Burundi, Chad Comoras Congo (RD) Eritrea Etiopía Gambia Guinea Guinea-Bissau Guinea Ecuatorial, Kenia (*) Lesoto Liberia Madagascar Malawi Mali Mozambique Níger Ruanda Sto. Tomé y Príncipe Rep. Centroafricana Senegal Sierra Leona Somalia Sudán Sur Togo Uganda Tanzania Zambia Zimbabue (*)	Cabo Verde Camerún Congo Costa de Marfil Ghana Nigeria Swazilandia	Botswana Gabón Mauricio Namibia Seychelles Sudáfrica		
Estados Árabes (20 países)	Djibouti Mauritania Sudán Yemen	Egipto Iraq Marruecos Palestina Rep. Árabe de Siria	Argelia Jordania Líbano Libia Túnez	Bahrein Kuwait Omán Qatar Arabia Saudí Emir Árabes Unidos	
Europa Central y Oriental (21 países)		Rep. de Moldavia Ucrania	Albania Bielorrusia Bosnia-Herzegovina Macedonia Montenegro Serbia Turquía	Croacia Eslovenia	Bulgaria Rep. Checa Rep. Eslava Estonia Hungria Letonia Lituania Polonia Rumanía Fed. Rusa

ANEXO DE CUADROS

Regiones EPT	Países de ingresos bajos	Países de ingresos medios-bajos	Países de ingresos medios-altos	Países de ingresos altos en desarrollo	Países de ingresos altos
Asia Central (9 países)	Kirguistán Tayikistán	Armenia Georgia Mongolia Turkmenistán Uzbekistán	Azerbaiyán Kazajistán		
Asia Meridional y Occiden. (9 países)	Afganistán Bangladesh Bután Nepal	India Pakistán Sri Lanka	Maldivas Irán		
Asia Oriental y Pacífico (33 países)	Camboya Corea, RDP Kiribati Laos, RPD Myanmar Samoa Islas Salomón Timor-Leste Tuvalu Vanuatu	Fiyi Indonesia Islas Marshall Micronesia Papúa Nueva Guinea Filipinas Tokelau Tonga Vietnam	China Islas Cook Malasia Nauru Niue Palau Tailandia	Brunei Darussalam Corea, Rep. de Macao Singapur	Australia Japón Nueva Zelanda
América Latina y Caribe (43 países)	Haití	Belice Bolivia El Salvador Guatemala Guyana Honduras Nicaragua Paraguay	Anguila Antigua y Barbuda Argentina Brasil Chile Colombia Costa Rica Cuba Dominica Rep. Dominicana Ecuador Granada Jamaica México Montserrat Panamá Perú San Kitts-Nevis Santa Lucía San Vicente y las Granadinas Suriname Uruguay Venezuela	Aruba Bahamas Barbados Bermudas Islas Caimán Isl. Turcas y Caicos Islas Vírgenes Británicas San Martín Sint Maarten Trinidad y Tobago	Curaçao

ANEXO DE CUADROS

Regiones EPT	Países de ingresos bajos	Países de ingresos medios-bajos	Países de ingresos medios-altos	Países de ingresos altos en desarrollo	Países de ingresos altos
América del Norte y Europa Occidental (26 países)				Chipre Israel Malta	Andorra Austria Bélgica Canadá Dinamarca Finlandia Francia Alemania Grecia Islandia Irlanda Italia Luxemburgo Mónaco Holanda Noruega Portugal Puerto Rico Eslovaquia España Suecia Suiza Reino Unido Estados Unidos

(*) Otros países de ingreso bajos

FUENTE: UNESCO (2105a:367-369). Elaboración propia.

Cuadro A2. Clasificación de países según región CAD y nivel de renta

Regiones CAD	Países de ingresos bajos	Países de ingresos medios-bajos	Países de ingresos medios-altos	Países de ingresos altos en desarrollo
Europa Central y Oriental (21 países)		Rep. de Moldavia Ucrania	Albania Bielorrusia Bosnia-Herzegovina Macedonia Montenegro Serbia Turquía	Croacia Eslovenia
Norte de África		Egipto Marruecos	Argelia Libia Túnez	
África Subsahariana	Angola, Benín Burkina Faso Burundi, Chad Comoras Congo (RD) Djibouti Eritrea Etiopía Gambia Guinea Guinea-Bissau Guinea Ecuatorial, Kenia (*) Lesoto Liberia Madagascar Malawi Malí Mauritania Mozambique Níger Rep. Centroafricana Ruanda Sto. Tomé y Príncipe Senegal Sierra Leona Somalia Sudán Sudán Sur Tanzania Togo Uganda Zambia Zimbabue (*)	Cabo Verde Camerún Congo Costa de Marfil Ghana Nigeria Suazilandia	Botsuana Gabón Mauricio Namibia Seychelles Sudáfrica	
Asia, Oriente Medio	Yemen	Iraq Palestina Rep. Árabe de Siria	Irán Jordania Libano	Arabia Saudí Bahrein Emir. Árabes Unidos Kuwait Qatar Omán

ANEXO DE CUADROS

Regiones CAD	Países de ingresos bajos	Países de ingresos medios-bajos	Países de ingresos medios-altos	Países de ingresos altos en desarrollo
Asia Sur y Central	Afganistán Bangladesh Bután Kirguistán (*) Myanmar Nepal Tayikistán (*)	Armenia Georgia India Pakistán Sri Lanka Turkmenistán Uzbekistán	Azerbaiyán Kazajistán Maldivas	
Asia, Lejano Oriente	Camboya Corea, RDP (*) Laos, RPD Timor-Leste	Filipinas Indonesia Mongolia Vietnam	China Malasia Tailandia	Brunei Darussalam Hong Kong Macao Rep. de Corea Singapur
	Islas Salomón Kiribati Samoa Tuvalu Vanuatu	Fiyi Islas Marshall Micronesia Papúa Nueva Guinea Tokelau Tonga	Islas Cook Nauru Niue Palau	
América del Norte y Central	Haití	Belice El Salvador Guatemala Honduras Nicaragua	Anguila Antigua y Barbuda Costa Rica Cuba Dominica Granada Jamaica México Montserrat Panamá Rep. Dominicana San Kitts-Nevis San Vicente y las Granadinas Santa Lucía	Antillas Holandesas Aruba Bahamas Barbados Bermudas Islas Caimán Isl. Turcas y Caicos Islas Vírgenes Brit. Trinidad y Tobago
América Latina y Caribe (43 países)		Bolivia Guyana Paraguay	Argentina Brasil Chile Colombia Ecuador Perú Suriname Uruguay Venezuela	

(*) Otros países de ingreso bajos

FUENTE: OECD-DAC (2105b). Elaboración propia.

Cuadro A3. Países incluidos en la base de datos de educación de Barro-Lee

Regiones	Países		
Economías avanzadas	Alemania Australia Austria Bélgica Canadá Dinamarca España Estados Unidos	Finlandia Francia Grecia Irlanda Italia Japón Luxemburgo Noruega	Nueva Zelanda Países Bajos Portugal Reino Unido Suecia Suiza Turquía
Asia y Pacífico	Camboya China Fiji Filipinas Hong Kong, China	India Indonesia Malasia Myanmar Rep. de Corea	Sri Lanka Taiwán Tailandia
Europa del Este	Albania Bulgaria	Hungría Polonia	Rusia
América Latina y Caribe	Argentina Barbados Bolivia Brasil Chile Colombia Costa Rica Cuba	Ecuador El Salvador Guatemala Guyana Honduras Jamaica México Nicaragua	Panamá Paraguay Perú Rep. Dominicana Trinidad y Tobago Uruguay Venezuela
Oriente Medio y Norte de África	Argelia Egipto Irán	Iraq Malta Marruecos	Siria Túnez
África Subsahariana	Benín Camerún Costa de Marfil Ghana Kenia Malawi	Mali Mauricio Mozambique Níger Reunión Senegal	Sierra Leona Sudáfrica Sudán Uganda Zimbabue

FUENTE: Barro y Lee (2015)

ANEXO ESTADÍSTICO

Tabla A1. Tasa bruta de escolarización en enseñanza preescolar de países de ingresos bajos y medios en 1999-2013.
Gross enrolment ratio, pre-primary, both sexes (%)

Renta	País / Territorio	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
	ÁFRICA SUBSAHARIANA															
1	Angola	27,2	..	..	..	..	..	..	..	155,6	114,5	107,6	100,5	86,5	..	..
1	Benín	4,2	6,3	5,5	5,0	4,5	4,5	5,5	6,0	..	12,4	13,1	16,9	18,6	18,6	19,4
3	Botsuana	..	..	..	..	..	..	14,8	15,5	15,8	18,3	18,2	..	..	16,1	..
1	Burkina Faso	1,8	..	..	..	..	..	..	..	3,0	..	2,9	2,8	3,1	3,7	4,1
1	Burundi	0,7	0,8	1,1	1,2	1,2	1,3	1,7	1,7	3,4	..	11,8	10,5	7,9	8,2	8,8
2	Cabo Verde	48,2	..	53,8	56,3	58,0	57,9	60,6	61,5	64,0	67,8	70,3	70,6	75,8	74,7	76,1
2	Camerún	10,6	12,2	12,4	12,7	13,1	16,3	17,5	17,3	18,8	22,2	23,5	25,3	26,6	29,8	..
1	Chad	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	1,7	1,8	1,5	0,8
1	Comoras	3,0	2,4	..	..	3,2	4,4	..	..	..	23,7	..	..	..	..	22,4
2	Congo	2,3	2,9	3,4	5,2	6,1	6,9	7,3	8,4	9,3	11,0	11,1	11,8	12,0	13,8	..
1	Congo, R.D.	..	..	0,8	1,4	..	..	..	..	3,1	3,5	4,2	3,6	4,0	4,3	4,4
2	Costa de Marfil	2,5	2,7	2,8	2,9	3,2	..	..	3,3	3,2	3,2	3,9	..	4,5	5,4	6,5
1	Eritrea	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
1	Etiopía	1,5	1,6	1,7	1,8	1,8	1,9	2,1	2,5	..	..	..	..	..	..	..
3	Gabón	..	..	14,7	..	..	..	..	..	..	..	..	..	35,3	..	..
1	Gambia	18,7	..	..	..	16,8	..	..	..	21,4	..	..	29,8	..	..	32,1
2	Ghana	47,5	50,6	47,8	..	..	56,0	63,3	84,8	91,4	101,3	104,9	..	112,6	113,9	116,1
1	Guinea	..	..	..	..	..	8,0	8,8	9,1	9,6	10,8	11,6	12,6	15,6	..	..
1	Guinea Ecuatorial	27,4	27,0	32,0	..	36,2	39,0	37,4	46,8	..	74,9	..	..	74,6	72,8	..
1	Guinea-Bissau	..	3,6	..	..	..	..	..	..	..	..	..	6,6	..	..	..
1	Kenia	42,8	43,3	43,0	42,6	51,2	50,9	49,9	49,0	47,8	47,1	51,1	..	..	60,0	..
1	Lesoto	21,1	19,3	26,1	26,1	26,1	..	28,7	..	..	..	..	35,7	40,6	40,7	36,9
1	Liberia	47,2	61,1	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
1	Madagascar	3,3	3,3	3,3	..	..	..	7,5	8,2	8,4	8,7	9,6	8,6	..	..	12,4
1	Malawi	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
1	Malí	1,7	1,7	1,7	1,5	1,9	2,3	2,9	3,2	3,3	3,6	3,5	3,5	3,8	..	4,1
3	Mauricio	94,3	91,0	93,4	95,7	105,8	101,9	103,0	102,5	100,4	100,2	104,4	110,4	113,3	113,7	112,9
1	Mozambique	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
3	Namibia	32,7	..	39,1	45,9	..	..	..	30,1	..	..	..	..	..	15,9	..
1	Níger	1,1	1,0	1,1	1,3	1,4	1,4	1,5	1,7	2,0	2,5	3,1	4,1	5,7	6,3	7,3
2	Nigeria	..	..	8,1	11,8	11,4	14,2	14,0	15,3	..	12,2	13,0	13,4	..	..	..
1	Rep. Centroafricana	..	..	..	..	1,8	..	3,5	3,4	3,4	4,2	4,6	..	5,7	..	..
1	Ruanda	..	..	2,7	..	..	..	..	..	..	15,9	17,1	10,8	12,1	13,3	13,6

ANEXO ESTADÍSTICO

Renta	País / Territorio	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
1	Santo Tomé y Príncipe	23,4	..	26,7	28,1	26,2	30,8	31,5	..	42,6	43,2	45,5	39,5	52,1	49,9	44,9
1	Senegal	2,7	2,8	3,4	3,0	3,1	5,6	7,9	9,2	9,4	10,5	11,2	12,6	13,5	14,3	..
3	Seychelles	104,9	102,3	95,9	100,1	97,4	104,8	103,5	..	100,5	103,5	105,2	109,8	109,6	113,5	111,5
1	Sierra Leona	..	4,5	4,5	..	..	..	..	..	..	..	..	..	7,1	9,2	10,1
1	Somalia	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
3	Sudáfrica	20,8	32,5	36,6	32,7	35,9	40,6	46,3	49,6	53,9	59,1	66,1	73,8	72,0	76,5	75,8
1	Sudán del Sur	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	5,9	..	..
2	Suazilandia	..	..	..	..	..	16,3	..	..	..	..	..	22,3	25,4	..	..
1	Tanzania, R.U.	..	..	..	..	..	24,1	27,0	27,4	31,5	34,2	33,0	33,0	..	34,4	32,9
1	Togo	2,5	2,1	2,3	2,6	2,7	3,1	..	3,9	4,3	4,9	7,5	7,6	9,6	11,2	14,4
1	Uganda	..	..	..	..	..	..	..	..	10,4	12,0	..	13,6	..	..	10,8
1	Zambia	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
1	Zimbabue	..	41,0	..	37,7	41,9	..	..	..	..	..	..	..	..	34,1	..
	ESTADOS ÁRABES															
3	Argelia	2,4	2,7	3,4	..	4,0	4,6	6,0	28,3	29,4	35,6	79,6	83,7	78,8	..	..
1	Djibouti	0,4	0,5	0,5	0,8	..	2,1	..	2,0	3,1	3,5	3,2	..	4,8	4,0	..
2	Egipto	10,9	11,9	12,9	13,8	14,6	15,1	17,2	18,6	18,2	23,5	25,2	30,8	27,4	27,5	29,5
2	Irak	5,0	5,2	..	..	3,5	5,8	..	..	6,5	..	..	..	..	..	..
3	Jordania	29,3	31,1	..	32,9	32,4	32,7	34,0	34,9	33,8	37,4	..	33,6	33,8	34,2	..
3	Líbano	75,7	80,5	84,0	79,5	76,4	75,4	73,0	72,1	74,1	75,3	78,5	82,5	84,9	91,1	101,6
3	Libia	4,5	..	7,7	7,6	..	..	..	10,1	..	..	..	..	..	..	..
2	Marruecos	60,3	60,4	57,0	57,3	55,5	56,0	57,7	59,9	60,6	57,9	62,8	58,7	64,6	59,2	58,7
1	Mauritania	..	..	..	..	1,9	1,8	..	..	..	..	..	..	..	..	..
2	Palestina	35,3	33,8	29,8	28,4	26,7	30,8	32,5	34,2	34,7	37,3	40,0	39,8	41,8	42,0	48,0
2	Siria, Rep. Árabe	8,3	8,7	9,0	9,1	9,7	10,0	10,2	10,5	9,7	9,9	9,5	9,5	10,8	10,6	5,5
1	Sudán	..	..	19,2	19,2	22,5	22,1	21,9	24,3	23,7	27,3	34,9	31,2	35,2	37,9	..
3	Túnez	13,5	15,3	16,5	19,9	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	40,0
1	Yemen	0,7	..	0,6	..	0,8	0,8	1,0	..	..	1,2	..	1,3	1,5	..	1,5
	EUROPA CENTRAL Y ORIENTAL															
3	Albania	40,9	42,2	42,8	41,4	43,4	43,4	45,2	47,5	49,6	54,6	59,0	60,7	63,9	68,8	70,6
3	Bielorrusia	84,7	85,4	87,7	92,0	92,9	95,7	103,0	105,4	105,2	103,2	100,0	101,6	104,6	102,7	104,4
3	Bosnia-Herzegovina	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
3	Macedonia	26,7	28,5	28,9	29,1	30,6	32,3	33,3	35,3	38,5	22,3	23,6	24,6	25,7	28,6	..
3	Montenegro	..	..	32,0	34,9	34,5	33,2	32,8	32,1	28,0	29,8	31,6	32,8	56,5	60,9	..
2	Rep. de Moldavia	48,4	42,5	44,1	47,6	57,0	61,1	66,1	70,7	70,1	72,6	74,4	75,5	77,1	79,6	82,1
3	Serbia	53,9	51,4	53,7	55,5	55,6	56,6	56,3	56,8	49,6	49,7	51,3	52,7	53,2	55,8	58,4
3	Turquía	6,8	6,5	6,7	7,4	8,2	9,1	11,0	14,0	16,4	18,1	20,9	25,6	29,2	30,6	28,2

ANEXO ESTADÍSTICO

Renta	País / Territorio	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
2	Ucrania	50,7	51,8	51,5	53,6	76,9	79,5	83,6	88,0	93,3	98,3	102,2	101,3	103,1	101,5	..
	Asia Central															
2	Armenia	26,4	26,5	25,0	25,7	28,0	30,6	30,9	33,2	32,4	33,1	34,1	..	47,7	50,6	46,2
3	Azerbaiyán	18,1	19,3	20,9	22,4	23,4	24,1	25,4	26,7	26,1	24,2	23,5	25,6	26,6	24,8	..
2	Georgia	35,4	37,6	39,5	43,1	47,1	52,3	56,9	60,8	60,4	57,9	..	..	..	..	..
3	Kazajstán	15,2	21,0	27,5	27,9	29,9	30,9	33,2	34,4	36,5	37,5	37,7	..	47,8	53,7	58,3
1	Kirguistán	10,1	9,8	10,3	10,4	11,0	11,8	13,2	14,6	16,1	17,4	18,6	19,1	20,8	24,7	..
2	Mongolia	26,6	29,4	31,0	34,0	36,8	38,8	46,4	54,3	54,4	57,5	76,3	78,5	83,9	85,8	..
1	Tayikistán	7,8	7,3	7,6	8,3	8,5	9,0	8,9	8,9	8,9	8,9	8,8	8,4	8,8	..	..
2	Turkmenistán	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
2	Uzbekistán	23,6	23,8	25,0	26,5	27,0	26,4	26,4	26,6	26,9	26,7	25,6	25,3	24,8	..	..
	ASIA MERIDIONAL Y OCCIDENTAL															
1	Afganistán	..	..	..	..	0,7	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
1	Bangladesh	18,3	17,0	16,5	14,3	11,7	11,2	11,2	..	..	..	11,2	13,1	25,6	..	32,8
1	Bután	0,9	1,2	..	..	..	1,8	1,4	..	0,8	1,0	1,3	2,4	5,5	9,3	13,8
2	India	19,1	24,6	25,5	29,2	33,2	34,7	39,8	40,4	47,9	54,5	54,1	55,8	58,1	..	..
3	Irán (Rep. Islám.)	14,6	17,5	20,8	25,4	33,1	38,1	46,1	53,6	54,7	53,6	43,3	41,9	41,9	35,1	37,8
3	Maldivas	55,7	61,1	61,6	62,7	55,2	66,5	70,6	77,1	82,2	..	..	..	..	..	..
1	Nepal	11,3	..	13,1	12,8	17,8	18,1	36,2	..	39,4	58,9	63,8	69,7	76,4	81,7	84,2
2	Pakistán	..	62,8	56,8	43,2	37,3	42,5	49,3	69,9	80,9	88,8	86,2	..	..	82,1	82,1
2	Sri Lanka	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	81,1	86,3	86,8	88,7	90,4
	ASIA ORIENTAL Y PACÍFICO															
1	Camboya	5,2	6,4	8,0	9,5	9,5	11,1	11,3	12,1	13,0	13,6	..	12,7	12,7	14,9	15,3
3	China	36,1	38,6	39,4	37,6	39,8	..	..	47,3	49,7	51,2	53,1	56,0	62,0	69,9	73,6
1	Corea, R.D.P.	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
2	Fiji	15,3	10,9	12,3	..	..	16,7	..	16,9	..	..	17,8	..	..	..	..
2	Filipinas	29,7	25,5	29,1	31,4	36,1	36,9	37,6	41,9	43,6	44,8	51,5	..	..	..	..
2	Indonesia	23,1	24,4	24,8	24,8	26,1	27,4	31,9	35,0	41,0	43,2	44,8	40,4	41,5	47,6	50,9
3	Islas Cook	42,8	59,8	65,6	60,2	72,5	80,3	81,8	..	80,1	84,4	68,0	81,0	88,2	82,0	86,9
2	Islas Marshall	57,3	..	..	56,7	..	..	..	..	47,0	49,8	48,7	..	47,7	..	..
1	Islas Salomón	..	35,4	..	41,0	..	..	..	48,6	49,9	44,6	49,2	49,9	49,7	43,4	93,5
1	Kiribati	..	..	..	55,5	70,9	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
1	Lao, R.D.P.	7,2	7,4	6,8	6,9	7,5	8,2	9,1	10,1	11,5	14,9	18,5	20,4	21,5	24,1	26,1
3	Malasia	53,6	51,4	52,0	52,7	56,3	61,1	63,4	58,1	62,1	73,4	75,2	77,7	..	84,4	..
2	Micronesia (Est. Fed.)	35,6	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
1	Myanmar	2,1	..	..	..	..	..	..	5,0	5,4	6,3	6,9	9,1	..	..	..
3	Nauru	..	74,3	75,6	77,1	76,8	68,8	100,6	92,7	95,6	94,2	..	..	..	68,0	..

ANEXO ESTADÍSTICO

Renta	País / Territorio	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
3	Niue	153,7	..	109,7	128,1	..	93,9	93,9	..	..	..	..	..	..	..	..
3	Palau	62,5	58,7	..	70,4	79,5	87,5	..	..	..	..	..	..	..	..	84,9
2	Papúa Nueva Guinea	..	..	..	61,0	..	..	..	..	..	99,8	..	..	..	..	..
1	Samoa	49,5	52,1	52,6	..	..	..	..	..	46,6	41,6	41,4	35,5	38,9	33,9	..
3	Tailandia	90,9	92,7	94,8	93,3	..	97,1	95,4	87,5	91,6	95,1	102,0	108,3	110,3	112,3	118,5
1	Timor-Leste	..	..	..	6,1	..	..	9,8	..	..	..	..	..	..	..	..
2	Tokelau	..	98,8	..	119,8	132,1	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
2	Tonga	28,6	..	..	..	..	21,3	..	..	..	..	..	..	..	35,4	..
1	Tuvalu	..	..	95,8	..	..	102,0	91,0	105,2	..	..	..	..	..	..	81,5
1	Vanuatu	50,9	..	52,5	..	..	..	75,8	78,8	64,3	66,2	61,3	61,2	..	..	63,3
2	Viet Nam	39,5	40,1	41,8	45,1	50,0	55,3	60,6	66,1	67,5	66,5	66,6	68,7	72,2	77,2	81,8
	AMÉRICA LATINA Y CARIBE															
3	Anguila	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
3	Antigua y Barbuda	..	57,0	..	..	..	..	..	..	75,4	77,5	..	84,3	82,7	88,6	..
3	Argentina	56,8	60,1	60,9	61,5	61,9	64,2	66,2	67,1	69,3	72,5	74,1	75,1	74,2	75,6	..
2	Belice	27,7	27,7	27,5	..	27,0	26,6	30,8	33,6	34,4	39,9	41,3	44,6	45,2	47,5	49,1
2	Bolivia	43,2	45,1	45,4	46,3	46,7	48,8	..	49,1	47,9	45,8	43,6	44,7	51,2	55,8	59,6
3	Brasil	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
3	Chile	76,3	77,9	..	77,3	74,8	77,3	81,3	80,9	82,5	81,6	84,1	105,8	111,6	113,6	119,8
3	Colombia	38,5	39,8	39,5	40,1	..	40,1	41,7	41,6	40,0	49,1	51,3	48,6	48,6	..	..
3	Costa Rica	47,3	46,8	59,1	61,6	..	64,7	69,5	70,7	61,9	69,7	70,9	71,3	72,7	73,8	77,2
3	Cuba	104,6	104,2	106,7	107,1	110,1	112,4	110,6	112,2	110,8	109,1	102,1	99,7	103,8	109,2	98,3
3	Dominica	82,1	70,9	82,0	81,5	66,0	80,4	98,4	96,9	94,8	105,5	102,7	104,9	101,9	95,0	99,2
3	Ecuador	62,6	65,4	68,5	71,3	71,8	73,9	76,6	85,6	94,3	..	..	130,6	139,6	149,6	165,4
2	El Salvador	40,5	42,5	45,1	48,6	51,2	54,4	55,1	56,7	57,2	58,8	59,2	63,5	63,0	62,2	62,2
3	Granada	74,7	..	89,2	76,6	82,6	82,8	87,0	..	92,4	104,8	102,3	98,6	..	..	94,2
2	Guatemala	45,6	51,0	55,1	55,0	..	57,7	58,1	59,0	58,5	60,1	71,1	66,8	64,4	59,4	59,6
2	Guayana	100,3	96,5	92,6	..	87,4	..	83,0	..	69,8	67,0	64,8	61,2	62,6	66,2	..
1	Haití	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
2	Honduras	16,9	21,6	..	..	32,3	33,8	33,8	37,5	38,1	40,4	41,6	43,6	43,9	42,2	41,0
3	Jamaica	79,3	83,4	77,6	81,1	78,4	86,7	87,8	..	86,3	87,4	93,9	..	..	74,7	91,6
3	México	69,8	70,1	70,6	70,4	74,4	76,5	83,9	91,8	98,4	99,3	97,9	98,1	99,4	101,4	103,2
3	Montserrat	..	..	..	82,9	..	93,1	104,6	91,0	90,6	..	..	..	..	..	..
2	Nicaragua	27,4	28,6	28,5	31,4	33,2	36,5	39,5	52,5	54,0	55,7	..	55,0	..	..	..
3	Panamá	37,4	42,8	48,0	52,5	49,8	51,5	58,6	63,7	66,8	65,2	62,1	63,2	62,2	65,4	69,6
2	Paraguay	29,4	31,2	32,9	32,7	34,2	34,3	34,3	33,9	35,0	36,0	35,3	35,4	34,6	34,2	..
3	Perú	56,3	58,9	61,9	59,4	58,4	61,2	62,9	63,8	68,1	72,3	76,9	78,4	77,1	78,0	86,0

ANEXO ESTADÍSTICO

Renta	País / Territorio	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
3	Rep. Dominicana	31,3	33,3	..	31,3	30,9	30,0	32,2	34,3	33,8	35,2	37,6	37,8	37,3	38,5	41,7
3	Saint Kitts y Nevis	..	..	..	117,3	..	97,4	98,7	..	90,5	84,9	86,6	90,0	95,6	..	81,6
3	San Vicente y las Granadinas	..	..	..	..	..	92,6	..	..	..	..	79,5	..	..	..	78,2
3	Santa Lucía	81,1	63,7	64,9	65,5	63,3	65,4	69,7	65,7	66,4	67,7	66,4	59,7	59,9	61,3	60,0
3	Suriname	79,5	..	84,6	88,5	..	..	79,2	74,6	75,4	82,0	84,7	..	88,5	..	96,1
3	Uruguay	59,6	63,4	64,6	66,6	65,5	67,2	75,9	79,4	80,4	86,1	88,9	88,7	..	..	..
3	Venezuela	45,0	48,7	50,7	52,2	53,1	54,6	58,0	59,8	61,6	69,0	76,9	73,1	73,8	72,5	75,5
	REGIONES EPT															
	Mundo	32,8	34,7	35,3	35,7	37,2	38,3	40,9	42,3	44,8	47,1	47,7	49,2	51,2	53,3	53,7
	Países desarrollados	74,6	75,1	77,4	78,5	77,8	78,4	79,7	80,7	80,8	79,5	79,1	84,5	85,7	86,4	84,4
	Países en desarrollo	27,2	29,2	29,7	30,0	31,7	33,0	35,8	37,1	39,9	42,6	43,4	44,4	46,6	48,9	49,6
	Países en transición	47,9	49,1	51,7	53,4	56,8	58,2	59,2	60,9	62,5	63,7	64,4	65,0	65,9	67,4	67,8
	África Subsahariana	10,6	11,5	12,0	13,2	14,3	15,6	16,6	18,0	16,0	16,1	16,9	17,4	17,7	19,6	17,9
	Estados Árabes	15,0	15,5	15,5	15,8	16,2	16,7	17,5	19,6	19,7	21,4	24,8	25,3	25,8	26,2	26,6
	Europa Central y Oriental	51,7	52,4	54,1	55,2	58,0	59,2	60,6	62,7	64,8	66,4	68,4	70,4	72,2	74,2	74,2
	Asia Central	22,5	23,6	25,4	26,4	27,2	27,4	28,2	29,1	29,8	30,1	30,3	31,4	32,9	34,4	35,2
	Asia Meridional y Oriental	22,2	26,2	26,3	27,7	30,2	31,7	36,4	38,7	45,2	51,0	50,5	51,9	55,0	55,3	..
	Asia Oriental y Pacífico	38,2	40,1	41,1	40,3	42,4	44,7	47,1	49,2	51,8	53,3	55,1	57,0	61,2	67,5	70,7
	América Latina y Caribe	53,9	56,0	58,4	58,9	60,2	60,2	64,1	64,2	67,9	70,7	71,9	71,7	72,4	73,9	76,5
	América del Norte y Europa Occid.	75,5	75,6	78,3	79,5	78,4	78,7	79,9	80,9	80,8	78,9	78,4	85,0	86,3	86,7	84,3
	PAÍSES POR NIVEL DE INGRESOS															
	Países con ingresos bajos	11,1	11,1	11,0	10,7	11,0	11,1	11,8	12,0	12,5	13,4	14,0	14,7	17,1	19,6	18,1
	Países de ingresos medios-bajos	22,8	25,9	26,1	27,7	30,0	31,7	35,4	37,8	42,8	47,0	47,2	47,7	49,0	49,6	..
	Países de ingresos medios-altos	40,5	43,1	44,9	44,6	46,8	48,9	52,0	53,7	55,4	57,1	58,8	60,6	64,2	69,2	72,0
	Países de ingresos altos	71,4	72,2	74,8	75,9	75,4	76,0	77,3	78,3	78,8	78,0	78,0	82,5	83,4	84,4	83,1

NOTAS:

- Niveles de renta:
 - 1 = Países de ingresos bajos.
 - 2 = Países de ingresos medios-bajos.
 - 3 = Países de ingresos medios-altos.
- .. = sin datos

FUENTE: Base de datos en línea de Educación (IUS-UNESCO 2015). Acceso junio de 2015. Elaboración propia.

Tabla A2. Número de niños/as sin escolarizar en la escuela primaria en países de ingresos bajos y medios en 1999-2013. (Miles de personas)
Out-of-school children of primary school age, both sexes

Renta	País / Territorio	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
	ÁFRICA SUBSAHARIANA															
1	Angola	..	..	..	..	..	..	..	..	..	455,8	459,2	496,2	512,9	..	..
1	Benin	..	..	..	..	215,9	184,5	237,1	210,5	..	180,1	100,1	90,4	93,6	83,1	..
3	Botswana	64,1	60,0	54,8	53,8	53,5	50,7	52,9	50,3	52,6	52,9	49,8	..	..	28,4	..
1	Burkina Faso	1.188,7	1.197,3	1.207,8	1.261,9	1.251,5	1.229,2	1.177,4	1.128,7	1.039,6	927,9	884,7	1.032,9	927,8	917,0	912,4
1	Burundi	..	729,8	631,0	642,0	602,9	587,6	552,0	342,3	254,2	120,8	146,8	81,2	..	..	78,0
2	Cabo Verde	..	0,4	0,8	0,8	1,0	2,1	2,8	3,6	4,2	4,6	4,1	3,3	2,7	1,6	1,1
2	Camerún	..	..	..	..	..	..	..	..	..	563,1	486,2	..	..	206,6	..
1	Chad	685,8	689,0	697,0	673,4	679,0	..	..	..	..	..	..	..	770,4	..	316,4
1	Comoras	25,4	18,9	..	..	..	..	..	..	15,9	..	..	..	..	..	19,4
2	Congo	..	..	..	..	..	..	256,5	245,6	..	..	..	77,2	..	56,3	..
1	Congo, R.D.	4.886,1	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
2	Costa de Marfil	995,5	1.026,6	920,6	924,9	1.062,2	..	..	..	..	..	1.142,4	..	..	..	678,3
1	Eritrea	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
1	Etiopía	6.601,7	6.348,8	6.068,5	6.016,2	6.147,1	6.038,9	4.889,9	4.451,3	..	..	..	..	..	..	..
3	Gabón	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
1	Gambia	47,0	52,6	51,9	57,7	51,9	53,3	61,4	52,8	55,2	67,7	..	76,8	79,8	75,2	89,5
2	Ghana	1.107,4	1.023,1	1.205,3	1.151,8	1.182,0	1.262,6	1.055,7	1.082,9	921,4	751,1	815,9	..	582,2	652,5	466,5
1	Guinea	782,8	754,6	717,9	624,3	582,8	545,9	523,4	496,8	476,3	504,8	496,4	470,4	411,3	431,1	423,7
1	Guinea Ecuatorial	..	21,6	16,7	18,4	19,8	..	..	..	..	41,4	42,1	42,4	40,5	38,4	..
1	Guinea-Bissau	..	99,9	..	..	..	..	..	..	..	..	..	70,1	..	..	..
1	Kenia	1.954,9	1.792,0	1.724,9	2.006,5	1.366,6	1.446,2	1.384,9	1.433,0	819,7	1.114,0	1.088,2	..	..	1.063,6	..
1	Lesoto	140,2	68,4	68,3	67,4	67,9	77,4	81,1	80,7	89,8	85,3	82,2	73,8	67,3	61,7	68,1
1	Liberia	221,8	..	..	..	..	..	..	342,6	..	332,2	363,5	..	389,3	..	..
1	Madagascar	783,3	771,7	758,5	761,5	549,7	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
1	Malawi	17,5	..	..	16,2	..	54,1	53,7	66,6	157,2	70,4	62,6	..	..	..	..
1	Malí	843,2	..	..	756,4	777,2	801,6	725,9	722,9	704,6	..	592,8	583,1	567,3	637,3	773,3
3	Mauricio	9,2	8,8	9,4	7,1	7,7	5,3	4,3	4,2	3,5	3,3	2,9	2,9	2,5	2,2	1,8
1	Mozambique	1.609,0	1.512,4	1.397,3	1.586,2	..	1.147,6	960,8	816,9	627,5	520,9	516,8	503,8	663,7	691,5	650,9
3	Namibia	40,9	36,7	35,1	31,2	32,6	42,4	43,5	48,9	44,8	48,2	49,5	50,6	..	43,5	..
1	Níger	1.203,2	1.240,5	1.220,7	1.197,3	1.175,8	1.159,7	1.217,3	1.244,0	1.271,5	1.246,5	1.205,8	1.146,7	1.053,8	1.048,7	1.096,2

ANEXO ESTADÍSTICO

Renta	País / Territorio	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
2	Nigeria	7.080,1	6.628,6	..	..	..	6.905,8	6.996,6	7.076,8	6.636,4	8.453,6	8.449,8	8.709,2	..	..	..
1	Rep. Centrafricana	..	..	..	..	..	..	312,3	316,5	268,1	210,8	210,4	196,2	212,2	193,7	..
1	Ruanda	223,0	..	..	189,1	122,8	..	..	..	..	..	..	215,0	29,3	23,1	118,6
1	Santo Tomé y Príncipe	4,7	..	..	0,9	0,6	0,2	0,1	..	0,7	0,3	0,5	0,3	..	..	0,9
1	Senegal	720,7	686,6	..	..	610,1	554,3	469,1	494,6	481,4	448,7	474,4	485,2	487,5	438,6	..
3	Seychelles	..	..	1,1	0,5	0,4	0,4	..	..	..	..	..	..	..	..	0,1
1	Sierra Leona	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
1	Somalia	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
3	Sudáfrica	256,0	401,1	397,8	389,2	346,7	335,7	366,5	..	..	..	..	..	..	..	..
1	Sudán del Sur	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	992,3	..	..
2	Swazilandia	65,8	62,2	60,8	60,5	59,4	53,2	50,5	37,7	31,9	..	..	..	..	..	..
1	Tanzania, R.U.	3.194,3	3.019,2	2.769,8	1.816,7	1.266,3	979,5	674,1	282,1	..	168,5	..	694,2	..	1.100,4	1.423,9
1	Togo	91,4	122,0	102,0	75,6	94,5	71,5	75,8	59,9	82,1	67,1	..	..	..	..	26,8
1	Uganda	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	595,5	840,2	663,0	..	660,0
1	Zambia	525,9	539,6	557,9	512,9	..	275,3	104,8	127,3	115,8	112,1	196,2	271,5	170,9	124,8	195,6
1	Zimbabue	379,5	352,2	301,0	379,4	401,9	..	..	..	..	..	..	..	..	139,2	..
	ESTADOS ÁRABES															
3	Argelia	577,5	513,9	387,8	304,2	264,3	226,3	219,8	226,4	232,4	188,3	86,3	29,7	26,9	25,3	..
1	Djibouti	92,2	92,4	88,6	86,0	..	78,0	73,4	66,8	60,0	44,4	44,4	..	36,8	..	38,7
2	Egipto	417,7	327,9	207,2	170,8	152,2	94,0	245,8	198,7	209,6	..	178,8	..	258,4	..	..
2	Irak	408,0	456,8	..	..	252,9	314,9	..	..	373,3	..	..	..	..	..	..
3	Jordania	17,6	8,1	..	6,8	7,3	8,7	5,3	7,6	5,5	10,1	..	21,4	19,9	24,9	..
3	Líbano	..	..	..	..	9,5	17,0	37,3	52,2	49,9	48,2	43,7	34,9	29,4	17,9	16,9
3	Libia	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
2	Marruecos	1.171,5	978,7	819,2	649,2	593,7	592,9	543,9	481,0	418,7	371,5	349,3	197,6	108,2	86,8	43,2
1	Mauritania	169,1	172,7	162,2	169,2	159,6	130,9	140,5	130,8	129,8	151,1	158,4	159,6	159,3	169,3	156,3
2	Palestina	24,2	29,7	44,2	50,2	56,3	64,9	73,9	70,0	70,4	61,6	54,6	49,8	45,9	32,6	29,7
2	Siria, Rep. Árabe	89,0	80,7	63,6	59,9	29,3	19,3	15,9	17,8	19,8	18,2	19,4	18,6	..	..	715,7
1	Sudán	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	2.810,9	2.692,8	..
3	Túnez	45,6	45,5	40,3	19,6	17,6	16,4	28,5	14,5	12,7	2,3	1,8	2,0	1,9	0,5	2,2
1	Yemen	1.338,2	..	1.131,4	..	972,8	887,1	825,7	..	..	846,7	..	656,0	..	490,0	443,9
	EUROPA CENTRAL Y ORIENTAL															
3	Albania	19,9	17,7	17,4	..	22,2	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
3	Bielorrusia	..	..	19,3	29,6	27,0	31,8	38,2	36,7	35,7	..	27,7	29,7	31,4	20,2	25,1

ANEXO ESTADÍSTICO

Renta	País / Territorio	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
3	Bosnia-Herzegovina	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
3	Macedonia	11,3	7,0	9,6	11,1	11,9	10,2	8,6	8,3	7,3	8,6	6,4	2,1	..	9,7	..
3	Montenegro	..	..	..	..	1,2	..	0,7	0,6	1,4	1,4	..	..	3,2	0,6	..
2	Rep. de Moldavia	..	18,5	10,5	9,1	7,2	6,7	12,5	16,6	17,0	15,4	15,5	14,9	13,9	13,9	13,9
3	Serbia	..	..	..	..	..	..	0,9	0,4	4,9	5,8	11,3	16,1	16,8	21,9	10,5
3	Turquía	367,3	266,0	230,6	209,1	181,6	161,4	142,4	117,1	90,4	74,2	228,6	184,7	243,7	312,7	247,6
2	Ucrania	..	..	..	90,8	209,2	192,4	172,5	180,4	176,4	167,5	145,6	89,4	38,1	24,4	34,6
	ASIA CENTRAL															
2	Armenia	..	..	..	20,6	21,9	..	16,5	12,5	8,3	..	..	..	..	..	..
3	Azerbaiyán	56,9	84,7	102,0	102,6	110,0	98,1	95,4	92,6	89,4	84,5	74,7	78,4	64,3	53,7	..
2	Georgia	..	..	..	..	..	35,2	31,9	16,3	14,0	..	1,9	..	4,0	3,8	9,1
3	Kazajstán	..	44,3	32,7	14,1	15,4	13,3	12,2	11,0	11,3	13,3	17,0	23,7	16,6	10,1	12,5
1	Kirguistán	34,4	37,3	33,3	32,3	31,7	9,6	20,0	15,7	21,1	23,2	24,3	18,6	15,3	6,2	2,8
2	Mongolia	24,2	18,3	14,3	16,2	31,8	15,5	19,4	6,2	5,5	1,5	3,4	2,2	1,8	5,2	10,8
1	Tayikistán	..	40,3	41,2	26,9	21,5	18,5	18,0	19,0	24,9	15,0	13,8	12,3	13,0	7,1	..
2	Turkmenistán	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
2	Uzbekistán	..	..	..	..	..	..	..	..	166,2	197,7	208,2	189,9	177,7	..	..
	ASIA MERIDIONAL Y OCCIDENTAL															
1	Afganistán	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
1	Bangladesh	..	..	..	..	..	..	780,4	634,2	..	1.008,6	794,4	621,2	..	..	..
1	Bhután	47,5	44,4	40,2	..	..	..	28,0	23,7	..	17,6	12,9	10,6	9,9	8,0	9,1
2	India	..	16.947,7	16.891,9	17.031,1	10.960,9	..	..	..	1.092,0	508,1	1.218,4	875,1	1.387,4	1.723,6	..
3	Irán (Rep. Islám.)	1.154,4	1.167,3	..	412,4	424,3	184,8	172,0	47,2	20,6	..	8,3	11,9	7,1	3,5	91,0
3	Maldivas	1,1	0,8	1,2	1,2	..	0,1	1,0	1,2	3,3	..	..	..	..	..	..
1	Nepal	905,9	708,7	..	..	489,0	497,7	..	..	..	..	..	..	105,7	81,5	45,1
2	Pakistán	..	..	..	8.799,3	8.509,9	7.511,7	7.164,8	7.640,2	6.620,5	6.282,3	5.728,8	5.153,3	5.479,5	5.370,4	5.544,8
2	Sri Lanka	..	..	2,6	4,1	29,1	64,3	73,8	80,2	82,2	91,2	124,8	97,0	103,2	107,8	103,1
	ASIA ORIENTAL Y PACÍFICO															
1	Camboya	281,4	164,6	..	..	50,1	..	..	33,3	31,1	32,2	..	31,6	30,2	28,6	..
3	China	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
1	Corea, R.D.P.	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
2	Fiji	6,4	6,0	2,7	0,9	1,3	0,9	..	1,1	0,4	0,6	0,9	..	1,1	1,3	..
2	Filipinas	1.253,7	..	1.185,8	1.137,0	1.104,6	1.184,3	1.294,2	1.514,6	1.557,4	1.536,7	1.469,2	..	..	..	1.223,9

ANEXO ESTADÍSTICO

Renta	País / Territorio	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
2	Indonesia	..	..	657,2	803,9	922,2	1.120,3	1.380,0	1.012,9	381,3	654,5	534,6	567,6	911,1	1.335,8	..
3	Islas Cook	0,4	0,1	..	..	..	..	..	..	..	..	..	0,0	0,1	0,0	0,0
2	Islas Marshall	..	..	..	0,1	..	..	..	..	..	..	..	..	0,0	..	..
1	Islas Salomón	..	..	..	..	..	..	18,2	14,7	14,9	..	..	..	..	..	..
1	Kiribati	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
1	Lao, R.D.P.	196,3	197,7	208,9	205,1	187,8	184,1	173,9	160,5	139,3	115,0	87,7	42,0	33,9	29,7	19,6
3	Malasia	148,2	67,4	92,7	129,7	103,2	75,2	93,7	..	..	..	..	..	..	..	..
2	Micronesia (Est. Fed.)	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
1	Myanmar	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
3	Nauru	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	0,3	..
3	Niue	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
3	Palau	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	0,0
2	Papúa Nueva Guinea	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	165,2	..
1	Samoa	2,1	2,5	1,5	..	..	..	..	..	0,5	..	0,1	0,9	1,4	1,1	..
3	Tailandia	..	..	..	..	..	..	..	371,3	339,4	306,6	243,9	..	..	..	..
1	Timor-Leste	..	..	..	..	..	..	..	..	..	59,3	44,9	28,4	16,1	..	..
2	Tokelau	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
2	Tonga	1,3	..	0,1	..	..	0,3	0,2	0,2	..	..	..	..	..	0,2	2,5
1	Tuvalu	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	0,2
1	Vanuatu	0,7	0,2	0,1	0,2	0,1	0,8	0,3	..	..	..	..	..	..	..	..
2	Viet Nam	278,2	380,9	504,4	772,3	..	..	771,9	536,0	..	73,0	64,4	122,8	40,2	122,0	130,1
	AMÉRICA LATINA Y CARIBE															
3	Anguila	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
3	Antigua y Barbuda	..	..	..	..	..	..	..	..	0,9	0,8	0,8	1,1	1,3	1,5	..
3	Argentina	23,4	..	..	..	23,1	34,1	36,3	..	..	..	..	..	..	..	..
2	Belice	0,1	0,2	0,5	..	0,4	0,6	0,1	0,3	0,4	0,1	0,2	0,4	0,1	0,4	0,1
2	Bolivia	73,4	86,0	102,0	94,5	93,6	..	..	80,1	94,6	135,5	111,5	154,1	193,6	243,9	272,8
3	Brasil	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
3	Chile	..	..	..	..	..	..	..	..	80,2	71,4	98,9	89,5	103,7	108,8	117,5
3	Colombia	198,4	159,9	235,0	189,0	..	281,8	178,8	222,7	272,7	295,3	319,1	391,6	..	..	..
3	Costa Rica	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	23,4	33,4	42,0
3	Cuba	15,0	21,2	26,9	32,5	50,9	49,6	45,0	35,7	11,7	5,6	1,7	1,4	14,9	28,0	28,5
3	Dominica	..	0,2	0,3	0,1	0,2	0,2	0,4	0,6	0,9	0,9	0,2	..	..	..	..
3	Ecuador	44,9	28,5	10,8	10,2	11,4	..	10,9	9,8	11,6	..	53,8	56,0	55,4	59,3	21,9

ANEXO ESTADÍSTICO

Renta	País / Territorio	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
2	El Salvador	..	139,5	130,7	111,5	108,0	..	50,4	51,0	53,3	53,6	52,7	44,7	39,4	40,5	58,5
3	Granada	0,0	..	..	0,6	..	0,2	1,4	..	0,9	0,6	0,3	..	..	..	0,2
2	Guatemala	286,4	242,4	264,6	206,7	..	124,6	98,2	71,4	55,1	65,2	29,1	39,9	110,0	203,5	289,8
2	Guayana	..	..	..	..	2,8	..	..	..	..	12,5	21,3	21,6	25,1	31,8	..
1	Haití	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
2	Honduras	..	118,3	..	..	73,1	48,6	88,6	41,4	78,5	43,2	38,9	45,9	30,5	66,6	110,7
3	Jamaica	24,8	21,1	24,0	26,6	32,4	29,3	..	..	..	..	..	..	..	..	..
3	México	284,2	250,7	262,2	194,2	298,3	472,4	657,9	781,4	801,0	782,9	667,2	524,8	405,3	291,1	290,5
3	Montserrat	..	..	..	..	..	0,0	0,0	0,0	0,0	..	..	..	..	..	..
2	Nicaragua	158,0	144,2	123,6	77,1	..	59,1	51,4	64,1	61,4	50,4	..	53,8	..	..	..
3	Panamá	29,0	23,1	18,9	8,6	..	10,7	14,0	12,3	10,9	19,4	33,4	27,8	33,2	34,7	38,1
2	Paraguay	27,4	17,3	20,7	36,3	42,0	45,9	42,6	58,0	79,1	102,0	123,7	136,9	150,4	163,2	..
3	Perú	3,1	0,8	4,6	2,3	3,8	13,0	12,8	10,3	10,4	83,1	120,5	92,1	128,5	301,7	194,6
3	Rep. Dominicana	202,8	193,8	..	127,0	164,3	225,4	204,3	221,2	144,8	186,7	67,6	101,5	113,1	136,6	..
3	Saint Kitts y Nevis	..	0,2	0,4	0,2	0,2	0,2	0,3	..	0,7	1,2	0,5	0,9	0,8	1,1	1,2
3	S. Vicente y Granadinas	..	0,3	..	0,2	0,1	0,1	0,3	..	0,2	0,4	0,2	0,2	0,4	0,1	0,5
3	Santa Lucía	..	2,3	2,2	0,4	0,7	1,2	1,7	1,1	1,3	..	..	..	..	..	..
3	Suriname	..	..	..	..	..	..	5,7	6,4	9,4	7,0	5,8	..	4,8	..	12,1
3	Uruguay	..	..	..	..	..	..	7,8	0,2	6,1	2,5	1,8	0,5	..	..	..
3	Venezuela	449,6	361,6	268,1	165,9	209,6	202,0	245,1	225,8	196,1	264,5	203,4	180,9	185,8	190,9	221,8
	REGIONES EPT															
	Mundo	104.736,1	98.569,4	94.315,9	90.459,8	80.889,5	75.890,3	71.998,9	68.144,6	60.116,9	58.693,9	57.983,5	56.838,0	57.404,6	57.817,5	59.210,5
	Países desarrollados	1.426,8	1.379,0	1.332,8	1.864,4	2.024,6	2.392,5	2.113,5	1.788,1	1.484,3	1.357,0	1.655,2	1.969,6	2.228,7	2.298,4	2.460,0
	Países en desarrollo	101.872,5	95.958,7	92.167,2	88.050,8	78.164,8	72.848,7	68.803,5	65.338,6	57.623,2	56.393,7	55.450,7	54.099,6	54.521,1	54.917,9	56.137,4
	Países en transición	1.436,8	1.231,7	816,0	544,6	700,1	649,0	1.081,9	1.018,0	1.009,5	943,2	877,7	768,7	654,8	601,1	613,2
	África Subsahariana	41.609,1	40.125,2	38.975,5	38.067,4	36.246,3	35.122,9	33.295,4	32.168,8	29.811,9	29.535,6	29.630,4	30.163,5	29.661,0	29.643,3	30.072,6
	Estados Árabes	7.824,7	7.456,7	6.894,9	6.505,5	6.197,8	6.046,0	6.154,1	5.915,5	5.901,5	5.514,9	5.232,9	4.766,5	4.767,7	4.451,0	4.917,7
	Europa Central y Oriental	1.763,0	1.441,1	943,2	614,6	701,5	690,7	1.112,3	1.037,7	928,2	815,8	869,3	720,7	714,3	786,7	728,5
	Asia Central	403,1	376,4	370,0	381,0	430,0	380,7	372,5	349,5	386,7	394,2	406,5	394,2	363,6	332,6	352,9
	Asia Meridional y Oriental	36.697,4	33.849,2	33.115,9	31.438,2	24.293,6	19.959,8	16.921,8	14.397,3	11.143,7	10.647,9	10.570,4	9.346,5	10.093,1	10.147,6	..
	Asia Oriental y Pacífico	11.882,0	11.063,7	9.916,0	9.255,1	8.508,2	8.803,4	9.372,7	9.704,0	7.510,1	7.110,4	6.463,3	6.322,4	6.322,0	6.636,8	6.554,3
	América Latina y Caribe	3.564,5	3.281,6	3.133,2	2.662,6	2.805,7	2.835,6	2.985,1	3.112,7	3.213,3	3.559,5	3.366,7	3.364,5	3.483,1	3.772,2	4.023,5
	América del N. y Europa Occid.	992,4	975,5	967,2	1.535,5	1.706,5	2.051,2	1.785,0	1.459,1	1.221,6	1.115,6	1.444,0	1.759,8	1.999,8	2.047,3	2.211,2

ANEXO ESTADÍSTICO

Renta	País / Territorio	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
	NIVEL DE INGRESOS															
	Países ingresos bajos	37.170,5	35.684,0	34.201,9	31.947,0	29.306,7	27.645,5	25.833,9	24.095,4	22.563,1	21.165,7	20.733,0	20.789,8	20.170,2	19.788,1	19.960,0
	Países ingresos. medios-bajos	51.146,1	47.817,3	47.068,0	46.985,1	40.799,8	37.172,7	34.445,3	32.016,6	27.091,6	27.533,3	27.393,0	26.026,1	26.870,4	27.513,7	28.539,0
	Países ingresos medios-altos	13.257,2	12.100,1	10.377,9	8.478,0	7.572,9	7.592,5	8.100,1	8.853,3	7.707,0	7.563,7	7.308,7	7.413,8	7.529,1	7.707,3	7.839,9
	Países ingresos altos	3.247,1	3.052,2	2.750,9	3.130,1	3.287,2	3.553,4	3.690,0	3.245,7	2.817,8	2.490,2	2.607,6	2.664,3	2.900,1	2.856,7	2.916,5

NOTAS:

- Niveles de renta:
 - 1 = Países de ingresos bajos.
 - 2 = Países de ingresos medios-bajos.
 - 3 = Países de ingresos medios-altos.
- .. = sin datos

FUENTE: Base de datos en línea de Educación (IUS-UNESCO 2015). Elaboración propia

Tabla A3. Tasa neta ajustada de escolarización en enseñanza primaria de países de ingresos bajos y medios en 1999-2013.
Adjusted net enrolment rate, primary, both sexes (%)

Renta	País / Territorio	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
	ÁFRICA SUBSAHARIANA															
1	Angola	..	..	..	..	..	..	..	..	..	85,8	86,2	85,6	85,7	..	..
1	Benín	..	..	..	..	82,9	85,8	82,3	84,7	..	87,6	93,3	94,1	94,1	94,9	..
3	Botsuana	79,6	80,8	82,5	82,8	82,9	83,8	83,1	84,0	83,2	83,1	84,0	..	..	90,9	..
1	Burkina Faso	35,5	36,7	37,8	36,7	39,0	41,9	46,0	49,6	54,9	61,0	63,9	60,5	65,4	66,8	67,9
1	Burundi	..	40,8	49,6	49,0	52,5	54,1	57,3	73,7	80,6	90,9	89,1	94,1	..	..	94,8
2	Cabo Verde	..	99,5	98,9	98,9	98,6	97,1	96,1	95,0	94,0	93,3	93,8	94,8	95,6	97,3	98,2
2	Camerún	..	..	..	..	..	..	..	..	..	82,1	84,9	..	..	94,1	..
1	Chad	50,0	51,7	52,9	56,4	57,9	..	..	..	..	..	..	..	63,8	..	86,0
1	Comoras	68,1	76,4	..	..	..	..	..	..	83,3	..	..	..	..	..	83,4
2	Congo	..	..	..	..	..	..	52,7	56,1	..	..	..	87,8	..	91,6	..
1	Congo, R.D.	36,2	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
2	Costa de Marfil	59,7	59,1	63,9	64,5	60,1	..	..	..	..	..	61,9	..	..	..	78,4
1	Eritrea	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
1	Etiopía	36,3	40,4	44,6	46,8	47,5	50,4	61,3	66,1	..	..	..	..	..	..	..
3	Gabón	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
1	Gambia	75,1	72,8	73,7	71,7	75,4	75,6	72,8	77,4	77,3	73,1	..	71,4	71,2	73,7	69,7
2	Ghana	62,1	65,6	60,2	62,7	62,4	60,5	67,4	67,0	72,4	77,9	76,5	..	83,9	82,3	87,6
1	Guinea	42,0	45,2	48,7	56,2	59,8	63,1	65,2	67,6	69,6	68,5	69,8	72,0	76,1	75,5	76,5
1	Guinea Ecuatorial	..	68,3	76,0	74,0	72,7	..	..	..	..	56,1	56,1	56,6	59,2	62,2	..
1	Guinea-Bissau	..	49,4	..	..	..	..	..	..	..	..	..	70,8	..	..	..
1	Kenia	62,9	66,0	67,4	62,5	74,9	73,9	75,6	75,4	86,3	82,0	83,0	..	..	84,9	..
1	Lesoto	59,6	80,4	80,5	80,9	80,9	78,4	77,5	77,7	75,2	76,3	76,9	79,0	80,6	82,1	80,1
1	Liberia	46,6	..	..	..	..	..	..	35,1	..	42,6	40,2	..	40,9	..	..
1	Madagascar	63,5	65,2	66,7	67,7	77,4	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
1	Malawi	99,1	..	..	99,2	..	97,6	97,6	97,1	93,4	97,1	97,5	..	..	..	..
1	Malí	47,2	..	..	55,9	55,9	56,0	61,4	62,7	64,9	..	72,5	73,9	75,4	73,3	68,8
3	Mauricio	92,8	93,2	92,8	94,4	93,9	95,7	96,4	96,3	96,8	97,0	97,4	97,3	97,7	97,9	98,2
1	Mozambique	51,9	55,7	60,3	56,1	..	70,0	75,5	79,8	85,0	88,0	88,6	89,3	86,5	86,4	87,6
3	Namibia	87,7	89,2	90,0	91,3	91,0	88,5	88,3	86,9	88,0	87,1	86,9	86,6	..	88,5	..
1	Níger	27,2	28,0	31,7	35,4	39,2	42,8	42,8	44,1	45,3	48,8	52,7	57,0	62,0	63,6	63,5
2	Nigeria	62,9	66,0	..	..	..	67,6	68,1	68,5	71,3	64,6	65,7	65,7	..	..	..
1	Rep. Centroafricana	..	..	..	..	..	..	49,6	49,9	58,4	68,0	68,6	71,1	69,1	72,2	..
1	Ruanda	82,1	..	..	85,4	90,5	..	..	..	..	..	..	88,6	98,4	98,7	93,4

ANEXO ESTADÍSTICO

Renta	País / Territorio	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
1	Santo Tomé y Príncipe	80,2	..	..	96,2	97,3	99,3	99,6	..	97,2	98,8	97,9	98,7	..	..	97,0
1	Senegal	54,8	57,8	..	..	64,6	68,5	73,8	72,9	74,2	76,5	75,7	75,8	76,4	79,4	..
3	Seychelles	..	..	88,3	94,6	95,3	95,3	..	..	..	..	..	..	..	..	99,2
1	Sierra Leona	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
1	Somalia	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
3	Sudáfrica	96,4	94,3	94,3	94,4	95,0	95,1	94,6	..	..	..	..	..	..	..	..
1	Sudán del Sur	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	41,4	..	..
2	Suazilandia	70,9	72,3	72,8	72,7	72,9	75,5	76,5	82,2	84,9	..	..	..	..	..	..
1	Tanzania, R.U.	49,3	53,0	57,8	72,9	81,5	86,0	90,6	96,2	..	97,8	..	91,6	..	87,6	84,5
1	Togo	88,5	85,0	87,6	91,0	88,9	91,7	91,4	93,3	91,0	92,8	..	..	..	..	97,5
1	Uganda	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	91,4	88,2	91,0	..	91,6
1	Zambia	71,5	71,4	71,1	74,2	..	87,0	95,2	94,4	95,1	95,4	92,2	89,6	93,6	95,5	93,1
1	Zimbabue	84,4	85,5	87,6	84,4	83,5	..	..	..	..	..	..	..	..	94,3	..
	ESTADOS ÁRABES															
3	Argelia	87,9	89,1	91,6	93,2	94,0	94,7	94,6	94,3	93,9	94,9	97,1	99,0	99,1	99,1	..
1	Djibouti	25,5	25,6	28,1	29,6	..	34,4	36,8	41,1	45,9	50,9	50,6	..	59,4	..	58,3
2	Egipto	94,8	95,8	97,3	97,7	98,0	98,7	97,3	97,8	97,7	..	98,1	..	97,3	..	..
2	Irak	89,0	88,0	..	..	93,8	92,5	..	..	91,8	..	..	..	..	..	..
3	Jordania	97,5	98,9	..	99,1	99,0	98,8	99,3	99,0	99,3	98,7	..	97,4	97,6	97,1	..
3	Líbano	..	..	..	..	97,7	96,2	91,9	88,8	89,3	89,5	90,4	92,2	93,3	95,8	95,9
3	Libia	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
2	Marruecos	70,8	75,6	79,5	83,7	85,0	84,8	85,9	87,2	88,7	89,8	90,2	94,4	96,9	97,5	98,7
1	Mauritania	59,7	59,9	63,2	62,5	65,5	72,4	71,1	73,7	74,5	71,1	70,4	70,8	71,5	70,4	73,3
2	Palestina	93,5	92,5	89,4	88,4	87,2	85,4	83,3	84,1	84,0	86,0	87,7	88,8	89,7	92,7	93,4
2	Siria, Rep. Árabe	96,5	96,9	97,5	97,7	98,3	98,9	99,1	99,1	99,0	99,1	99,0	99,1	..	..	65,7
1	Sudán	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	51,5	54,5	..
3	Túnez	96,3	96,3	96,6	98,3	98,5	98,5	97,4	98,6	98,7	99,8	99,8	99,8	99,8	99,9	99,8
1	Yemen	57,6	..	66,3	..	72,4	75,2	77,1	..	..	76,8	..	82,4	..	87,1	88,4
	EUROPA CENTRAL Y ORIENTAL															
3	Albania	93,1	93,6	93,5	..	91,2	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
3	Bielorrusia	..	..	96,1	93,6	93,7	92,2	90,2	90,2	90,0	..	92,0	91,4	91,0	94,3	93,1
3	Bosnia-Herzegovina	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
3	Macedonia	91,4	94,7	92,8	91,5	90,7	91,8	92,7	92,6	93,2	93,3	94,8	98,3	..	91,9	..
3	Montenegro	..	..	..	..	96,8	..	97,9	98,3	95,9	95,8	..	..	91,7	98,4	..
2	Rep. de Moldavia	..	92,6	95,6	96,0	96,6	96,6	93,4	90,6	90,0	90,5	90,0	90,1	90,6	90,5	90,6
3	Serbia	..	..	..	..	..	..	99,7	99,9	98,3	98,0	96,1	94,5	94,5	93,0	96,3
3	Turquía	94,3	95,8	96,4	96,7	97,1	97,5	97,8	98,2	98,6	98,9	96,5	97,1	96,2	95,1	95,2

ANEXO ESTADÍSTICO

Renta	País / Territorio	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
2	Ucrania	..	..	..	94,6	89,7	89,9	90,5	89,6	89,4	89,5	90,6	94,1	97,4	98,4	97,8
	ASIA CENTRAL															
2	Armenia	..	..	..	87,3	85,7	..	87,6	90,0	92,9	..	..	..	..	..	..
3	Azerbaiyán	92,1	88,2	85,5	84,9	83,3	84,3	84,0	83,8	83,5	84,0	85,5	84,7	87,3	89,3	..
2	Georgia	..	..	..	..	..	90,8	91,0	95,0	95,3	..	99,3	..	98,5	98,6	96,7
3	Kazajstán	..	96,4	97,2	98,7	98,6	98,7	98,8	98,8	98,8	98,5	98,1	97,4	98,2	98,9	98,7
1	Kirguistán	92,9	92,3	93,1	93,2	93,2	97,9	95,5	96,3	94,9	94,3	93,9	95,3	96,1	98,4	99,3
2	Mongolia	90,7	92,9	94,2	93,1	86,0	92,8	92,4	97,5	97,7	99,3	98,4	99,0	99,2	97,6	95,2
1	Tayikistán	..	94,5	94,3	96,2	96,9	97,4	97,4	97,3	96,4	97,9	98,0	98,2	98,1	98,9	..
2	Turkmenistán	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
2	Uzbekistán	..	..	..	..	..	..	..	..	92,7	91,1	90,4	91,0	91,5	..	..
	ASIA MERIDIONAL Y OCCIDENTAL															
1	Afganistán	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
1	Bangladesh	..	..	..	..	..	..	95,3	96,1	..	93,8	95,1	96,2	..	..	..
1	Bután	56,1	59,2	62,7	..	..	..	73,3	77,2	..	82,7	87,3	89,4	90,0	91,8	90,7
2	India	..	85,6	85,7	85,7	90,8	..	..	..	99,1	99,6	99,0	99,3	98,9	98,6	..
3	Irán (Rep. Islám.)	86,5	85,8	..	94,5	94,0	97,2	97,2	99,2	99,6	..	99,8	99,8	99,9	99,9	98,6
3	Maldivas	98,0	98,6	97,8	97,7	..	99,8	98,0	97,6	93,1	..	..	..	..	..	..
1	Nepal	69,3	76,3	..	..	84,8	84,9	..	..	..	..	..	..	96,9	97,6	98,7
2	Pakistán	..	..	..	56,2	58,0	63,3	65,3	63,0	67,9	69,3	71,5	74,0	72,0	72,5	71,9
2	Sri Lanka	..	..	99,8	99,8	98,2	96,1	95,5	95,2	95,1	94,6	92,7	94,4	94,1	93,9	94,3
	ASIA ORIENTAL Y PACÍFICO															
1	Camboya	86,6	92,2	..	..	97,6	..	..	98,3	98,3	98,2	..	98,2	98,3	98,4	..
3	China	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
1	Corea, R.D.P.	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
2	Fiji	94,3	94,7	97,6	99,2	98,8	99,2	..	98,8	99,6	99,3	99,0	..	98,8	98,7	..
2	Filipinas	89,1	..	89,9	90,4	90,8	90,2	89,5	87,8	87,6	88,0	88,6	..	..	..	90,9
2	Indonesia	..	..	97,5	96,9	96,5	95,7	94,8	96,2	98,6	97,6	98,0	97,9	96,8	95,3	..
3	Islas Cook	86,3	94,3	..	..	..	..	..	..	..	..	..	98,4	97,1	98,7	97,8
2	Islas Marshall	..	..	..	98,0	..	..	..	..	..	..	..	..	99,7	..	..
1	Islas Salomón	..	..	..	..	..	..	75,6	80,6	80,7	..	..	..	..	..	..
1	Kiribati	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
1	Lao, R.D.P.	74,3	74,9	74,1	75,0	77,3	77,7	78,7	80,0	82,4	85,2	88,5	94,4	95,3	95,9	97,3
3	Malasia	95,1	97,8	97,0	95,9	96,7	97,6	97,0	..	..	..	..	..	..	..	..
2	Micronesia (Est. Fed.)	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
1	Myanmar	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
3	Nauru	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	76,7	..

ANEXO ESTADÍSTICO

Renta	País / Territorio	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
3	Niue	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
3	Palau	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	98,8
2	Papúa Nueva Guinea	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	86,8	..
1	Samoa	92,7	91,5	94,7	..	..	..	..	..	98,4	..	99,7	96,8	95,0	96,1	..
3	Tailandia	..	..	..	..	..	..	..	93,9	94,2	94,6	95,6	..	..	..	..
1	Timor-Leste	..	..	..	..	..	..	..	..	..	71,3	78,2	85,6	91,7	..	..
2	Tokelau	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
2	Tonga	91,4	..	99,1	..	..	98,1	98,8	98,9	..	..	..	..	..	98,4	84,6
1	Tuvalu	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	85,5
1	Vanuatu	97,6	99,3	99,6	99,2	99,7	97,6	99,2	..	..	..	..	..	..	..	..
2	Vietnam	97,0	95,9	94,6	91,7	..	..	90,3	92,8	..	98,9	99,0	98,1	99,4	98,2	98,1
	AMÉRICA LATINA Y CARIBE															
3	Anguila	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
3	Antigua y Barbuda	..	..	..	..	..	..	..	..	91,8	92,9	92,4	89,5	87,5	86,0	..
3	Argentina	99,4	..	..	..	99,4	99,2	99,1	..	..	..	..	..	..	..	..
2	Belice	99,7	99,4	98,6	..	99,0	98,6	99,8	99,2	99,0	99,7	99,6	99,1	99,8	99,1	99,7
2	Bolivia	94,4	93,6	92,5	93,2	93,3	..	..	94,3	93,3	90,5	92,3	89,4	86,8	83,5	81,6
3	Brasil	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
3	Chile	..	..	..	..	..	..	..	..	94,9	95,4	93,5	94,1	93,1	92,7	92,0
3	Colombia	95,4	96,4	94,7	95,7	..	93,7	96,0	95,0	93,8	93,3	92,8	91,1	..	..	..
3	Costa Rica	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	95,0	92,9	91,0
3	Cuba	98,6	97,9	97,3	96,7	94,6	94,6	95,0	96,0	98,7	99,3	99,8	99,8	98,2	96,5	96,4
3	Dominica	..	98,4	97,3	98,7	98,0	98,4	95,5	93,8	89,3	89,7	97,2	..	..	..	..
3	Ecuador	97,3	98,3	99,4	99,4	99,3	..	99,4	99,4	99,3	..	97,0	96,9	97,0	96,8	98,8
2	El Salvador	..	84,7	85,7	87,9	88,4	..	94,6	94,5	94,1	94,0	93,9	94,6	95,0	94,7	92,1
3	Granada	100,0	..	..	96,3	..	98,5	90,7	..	93,4	95,8	97,5	..	..	..	98,4
2	Guatemala	84,0	86,8	86,0	89,3	..	93,9	95,3	96,6	97,4	97,0	98,7	98,2	95,3	91,4	88,0
2	Guayana	..	..	..	..	97,5	..	..	..	..	89,3	82,0	82,0	79,7	74,8	..
1	Haití	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
2	Honduras	..	88,4	..	..	93,3	95,5	91,9	96,2	92,9	96,1	96,5	95,8	97,3	94,0	90,1
3	Jamaica	92,6	93,7	93,0	92,2	90,6	91,6	..	..	..	..	..	..	..	..	..
3	México	97,9	98,2	98,1	98,6	97,9	96,7	95,4	94,6	94,5	94,6	95,4	96,4	97,2	98,0	97,9
3	Montserrat	..	..	..	..	..	99,5	98,2	99,3	96,2	..	..	..	..	..	..
2	Nicaragua	80,7	82,7	85,3	90,9	..	93,0	93,9	92,2	92,5	93,7	..	93,2	..	..	..
3	Panamá	92,4	94,0	95,1	97,8	..	97,3	96,6	97,0	97,4	95,4	92,2	93,6	92,3	92,0	91,3
2	Paraguay	96,6	97,9	97,5	95,6	94,9	94,5	94,9	93,1	90,7	88,0	85,6	84,1	82,6	81,2	..
3	Perú	99,9	100,0	99,9	99,9	99,9	99,6	99,6	99,7	99,7	97,6	96,6	97,4	96,3	91,4	94,4

ANEXO ESTADÍSTICO

Renta	País / Territorio	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
3	Rep. Dominicana	83,0	83,9	..	89,6	86,6	81,7	83,4	81,9	88,1	84,7	94,5	91,8	90,9	89,1	..
3	Saint Kitts y Nevis	..	97,2	94,2	96,2	96,9	96,5	95,6	..	89,8	82,6	92,3	86,0	87,4	83,9	82,2
3	San Vicente y las Granadinas	..	98,2	..	99,0	99,5	99,4	98,3	..	98,4	97,5	98,3	98,5	96,7	99,1	96,2
3	Santa Lucía	..	90,6	91,1	98,3	97,1	95,1	92,8	95,2	94,1	..	..	..	..	..	..
3	Suriname	..	..	..	..	..	..	90,1	89,1	84,6	88,7	90,8	..	92,3	..	80,4
3	Uruguay	..	..	..	..	..	..	97,6	99,9	98,1	99,2	99,4	99,8	..	..	..
3	Venezuela	86,3	89,0	91,8	94,9	93,6	93,9	92,6	93,2	94,1	92,1	93,9	94,6	94,5	94,4	93,5
	REGIONES EPT															
	Mundo	84,3	85,2	85,7	86,2	87,6	88,3	88,9	89,4	90,6	90,8	90,9	91,2	91,1	91,1	91,0
	Países desarrollados	97,9	98,0	98,0	97,2	96,9	96,4	96,7	97,2	97,7	97,9	97,4	96,9	96,5	96,4	96,2
	Países en desarrollo	82,6	83,5	84,1	84,7	86,3	87,1	87,8	88,4	89,8	90,0	90,2	90,4	90,4	90,4	90,4
	Países en transición	91,7	92,5	94,7	96,3	95,2	95,9	92,8	93,0	92,8	93,1	93,5	94,3	95,2	95,7	95,7
	África Subsahariana	59,6	61,8	63,7	65,3	67,7	69,5	71,8	73,4	76,2	77,1	77,6	77,8	78,7	79,3	79,5
	Estados Árabes	79,5	80,6	82,1	83,2	83,7	84,2	84,7	85,4	85,4	86,4	87,0	88,2	88,3	89,2	88,2
	Europa Central y Oriental	92,8	93,8	95,7	97,1	96,6	96,8	94,7	95,0	95,4	95,9	95,6	96,3	96,4	96,0	96,1
	Asia Central	94,3	94,5	94,5	94,2	93,3	94,0	94,0	94,2	93,3	93,0	92,7	92,8	93,4	94,0	93,7
	Asia Meridional y Oriental	78,4	80,2	80,6	81,7	85,9	88,4	90,2	91,7	93,6	93,9	93,9	94,6	94,2	94,2	94,1
	Asia Oriental y Pacífico	94,5	94,8	95,2	95,3	95,5	95,2	94,7	94,4	95,5	95,6	95,9	96,0	96,0	95,8	95,9
	América Latina y Caribe	93,9	94,4	94,7	95,5	95,3	95,2	95,0	94,8	94,6	94,1	94,4	94,4	94,2	93,7	93,5
	América del Norte y Europa Occid.	98,1	98,1	98,1	97,0	96,7	96,0	96,5	97,1	97,6	97,8	97,1	96,5	96,0	96,0	95,7
	PAÍSES POR NIVEL DE INGRESOS															
	Países con ingresos bajos	60,3	62,6	64,8	67,7	71,0	73,2	75,5	77,6	79,5	81,2	81,9	82,2	83,0	83,6	83,8
	Países de ingresos medios-bajos	80,1	81,5	81,8	82,0	84,4	85,9	87,1	88,0	89,9	89,8	89,9	90,5	90,3	90,1	89,8
	Países de ingresos medios-altos	94,4	94,8	95,3	96,0	96,3	96,2	95,8	95,3	95,8	95,8	95,8	95,7	95,7	95,6	95,6
	Países de ingresos altos	96,1	96,4	96,7	96,2	96,0	95,7	95,5	96,0	96,5	96,9	96,7	96,6	96,3	96,4	96,3

NOTAS:

- Niveles de renta:
 - 1 = Países de ingresos bajos.
 - 2 = Países de ingresos medios-bajos.
 - 3 = Países de ingresos medios-altos.
- .. = sin datos

FUENTE: Base de datos en línea de Educación (IUS-UNESCO 2015). Acceso junio de 2015. Elaboración propia.

Tabla A4. Tasa de supervivencia hasta el último grado de la enseñanza primaria en países de ingresos bajos y medios en 1999-2013.
Survival rate to the last grade of primary education, both sexes (%)

RENTA	PAIS	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
	ÁFRICA SUBSAHARIANA															
1	Angola	..	..	..	..	..	..	..	..	..	27,6	31,9	..	..	..	..
1	Benin	..	75,7	68,2	59,1	64,3	..	..	..	..	..	53,9	55,8	59,3	53,2	..
3	Botswana	82,0	84,5	83,6	84,0	85,1	83,8	86,8	..	..	93,0	..	..	..	..	..
1	Burkina Faso	61,0	61,3	58,3	66,6	69,2	68,9	64,4	72,0	69,0	71,1	63,6	..	69,0	69,1	..
1	Burundi	..	53,8	57,8	64,6	57,9	62,8	..	64,5	59,6	69,1	56,2	50,7	43,8	47,5	..
2	Cabo Verde	..	..	89,0	84,0	87,5	85,1	87,5	86,1	85,7	83,3	85,1	89,3	..	91,4	..
2	Camerún	76,2	..	..	..	..	..	..	57,3	56,9	68,8	66,2	57,1	69,8	..	..
1	Chad	47,8	46,9	52,2	50,1	..	25,8	30,1	..	..	..	27,8	49,3	38,1	51,0	..
1	Comoras	..	..	..	..	55,4	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
2	Congo	..	..	..	57,6	..	..	..	..	70,3	..	..	..	..	..	..
1	Congo, R.D.	..	..	..	..	..	..	..	..	76,1	..	54,8	54,5	70,7	55,4	..
2	Costa de Marfil	62,4	87,3	..	..	..	..	..	75,5	..	60,8	..	..	82,2	73,1	..
1	Eritrea	93,9	60,5	81,6	86,2	80,9	79,2	73,7	60,0	73,3	73,1	69,0	..	..	77,6	..
1	Etiopía	50,9	61,2	55,7	51,0	46,9	62,4	60,8	57,8	43,7	38,0	36,7	40,7	36,6	..	..
3	Gabón	..	..	..	59,8	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
1	Gambia	65,7	72,9	60,5	..	75,0	63,3	61,7	..	70,0	..	..	63,0	82,8	73,0	..
2	Ghana	..	59,4	89,0	59,5	..	..	..	..	..	72,2	..	..	..	..	83,7
1	Guinea	..	..	..	..	75,9	70,5	74,0	76,3	54,9	62,6	65,7	..	58,6	..	..
1	Guinea Ecuatorial	..	..	..	..	..	..	..	..	..	54,5	61,9	55,3	72,1	..	..
1	Guinea-Bissau	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
1	Kenia	..	..	..	..	72,8	77,6	..	..	..	..	..	..	..	..	..
1	Lesoto	59,7	55,0	59,0	67,2	57,1	61,3	63,1	46,4	65,2	59,4	69,3	63,9	63,9	56,8	..
1	Liberia	..	..	..	..	..	..	..	..	..	67,8	..	..	..	..	..
1	Madagascar	52,4	36,1	34,7	55,4	59,9	42,9	36,0	42,5	42,7	49,4	34,6	39,5	40,7	38,0	..
1	Malawi	36,3	..	32,8	..	..	33,8	36,1	35,9	59,9	41,9	52,8	50,9	49,1	59,7	..
1	Malí	64,5	83,4	75,8	66,1	78,4	80,4	73,5	..	76,4	79,2	77,3	75,5	61,6	..	..
3	Mauricio	98,5	97,4	96,3	98,4	97,5	95,9	97,7	97,5	97,3	96,2	97,8	97,4	97,3	95,8	..
1	Mozambique	29,4	33,0	31,7	..	..	45,7	39,1	45,0	43,3	36,2	35,4	27,0	30,6	31,6	..
3	Namibia	82,3	81,6	83,3	81,6	73,3	76,4	76,9	..	..	82,6	84,5	..	..	..	..
1	Níger	55,1	69,1	65,0	66,1	69,2	..	..	69,9	74,0	66,8	61,7	69,3	..	60,3	..
2	Nigeria	..	..	..	..	..	73,0	77,7	49,7	47,1	80,0	79,3	..	..	..	..
1	Rep. Centroafricana	..	..	..	..	..	..	..	..	..	46,4	46,9	46,5	46,6	..	..
1	Ruanda	..	31,1	30,4	36,7	31,1	..	..	..	..	38,6	37,0	..	35,6	34,7	..

ANEXO ESTADÍSTICO

RENTA	PAIS	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
1	Santo Tomé y Príncipe	..	..	..	56,6	61,3	68,9	..	..	75,0	68,0	66,1	..	..	..	74,1
1	Senegal	..	62,9	59,2	71,5	72,2	63,7	53,5	..	58,4	57,6	59,6	59,2	61,4	..	..
3	Seychelles	96,1	89,9	97,2	97,9	84,9	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
1	Sierra Leona	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	47,8	..
1	Somalia	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
3	Sudáfrica	57,5	..	80,1	78,7	77,0	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
1	Sudán del Sur	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
2	Swazilandia	64,7	58,5	57,5	61,3	..	71,2	83,0	71,7	..	..	83,9	67,3	..	..	..
1	Tanzania, R.U.	69,7	73,9	92,2	..	80,0	81,2	79,2	82,5	..	73,9	81,4	..	..	66,7	..
1	Togo	45,7	70,2	..	62,8	71,6	69,4	80,6	..	69,3	..	59,4	51,7	67,1	63,9	..
1	Uganda	..	38,2	40,5	35,3	22,2	25,5	..	31,8	..	37,8	31,8	24,8	..	..	..
1	Zambia	66,3	..	82,6	..	..	..	75,0	74,2	77,7	53,1	..	..	..	55,5	..
1	Zimbabue	..	..	48,3	62,1	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
	ESTADOS ÁRABES															
3	Argelia	91,5	94,6	93,5	94,5	93,5	93,2	90,9	92,0	93,0	..	95,0	94,6	92,8	96,2	..
1	Djibouti	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	75,9	84,4
2	Egipto	99,1	99,0	95,0	96,1	98,6	93,5	93,2	93,9	..	..	96,1	..	..	95,9	..
2	Irak	49,5	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
3	Jordania	96,5	..	..	95,6	97,2	95,4	..	93,4	..	..	..	97,9	..	..	..
3	Líbano	90,3	96,3	90,7	88,7	94,2	90,0	87,8	94,5	89,3	91,8	..	90,5	93,3	..	..
3	Libia	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
2	Marruecos	75,1	73,3	78,0	75,6	69,4	72,6	73,7	77,6	76,2	78,1	90,5	89,4	88,2	91,6	89,3
1	Mauritania	..	..	40,4	..	..	39,4	44,6	54,5	..	81,2	..	..	..	64,1	..
2	Palestina	98,7	97,8	97,6	97,9	98,0	97,4	..	98,5	97,9	..	..	96,3	99,3	96,5	..
2	Siria, Rep. Árabe	86,9	88,7	88,3	..	91,8	94,2	92,2	95,2	96,7	93,5	94,6	95,6	93,2	..	..
1	Sudán	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	75,8	..	79,9	..	..
3	Túnez	87,2	88,3	92,1	93,2	93,3	93,5	..	94,3	94,1	94,7	94,8	..	..	94,1	..
1	Yemen	..	..	68,8	70,1	67,3	59,5	..	..	..	..	..	..	..	69,5	..
	EUROPA CENTRAL Y ORIENTAL															
3	Albania	..	89,6	..	..	89,9	..	..	93,9	93,4	93,8	95,2	97,9	98,8	98,7	..
3	Bielorrusia	99,2	98,9	96,2	98,5	95,9	99,1	99,2	99,2	98,0	99,5	99,7	98,2	99,1	98,7	..
3	Bosnia-Herzegovina	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	98,7	80,6	83,3	82,8	..
3	Macedonia	97,3	96,6	97,5	95,9	98,2	98,2	94,4	97,5	..	..	..	..	..	..	..
3	Montenegro	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	80,5	..	..
2	Rep. de Moldavia	95,4	89,5	95,3	96,1	95,4	96,2	97,0	96,2	95,6	95,2	95,3	95,4	95,8	94,6	..
3	Serbia	..	..	..	..	..	..	..	97,7	98,4	98,1	98,6	98,1	98,4	99,2	..
3	Turquía	..	..	..	..	94,9	96,6	97,8	97,5	94,2	91,8	99,2	95,0	90,0	..	..

ANEXO ESTADÍSTICO

RENTA	PAIS	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
2	Ucrania	96,7	96,9	98,6	..	..	..	97,6	97,9	97,3	97,7	97,7	98,2	98,1	99,4	..
	ASIA CENTRAL															
2	Armenia	..	..	..	95,8	96,3	98,7	98,5	97,7	..	..	97,0	96,0	94,2	..	..
3	Azerbaiyán	96,8	96,0	96,7	96,5	97,7	97,9	96,9	98,7	99,3	98,4	96,4	97,2	98,2	..	..
2	Georgia	99,1	94,8	94,1	95,0	94,5	85,7	98,8	99,7	94,6	94,6	96,2	..	93,1	99,8	..
3	Kazajstán	..	95,0	94,8	98,2	99,7	99,4	99,3	99,6	99,5	98,9	98,8	99,8	99,6	99,3	..
1	Kirguistán	94,5	93,0	92,1	93,5	95,8	96,9	98,1	96,5	98,3	96,2	97,6	95,3	97,1	97,7	..
2	Mongolia	87,2	88,9	88,5	92,0	90,9	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
1	Tayikistán	96,7	95,5	98,8	98,8	98,8	98,0	99,4	99,0	99,2	98,7	98,9	98,9	98,0	..	..
2	Turkmenistán	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
2	Uzbekistán	99,5	97,7	97,7	96,8	97,4	98,6	98,4	98,9	98,4	98,4	99,7	98,1	..	..	..
	ASIA MERIDIONAL Y OCCIDENTAL															
1	Afganistán	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
1	Bangladesh	..	..	..	..	..	..	..	..	..	66,6	66,2	..	..	..	..
1	Bhután	81,5	81,4	..	..	84,2	86,0	84,3	87,4	85,3	89,5	86,5	91,0	94,9	78,9	..
2	India	62,0	59,0	61,4	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
3	Irán (Rep. Islám.)	..	97,4	93,7	87,5	..	..	..	..	..	96,3	93,2	98,1	96,2	..	..
3	Maldivas	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	82,8	..	..
1	Nepal	59,0	..	..	65,3	67,7	61,6	..	..	61,7	..	..	..	..	55,3	60,4
2	Pakistán	..	..	..	..	..	69,7	..	..	..	60,8	61,5	52,2	61,0	62,2	..
2	Sri Lanka	..	..	97,8	98,1	..	..	98,7	98,6	..	..	..	97,3	96,6	98,5	..
	ASIA ORIENTAL Y PACÍFICO															
1	Camboya	..	54,7	63,6	55,0	53,5	56,9	55,1	54,5	54,5	..	..	61,3	65,9	64,2	..
3	China	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
1	Corea, R.D.P.	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
2	Fiji	82,1	86,1	83,5	..	92,8	..	..	..	91,0	90,9	..	..	96,5	..	..
2	Filipinas	..	..	75,3	73,4	72,2	71,5	70,4	73,2	75,3	75,8	..	..	..	..	..
2	Indonesia	..	..	85,9	86,4	85,1	83,4	..	..	80,0	87,9	91,8	88,0	89,0	..	..
3	Islas Cook	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	76,6	..
2	Islas Marshall	..	..	..	..	..	..	78,4	70,7	82,1	83,5	..	..	..	..	..
1	Islas Salomón	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	75,2	63,4	74,9	..
1	Kiribati	..	..	69,4	..	78,9	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
1	Lao, R.D.P.	54,6	53,5	62,7	64,5	62,9	63,3	62,2	61,6	67,0	68,5	71,1	68,0	69,9	73,3	..
3	Malasia	..	..	..	97,1	..	99,2	89,3	92,2	95,9	97,7	99,2	99,4	99,1	..	..
2	Micronesia (Est. Fed.)	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
1	Myanmar	..	55,2	59,2	65,4	69,0	..	71,5	..	..	69,6	74,8	..	..	..	..

ANEXO ESTADÍSTICO

RENTA	PAIS	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
3	Nauru	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
3	Niue	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
3	Palau	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
2	Papúa Nueva Guinea	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
1	Samoa	90,0	90,6	..	89,7	88,2	85,2	84,7	88,2	..	..	..	76,6	90,0	..	..
3	Tailandia	81,5	93,6	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
1	Timor-Leste	..	..	..	..	..	..	..	..	..	74,2	66,6	83,6	..	..	..
2	Tokelau	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
2	Tonga	..	91,1	..	..	..	86,7	90,4	..	..	..	..	..	..	..	..
1	Tuvalu	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
1	Vanuatu	68,9	..	..	..	..	..	..	73,5	77,3	71,5	..	..	..	..	..
2	Viet Nam	82,8	85,7	87,9	85,2	..	..	92,1	..	..	..	..	93,8	97,5	94,5	..
	AMÉRICA LATINA Y CARIBE															
3	Anguila	..	..	..	..	..	..	..	..	..	86,3	..	..	..	..	..
3	Antigua y Barbuda	..	..	..	..	..	..	..	..	91,3	..	..	..	..	..	..
3	Argentina	88,7	90,9	89,9	80,9	95,4	86,8	94,5	94,9	95,8	93,8	95,3	93,1	97,1	..	..
2	Belice	74,0	83,6	..	..	..	..	90,7	84,0	89,9	94,7	90,3	90,9	..	90,9	..
2	Bolivia	79,8	74,4	82,3	78,8	..	..	..	80,2	83,7	80,9	84,9	86,2	89,9	96,7	..
3	Brasil	..	80,1	84,6	83,7	80,6	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
3	Chile	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	97,9	98,7	..	..
3	Colombia	66,6	60,9	69,4	..	..	80,9	80,8	85,2	84,7	..	84,5	87,4	84,7	72,0	..
3	Costa Rica	88,6	90,5	88,4	..	..	83,6	90,5	83,8	93,8	94,2	88,8	91,0	88,5	87,7	..
3	Cuba	94,7	96,0	96,8	96,6	96,6	96,8	96,9	96,8	96,1	95,5	96,2	95,0	96,5	95,8	..
3	Dominica	..	79,4	..	78,7	81,4	85,3	84,8	85,4	88,9	87,0	88,1	90,5	87,8	86,4	..
3	Ecuador	74,6	75,7	76,2	72,1	72,6	75,9	75,6	80,6	..	..	..	92,1	91,4	87,4	..
2	El Salvador	..	64,1	65,3	71,3	..	..	67,3	68,9	75,7	76,1	86,5	84,0	83,9	83,8	..
3	Granada	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
2	Guatemala	51,8	50,4	60,5	..	..	62,6	63,3	62,5	64,8	78,8	68,0	70,9	66,7	67,7	..
2	Guayana	..	65,1	..	..	..	..	..	..	..	83,5	..	..	92,2	..	..
1	Haití	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
2	Honduras	..	..	..	..	..	..	81,0	..	76,2	71,7	79,8	74,8	69,6	69,7	..
3	Jamaica	..	85,2	85,8	..	..	..	..	..	..	86,9	..	81,9	..	86,1	..
3	México	87,2	87,2	89,0	91,2	90,4	91,6	92,1	92,3	91,5	94,0	94,2	95,0	95,8	94,6	..
3	Montserrat	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
2	Nicaragua	45,9	51,8	63,9	51,8	54,9	50,8	50,2	43,9	48,4	..	..	..	..	..	..
3	Panamá	90,2	86,2	88,0	..	..	82,4	85,2	88,2	85,2	86,8	93,8	93,8	91,6	93,2	..
2	Paraguay	73,3	..	..	76,5	76,5	84,0	76,2	79,1	79,2	78,1	82,6	80,1	84,1	..	..

ANEXO ESTADÍSTICO

RENTA	PAIS	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
3	Perú	83,1	80,9	78,1	..	84,1	85,6	84,9	89,7	82,0	87,6	90,4	81,5	73,9	..	..
3	Rep. Dominicana	70,6	..	..	..	51,8	..	..	..	..	..	74,8	..	79,2	91,1	..
3	Saint Kitts y Nevis	..	73,7	..	..	..	..	..	..	67,4	..	73,5	..	..	92,8	..
3	San Vicente y las Granadinas	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	68,6	..	..	..
3	Santa Lucía	..	..	..	..	..	93,8	..	..	..	92,8	92,1	91,8	89,6	..	..
3	Suriname	..	..	..	..	..	..	74,7	67,8	..	90,3	..	..	..	..	..
3	Uruguay	..	86,7	92,1	87,0	89,6	93,7	92,4	93,6	94,3	95,2	94,7	..	..	..	..
3	Venezuela	88,1	..	89,4	80,4	88,9	89,0	90,1	97,1	80,7	91,8	92,1	94,6	93,9	95,1	..
	REGIONES EPT	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
	Mundo	75,2	75,5	77,3	76,5	75,9	75,6	75,3	74,8	74,4	75,7	75,5	75,1	75,5	74,9	..
	Países desarrollados	94,8	95,0	95,0	95,0	95,2	95,2	95,1	95,0	94,6	94,7	94,7	94,9	94,9	95,0	..
	Países en desarrollo	72,4	72,7	74,9	74,1	73,4	73,1	72,9	72,3	71,8	73,3	73,1	72,6	73,1	72,4	..
	Países en transición	96,2	96,9	97,1	97,1	97,1	97,0	97,0	97,0	96,9	97,2	97,5	97,1	97,2	97,8	..
	África Subsahariana	58,3	61,1	63,5	62,3	60,4	61,7	61,9	57,6	55,6	58,5	56,8	56,4	57,7	56,3	..
	Estados Árabes	82,0	82,0	81,5	81,7	81,5	80,0	79,8	81,1	81,8	82,4	84,0	84,9	84,3	80,6	..
	Europa Central y Oriental	95,8	96,8	96,8	96,7	96,5	96,8	96,9	96,5	95,5	95,2	97,9	96,3	94,9	94,8	..
	Asia Central	96,9	95,8	96,1	96,7	97,4	97,5	98,2	98,4	98,2	97,7	98,3	97,7	97,6	97,9	..
	Asia Meridional y Oriental	64,1	62,2	64,0	63,9	63,9	63,8	63,7	63,6	63,6	63,7	63,6	62,9	63,8	..	..
	Asia Oriental y Pacífico	85,3	87,9	90,4	90,2	89,9	89,5	88,8	89,4	90,0	91,7	92,6	92,1	92,3	92,5	..
	América Latina y Caribe	76,6	77,1	80,1	79,5	80,2	80,7	81,3	82,5	81,9	83,9	84,3	84,5	84,3	83,2	..
	América del Norte y Europa Occid.	94,7	95,0	94,9	94,9	95,1	95,2	95,1	95,0	94,5	94,5	94,4	94,8	94,8	94,9	..
	PAÍSES POR NIVEL DE INGRESOS	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
	Países con ingresos bajos	55,4	57,6	60,1	60,3	58,9	60,3	60,2	61,1	59,5	57,8	56,1	56,0	56,7	55,1	..
	Países de ingresos medios-bajos	69,3	68,1	70,0	69,3	69,0	68,6	68,7	66,7	66,7	69,8	70,3	69,7	70,5	70,2	..
	Países de ingresos medios-altos	85,2	87,5	90,2	89,6	89,3	89,0	88,8	89,7	89,7	90,6	91,0	90,8	90,5	90,1	..
	Países de ingresos altos	94,1	94,8	94,8	94,9	95,0	95,0	95,0	94,9	94,7	94,9	95,0	95,3	95,4	95,6	..

NOTAS:

- Niveles de renta:
 - 1 = Países de ingresos bajos.
 - 2 = Países de ingresos medios-bajos.
 - 3 = Países de ingresos medios-altos.
- .. = sin datos

FUENTE: Base de datos en línea de Educación (IUS-UNESCO 2015). Acceso junio de 2015. Elaboración propia.

