La Generación del aprendizaje

Invertir en educación para un mundo en proceso de cambio

Informe de la Comisión Internacional para el Financiamiento de Oportunidades Educativas Globales

La Generación del aprendizaje

Invertir en educación para un mundo en proceso de cambio

Informe de la Comisión Internacional para el Financiamiento de Oportunidades Educativas Globales

Prólogo. Educación: la mejor inversión que puede hacer el mundo

De izquierda a derecha:

Tabitha Ross/ Theirworld

Pius Utomi EKPEI/AFP/Getty Images

Mahmud Rslan/ Anadolu Agency/ Getty Images

Cuerpos ensangrentados en ambulancias. Los rostros de estudiantes secuestradas. El diminuto chaleco salvavidas arrastrado hasta la costa. Manitas a las que les enseñaron a empuñar armas. Piernas cansadas de caminar por medio mundo.

Las historias de estos niños de 2016 no tuvieron un final feliz. De la insurgencia de Boko Haram en Nigeria a las devastadas comunidades de Nepal golpeadas por el terremoto y los campos de refugiados sirios azotados por la guerra, millones de niñas y niños están condenados al matrimonio infantil, al trabajo infantil o al tráfico de niños. A otros muchos millones simplemente se les niegan los docentes y las aulas que necesitan. Todos carecen de esperanza, cuando deberían gozar de una educación de calidad en la escuela.

En 2016, 250 millones de niños y jóvenes no asisten a la escuela. Otros 330 millones no aprenden, auque vayan a la escuela, porque no invertimos en ellos. No podemos aceptar otro año ni otra década como estos. Es hora de que empecemos a contar nuevas historias sobre nuestros niños. Es hora de ofrecerles no solamente seguridad, sino también un verdadero futuro: no solamente liberarlos del miedo, sino también permitir que sean libres para darse cuenta de su potencial a través de la educación.

El desafío

La finalidad de este informe es comenzar una historia distinta: una historia sobre cómo garantizar a todos los niños el derecho a una educación, haciendo una promesa que esta vez cumpliremos. Esta es la lucha de los derechos civiles de nuestra generación, pues si no cambiamos de rumbo ahora, en 2030, casi 1000 millones de niños en edad escolar seguirán viéndose privados de las destrezas básicas de nivel secundario. Incluso en 2050, uno de cada tres niños en África no podrá completar la educación secundaria básica. Para entonces, Corea, Japón y Taiwán ofrecerán oportunidades de educación superior a un 80 % o más de sus graduados escolares; mientras que a la República Centroafricana, la República Democrática del Congo y Nigeria les costará alcanzar, en el mejor de los casos, un 5 %.

Es hora de dar vuelta a la página y declarar que todos los niños son importantes, apreciados y únicos; que en lugar de desarrollar parte del potencial de algunos de los niños del mundo, debemos desarrollar todo el potencial de todos nuestros niños; y que nos aseguraremos de que se cumpla la promesa de que todos los niños reciban educación primaria y secundaria de calidad para 2030 mediante los esfuerzos combinados de la comunidad internacional.

La Comisión Internacional para el Financiamiento de Oportunidades Educativas Globales se formó con el fin de reunir la mejor base de evidencia necesaria para elaborar lo que presentamos hoy: una agenda de acción que se convertirá en la mayor expansión de oportunidades educativas de la historia moderna. Agradezco a los gobiernos de Noruega, Indonesia, Malaui y Chile, al Secretario General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y a la Directora General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) por permitirnos realizar estas recomendaciones. Este informe es un tributo al compromiso, la pasión y el conocimiento de nuestros miembros, así como a los más de 300 socios de 105 países que compartieron su conocimiento y su experiencia. Nuestra Comisión nace de nuestra creencia en un futuro repleto de oportunidades; un futuro donde, con la educación y las destrezas adecuadas, los países en vías de desarrollo puedan encontrar nuevos caminos para el crecimiento, sobre los cimientos del capital humano. Creemos que la educación y las destrezas brindan el mejor camino para salir de la pobreza, la desigualdad y la inestabilidad, y son nuestra mejor salvaguarda contra el cambio climático, la enfermedad y el extremismo. Además, estamos convencidos de que, en una sociedad y una economía mundiales cada vez más interconectadas, los costos sociales y económicos de no brindar a los jóvenes las destrezas que necesitan nos afectarán a todos. No es necesario remontarnos demasiado en la historia para ver lo que sucede cuando se niega a los jóvenes el futuro que se les ha prometido: los no calificados, los insatisfechos y los desconectados son presa fácil de quienes desean sembrar la indignación, el temor y la radicalización.

El punto de inflexión

Estamos en un punto de inflexión. Sin un esfuerzo renovado para ampliar las oportunidades de educación para todos los niños, no alcanzaremos el reto incompleto de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, no alcanzaremos el plazo de 2030 para los Objetivos de Desarrollo Sostenible ni generaremos los medios a través de los cuales los países de renta baja puedan convertirse en países de renta alta. Como mostramos en este informe, la educación (especialmente la educación de las niñas y jóvenes) es un catalizador para reducir el número de muertes de madres y niños, y para sacar a las personas de la pobreza. Invertir de manera temprana y lo suficiente, incluir a todos y aprovechar las sinergias con otros sectores es la mejor manera de cosechar los beneficios de la educación. De hecho, ante la ausencia de un impulso importante en educación, no completaremos las grandes luchas de reforma social de los siglos XIX y XX: las luchas contra el trabajo infantil y el matrimonio infantil.

La primera generación donde todos los niños van a la escuela

Inspirada por ejemplos de avances educativos extraordinarios en todo el mundo, y movida por la necesidad imperiosa de reformar continuamente la educación para satisfacer las necesidades de una nueva generación, la Comisión articula un avance progresivo para la educación mundial. Mostramos cómo nuestra visión de un mundo en el que todos los niños y los jóvenes asisten a la escuela y aprenden no es un sueño: es una realidad alcanzable que ya hemos visto en algunos países. Si transformamos el desempeño de los sistemas educativos, damos rienda suelta a la innovación, priorizamos la inclusión, ampliamos el financiamiento y motivamos a todos los países a acelerar su progreso para igualar al 25 % de los países más rápidos en mejorar la educación, podemos construir la Generación del aprendizaje.

Garantizar los medios económicos para financiar la Generación del aprendizaje

La creación de la Generación del aprendizaje exige eliminar la brecha entre el gasto anual en educación actual de 1,2 billones de USD y los 3 billones necesarios en los países de renta media y baja para 2030. Esperamos que los gobiernos nacionales lideren el financiamiento de la educación, el aprovechamiento de los dividendos del crecimiento y el cumplimiento de objetivos realistas para el gasto en educación. Su compromiso con la inversión y la reforma será el motor principal para alcanzar la Generación del aprendizaje. En el caso de aquellos gobiernos que deseen realizar inversiones y reformas sustanciales, creemos que la comunidad internacional tiene la responsabilidad de proporcionar asistencia y apoyo económico concomitante.

El mecanismo de inversión mundial

La Comisión concibe un Acuerdo financiero para la Generación del aprendizaje en el que el compromiso de un país de invertir en educación desencadene el apoyo de la comunidad internacional. La administración de nuevos fondos exigirá enfoques innovadores de financiamiento y nuevas maneras de aprovechar los recursos existentes. En el mundo actual, con la inseguridad económica y el escepticismo imperantes sobre el potencial impacto del gasto internacional, es fundamental presentar un argumento inteligente y basado en la evidencia (más claro y con mayor efectividad) en pro de un mayor financiamiento. Pero esto, sencillamente, no será suficiente. Necesitamos encontrar maneras nuevas y creativas de vitalizar el financiamiento mundial de la educación.

La Comisión realiza audaces recomendaciones para unir al conjunto de instituciones que pueden marcar la mayor diferencia en la actualidad: los bancos multilaterales de desarrollo (BMD), que tienen la facultad para aprovechar hasta 20.000 millones de USD de financiamiento anual adicional para la educación. Nuestra propuesta de un mecanismo de inversión revolucionario de bancos multilaterales de desarrollo para la educación combina la oportunidad exclusiva de aprovechar el considerable financiamiento adicional de los BMD y el aumento del financiamiento para la educación con pilares clave de propuestas anteriores sobre un fondo internacional para la educación. Aumentar los niveles de financiamiento internacional para educación con el fin de igualar los alcanzados por la comunidad sanitaria no es solamente una obligación moral: en una economía mundial interconectada, se trata de una inversión inteligente y fundamental.

El valor de la inversión

Necesitamos más recursos para la educación, pero también debemos utilizar los recursos existentes de manera más efectiva. Debemos obtener nuevos recursos, reducir gastos y garantizar que todo el dinero genere aprendizaje real. La educación del siglo XXI no solamente debe otorgar una credencial; debe ampliar las capacidades de todos. Por lo tanto, las innovaciones en la enseñanza y el aprendizaje deben pasar a ocupar un lugar central en la agenda educativa. Con la automatización en las fábricas, la digitalización en los hospitales y la tecnología en los hogares, ¿qué mensaje

transmitimos cuando las aulas actuales se asemejan a las de siglos pasados? Necesitamos invertir en el personal del ámbito educativo y volver a imaginar en qué podría convertirse. Tenemos que colocar al docente en el centro. Eso significa pensar en la formación del docente de una manera nueva y más positiva (el guía que acompaña y el experto en el estrado) e invertir en todo el personal del ámbito educativo. Además, tenemos que lograr que todas las aulas tengan acceso a Internet mediante una infraestructura digital escalable. Según nuestro plan, todas las aulas, desde el pueblo más remoto y el campo de refugiados más desolado hasta la ciudad más poblada, tendrán acceso a Internet a través de una infraestructura digital escalable.

Universalismo progresivo

En todo esto, necesitamos darles la mayor prioridad a aquellos niños que tienen más riesgo de quedar excluidos del aprendizaje, para que la desigualdad de oportunidades de una generación no provoque resultados desiguales en la próxima. También necesitamos poner más énfasis en las necesidades de los niños de las zonas rurales, los niños de la calle, los niños refugiados y los niños discapacitados o con deficiencias visuales. Cada uno de ellos necesita más recursos y la predisposición a aprovechar la nueva tecnología para satisfacer sus necesidades. Solamente podemos lograrlo mediante un universalismo progresivo que ofrecerá una combinación entre el compromiso con cada niño y más recursos destinados a los niños que necesitan más ayuda.

La lucha de los derechos civiles de nuestra generación

Como se expone en este informe, contamos con los medios, el conocimiento y las herramientas para que todos los niños aprendan. Si se aprovecha el dinamismo de la reforma ya en curso en algunos países y se trabaja dentro de los confines de las tasas de crecimiento esperadas y de ampliaciones presupuestarias viables, las recomendaciones de la Comisión son tanto radicales como creíbles. Pero sorprendentemente, pocos gobiernos están bajo una presión pública suficiente para resolver las carencias educativas que puedan existir. Pocas veces los líderes consideran que podrían perder unas elecciones por las deficiencias educativas, incluso si sus sistemas educativos están en un estado de colapso. Es por eso que este informe, en parte, intenta crear una opinión pública generalizada donde padres, alumnos, estudiantes, docentes y todos los interesados en el futuro de la educación exijan que se respete el derecho de todos los niños a recibir una educación. Para respaldarlo, solicitamos nuevas medidas para garantizar que todos los países (socios desarrollados y en vías de desarrollo) asuman la responsabilidad de cumplir con sus obligaciones para con los niños, y que Naciones Unidas analice el avance educativo de los países y llame la atención sobre aquellos que no están invirtiendo ni mejorando. Como padres y docentes, como influenciadores y autores de cambios, todos podemos hacer un mejor trabajo respaldando esta promesa. Sabemos que el aprendizaje abre la esperanza, desarrolla el talento y da rienda suelta al potencial. Ahora debemos reafirmar el estado de la educación como un derecho humano, un derecho civil y un imperativo económico.

Se dice que cada momento es una oportunidad. Si es cierto, debemos aprovechar la nuestra ahora. Esta Comisión afirma que el potencial se desarrolla mejor, los talentos se espolean mejor y los sueños se cumplen mejor cuando un niño y un docente trabajan unidos. Sobre todo, es la educación (nuestra capacidad de planificar y prepararnos para el futuro) lo que nos da esperanza. Recordémosles a las personas esta ecuación básica: un niño + un docente es igual a una esperanza infinita.

Honorable Gordon Brown

Presidente de la Comisión Internacional para el Financiamiento de Oportunidades Educativas Globales

Enviado especial de la Organización de las Naciones Unidas para Educación Global

Comisión Internacional para el Financiamiento de Oportunidades Educativas Globales

La Comisión Internacional para el Financiamiento de Oportunidades Educativas Globales fue fundada para revitalizar el argumento de la inversión en educación y para abril una vía de mayor inversión, a fin de desarrollar el potencial de todos los jóvenes del mundo. La Comisión fue convocada por la primera ministra de Noruega, los presidentes de Malaui, Indonesia y Chile, y la directora general de la UNESCO tras la Cumbre sobre Educación para el Desarrollo de 2015 llevada a cabo en Oslo. El secretario general de la ONU acogió su creación, y aceptó recibir el informe de la Comisión y actuar conforme a sus recomendaciones.

Los miembros de la Comisión son exjefes y jefes de estado y gobierno, ministros de gobierno, cinco premios Nobel y líderes en las áreas de la educación, los negocios, la economía, el desarrollo, la salud y la seguridad. Los miembros de la Comisión aprueban los hallazgos y las recomendaciones de este informe. Participan en la Comisión a título personal, no como parte de las instituciones a las que están afiliados.

El mandato de la Comisión era identificar los medios más efectivos y trazables de movilizar y poner en marcha recursos para garantizar que todos los niños y jóvenes tengan la oportunidad de participar, aprender y obtener las destrezas que necesitan para la vida adulta y el trabajo en el siglo XXI.

El trabajo de la Comisión se construye sobre la visión acordada por los líderes mundiales en 2015 con el Objetivo de Desarrollo Sostenible para educación: *Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa para 2030 y promover oportunidades de aprendizaje de por vida para todos.* Los propósitos y las medidas establecidos en este informe están alineados con este objetivo y pretenden ayudar a cumplirlo.

La Comisión propone ahora lo que sería la mayor expansión de oportunidades educativas de la historia moderna. Su éxito depende de la implementación de la agenda de acción establecida en este informe.

Para alcanzar estos objetivos, la Comisión propone una gama de medidas para financiar la educación y un grupo de reformas estratégicas necesarias para garantizar que la financiación genere resultados de aprendizaje reales. Estas acciones pretenden comprometer a socios nacionales e internacionales de todos los gobiernos, del sector privado y de la sociedad civil. Es imposible separar el financiamiento de la educación de *cómo* se utilizan los recursos: un gasto mayor *y* mejor resultará fundamental para la materialización de las ambiciones de la Comisión, y garantizar un gasto más efectivo y eficiente es crucial para movilizar más recursos para la educación. Para apoyar estas recomendaciones, la Comisión articula un argumento renovado y convincente en pro de la inversión en educación. La Comisión espera movilizar un círculo virtuoso en el cual las inversiones en educación conduzcan a reformas y resultados, y estas reformas y estos resultados den paso a nuevas inversiones.

En este informe se resumen los hallazgos y las conclusiones de la Comisión. Se utilizan nuevas investigaciones de socios de todo el mundo, nuevos análisis de expertos de la base de evidencia existente, y consultas mundiales de amplio alcance con profesionales, proveedores de educación, ministros de economía y educación, autoridades responsables de formular políticas y personas involucradas en la educación.[1] Más de 300 socios en 105 países forman parte de este proceso. El informe también se vale de las conclusiones de paneles de expertos especializados en tecnología, salud y educación, y finanzas, así como de un panel de jóvenes.

Si bien el trabajo de la Comisión se centra en países de renta media y baja, muchos de los desafíos considerados, como la necesidad de reducir las desigualdades dentro de los países, podrán aplicarse también en países de renta alta.

Las recomendaciones de la Comisión están destinadas a todos los que contribuyen al éxito o al fracaso de la educación: autoridades responsables de formular políticas y líderes del sistema; docentes y personal del ámbito educativo en su conjunto; encargados de tomar decisiones en los sectores públicos y privados, y en la sociedad civil; instituciones internacionales y gobiernos centrales, estatales y locales de todos los países en vías de desarrollo, así como de economías avanzadas. En conjunto, las recomendaciones de la Comisión ofrecen una agenda de acción para todos los que toman las decisiones más importantes que afectan el futuro de nuestros niños y jóvenes, y los que influyen en este tipo de decisiones.

Coorganizadores

MICHELLE
BACHELET
Presidenta de Chile

IRINA
BOKOVA
Directora general
de UNESCO

PROF.
ARTHUR PETER
MUTHARIKA
Presidente
de Malaui

ERNA
SOLBERG
Primera ministra
de Noruega

JOKO
WIDODO
Presidente de
Indonesia

Miembros

GORDON
BROWN
Enviado especial
de Educación
Global de la ONU;
ex primer ministro
del Reino Unido
(Presidente)

ANANT
AGARWAL
Director general
de edX; profesor
del Instituto de
Tecnología de
Massachusetts

JOSÉ MANUEL
BARROSO
Expresidente
de la Comisión
Europea

FELIPE
CALDERÓN
Expresidente
de México

KRISTIN
CLEMET
Directora
general de Civita;
exministra de
Educación e
Investigación
y exministra
de Trabajo y
Administración
Pública de Noruega

ALIKO
DANGOTE
Director general de
Dangote Group

Miembros (continuación)

JULIA GILLARD
Presidenta de Global Partnership for Education; ex primera ministra de Australia

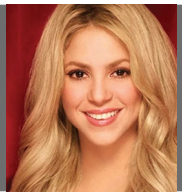
BAELA RAZA JAMIL
Asesora/consejera de Idara-e-Taleem-o-Aagahi (ITA)

AMEL KARBOUL
Secretaria general de MEF (Maghreb Economic Forum); exministra de Turismo de Túnez

JAKAYA KIKWETE
Expresidente de Tanzania

JIM KIM
Presidente del Grupo del Banco Mundial

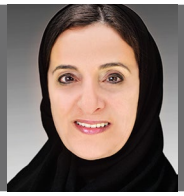
YURIKO KOIKE
Gobernadora de Tokio; exmiembro de la Cámara de Representantes y ministra de Defensa de Japón



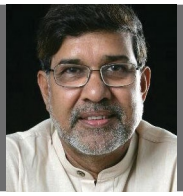
SHAKIRA MEBARAK
Artista internacional; fundadora de Fundación Pies Descalzos

PATRICIO MELLER
Profesor de la Universidad de Chile; presidente de Fundación Chile

NGOZI OKONJO-IWEALA
Presidenta de GAVI; exministra de Economía de Nigeria



SHEIKHA LUBNA AL QASIMI
Miembro del Gabinete, ministra de estado para la Tolerancia de los Emiratos Árabes Unidos



KAILASH SATYARTHI
Fundador de Bachpan Bachao Andolan

AMARTYA SEN
Profesor de la Universidad de Thomas W. Lamont y profesor de Economía y Filosofía de la Universidad de Harvard

ANTHONY
LAKE
Director ejecutivo
de UNICEF

JU-HO
LEE
Profesor de KDI
School of
Public Policy
and Management;
exministro de
Educación de Corea

JACK
MA
Fundador y
presidente
ejecutivo de
Alibaba Group

GRAÇA
MACHEL
Fundadora de
Graça Machel
Trust

STRIVE
MASIYIWA
Presidente
ejecutivo y
fundador de Econet

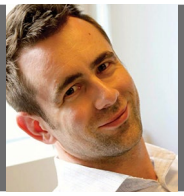
TEOPISTA BIRUNGI
MAYANJA
Fundadora de
Uganda National
Teachers'
Union (UNATU);
vicedirectora
de Servicios
Educativos de la
Ciudad Capital de
Kampala

Directores de la Comisión

THEO
SOWA
Directora general
de African
Women's
Development
Fund

LAWRENCE
SUMMERS
Profesor de la
Universidad
Charles W. Eliot y
presidente emérito
de la Universidad
de Harvard; 71.er
secretario del
Tesoro con el
presidente Clinton;
director del
Consejo Económico
Nacional con el
presidente Obama

HELLE THORNING-
SCHMIDT
Directora ejecutiva
de Save the
Children;
ex primera
ministra de
Dinamarca



Dr. JUSTIN W.
VAN FLEET
Director de la
Comisión
Internacional para
el Financiamiento
de Oportunidades
Educativas
Globales

Dra. LIESBET
STEER
Directora de
Investigaciones
de la Comisión
Internacional para
el Financiamiento
de Oportunidades
Educativas
Globales

La Generación del aprendizaje

Resumen ejecutivo

La generación de los jóvenes de hoy se enfrenta a un mundo que está cambiando profundamente. Más de la mitad de los empleos a nivel mundial, (aproximadamente 2000 millones), se encuentran en alto riesgo de desaparición debido a la automatización en las próximas décadas. En contraposición con el impacto de la innovación en las generaciones anteriores, las nuevas tecnologías amenazan con no crear nuevos empleos en la misma proporción que los están eliminando. Debido a las transformaciones entre sectores y la naturaleza cambiante de los empleos dentro de cada sector, se incrementará la demanda de destrezas de alto nivel, y muchos empleos con destrezas medias o bajas se volverán obsoletos. Aquellos empleos que no requieran destrezas de alto nivel se tornarán a menudo inseguros y con remuneraciones bajas. Solamente una educación de calidad para todos los niños puede generar las destrezas requeridas, prevenir el empeoramiento de la desigualdad y brindar un futuro próspero para todos.

En los años venideros, los jóvenes de los países en vías de desarrollo se enfrentarán con enormes desafíos. En el pasado, muchos países en vías de desarrollo lograron crecer trasladando a los trabajadores del campo hacia las industrias. En el futuro, se deberán encontrar nuevos modelos de crecimiento. Sin embargo, esto requerirá destrezas de un nivel más alto que el que muchos países están actualmente preparados para ofrecer. La demografía intensificará el desafío. Los mayores aumentos de población ocurrirán en países que ya se encuentran rezagados en cuanto a educación. Para el año 2050, África contará con mil millones de jóvenes.

La creciente falta de destrezas detendrá el crecimiento económico, con repercusiones que trascenderán al ámbito social y político.

Hoy en día, un 40 % de los empleadores a nivel mundial están enfrentando dificultades al momento de contratar personal con las destrezas necesarias. La habilidad de adquirir nuevas destrezas a la largo de la vida, de adaptarse y de tener flexibilidad laboral tendrá especial importancia, como también la tendrán los conocimientos técnicos, las destrezas sociales y el pensamiento crítico. Si en la mayor parte del mundo la educación no satisface estas continuas demandas, habrá una gran escasez de trabajadores calificados, tanto en los países desarrollados como en los países en vías de desarrollo, así como un gran excedente de trabajadores con destrezas poco desarrolladas. La creciente falta de destrezas detendrá el crecimiento económico en todo el mundo, y amenaza con tener repercusiones que trascenderán al ámbito social, económico y político.

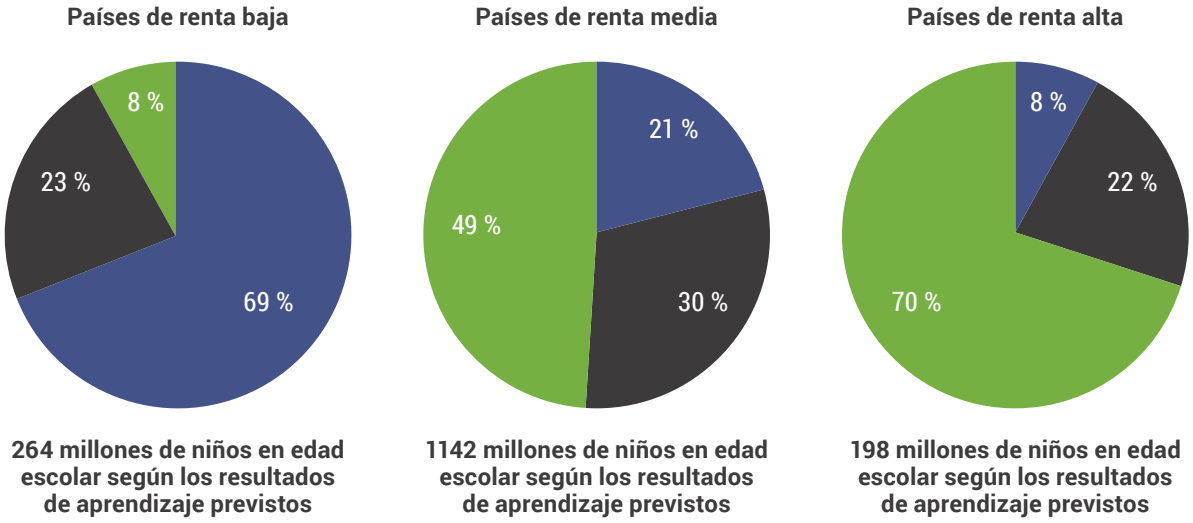
Según las tendencias actuales, en el año 2030, solamente uno de cada diez jóvenes en los países de renta baja estará bien encaminado para obtener las destrezas básicas a nivel secundario.

Sin embargo, a pesar del argumento irrefutable de la necesidad de invertir en educación y de las promesas que han hecho una y otra vez generaciones de gobernantes, en los últimos años las inversiones a nivel nacional e internacional se han detenido, la educación ha descendido a los últimos lugares en la lista de prioridades de los gobernantes a nivel mundial y, con demasiada frecuencia, el dinero invertido ha dejado resultados desalentadores.

En muchos países, la educación no está mejorando y, por ende, los niños se están retrasando de manera alarmante; 263 millones de niños y jóvenes no están escolarizados, y el número de niños no escolarizados con edad para asistir a la escuela primaria está aumentando. Entre los niños escolarizados muchos de ellos no están aprendiendo en realidad. En países de renta media y renta baja, tan solo la mitad de los niños en edad de asistir a la escuela primaria, y un poco más de una cuarta parte de los niños en edad de asistir a la escuela secundaria, están recibiendo las destrezas básicas a nivel primario y secundario.

La Comisión prevé que, si se mantienen las tendencias actuales, para 2030 solamente cuatro de cada diez niños en edad escolar en países de renta media y renta baja

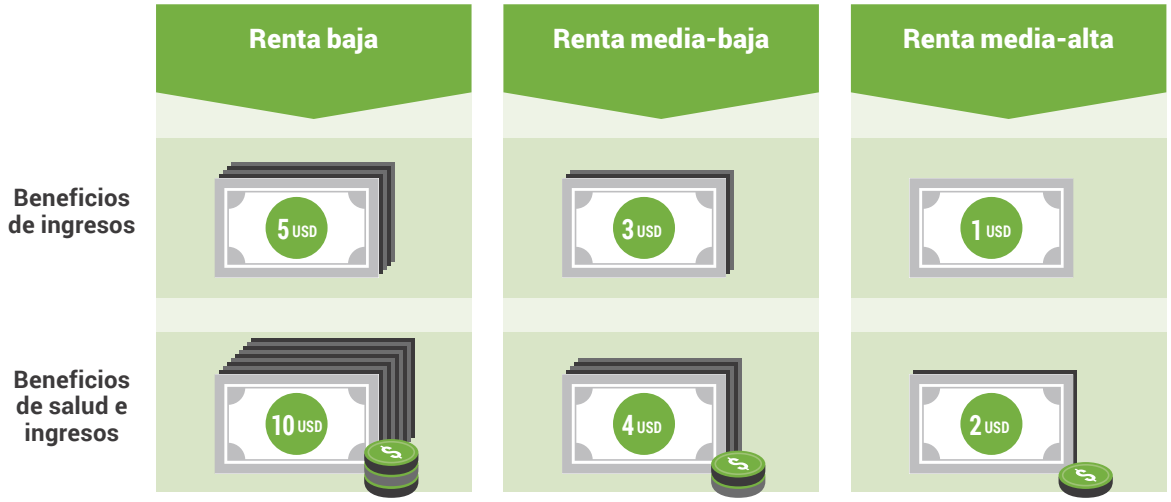
Una crisis mundial de aprendizaje: resultados de aprendizaje previstos de la cohorte de niños y jóvenes en edad escolar en 2030



Fuente:
Pronósticos de la Comisión de Educación (2016).

La educación es la mejor inversión: la relación costo/beneficio es alta.

Por cada dólar invertido en un año adicional de escolarización...



Fuente: Jamison y Schäferhoff (2016).

estarán bien encaminados para obtener las destrezas básicas a nivel secundario. En países de renta baja, solamente uno de cada diez estará bien encaminado.

Si no se toman medidas, esta crisis de aprendizaje obstaculizará significativamente el progreso para alcanzar el principal objetivo de desarrollo: terminar con la pobreza extrema. De mantenerse las tendencias actuales, para el año 2050 más de una cuarta parte de la población en países de renta baja podría aún estar viviendo en condiciones de pobreza extrema. El impacto en la salud tendrá efectos igualmente graves. Los pronósticos sugieren que, de mantenerse las tendencias actuales, para el año 2050, el número de vidas perdidas por año debido a la imposibilidad de acceder de forma adecuada a una educación de calidad sería igual al número actual de vidas perdidas por el VIH/SIDA y la malaria, dos de las enfermedades más mortales a nivel mundial.

Si persiste esta desigualdad en cuanto a la educación, las consecuencias para la estabilidad también serán nefastas. El análisis histórico muestra que la desigualdad exacerba las tensiones. En países con un nivel del doble en cuanto a desigualdad en educación, la probabilidad de conflicto aumenta más del doble. La tensión probablemente sea mayor cuando se agranda la brecha entre las expectativas de los jóvenes sobre las oportunidades que deben tener a su disposición y la realidad con la cual se enfrentan. Los movimientos poblacionales pueden agravar aún más estas presiones. Actualmente, la cantidad de personas desplazadas por conflictos está en un nivel sin precedentes, y las migraciones debidas a conflictos, el cambio climático y a tensiones económicas van en aumento. Se espera que, para el año 2050, la cantidad de inmigrantes internacionales, a muchos de los cuales se les ha negado la oportunidad de adquirir destrezas, aumente aproximadamente a 400 millones de personas. Debido a que la educación es indispensable para la adaptación y la cohesión, la falta de destrezas aumentará la vulnerabilidad ante las crisis y los riesgos de inestabilidad. En un mundo globalizado, estos riesgos trascenderán las fronteras de un país y se convertirán en problemas a nivel mundial que requerirán, también, una acción a nivel mundial.

Cuando las tendencias económicas, tecnológicas, demográficas y geopolíticas colisionan con sistemas educativos deficientes, los riesgos de inestabilidad, radicalización y deterioro económico alcanzan su mayor grado. Si el mundo no brinda a los jóvenes las destrezas que necesitarán para participar en la economía futura, los costos de la falta de acción y del retraso podrían ser irreparables. Hay y tiene que haber una mejor manera de actuar.

Cada dólar que se invierte en un año adicional de escolarización genera 10 USD en beneficios en los países de renta baja.

El argumento de invertir en educación es incuestionable. La educación es un derecho humano fundamental. Es importante para el crecimiento económico a largo plazo y esencial para alcanzar todos los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas. Cada dólar que se invierte en un año adicional de escolarización, especialmente para las niñas, genera beneficios de salud e ingresos de 10 USD en países de renta baja y aproximadamente 4 USD en países de renta media-baja. Aproximadamente un tercio de la reducción en la

mortalidad en adultos desde el año 1970 se puede atribuir al beneficio de educar a las niñas y las jóvenes. Estos beneficios podrían ser aún mayores en el futuro, con las mejoras educativas en cuanto a calidad y eficacia que se proponen en este informe.

En última instancia, la educación está aumentado de valor, ya que es lo que determinará si las tendencias decisivas de este siglo (tecnológicas, económicas y demográficas) darán lugar a oportunidades o, por el contrario, consolidarán la desigualdad. La educación es, además, un factor común decisivo para abordar con éxito los desafíos a nivel mundial que la humanidad está enfrentando.

Cómo crear una Generación del aprendizaje

La Comisión de Educación afirma que es posible escolarizar a todos los jóvenes de una generación: a pesar de la magnitud del desafío, podemos crear una Generación del aprendizaje. La Comisión plantea un desafío a los socios en el desarrollo para que aglutinen esfuerzos en torno a esta visión audaz.

Esta sería la mayor expansión de oportunidades educativas de la historia.

Sabemos que esto es posible porque una cuarta parte de los países del mundo ya van por buen camino. Si todos los países aceleraran el progreso al ritmo del 25 % de los países más rápidos del mundo en mejoras de la educación, en una generación, todos los niños en países de renta media y renta baja podrían tener acceso a una educación de calidad desde preescolar hasta el nivel secundario, y un niño de un país de renta baja tendría las mismas posibilidades de alcanzar el nivel básico de destrezas a nivel secundario y de recibir educación superior que un niño en un país de renta alta en la actualidad.

En una generación, el mundo puede alcanzar importantes objetivos educativos:

- **Que se imparta educación preescolar de calidad para todos los niños.**
- **Que todos los niños y las niñas terminen la escuela primaria, y que todos los niños y las niñas de 10 años estén funcionalmente alfabetizados y reciban enseñanza de habilidades numéricas.**
- **Que el porcentaje de niñas y niños que obtienen destrezas de nivel secundario en países de renta baja alcance los niveles que se observan en la actualidad en los países de renta alta.**
- **Que la participación en el aprendizaje de nivel superior en países de renta baja se aproxime a los niveles observados en la actualidad en países de renta alta.**
- **Que se reduzcan considerablemente las desigualdades en la participación y el aprendizaje**

Esta sería la mayor expansión de oportunidades educativas de la historia. Los países que invierten y hacen reformas para alcanzar estos objetivos obtendrán grandes beneficios que superarán ampliamente los costos. Obtendrán las ventajas económicas que conlleva contar con trabajadores instruidos, con las destrezas necesarias para competir en la economía del siglo XXI. En general, los beneficios económicos se traducirán en grandes aumentos en la renta y el nivel de vida, también desde la perspectiva individual. En general, la Comisión calcula que si los niños en los países de renta baja que hoy comienzan el preescolar experimentaran los beneficios de la visión de la Generación del aprendizaje durante el transcurso de sus vidas, podrían ganar casi cinco veces más que sus padres, valor que excedería por doce los costos totales de su educación.

Un acuerdo económico para la Generación del aprendizaje

Para concretar la Generación del aprendizaje, la Comisión llama a un Acuerdo de financiamiento entre los países en vías de desarrollo y la comunidad internacional, llevado a cabo mediante cuatro transformaciones educativas: en desempeño, innovación, inclusión y finanzas.

En el marco de este Acuerdo, los gobiernos nacionales se comprometerían a reformar sus sistemas educativos para maximizar el aprendizaje y la eficacia, y para garantizar que todos los niños tengan acceso a una educación gratuita y de calidad desde el nivel preescolar hasta el secundario, mediante el aumento constante y progresivo del financiamiento interno.

En cuanto a los países que se comprometan a invertir y realizar reformas, la comunidad internacional estaría dispuesta a ofrecerles mayor financiación y liderazgo, según sea necesario para apoyar a países que se esfuerzan en transformar la educación. Esto incluiría movilizar nuevo financiamiento proveniente de una amplia gama de recursos, incluido mediante el establecimiento de un nuevo mecanismo de inversión educativa que ayude a ampliar progresivamente el financiamiento de bancos multilaterales de desarrollo.

El Acuerdo podría movilizar un círculo virtuoso, en el cual las inversiones en educación conduzcan a reformas y resultados, y, a su vez, estas reformas y estos resultados den paso a nuevas inversiones.

El Acuerdo debe contar con el apoyo de nuevos mecanismos de rendición de cuentas que dejen en claro si los países en vías de desarrollo y la comunidad internacional están cumpliendo con sus responsabilidades en materia de educación.

Las cuatro transformaciones para alcanzar la Generación del aprendizaje

Lograr que la Generación del aprendizaje sea una realidad requerirá más recursos financieros, medidas que garanticen que esos recursos se están invirtiendo de manera eficiente y que proporcionan los mejores resultados posibles, y reformas que aseguren que los niños matriculados en las escuelas están realmente aprendiendo, es decir, que están obteniendo la educación y las destrezas que necesitan para convertirse en adultos exitosos y productivos. Con el fin de alcanzar la visión de la Generación del aprendizaje, la Comisión ha identificado cuatro transformaciones educativas que deben realizar quienes toman decisiones a nivel nacional e internacional:

I. Desempeño

Para tener éxito, la primera prioridad de toda medida de reforma es establecer los elementos fundamentales de ejecución comprobados, fortalecer el desempeño del sistema educativo y colocar en primer lugar los resultados.

II. Innovación

Los sistemas educativos exitosos deben desarrollar enfoques novedosos y creativos para obtener resultados, aprovechar las oportunidades de innovación en cuanto a quién proporciona la educación, dónde y cómo, a fin de cumplir con los desafíos educativos venideros.

IV. Finanzas

Los sistemas educativos exitosos requerirán mayor y mejor inversión. Esta inversión se debe basar en la principal responsabilidad de los gobiernos nacionales para garantizar que cada niño tenga acceso a una educación de calidad y gratuita desde el preescolar hasta el nivel secundario. Debe contar con los recursos y el liderazgo de socios internacionales, priorizando sus inversiones en países que demuestren compromiso con la inversión y la reforma.

III. Inclusión

Los sistemas educativos exitosos deben estar al alcance de todos, incluso de las personas más pobres y marginadas. Si bien las dos primeras transformaciones ayudarán a garantizar sistemas de aprendizaje más efectivos, no acortarán la brecha a menos que los gobernantes también adopten medidas adicionales para incluir y apoyar a aquellos que tienen un mayor riesgo de no ser escolarizados: los pobres, los discriminados, las niñas y los que enfrentan desventajas múltiples.

La evidencia demuestra que garantizar un gasto más efectivo y eficiente será decisivo a la hora de movilizar más financiamiento para la educación proveniente de recursos actuales o de nuevos recursos. Estas cuatro transformaciones están, por consiguiente, pensadas como un enfoque holístico: cada una de ellas depende de la otra.

Transformación I: Desempeño. Reformar los sistemas educativos para proporcionar resultados.

Los gobernantes deben fortalecer el desempeño de los sistemas educativos mediante el diseño de un enfoque sobre los resultados en cada nivel, aprendiendo de los mejores sistemas orientados al logro de resultados en el área de la educación y en otros sectores.

En la actualidad, en demasiadas partes del mundo, el invertir más dinero no es sinónimo de mejores resultados. Las medidas para mejorar la educación están dando lugar a enormes diferencias en los resultados: con las mismas inversiones y reformas, se obtienen resultados muy diferentes en distintos lugares. Por ejemplo, Vietnam invierte en educación casi la misma cantidad de dinero por alumno que Túnez, en porcentaje del PBI per cápita. Sin embargo, en Túnez, solamente el 64 % de los alumnos aprobó la evaluación internacional del nivel secundario, mientras que en Vietnam el porcentaje fue del 96 %.

El análisis de la Comisión demuestra que las mejoras en el diseño y en el modo de impartir educación tendrán éxito solamente si estas cuentan con el apoyo de un sistema construido para proporcionar resultados. Para obtener resultados contundentes y un cambio duradero, son necesarios sistemas educativos sólidos orientados al logro de resultados, que garanticen la coherencia entre políticas, un claro recorrido desde la política hasta la implementación y mecanismos efectivos de gobernanza y responsabilidad.

Como primer paso para crear estos sistemas orientados al logro de resultados, **la Comisión recomienda que quienes tomen decisiones a nivel nacional establezcan estándares nacionales, evalúen el aprendizaje y supervisen su progreso.** En la actualidad, la mayoría de los niños de países en vías de desarrollo no están siendo evaluados de manera sistemática. Solamente la mitad de los países en vías de desarrollo tiene una evaluación sistemática del aprendizaje nacional en la escuela primaria, y muchos menos países cuentan con dicha evaluación en la escuela secundaria. Solamente la mitad de los países hacen pública información sobre el gasto público en educación.

Evaluar el aprendizaje les permite a los docentes ajustar la enseñanza y ayuda a los gobernantes a dirigir las medidas y los recursos hacia donde más se necesitan. Publicar información sobre resultados e inversiones ayuda a fortalecer la rendición de cuentas, y a mejorar la eficacia y los resultados.

Los países deben desarrollar sus propias evaluaciones nacionales como parte de una infraestructura sostenible de recopilación de información y análisis. Los países también deben hacer un seguimiento de las inversiones desde el nivel del sistema hasta el nivel de la escuela, y publicar las cuentas nacionales de educación para facilitar mejoras en eficacia. La información se debe publicar para permitir que las comunidades y las familias ayuden a impulsar resultados al pedir cuentas a los gobernantes y a las escuelas. A fin de impulsar el interés en todo el mundo, se debe llegar a un acuerdo sobre un único indicador de aprendizaje a nivel mundial para complementar las medidas de aprendizaje nacionales. La comunidad internacional debe hacer un seguimiento del progreso de los países en cuanto a la escolarización de los niños, y debe clasificarlo y divulgarlo. Además, a fin de proporcionar el apoyo técnico, financiero y orientado a las capacidades que se necesita para todo ello, los socios a nivel mundial deben establecer una Iniciativa global de aprendizaje.

La Comisión recomienda que quienes toman decisiones inviertan en lo que se ha comprobado que genera los mejores resultados. Se debe orientar el financiamiento a los cambios sistémicos mejor comprobados y a prácticas específicas que mejoren el aprendizaje, seleccionadas y adaptadas según los contextos de los diferentes países. Lo que mejor funciona para mejorar el aprendizaje se comprende mejor que nunca. Desafortunadamente, muy poco de este conocimiento se incluye en las políticas educativas. Algunos de los enfoques más comprobados se siguen pasando por alto y no reciben financiamiento suficiente, mientras se continúa invirtiendo dinero en otras prácticas e intervenciones mucho menos efectivas. Por ejemplo, si bien existe evidencia contundente sobre los beneficios de la enseñanza en la lengua materna, a la mitad de todos los niños en países de renta media y renta baja no se les enseña en un idioma que ellos manejan. Para continuar invirtiendo en las prácticas y reformas que mejor funcionan se requiere elaborar sistemas que busquen, constantemente, la mejor información reciente sobre lo que proporciona resultados, y actuar en consecuencia. Esto incluye aumentar el porcentaje de financiamiento que se destina a investigación, desarrollo y evaluación.

Los países en vías de desarrollo invierten el 2 % de su PBI en costos de educación que no conducen al aprendizaje.

Por último, **mejorar el desempeño requiere reducir el malgasto, y acabar con la ineficacia y la corrupción que impiden que los alumnos aprendan.** En promedio, los países de renta media y renta baja invierten, por año, el 2 % de su PBI en gastos educativos que no conducen al aprendizaje. Una razón fundamental es que, debido a una serie de factores, la mayor parte del tiempo de los docentes no se emplea en las aulas. Una encuesta realizada en siete países de África reveló que, en promedio, un alumno de la escuela primaria recibe menos de 2 horas y media de clases por día, menos de la mitad del tiempo de horas lectivas previstas. El incremento de la inversión y la mejora de la eficacia no son sustituibles el uno por el otro.

Se necesitan ambos. Es sumamente importante contar con más recursos; sin embargo, si todos los recursos se administraran mejor, la enseñanza y el aprendizaje mejorarían considerablemente y la rentabilidad de la inversión en educación se consolidaría aún más.

El gasto que no conduce a un aprendizaje real o a un progreso a través de la educación, los recursos con objetivos imprecisos y una gestión financiera deficiente son las mayores fuentes de malgasto. En algunos países, la corrupción también constituye un problema grave. Quienes toman decisiones deben actuar, lo cual incluye establecer sistemas de información confiables sobre gestión educativa, permitir a los docentes destinar su tiempo a la enseñanza, combatir las causas sistémicas del absentismo y recortar los costos de los materiales educativos.

Transformación II: Innovación. Invertir en nuevos enfoques y adaptarse a las necesidades futuras.

Mejorar el desempeño de los sistemas actuales no es suficiente. Se necesita una innovación más profunda para dotar a los jóvenes de nuevos conocimientos y destrezas para la nueva economía, para proporcionar una educación más efectiva y eficiente a millones de niños más, y para aprovechar la nueva tecnología y la nueva interpretación de cómo aprenden los niños. Los gobernantes deben fomentar la innovación a través de los sistemas educativos, creando un entorno en el cual la innovación pueda surgir y adaptarse, y dando prioridad a la innovación en tres áreas clave, identificadas como fundamentales para el éxito futuro: el personal del ámbito educativo, el uso de la tecnología y el rol de los socios no estatales.

Para 2030, los países de renta baja necesitarán el doble de docentes.

La innovación será primordial para fortalecer y expandir el personal del ámbito educativo. En los próximos años, la demanda de docentes en los países en vías de desarrollo se incrementará de manera significativa. En los países de renta baja podría llegar casi a duplicarse para el año 2030. Esto constituye un desafío al momento de capacitar y contratar la cantidad suficiente de docentes, como así también una oportunidad para examinar nuevamente al personal del ámbito educativo y los métodos de enseñanza de los docentes. **La recomendación de la Comisión es que los gobernantes fortalezcan y diversifiquen al personal del ámbito educativo.** Esto incluye la profesionalización sistemática de los cargos tanto de docentes como de no docentes dentro del campo educativo, mediante la mejora de la capacitación y el apoyo a los docentes, junto con capacitación y apoyo diferentes para los cargos no docentes. Los docentes deben recibir un salario digno que refleje adecuadamente la importancia de la profesión y que la convierta en una opción atractiva. Quienes toman decisiones también deben diversificar la composición del personal del ámbito educativo para sacarles el mayor partido a los docentes, reducir el tiempo que los docentes emplean en tareas no docentes, y mejorar y personalizar el aprendizaje. Esto puede incluir incorporar ayudantes pedagógicos, profesionales de la salud, psicólogos y apoyo administrativo que permita a los docentes aprovechar al máximo sus aptitudes pedagógicas. Para favorecer estas acciones y desarrollar propuestas específicas, la Comisión recomienda un grupo internacional de expertos de alto nivel para acometer la expansión y la reforma del personal del ámbito educativo.

Aprovechar la tecnología para la enseñanza y el aprendizaje ofrece enormes oportunidades de transformar la educación en todos los niveles. Para el año 2020, prácticamente todos tendrán un teléfono móvil, 2,6 mil millones de personas tendrán teléfonos inteligentes, y el 56 % de las personas tendrán acceso a Internet. El aprendizaje digital permite llegar a alumnos nuevos y excluidos, bajar los costos, mejorar la enseñanza, y ofrecer nuevas alternativas para que todos los alumnos adquieran destrezas. Esto podría ser determinante para la educación superior, donde incrementar el acceso, la disponibilidad y la relevancia del aprendizaje se convertirá en una cuestión cada vez más esencial. Sin embargo, en la actualidad, un acceso desigual a Internet y los riesgos de las tecnologías digitales acentúan las diferencias existentes en el aprendizaje. En los países más pobres solamente 1 de cada 10 personas tiene acceso a Internet. En muchos países en vías de desarrollo, menos del 10 % de las escuelas tiene conexión a Internet.

Para aprovechar al máximo los beneficios de la tecnología, la Comisión recomienda una inversión a través de varios sectores para que cada escuela tenga acceso a Internet y para establecer la más amplia infraestructura digital que se requiere para el aprendizaje. Las inversiones en infraestructura digital deben estar respaldadas por medidas que brinden formación y mejores prácticas a los docentes, las autoridades responsables de formular políticas, los empleadores y los gobernantes sobre cómo maximizar el impacto de la innovación digital sobre el aprendizaje y la enseñanza. Para facilitar la expansión del aprendizaje digital de alta calidad, los gobernantes deben establecer plataformas de aprendizaje comunes e introducir normativas a favor de la innovación. Asimismo, para fomentar la innovación en el modo de impartir la enseñanza, tomará cada vez más importancia la innovación en el reconocimiento y la acreditación de competencias, para permitir que los alumnos aprendan de diferentes maneras y obtengan una calificación de igual valor.

La mejora de las asociaciones, por parte de los gobiernos, con agentes no estatales, puede beneficiar notablemente a la innovación en educación. Si bien los gobiernos son los principales responsables de garantizar que todos los niños tengan acceso a una educación de calidad, existe un grupo variado de organizaciones de cada sector con un gran potencial de ayudar a ampliar y mejorar la educación si se asocian con el gobierno y son reguladas de manera efectiva por este. Las organizaciones de la sociedad civil, las empresas y los empleadores de todos los sectores cumplen un papel importante y, en muchos países, tienen un rol cada vez mayor en la educación (de conducción, fomento y rendición de cuentas, así como también en proveer e invertir en educación). El que los agentes no estatales incrementen la calidad y la innovación, en lugar de consolidar las desigualdades, dependerá de cómo se regulen y gestionen sus roles. La Comisión recomienda a los gobiernos que fortalezcan sus capacidades para aprovechar el potencial de todos los socios. En especial, esto debe incluir mejoras en la regulación de proveedores no estatales de educación a fin de potenciar sus contribuciones y proteger derechos, y expandir el rol de los empleadores en el diseño y la forma de impartir educación.

Acuerdo financiero para la Generación del aprendizaje: 12 recomendaciones para acercar el aprendizaje a todos los niños

I. Desempeño

Los sistemas educativos exitosos ponen los resultados en primer lugar.

1. Establecer estándares, hacer un seguimiento del progreso y hacer pública la información.
2. Invertir en lo que proporciona los mejores resultados.
3. Reducir el malgasto.

II. Innovación

Para obtener resultados, los sistemas educativos exitosos desarrollan enfoques novedosos y creativos.

4. Fortalecer y diversificar al personal del ámbito educativo.
5. Aprovechar la tecnología para la enseñanza y el aprendizaje.
6. Mejorar las asociaciones con agentes no estatales.

III. Inclusión

Los sistemas educativos exitosos están al alcance de todos, incluso de las personas más pobres y marginadas.

7. Priorizar a los pobres y a los primeros años de enseñanza: universalismo progresivo.
8. Invertir en todos los sectores para combatir los factores que impiden el aprendizaje.

IV. Financiación

Los sistemas educativos exitosos requieren mayor y mejor inversión.

9. Movilizar más y mejores recursos internos para educación.
10. Incrementar el financiamiento internacional de la educación y mejorar su efectividad.
11. Establecer un mecanismo de inversión de los bancos multilaterales de desarrollo (BMD) para la educación.
12. Garantizar el liderazgo y la rendición de cuentas para la Generación del aprendizaje

Transformación III: Inclusión. Dirigir recursos y esfuerzos hacia aquellas personas que corren el riesgo de no ser escolarizadas.

Los gobernantes deben priorizar la inclusión, expandiendo, de manera progresiva, la oferta educativa y movilizando a cada sector para abordar los múltiples factores que determinan que un niño comience la escuela, permanezca en la escuela y aprenda en la escuela.

La pobreza es la principal causa por la cual los niños no ingresan al sistema educativo o no terminan la escuela, y por la cual no aprenden una vez que están en la escuela. En los países en vías de desarrollo, la brecha en las tasas de finalización de la escuela primaria entre los niños más pobres y los de los más ricos supera los 30 puntos porcentuales. Para aquellos que están escolarizados, la brecha promedio entre las oportunidades de los niños más pobres y los más ricos de adquirir destrezas a nivel primario es de 20 puntos porcentuales. Estas desigualdades se ven agravadas por otras desventajas. El contexto económico, cultural, étnico y familiar de un niño, su género, geografía, salud o discapacidad, y la exposición a la pobreza o a la enfermedad, a conflictos o a catástrofes, tienen un rol determinante al momento de saber si un niño aprenderá y prosperará. Por ejemplo, en la zona rural de la India, hay una brecha de 20 puntos porcentuales en las tasas de aprendizaje entre los niños más pobres y los niños más ricos. Si sumamos el impacto del género, la educación de la madre y desigualdades regionales, la brecha se incrementa a 80 puntos porcentuales.

Los países de renta baja invierten el 46 % de su presupuesto educativo en el 10 % de los estudiantes con mayor nivel educativo.

La Comisión recomienda aplicar el concepto de universalismo progresivo como una manera de acortar esta brecha de aprendizaje. Universalismo progresivo significa extender la educación de calidad a todas las personas, y priorizar las necesidades de los pobres y los marginados. Esto ofrece un principio orientador a fin de dar forma a las decisiones de gastos, reconociendo la escasez de fondos públicos. La Comisión recomienda que, al equilibrar los gastos en los diferentes niveles de educación y grupos de población, quienes toman decisiones den prioridad a los pobres y a los primeros años, donde los beneficios sociales son mayores, y hagan posible que disminuya el gasto que han de afrontar las familias pobres en la educación básica.

Desafortunadamente, en la actualidad, el gasto en educación en la mayoría de los países favorece plenamente a los más ricos y más instruidos y, por lo general, se inclina hacia los niveles más altos de educación. En promedio, en los países de renta baja, aproximadamente el 46 % de los recursos en educación pública está asignado a la educación del 10 % de los alumnos con mayor nivel educativo. A pesar del alto rédito público que se obtiene de la educación preescolar, esta constituye solamente 0,3 % del gasto en educación en el África subsahariana.

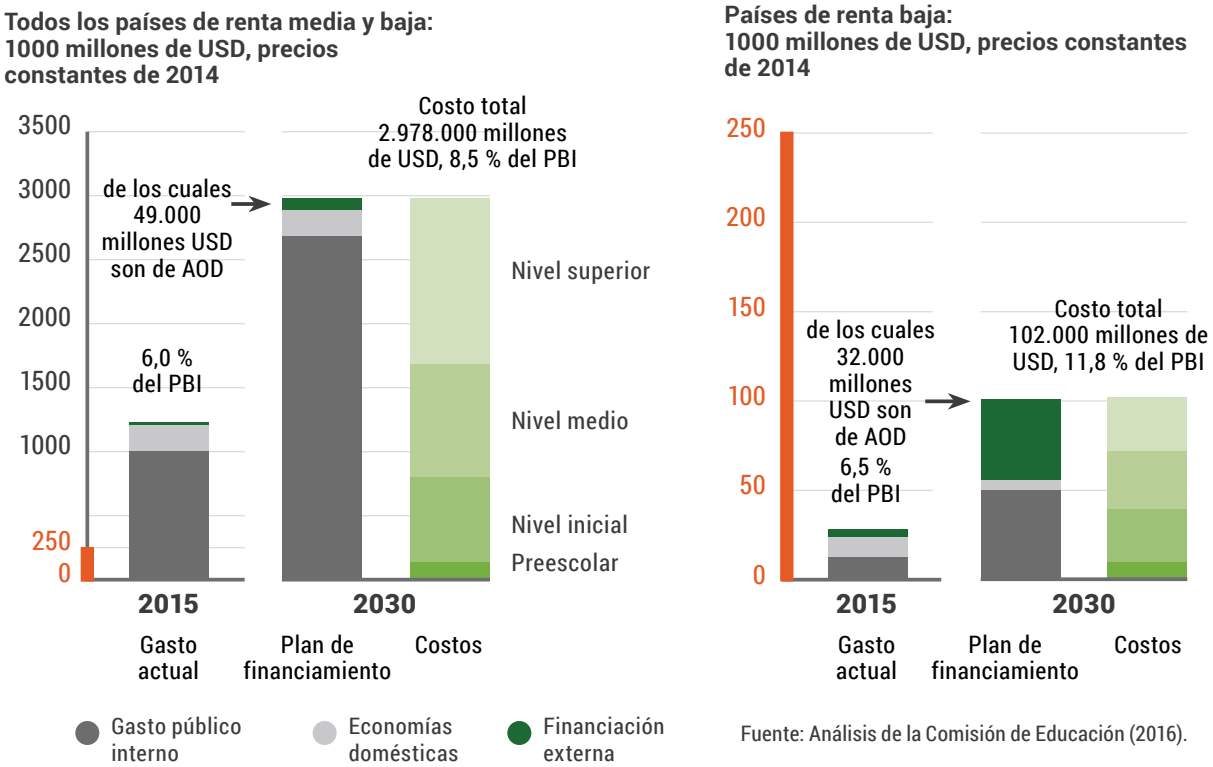
Los gobiernos deben desarrollar fórmulas financieras que tomen en cuenta la mayor inversión que se requiere para llegar a aquellos niños desfavorecidos por razones de pobreza, discapacidad u otros factores. También deben apoyar el papel complementario para el financiamiento privado y la recuperación de costos para los niveles de educación más altos, cuando corresponda, reconociendo los grandes réditos que de esta se derivan a nivel privado.

En el África subsahariana, solamente el 0,3 % del presupuesto educativo se destina a la educación preescolar.

Sin duda, ofrecer oportunidades educativas nunca resulta suficiente. **Los países también deben invertir más allá de la educación para combatir los otros factores que impiden el aprendizaje.** Para muchos de los niños o jóvenes que no están escolarizados o no están aprendiendo en la actualidad, las causas de su exclusión o desventaja educativa van mucho más allá del sistema educativo. Por ejemplo, en países de renta baja, cada año se pierden más de 500 millones de días de clases por problemas de salud, a menudo por afecciones que podrían prevenirse, y una de cada tres niñas en los países en vías de desarrollo se casa antes de los 18 años y por lo general abandona la educación que está recibiendo.

La Comisión recomienda que los gobiernos asuman y alienten la planificación conjunta, la inversión y su aplicación en todos los sectores a fin de combatir las barreras de aprendizaje más frecuentes. Por lo general, las medidas requieren un apoyo y una acción fundamentales por parte de la comunidad para cuestionar las normas establecidas y apoyar el cambio a nivel local. La innovación y la tecnología pueden resultar esenciales para la inclusión y para ayudar a que los niños encuentren nuevas formas de aprender y participar. Las leyes nacionales y las acciones a nivel internacional pueden ser la clave para respaldar e integrar estas medidas de inclusión. Por ejemplo, la acción conjunta y la inversión en educación y salud resultan especialmente importantes. La Comisión propone que quienes toman decisiones en un conjunto de países pioneros inviertan en iniciativas de educación y salud conjuntas, y recomienda una inversión especial en el desarrollo de la primera infancia y en servicios para niñas adolescentes, que pueden ofrecer sólidos beneficios complementarios en educación y salud.

Vía de financiamiento y costos para la Generación del aprendizaje



Fuente: Análisis de la Comisión de Educación (2016).

Transformación IV: Financiación. Aumentar y mejorar el financiamiento para la educación.

Brindarles a todos los niños la posibilidad de aprender requerirá una cuarta transformación: movilizar más dinero para educación y garantizar que todo el dinero sea utilizado de la mejor manera. Implementar reformas en el desempeño, la innovación y la inclusión no solamente mejorará el impacto de la inversión en educación, sino que también será primordial para movilizar más recursos para la educación. No se debe excluir por falta de recursos a ningún país que se haya comprometido a invertir en su sistema educativo y a reformarlo.

La visión de la Comisión para la Generación del aprendizaje requerirá que se incremente ininterrumpidamente el gasto en educación de 1,2 billones de USD por año en la actualidad a 3 billones de USD para el año 2030 (a precios constantes) en todos los países de renta media y de renta baja. Las recomendaciones de cómo alcanzar este objetivo se han elaborado mediante el análisis de los niveles factibles de movilización de recursos internos de cada país y a través de las necesidades y oportunidades más actuales de reformar el financiamiento internacional en educación.

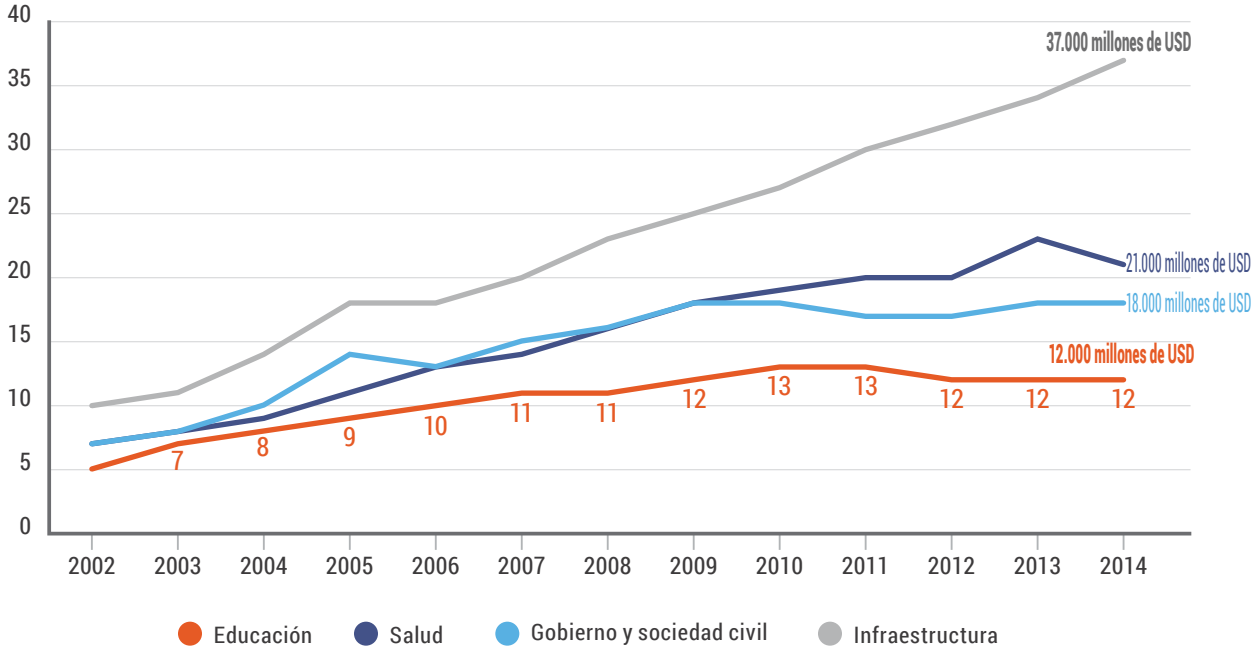
La gran mayoría de este dinero debe provenir de gobiernos nacionales cuyo compromiso con la inversión y la reforma será el principal motor para alcanzar la Generación del aprendizaje. Gran parte del incremento que se necesita provendrá de los dividendos fiscales disponibles para los gobiernos a partir del crecimiento económico. Sin embargo, también será necesario incrementar el porcentaje de las inversiones públicas destinadas a educación. No obstante, esto no será suficiente, en especial en el caso de los países de renta baja, donde se necesitará un gran apoyo internacional. Se debe disponer de financiación internacional para todos los países que la necesiten, pero, no obstante, esta debe priorizar los lugares donde las necesidades sean mayores y donde se demuestre un compromiso con la reforma, dando apoyo adicional a los países vulnerables. Las estimaciones de los costos y gastos de la Comisión prevén una creciente eficacia en el uso de recursos, de acuerdo con las recomendaciones de este informe.

A fin de alcanzar este plan de inversión, la Comisión recomienda medidas para incrementar y mejorar el financiamiento interno e internacional de la educación.

Los gobernantes deben movilizar más recursos internos para educación. El plan de inversión de la Comisión exige que los países de renta media y de renta baja aumenten sus gastos públicos internos en educación de un monto estimado de 1 billón de USD en 2015 a 2,7 billones de USD para 2030, o de un 4 % a un 5,8 %

Tendencias en AOD sectorial

Mil millones de dólares (precios constantes de 2014)



Fuente: Análisis de la Comisión de Educación basado en el OCDE-CAD (2016). Nota: Solamente incluye los recursos directos destinados por sector sin atribución sectorial del apoyo presupuestario.

del PBI, lo cual requiere un crecimiento de la tasa anual en gasto público en educación del 7 %. Los gobiernos deben destinar una mayor parte de sus ingresos de crecimiento a la educación mediante el traslado de los gastos, la recaudación de impuestos o ambas. Las estimaciones del FMI muestran que casi todos los países en vías de desarrollo tienen la posibilidad de incrementar sus recaudaciones fiscales considerablemente, en un promedio de 9 puntos porcentuales en los países de renta baja. El plan de financiamiento de la Comisión exhorta a los países que están por debajo de la movilización de recursos prevista en promedio, según su nivel de renta, a que aumenten ese nivel, y a los países que se encuentran por arriba de ese nivel a que lo mantengan. Asimismo, los gobiernos deben considerar la reasignación de recursos de, por ejemplo, costosos subsidios energéticos y considerar destinar esos fondos a la educación, junto con reformas tributarias más amplias. Si bien el gasto público interno destinado a la educación ha aumentado en un promedio anual solamente inferior al 6 % por cada año desde el año 2000, en promedio, el porcentaje en educación del total del gasto público ha descendido levemente en todos los grupos. Esta situación tiene que revertirse.

La comunidad internacional (gobiernos, instituciones financieras, inversores y filántropos) deben incrementar el financiamiento internacional en educación y mejorar su efectividad. La Comisión prevé que con mayor eficacia y una expansión considerable del financiamiento interno, solamente se necesitará un 3 % del financiamiento total proveniente de recursos internacionales. Sin embargo, esto significa que aún es necesario que se incremente el financiamiento internacional en educación desde los 16.000 millones de USD anuales estimados de la actualidad hasta los 89.000 millones de USD anuales para el año 2030, o a un promedio anual de 44.000 millones de USD entre 2015 y el 2030. Estos fondos continuarán siendo fundamentales para países de renta baja, abarcando en promedio la mitad de sus costos en educación.

Desde 2002, el porcentaje del total de los recursos destinado a educación ha disminuido del 13 % al 10 %, mientras que el porcentaje destinado a infraestructura ha aumentado del 24 % al 31 %.

Esto requerirá superar desafíos clave en la movilización y la utilización de financiamiento internacional. Desde el año 2002, el porcentaje para educación de la Ayuda oficial al desarrollo (AOD) ha disminuido del 13 % al 10 %, mientras que el porcentaje para salud ha aumentado del 15 % al 18 %, y para infraestructura, del 24 % al 31 %. Entre los aportadores

multilaterales de fondos, el porcentaje de los recursos destinado a educación ha descendido del 10 % al 7 % en la última década. La AOD para educación no ha sido destinada debidamente a los países que más la necesitaban o a aquellos comprometidos a la inversión y la reforma. En el año 2014, solamente el 24 % de toda la AOD para educación fue otorgada a los países de renta baja. Notablemente, menos del 70 % de los recursos en educación llegó realmente a los países beneficiarios en el año 2014, debido, en parte, a que un gran porcentaje de los recursos para educación superior se destinó a becas en los países aportadores de fondos. Existe también una falta de financiamiento para prioridades educativas específicas. Por ejemplo, si bien desde el año 2010 la necesidad de financiamiento para educación en emergencias ha aumentado un 21 %, el financiamiento internacional para ello ha disminuido un 41 % en el mismo período. Por último, las medidas para utilizar las financiaciones internacionales para incentivar el gasto interno, conducir a un enfoque en los resultados, o aprovechar nuevos recursos de financiación han sido limitadas.

Para alcanzar los objetivos de financiamiento internacionales, la Comisión exhorta a la comunidad internacional a que incremente significativamente el financiamiento de todos los recursos y que fije objetivos ambiciosos pero alcanzables para cada uno. La Comisión pide a los aportadores bilaterales de fondos que destinen un mayor porcentaje de su PBI a la AOD y que aumenten el porcentaje destinado a la educación de un 10 % a un 15 %. A fin de inspirar y movilizar nuevas donaciones, la Comisión exige el desarrollo de un "Compromiso educativo de donación" alentando a aquellos individuos con un elevado patrimonio neto a asumir un compromiso público sólido con la educación y, al hacerlo, motivar a sus pares para que hagan lo mismo. El financiamiento para la educación en las crisis humanitarias debe incrementarse a razón de un 4 %-6 % de la asistencia humanitaria.

Los aportadores de fondos deben mejorar la efectividad y el impacto de la financiación internacional mediante una nueva evaluación del contexto dentro del cual realizan sus adjudicaciones. Una herramienta valiosa sería la creación de un equivalente educativo a la Iniciativa de acceso equitativo en materia de salud, con el fin de atraer socios para desarrollar un enfoque coordinado y común para las adjudicaciones. Una participación mucho mayor de la AOD debe pasar por múltiples instituciones para así mejorar la coordinación y apoyar el fortalecimiento del sistema a largo plazo.

Los aportadores de fondos, los inversores y las instituciones deben también apoyar los mecanismos financieros de innovación para movilizar nuevos recursos de financiación educativa. Desde el año 2000, se han conseguido, como máximo, 500 millones de USD de financiamiento innovador para educación, comparados con los 14.000 millones de USD para energía y los 7000 millones de USD para salud a nivel mundial. La Comisión evaluó 18 mecanismos de financiamiento innovadores para la educación con respecto a una serie de parámetros que incluyen impacto, potencial para financiamiento adicional y viabilidad. Las cinco propuestas más prometedoras que se deben seguir desarrollando incluyen bonos educativos, mecanismos de financiamiento innovadores para alumnos de nivel superior, seguro de catástrofes para educación, inversión de impacto y contribución solidaria.

Por último, La Comisión recomienda el establecimiento de un mecanismo de inversión para educación mediante un Banco multilateral de desarrollo (Multilateral Development Bank, BMD). Este mecanismo garantizaría que la educación se beneficiara de la oportunidad sin precedentes de incrementar el financiamiento de los BMD mediante un mayor aprovechamiento de las bases de capital. Esto podría incrementar la capacidad crediticia de los BMD en más del 70 %. La Comisión estima que establecer este mecanismo podría llegar a movilizar anualmente 20.000 millones de USD o más de los BMD para educación para el año 2030 (por encima de los 3500 millones de USD en la actualidad).

El mecanismo alentaría a los BMD a priorizar e innovar en educación, con el objetivo de destinar un 15 % del financiamiento de los BMD para educación. Esto mejoraría la coordinación del financiamiento y el intercambio de datos e información entre los BMD y otras entidades. El mecanismo también incluiría una plataforma de financiamiento que recaudaría fondos de aportadores bilaterales de fondos, filántropos y organizaciones benéficas (sumados a los 20.000 millones de USD que se obtienen directamente de los BMD). Este financiamiento mediante donaciones se utilizaría para fomentar la combinación de diferentes tipos de financiamiento a fin de adaptar mejor los instrumentos financieros a las necesidades de los diferentes países. Los paquetes financieros se vincularían al incremento del financiamiento interno y se centrarían principalmente en enfoques basados en los resultados y la innovación. La plataforma también se comprometería con las entidades de los BMD dedicadas al sector privado y con inversores de impacto y comerciales para continuar incrementando la financiación y potenciar los impactos. El enfoque sería pionero en esta nueva forma de colaboración entre los BMD e incrementaría el financiamiento de acuerdo con las propuestas expresadas en la visión "Miles millones a billones" elaborada por los BMD para financiar los objetivos de desarrollo sostenibles (ODS). Combina la oportunidad única de aprovechar los recursos de los BMD con pilares clave de propuestas anteriores para un financiamiento global de la educación.

El dinamismo y la rendición de cuentas son clave para lograr el éxito. La visión de la Generación del aprendizaje es ambiciosa pero factible. Su plena aplicación y su éxito definitivo dependerán de una sólida conducción y del empoderamiento de los ciudadanos, capaces de pedir cuentas a los gobernantes por lo que hacen o lo que no hacen. Para facilitar esto y para garantizar que la comunidad internacional les brinde el apoyo adecuado a los países, **la Comisión recomienda el desarrollo de un marco claro, que establezca las responsabilidades de los gobiernos, y que se fomente el informe independiente desde este marco de referencia.** A fin de garantizar que se le conceda la máxima importancia a esta rendición de cuentas, la Comisión recomienda que la Asamblea General de las Naciones Unidas apruebe una resolución que solicite al Secretario General la designación de un Representante especial para Educación, encargado de hacer respetar los derechos de los niños, pidiendo cuentas a los países en vías de desarrollo y a la comunidad internacional sobre el cumplimiento de sus obligaciones, lo cual incluye presentar un informe anual, a los niveles mundiales más altos, ante la Asamblea General, el Consejo de Derechos Humanos y el Consejo de Seguridad.

Con el fin de marcar el rumbo para todos los países y de mantener el impulso, **la Comisión exhorta a un conjunto inicial de países pioneros a comprometerse a adoptar las recomendaciones establecidas en este informe.** La Comisión exige un movimiento a nivel mundial que defienda los derechos de toda persona a recibir una educación y que argumente en favor de la inversión en educación y de la reforma: un movimiento de jóvenes y familias, docentes, líderes religiosos, comunidades, sociedades civiles, empresarios y dirigentes políticos en todos los niveles. Por último, para hacer que la educación ocupe un lugar primordial en la agenda a nivel mundial, la Comisión recomienda que el Secretario General de Naciones Unidas establezca un cuerpo independiente de alto nivel con un representante especial como presidente independiente para brindar liderazgo a nivel mundial y para abogar en favor de la visión de la Generación del aprendizaje y hacerla avanzar.

Más que nunca, en la actualidad la educación ofrece al mundo la posibilidad de asegurar el futuro de la economía y la estabilidad mundiales, y de mejorar las vidas de millones de jóvenes. Debemos actuar ya mismo para aprovechar juntos esta oportunidad.

Índice

PARTE 1. Cómo crear una Generación del aprendizaje **29**

El desarrollo de la crisis de aprendizaje **29**

¿Por qué invertir ahora? El argumento de la acción y el precio del retraso **32**
1. La educación es un derecho humano fundamental 34
2. La educación favorece la economía y los ingresos individuales 34
3. La educación, en especial para las niñas, es la “vacuna” para poblaciones más sanas 34
4. La educación aumenta la paz y la estabilidad 36
5. La educación es esencial para el desarrollo sostenible 36
6. El valor de la educación está aumentando con el tiempo 36

Una visión para la Generación del aprendizaje **37**
1. El 25 % que lo consiguió más rápido 38
2. Prioridades para alcanzar la Generación del aprendizaje 39
3. La inversión en la Generación del aprendizaje traerá grandes beneficios 42

Un Acuerdo financiero para la creación de la Generación del aprendizaje **43**

PARTE 2. Cuatro transformaciones educativas **47**

I. Desempeño: Reformar los sistemas educativos para proporcionar resultados **52**
Recomendación 1— Establecer estándares, hacer un seguimiento del progreso y hacer pública la información 52
Recomendación 2— Invertir en lo que proporciona los mejores resultados 57
Recomendación 3— Reducir el malgasto 62

II. Innovación: Invertir en nuevos enfoques y adaptarse a las necesidades futuras **68**
Recomendación 4— Fortalecer y diversificar el personal del ámbito educativo 70
Recomendación 5— Aprovechar la tecnología para la enseñanza y el aprendizaje 76
Recomendación 6— Mejorar las asociaciones con los agentes no estatales 81

III. Inclusión: Dirigir recursos y esfuerzos hacia aquellas personas en riesgo de no aprender **87**
Recomendación 7— Perseguir el universalismo progresivo 87
Recomendación 8— Invertir en todos los sectores para combatir los factores que impiden el aprendizaje 93

IV. Financiación: Aumentar y mejorar el financiamiento para educación **100**
Un plan de inversión para la Generación del aprendizaje 101
Recomendación 9— Movilizar más recursos internos para educación 106
Recomendación 10— Aumentar el financiamiento internacional para la educación y mejorar su eficacia 109
Recomendación 11— Establecer un mecanismo de inversión de bancos multilaterales de desarrollo (BMD) para la educación a fin de ofrecer un mejor financiamiento de BMD 118

CONCLUSIÓN: Agenda de acción **123**
Recomendación 12— Garantizar el liderazgo y la rendición de cuentas para la Generación del aprendizaje 123

APÉNDICE: Más detalles sobre el plan de inversión **128**

Figuras y tablas: fuentes 134
Cuadros: fuentes 137
Notas a pie de página 140
Términos, clasificaciones y abreviaturas 164
Agradecimientos 171
Equipo del proyecto del informe 173

PARTE 1

Cómo crear una Generación del aprendizaje

La educación y las destrezas son primordiales para alcanzar el potencial individual, mejorar el crecimiento económico nacional y el desarrollo social, y fomentar la ciudadanía mundial. En las próximas décadas, a medida que la tecnología, los cambios demográficos y la globalización modifiquen el mundo en que vivimos, se volverán más importantes que nunca.

El crecimiento o la caída de las economías dependerán más de sus recursos intelectuales que de sus recursos físicos. La valuación de las compañías dependerá más del capital humano que del capital físico. El camino hacia el crecimiento de las economías en vías de desarrollo dependerá menos de las formas tradicionales de crecimiento movido por las exportaciones y más de una ruta que, hasta el momento, no ha sido muy transitada: la del crecimiento movido por la educación.

A pesar de los reconocidos y crecientes beneficios de la educación, el mundo actual afronta una crisis mundial de aprendizaje. La comunidad internacional ha definido el año 2030 como fecha para lograr educación de calidad de nivel secundario para todos. No obstante, si seguimos como hasta ahora, menos del 10 % de los jóvenes de países de renta baja estarán bien orientados para obtener las destrezas básicas de nivel secundario. La brecha entre lo que los jóvenes quieren, exigen y creen que merecen, y aquello a lo que los jóvenes realmente pueden acceder y recibir, será cada vez más grande. Los costos de esta crisis de aprendizaje (desempleo, pobreza, desigualdad e inestabilidad) podrían socavar la estructura misma de nuestras economías y sociedades.

Es posible garantizar que todos los niños y jóvenes formen parte de la educación y que todos aprendan y adquieran destrezas. Esto puede lograrse dentro de nuestra generación si todos los países aceleran su progreso al ritmo del 25 % de los países más rápidos en haber conseguido mejoras de la educación.

En este capítulo, se examina el argumento de la inversión en educación, se expone la visión de la Comisión para el futuro y se introduce el Acuerdo financiero mediante el cual es posible hacer realidad esta visión.

El desarrollo de la crisis de aprendizaje

Si las tendencias actuales se mantienen, se les estará negando una educación a cientos de millones de niños y jóvenes en una época en que la educación es más importante para los resultados de sus vidas que nunca.[2]

Actualmente, 263 millones de niños y jóvenes no están escolarizados.[3] En los Objetivos de Desarrollo del Milenio establecidos en el año 2000, el mundo prometió que para 2015 todos los niños habrían completado una educación primaria. Pero hoy en día, en países de renta baja, solamente el 67 % de los niños aproximadamente termina la escuela primaria. De mantenerse las tendencias actuales, llevará hasta finales del siglo lograr que todos los niños de esos países terminen la escuela primaria.

Los niveles de aprendizaje real son todavía más alarmantes. En la actualidad, en los países de renta renta media y de renta baja, solamente la mitad de los niños en edad de asistir a la escuela primaria y un poco

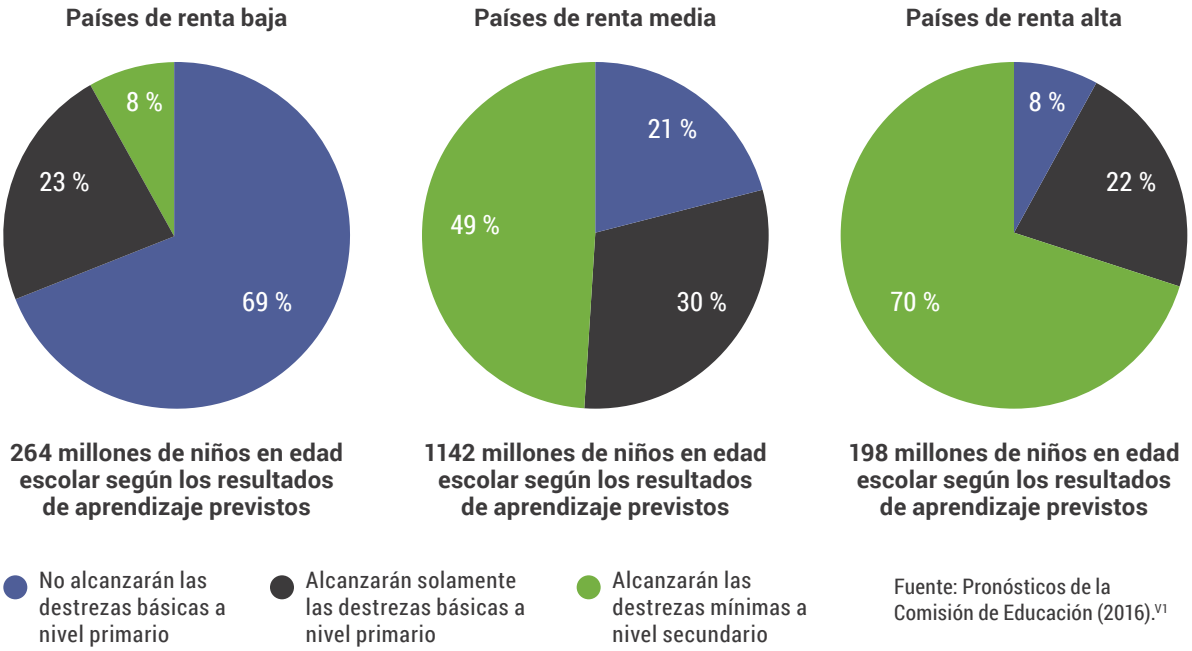
más de una cuarta parte de los niños en edad de asistir a la escuela secundaria están recibiendo las destrezas básicas. La Comisión considera que, si las tendencias actuales se mantienen, para 2030 solamente siete de cada diez niños en edad escolar en países de renta media y renta baja estarán bien encaminados para alcanzar las destrezas necesarias a nivel primario. En los países de renta baja es donde la situación será peor: solamente tres de cada diez niños en edad escolar estarán bien encaminados para alcanzar destrezas necesarias a nivel primario. **También calcula que, en 2030, solamente cuatro de cada diez niños en edad escolar en países de renta media y renta baja estarán bien encaminados para adquirir las destrezas mínimas a nivel secundario. En países de renta baja, menos de uno de cada diez estará bien encaminado para adquirirlas.** Esto significa que, en 2030, de los 1400 millones de niños en edad escolar en países de renta media y renta baja, la Comisión estima que 420 millones no estarán bien encaminados para adquirir las destrezas más básicas en su niñez, y 825 millones no lo estarán para adquirir las destrezas básicas a nivel secundario (consulte la Figura 1). La gran brecha existente en aprendizaje de nivel superior entre los países más pobres y los más ricos empeorará. Sin un cambio urgente, en 2030, más de 1500 millones de adultos solamente tendrán educación primaria.

El desafío que enfrentan todos los países no es simplemente lograr que los niños aprendan, sino adaptar los sistemas educativos a las necesidades de la economía mundial, que cambian rápidamente. La tarea de todos los gobiernos es preparar a los jóvenes para un mundo radicalmente cambiante.

Hasta la mitad de los empleos actuales (cerca de 2000 millones) se encuentra en riesgo de desaparición para 2030 debido a la automatización, lo que altera radicalmente la demanda de destrezas.[4] En algunos países, hasta el 80 % de los empleos actuales podrían automatizarse.[5] A diferencia del impacto de la innovación en generaciones anteriores, no se trata del riesgo que suponen las nuevas tecnologías para la creación de nuevos empleos, sino más bien de la escala a la que están erradicándolos.[6] Debido a las transformaciones entre sectores y a las cambiantes demandas de trabajo dentro de los sectores, crecerá la demanda de destrezas de alto nivel y muchos empleos que requieren destrezas medias y bajas se volverán obsoletos. De mantenerse las tendencias actuales, muchos de los nuevos empleos que reemplacen a los que se perdieron por la automatización estarán disponibles únicamente para quienes tengan un nivel superior en cuanto a destrezas; muchos otros empleos no exigirán calificación, serán inseguros y estarán mal remunerados.[7] El personal se tornará más polarizado y la actual división nociva entre nivel de destrezas e ingresos se hará más profunda.

La habilidad de adquirir nuevas destrezas a lo largo de la vida, de adaptarse y de tener flexibilidad laboral tendrá un valor especial, como también lo tendrán la formación técnica, las destrezas sociales y de pensamiento crítico. Quienes tengan destrezas de alto nivel, capacidad de adaptarse al cambio y acceso a la tecnología obtendrán siempre una parte mayor de los ingresos, mientras que la mayoría de los adultos jóvenes

Figura 1. Una crisis mundial de aprendizaje: resultados de aprendizaje previstos de la cohorte de niños y jóvenes en edad escolar en 2030



Fuente: Pronósticos de la Comisión de Educación (2016).[V1]

de países en vías de desarrollo sin más destrezas que las de la escuela primaria se enfrentarán a una vida de desempleo a largo plazo, empleos inseguros o irregulares y salarios bajos.[8] Estas tendencias se verán agravadas por el hecho de que muchas economías avanzadas están envejeciendo y afrontarán reducciones de personal. A medida que intenten mantener la productividad e incorporar tecnología, su demanda de destrezas de alto nivel y la dependencia de la mano de obra mundial crecerán. La evidencia que analizó la Comisión sugiere que, **más que nunca antes, el capital humano será el factor decisivo más importante del éxito económico en todo el mundo.**

Dado que muchos de los empleos del mundo que requieren un bajo nivel de destrezas serán más susceptibles de automatización, las economías en vías de desarrollo correrán, a su vez, un mayor riesgo de sufrir desempleo inducido por la tecnología. A quienes tengan sectores fabriles nacientes tal vez les cueste crecer y les resulte cada vez más difícil competir con fábricas más establecidas en economías emergentes.[9] En el pasado, muchas economías emergentes lograron crecer trasladando granjeros a las fábricas. No obstante, debido a que la automatización reduce la necesidad de mano de obra barata y aumenta las oportunidades de realizar internamente producciones y servicios que antes se tercerizaban, será más difícil para las fábricas en países en vías de desarrollo generar la misma cantidad de empleos o por el mismo valor que pudieron hacerlo algunos países en el pasado. Es posible que estén sujetos a lo que suele denominarse "desindustrialización prematura".[10] Tendrán que descubrirse nuevos modelos de crecimiento, pero estos exigirán niveles de destrezas más altos de los que las economías en vías de desarrollo actualmente pueden ofrecer.

Al 40 % de los empleadores de todo el mundo ya les resulta difícil contratar personal con las destrezas que necesitan.[11] Si la educación en la mayor parte del mundo no crece al ritmo de la cambiante demanda de destrezas, habrá una importante falta de trabajadores calificados tanto en economías desarrolladas como en vías de desarrollo, así como exceso de trabajadores con un nivel deficiente de destrezas. **Esta falta de destrezas detendrá el crecimiento de la economía mundial.**[12] Los adultos jóvenes de todo el mundo ya tienen el triple de probabilidades de sufrir desempleo en comparación con los adultos mayores, ya que carecen las destrezas que los empleadores quieren. El panorama para los adultos jóvenes con destrezas deficientes solamente empeorará en las próximas décadas.[13]

Los cambios demográficos agravarán el desafío. La educación tiene un rol fundamental en la reducción de la fertilidad, ya que permite empoderar a las mujeres, reducir las muertes infantiles e impulsar empleos y crecimiento. Si no logramos que todos los niños aprendan, se prevé que la población de África se duplicará a 2000 millones para 2050 e incluirá a 1000 millones de jóvenes.[14] Mientras que la mano de obra en las economías avanzadas se reducirá, el África subsahariana representará el 20 % de la mano de obra mundial para 2050, en comparación con el actual 10 %.[15] A menos que los sistemas educativos logren dar una respuesta, la diferencia entre la demanda de personal calificado y su oferta generará crecientes desigualdades. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) calcula que en 50 años, entre 2010 y 2060, la desigualdad de renta crecerá un 24 % en Brasil, un 21 % en China, un 20 % en Indonesia y un 10 % en la India.[16]

La falta de educación de los niños y jóvenes traerá aparejados enormes costos sociales y económicos. La creciente falta de destrezas impedirá que el mundo alcance el objetivo de desarrollo más esencial: poner fin a la pobreza extrema. Para 2050, cuando los niños afectados por las actuales elecciones de política educativa hayan ingresado al mercado laboral, con las tendencias actuales, el 26 % de la población de los países de renta baja seguirá viviendo en una situación de pobreza extrema. Durante los próximos 35 años, la cantidad de personas que vive en la pobreza

Figura 2. Educación para una nueva realidad mundial

absoluta en estos países podría estancarse en cerca de 300 millones.[17] **No obstante, la pobreza absoluta podría reducirse un tercio simplemente a partir de las mejoras educativas presentadas en este informe y aún más si se adoptaran políticas adicionales.[18]** Si bien la crisis educativa perjudicará mayormente a los más pobres, toda la economía pagará un precio muy alto. La evidencia que evaluó la Comisión sugiere que, en 2050, el PBI per cápita en los países de renta baja sería casi un 70 % menos de lo que podría ser si todos los niños recibieran una educación; esto implica una pérdida estimada de 1,8 billones de USD solamente para los países de renta baja.[19] Las pérdidas resultantes de la falta de educación de los niños de países de renta media serían mucho mayores.

Los impactos negativos en la renta y el desempeño educativo son solamente el comienzo. El impacto en la salud tendrá efectos igualmente graves. Los pronósticos sugieren que, para 2050, el número de vidas perdidas al año a causa de niveles de educación inferiores igualaría el número de vidas perdidas en la actualidad por el VIH/SIDA y la malaria, dos de las enfermedades más mortales a nivel mundial.[20] Para 2050, el crecimiento de la población sería, al menos, un 15 % mayor que si todos los niños recibieran educación, un factor crítico para el desarrollo en su conjunto.[21]

Si los niños y jóvenes no tienen oportunidades y persiste la desigualdad en educación, las consecuencias para la estabilidad también serán terribles. El análisis histórico muestra que la desigualdad exacerba las tensiones y se ha demostrado que, en países con el doble de desigualdad educativa, la probabilidad de conflicto es más del doble.[22] Los niveles bajos de educación secundaria en hombres jóvenes se asocian fuertemente a niveles más altos de desorden y disturbios sociales.[23] Es probable que la tensión sea mayor allí donde exista una mayor disparidad entre las expectativas de los jóvenes sobre las oportunidades que deberían tener a su alcance y la realidad con la cual se enfrentan. Los movimientos poblacionales pueden agravar aún más estas presiones. Actualmente, la cantidad de personas desplazadas por conflictos está en un nivel sin precedentes, y las migraciones debidas a conflictos, el cambio climático y las dificultades económicas irán en aumento. Se espera que para 2050 el número de inmigrantes internacionales, a muchos de los cuales se les ha negado la oportunidad de adquirir destrezas, aumente a unos 400 millones de personas.[24] Debido a que la educación es indispensable para la adaptación y la cohesión, la falta de destrezas aumentará la vulnerabilidad ante las crisis y los riesgos de inestabilidad.[25] En un mundo globalizado, estos riesgos trascenderán las fronteras de los países y se convertirán en problemas mundiales que requerirán una acción a nivel mundial.

Cuando las tendencias económicas, tecnológicas, demográficas y geopolíticas colisionan con sistemas educativos deficientes, los riesgos de inestabilidad, radicalización y deterioro económico alcanzan su mayor grado. Si el mundo no brinda a los jóvenes las destrezas que necesitarán para participar en la economía futura, los costos de la falta de acción y del retraso podrían ser irreparables.

¿Por qué invertir ahora? El argumento de la acción y el precio del retraso

El argumento de invertir en educación y destrezas es abrumadoramente sólido y se está fortaleciendo; abarca prioridades compartidas a nivel mundial, que incluyen crecimiento económico, salud y desarrollo, paz y estabilidad. De acuerdo con este argumento de inversión, la Comisión llama a los países en vías de desarrollo, a la comunidad internacional y a los socios de todos los sectores a que aumenten sus esfuerzos y que empiecen ahora mismo.

La escala de la tarea no disminuirá, sino que crecerá con el tiempo. Entre 2012 y 2030, la cantidad de niños de países de renta baja y de países de renta media-baja aumentará un 13 %, y los mayores aumentos tendrán lugar en aquellos países que ya se encuentran rezagados en cuanto a educación.[38] A medida que aumente el ingreso a la escuela de los estudiantes más pobres o más marginados, y de aquellos con necesidades o factores de riesgo particulares, se necesitará más inversión y esfuerzo para ayudar a esos niños a alcanzar a los del resto de la población. El aumento del crecimiento de la población en países de renta baja hace que resulte más difícil lograr que todos los niños reciban educación. A pesar de los recientes aumentos de matriculación, si se mantienen las tendencias actuales, la cantidad de niños no escolarizados en muchos de los países más pobres aumentará en los próximos años.

Cuanto más esperemos, más difícil será lograr que todos los niños reciban educación y aprendan. Si las acciones comienzan de inmediato, el gasto total en educación en países de renta baja y en países de renta media-baja tendrá que aumentar un 7 % anual a fin de alcanzar los objetivos de la Comisión para 2030. Si el mundo espera hasta 2020 para tomar medidas, este porcentaje pasará a ser un 11 % anual. Si las acciones comienzan ahora, los países tendrán que incorporar un 3 % más de niños en la escuela secundaria por año; si se retrasa hasta 2020, la tarea se convierte en un crecimiento del 5 % anual. Si comenzamos ahora, los países solamente tendrán que incorporar un 3 % más de niños bien encaminados para alcanzar los hitos de aprendizaje anuales; si esperamos hasta 2020, se convertirá en un 5 % anual.[39]

El argumento de la inversión es irrefutable. Los costos del retraso son claros.

Cuadro 1. ¿Dónde estamos hoy?
Acceso a la educación: se ha progresado, pero sigue habiendo grandes desafíos

- En los últimos 15 años, la cantidad de niños que recibe educación preescolar, primaria y secundaria ha aumentado en todo el mundo en un 20 % o 243 millones de estudiantes, de 1224 millones en 2000 a 1467 millones en 2013.[26]
- A pesar de este progreso, 61 millones de niños en edad de asistir a la escuela primaria (el 10 % del total de niños en países de renta baja y en países de renta media-baja) y 202 millones de niños en edad de asistir a la escuela secundaria actualmente no asisten a la escuela.[27]
- El crecimiento de la población ha hecho más difícil lograr que todos los niños vayan a la escuela: la cantidad de niños en edad de asistir a la escuela primaria que no asiste *ha aumentado un 7 %* desde 2010 y continuará aumentando en muchos países pobres.[28]
- En la actualidad, alrededor del 67 % de los niños termina la escuela primaria en países de renta baja y el 88 %, en países de renta media-baja. En países de renta alta, el número asciende al 99 %. Apenas el 24 % de los niños termina la escuela secundaria en países de renta baja y solamente el 50 % lo logra en países de renta media-baja. En países de renta alta, el número asciende al 76 %. Apenas el 11 % de los jóvenes en países de renta baja recibe algún tipo de educación de nivel superior (incluida la educación vocacional y terciaria), frente a un promedio de 80 % en países de renta alta.[29]

Aprendizaje: son demasiados los niños que asisten a la escuela y no aprenden lo básico.

- Una nueva investigación de la Comisión revela que la crisis de aprendizaje actual es peor de lo que se preveía anteriormente. En países de renta media y renta baja, solamente la mitad de los niños en edad de asistir a la escuela primaria (337 millones de 611 millones) y poco más de la cuarta parte de los niños en edad de asistir a la escuela secundaria (194 millones de 662 millones) están bien encaminados para terminar la escuela primaria/secundaria y en buen camino para alcanzar, al menos, los niveles de aprendizaje "bajos" en las evaluaciones de aprendizaje internacionales[30] que la Comisión ha utilizado como estándar de aprendizaje. El resto no asiste a la escuela, no termina la escuela o está escolarizado pero no aprende.
- Uno de cada cuatro niños en edad de asistir a la escuela primaria que no aprende lo básico no está escolarizado. Pero tres de cada cuatro niños que no aprenden están fracasando *a pesar de asistir a la escuela*.[31]

Igualdad e inclusión: existen grandes desigualdades dentro de los países

- La cantidad de niñas que nunca comienzan la escuela duplica el número de niños varones que nunca la comienzan.[32]
- Sesenta y tres millones de niñas y niños no escolarizados viven en áreas afectadas por conflictos.[33] Los niños de estos países tienen un 30 % menos de probabilidades de terminar la escuela primaria y la mitad de probabilidades de terminar la escuela secundaria.
- En los países de renta media-baja, existe una brecha promedio del 32 % entre las probabilidades de acabar la escuela primaria de un niño del quintil más pobre y las de un niño del quintil más rico. De los niños escolarizados, el 54 % de los más ricos aprende lo básico, mientras que apenas el 35 % de los más pobres lo logra.[34] En 10 de cada 25 países de renta baja y renta media que presentan datos, las desigualdades relacionadas con la riqueza en las tasas de finalización del nivel primario están empeorando.[35]
- El género, la geografía, la familia y el trasfondo étnico y cultural, sumados a otros factores, se combinan con los efectos de la pobreza. Menos de una de cada 20 niñas pobres de zonas rurales del África subsahariana está bien encaminada para terminar la escuela secundaria: siete veces menos probabilidades que los niños urbanos que no son pobres.[36]
- La Comisión calcula que la mitad de los cerca de 65 millones de niños con discapacidades en edad de asistir a la escuela primaria o secundaria inferior en países en vías de desarrollo no están escolarizados.[37]

La educación es un derecho humano fundamental

El acceso a la educación es un derecho humano básico, consagrado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y reafirmado en todas las generaciones. Al hacer posible "el desarrollo pleno de la personalidad humana", la educación sirve como base para todos los derechos y como condición indispensable para su protección y materialización. No se trata de un concepto abstracto, sino de lo que oímos a diario en boca de padres y niños en todas las esquinas del mundo. En la encuesta Mi Mundo de Naciones Unidas, la educación fue, con diferencia, la principal prioridad entre los 7 millones de ciudadanos de 194 países a quienes se les preguntó cuáles eran los temas más importantes para una vida mejor.[40] En las encuestas de refugiados de Europa y África, se identificó la educación como una necesidad de emergencia crítica.[41] Entre las necesidades más básicas, los ciudadanos exigen una educación para sus hijos y, generalmente, están dispuestos a correr grandes riesgos o gastar parte importante de sus ingresos para enviar a sus hijos a la escuela. Existen pruebas contundentes que apoyan su visión de que es una inversión vital.

La educación favorece la economía y los ingresos individuales

Las mejoras en el capital humano son esenciales para el crecimiento económico a largo plazo para los países.[42] Estudios realizados en varios países muestran que el aumento de la escolarización está relacionado positivamente con el crecimiento económico.[43] Cuando se incluyen medidas de aprendizaje y de adquisición de destrezas además de años de escolarización, el impacto en el crecimiento es incluso más fuerte. La evidencia reciente muestra que dos escenarios de crecimiento (el "Misterio del crecimiento en Latinoamérica" y el "Milagro de Asia oriental") encuentran una explicación casi íntegra en la inversión en aprendizaje y adquisición de destrezas.[44] Otros estudios muestran que los países con mejores resultados en las pruebas tuvieron tasas de crecimiento económico con un aumento del 2 % anual durante los 40 años posteriores.[45]

Se ha demostrado ampliamente que el impacto de la educación en los ingresos individuales es contundente y positivo. **La inversión de un dólar en un aumento de un año en los años de escolarización promedio genera más de 5 USD de ingresos netos adicionales en países de renta baja y 2,5 USD en países de renta media-baja.** Eso es lo que sucede incluso luego de considerar los costos en los que incurren gobiernos y particulares, y las actuales diferencias en la calidad educativa según el país.[46] Esto equivale a una tasa de retorno del 10 % y del 7 %, respectivamente.[47] Estos beneficios para la educación superan ampliamente los retornos promedio de inversión en acciones (4,6 %), depósitos bancarios (4,6 %), vivienda (2,8 %) y bonos a largo plazo (2,7 %).[48] La evidencia procedente de economías avanzadas también demuestra que mejorar la calidad y los resultados del aprendizaje, además de los años de escolarización, produce beneficios incluso mayores que mejorar solamente la cantidad de alumnos matriculados.[49]

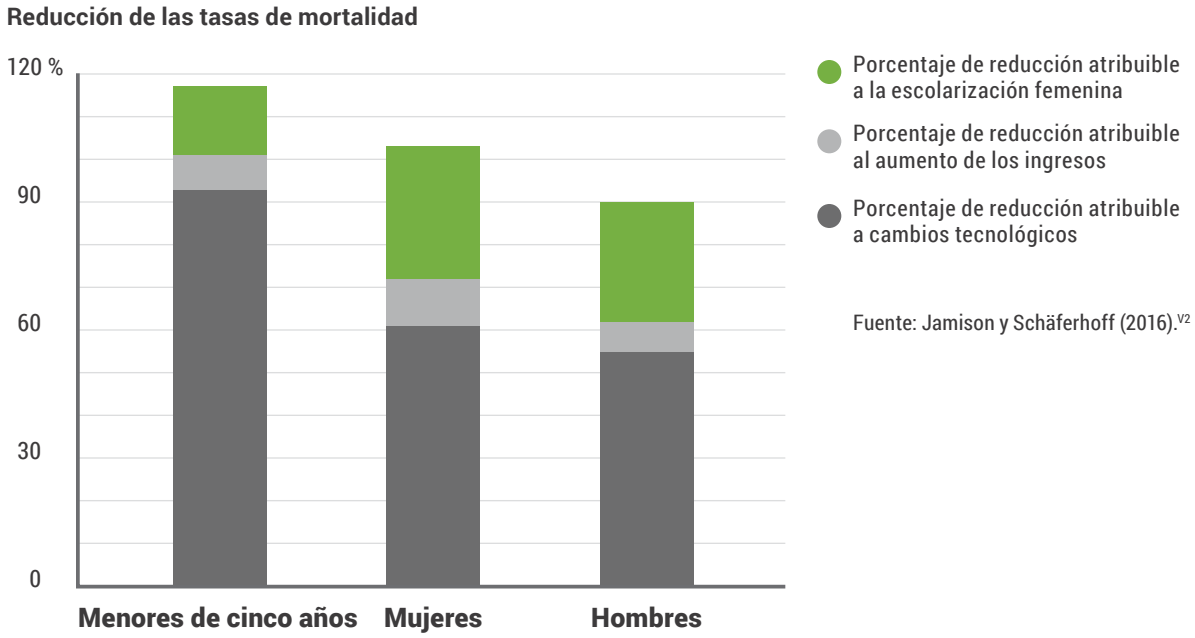
La educación, en especial para las niñas, es la "vacuna" para poblaciones más sanas

Las evaluaciones del impacto de la educación se han centrado, en general, en el aumento de los salarios sin tener en cuenta sus impactos más amplios. Una nueva investigación para la Comisión cuantifica los beneficios que tiene la educación sobre la salud y los expresa en dólares, para que podamos calcular una "tasa de retorno social" más completa.

Los niveles de educación más elevados, y en particular la educación de las niñas, han tenido impactos significativos en la expectativa de vida y la mortalidad. Cerca de un tercio de las reducciones en la tasa de mortalidad de adultos y casi un 15 % de las reducciones en la tasa de mortalidad infantil de 1970 a 2010 pueden atribuirse a los beneficios de la escolarización femenina (consulte la Figura 3).[50] **La educación de las niñas permitió evitar más de 30 millones de muertes de niños menores de cinco años y 100 millones de muertes de adultos** (de 15 a 60 años).[51] Esto se debe a que las mujeres que reciben educación tienen más acceso a servicios de salud, comprenden mejor las conductas saludables para ellas y sus hijos, y tienen mayor poder para tomar decisiones dentro de sus hogares.[52] Por cada aumento de un año adicional en los años de escolarización promedio, las tasas de nacimientos de madres adolescentes descendieron a 8,5 nacimientos cada 1000 niñas desde 1990, incluso cuando se controla el crecimiento de la riqueza nacional.[53] Si bien los años de aprendizaje son importantes, la educación de mala calidad se asocia con una menor reducción de la fertilidad y un menor aumento de la tasa de supervivencia infantil. Una investigación realizada para la Comisión determina que mientras cada año adicional de educación primaria para las niñas se asocia con una reducción de apenas seis muertes cada mil nacimientos, estos beneficios de la escolarización son casi dos tercios mayores en países que cuentan con los mejores sistemas educativos que en aquellos que tienen los peores.[54]

Estas mejoras de salud han generado un valor económico adicional considerable más allá del impacto directo de la educación en el aumento de los ingresos. En países de renta baja, los beneficios de la educación en la salud casi duplican la relación costo-beneficio

Figura 3. Impartir educación a niñas permitió salvar más de 130 millones de vidas. Reducción de las tasas de mortalidad (cada 1000) en países de renta media y renta baja (1970-2010).



Fuente: Jamison y Schäferhoff (2016).[V2]

de los ingresos solos, mientras que en países de renta media-baja, la salud aumenta la relación costo-beneficio en casi un 50 %. En otras palabras, **cada dólar que se invirtió en el aumento de un año en el promedio de escolarización, en especial en el caso de las niñas, ha generado un impresionante beneficio inclusivo de la salud diez veces mayor de 10 USD en países de renta baja y de casi 4 USD en países de renta media-baja** (consulte la Figura 4).

El impacto de la educación en la salud va más allá del aumento del promedio de vida. En numerosos estudios, la educación de calidad muestra constantemente resultados positivos de mejoras de la salud sexual y reproductiva,[55] mejora de la salud mental,[56] menor riesgo de enfermedades no transmisibles más adelante en la vida, reducción del

Figura 4. La educación es la mejor inversión: la relación costo/beneficio es alta.

Fuente: Jamison y Schäferhoff (2016).[V3] Nota: Los beneficios para la salud se basan en reducciones de la mortalidad de adultos y menores de cinco años.

consumo de tabaco y drogas,[57] y menos incidentes de violencia.[58] La permanencia en la escuela secundaria puede reducir las tasas de contagio del VIH en hasta un 60 %.[59] Se ha descubierto que los adolescentes que tienen una educación de nivel secundario presentan un 50 % menos de problemas relacionados con la salud mental, el consumo de alcohol y la salud sexual que aquellas que solamente cuentan con educación de nivel primario.[60]

La educación aumenta la paz y la estabilidad

La educación ayuda a construir sociedades más pacíficas e igualitarias, así como poblaciones más fuertes. Se ha demostrado que los niveles altos de matriculación en la escuela secundaria aumentan el nivel de estabilidad y paz de un país, y reducen los delitos y la violencia.[61] La evidencia sugiere enfáticamente que el aumento de las tasas de alfabetización y matriculación en la escuela secundaria reducen la probabilidad de una guerra civil, y que aumentar los gastos en educación tiene un efecto tranquilizador en los conflictos internos. **Cada año adicional de escolarización reduce un 20 % el riesgo de que un adolescente varón se involucre en conflictos.[62]** Este efecto refleja tanto los beneficios económicos de la educación como su rol en la cohesión social y la identidad nacional. La falta de educación, con frecuencia, conduce al desempoderamiento político y a la adhesión a grupos. Cuando la educación se suma a programas de estudios sólidos que promueven la tolerancia y la cohesión social, así como a oportunidades de empleo para los jóvenes, los riesgos de participación en actividades extremistas se reducen.[63] La educación promueve la estabilidad porque mejora la productividad, brinda cuidado y apoyo, y ofrece a las personas las destrezas y las herramientas necesarias para resolver los conflictos pacíficamente.[64]

En líneas más generales, la educación puede promover una mayor participación en la sociedad: desde el voto hasta la presidencia de comités locales para la donación de sangre.[65] La educación permite a las personas ejercer sus derechos y acceder a la justicia y a la protección legal. Brinda a las personas destrezas que las hacen más fuertes ante crisis económicas o políticas inesperadas o ante desastres naturales,[66] ya que reduce los impactos negativos y aumenta la capacidad de adaptación.[67]

La educación es esencial para el desarrollo sostenible

La educación es esencial para el desarrollo y tiene un rol crítico en el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Más fundamentalmente, la educación es esencial para sacar a las personas de la pobreza, aumentar la igualdad y la cohesión social, y mejorar la salud. Pero el impacto general de la educación en el desarrollo es mucho más amplio. La educación empodera a las mujeres al permitirles acceder a información sobre derechos y servicios, aumentar su confianza para cuestionar las normas injustas y la desigualdad, posibilitando la participación en la toma de decisiones.[68] La educación es importante para la sostenibilidad en todas sus formas. Al mejorar las destrezas y la comprensión, una mejor educación aumenta las probabilidades de que las personas adapten métodos agrícolas o productivos y el uso de energía a enfoques más sostenibles, aumenta su conciencia y responsabilidad respecto de la conservación y el cambio climático, y reduce la fertilidad (un factor clave en la mitigación del cambio climático a largo plazo).

Fundamentalmente, lo que importa no es solamente la educación en sí misma, sino lo que esa educación pretende lograr. Mientras que el progreso económico y educativo rápido puede tener un impacto negativo en el medioambiente y la sostenibilidad, ya que genera mayor consumo, la educación, que busca explícitamente alentar comportamientos positivos, puede ser importante para muchos objetivos de desarrollo. La educación adecuada fomenta el aumento de la tolerancia y la resiliencia; elecciones de planificación, producción y consumo más sostenibles para el medioambiente; una salud e una higiene mejores; y mayor participación cívica. Como se detalla en el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2016 de UNESCO, la educación es fundamental para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de reducción de pobreza, erradicación del hambre, mejora de la salud, igualdad entre los sexos y fortalecimiento de la mujer, agricultura sostenible, ciudades fuertes y sociedades más igualitarias, inclusivas y justas. De hecho, la educación es tan necesaria para facilitar el desarrollo que cada uno de los 17 ODS incluye una meta relacionada con el aprendizaje y la educación o que depende de estos.[69]

El valor de la educación está aumentando con el tiempo

La tecnología está cambiando la forma de trabajar a un ritmo sin precedentes, erosionando muchas industrias tradicionales y haciendo que muchos empleos con calificación media o baja se vuelvan obsoletos. La demanda de destrezas de mayor nivel aumentará a medida que las economías avanzadas busquen nuevas formas de aumentar la productividad y las economías emergentes busquen ascender en la cadena de valor mundial. La educación será clave para determinar si la creciente población de jóvenes en países en vías de desarrollo representa un dividendo

demográfico o una carga para el desarrollo. El progreso económico será impulsado por las destrezas y el conocimiento incorporados en personas, firmas y la sociedad en líneas más generales, y por la forma en que ese conocimiento cambia, se transmite y se utiliza.[70] Serán las personas, la innovación y el conocimiento los que impulsen o limiten el crecimiento durante este siglo.

Se prevé que las migraciones debidas a conflictos, el cambio climático y la falta de oportunidades económicas aumentarán. La educación es esencial para mantener la cohesión y la estabilidad de cara a las migraciones masivas, ya que brinda a las personas dinámicas las destrezas y los valores necesarios para integrarse, recuperarse y reconstruir. En la medida en que continúen los conflictos violentos y los impactos del cambio climático aumenten, el rol de la educación de generar resiliencia y facilitar la cooperación y la paz será fundamental. La educación universal podría reducir las muertes futuras relacionadas con el cambio climático en decenas de miles en las próximas décadas, mejorando la concientización, las medidas de reducción de riesgos y la preparación y respuesta ante desastres.[71] Además, podría ser clave para reducir las amenazas del cambio climático a largo plazo, mediante el impacto de la educación en la fertilidad, la tecnología y la innovación, así como la promoción de elecciones sostenibles por parte de las personas y las economías.[72]

En la medida que las personas, la información, los empleos, los productos y las ideas avancen más y más rápido en todo el mundo, y las personas interactúen física y virtualmente con más personas de diversas culturas, la educación en la tolerancia y los valores comunes también adquirirá incluso más importancia para la estabilidad y la paz.

En última instancia, el valor de la educación está aumentando debido a que es la educación lo que determinará si las tendencias decisivas de este siglo (tecnológicas, económicas y demográficas) darán lugar a oportunidades o consolidarán la desigualdad, y debido a que es un factor común decisivo para abordar con éxito los desafíos a nivel mundial que la humanidad está enfrentando.

Una visión para la Generación del aprendizaje

A pesar del estado actual de la educación en el mundo, la Comisión considera que es posible escolarizar a todos los jóvenes y lograr que aprendan en una generación.[73] La Comisión le propone a la comunidad internacional el reto de congregarse en torno a esta visión audaz: la Generación del aprendizaje.

Sabemos que es posible porque la cuarta parte de los países del mundo ya está bien encaminada.[74] De hecho, si todos los países aceleraran el progreso al ritmo del 25 % de los países más rápidos del mundo en mejoras de la educación, en una generación, todos los niños en países de renta media y baja podrían tener acceso a una educación de calidad desde el preescolar hasta el nivel secundario, y un niño de un país de renta baja tendría las mismas posibilidades de alcanzar el nivel básico de destrezas a nivel secundario y de recibir educación superior que un niño en un país de renta alta en la actualidad.[75]

Este informe resume las prioridades para alcanzar la Generación del aprendizaje y las trayectorias que muestran cómo alcanzarlas. La Comisión exhorta a los líderes a comprometerse con estas prioridades y a los ciudadanos y la comunidad internacional a exigir que los líderes rindan cuentas. El Objetivo de Desarrollo Sostenible para Educación (ODS4) exige una “educación inclusiva y de calidad para todos” para 2030. La visión de la Generación del aprendizaje se basa en este objetivo: define los resultados de aprendizaje deseados y establece las medidas específicas necesarias para alcanzar el objetivo, junto con sus trayectorias. Están en consonancia con el enfoque y los indicadores que están desarrollándose para medir el progreso hacia el ODS4.

En aquellos casos en los que el ODS no especifica los detalles de una meta (por ejemplo, para educación de calidad o resultados de aprendizaje), la Comisión ha propuesto objetivos específicos. En aquellos casos en los que el ODS sí especifica detalles (como la meta de garantizar que todas las niñas y los niños reciban educación de nivel primario y secundario gratuita, equitativa y de calidad), la Comisión realizó un análisis detallado de lo que se necesitaría para alcanzar estas metas conforme lo establecido para 2030. Para lograr la finalización de nivel primario y secundario universal para 2030, todos los niños que actualmente están en edad escolar deberían empezar la escuela primaria en los próximos dos años y el nivel de finalización de la escuela secundaria en los países pobres debería superar el nivel que actualmente presentan los países ricos.[76] Esto exigiría que muchos países alcancen una tasa de progreso nunca antes alcanzada por ningún país. Por lo tanto, la Comisión interpreta que el objetivo ODS de educación universal para 2030 quiere decir que, para 2030, todos los niños que alcancen la edad escolar tendrán igualdad de acceso a educación de nivel primario y secundario gratuita y de calidad, y que todos aquellos que comiencen la escuela estarán bien encaminados para completar una educación de nivel preescolar, primario y secundario, y alcanzarán niveles de aprendizaje y acceso a educación de nivel superior a la par de los de los niños de los países ricos en la actualidad.

El 25 % que lo consiguió más rápido

Para conseguir la visión de la Generación del aprendizaje, lo importante es el ritmo del progreso que cada uno de los países pueda alcanzar. Al analizar los datos de tendencias históricas, la Comisión observó que las tasas de crecimiento de educación (tanto de acceso como de aprendizaje) son más altas en las primeras etapas, cuando los valores absolutos son bajos, y van disminuyendo hasta llegar a cero a medida que se acercan a la educación universitaria. *Los países más rezagados pueden alcanzar las tasas de crecimiento más elevadas* que les permitan ponerse a la par.[77]

Para hallar vías de crecimiento ambiciosas pero viables para el futuro, la Comisión identificó países que, en el pasado reciente, habían mostrado las mejoras más rápidas en cada una de las diversas medidas que le preocupan a la Comisión: en la participación y en el aprendizaje, y en cada nivel de educación. Para hacer esto, identificó el 25 % de los países cuyas tasas de crecimiento superaron las de los países con un punto inicial similar en una determinada medida. Se consideraron todos los países con datos disponibles.

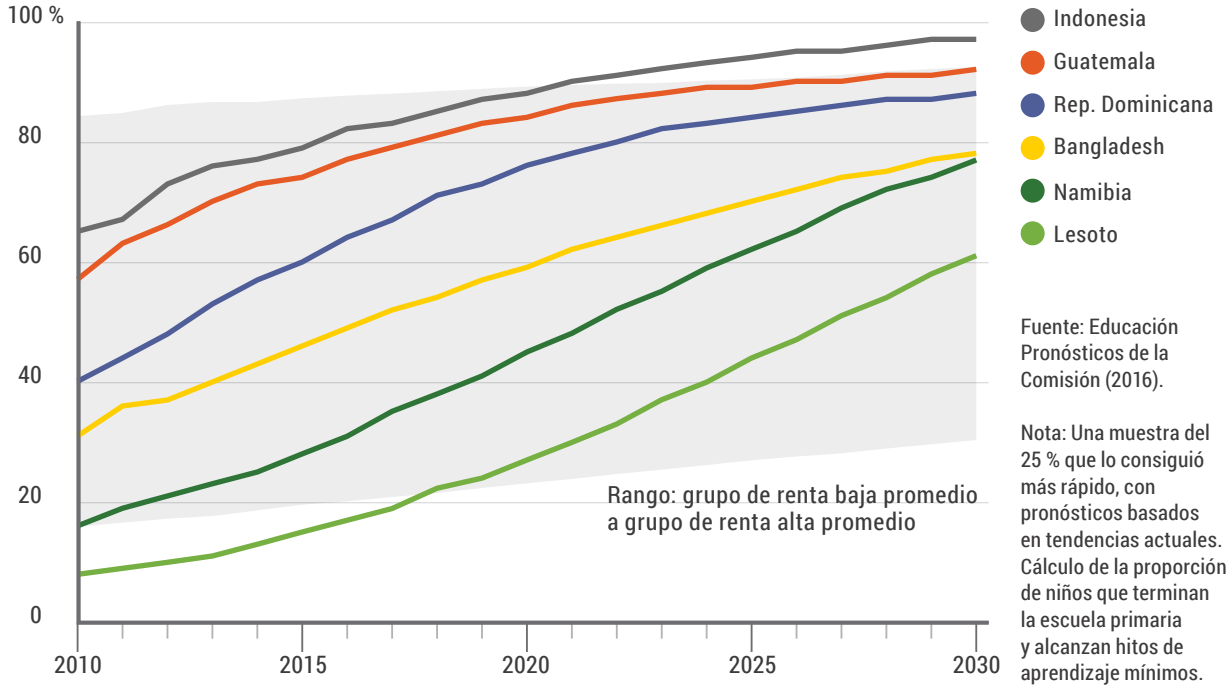
El grupo del 25 % más rápido es una clase geográfica y socialmente diversa, que incluye países de renta baja, de rápido crecimiento, países de África, Asia y Latinoamérica, y países pequeños y grandes. El análisis de la Comisión descubrió mejoras considerables en Etiopía y Togo para la expansión del nivel preescolar, en países como Burundi y Malaui para la expansión de los niveles primario y secundario, y en países como Lesoto, Ghana y Namibia para la mejora del aprendizaje. Puede parecer inusual ver a algunos de estos países en los primeros puestos de clasificación de educación ya que, generalmente, los países se clasifican por sus niveles de calidad y acceso, y no por su tasa de mejora relativa. No obstante, para alcanzar el progreso, la tasa de mejora es el indicador clave. La Comisión definió sus objetivos de lo que podrían alcanzar todos los países sobre la base de las tasas de mejora alcanzadas por los países de más rápido crecimiento. Considerar la amplia gama de factores detrás de estas diferencias en las tasas de progreso (el impacto relativo de sus distintos contextos, niveles de inversión, políticas, liderazgo, etc.), ha permitido elaborar las propuestas de reforma de la Comisión.

Al considerar varios escenarios de mejora, la Comisión ha hallado que las vías de crecimiento promedio del *25 % de los países más rápidos en mejoras* generarían una aceleración que haría que todos los niños aprendan, y conduciría a una reducción considerable de la brecha educativa dentro de una generación para casi todos los países.

Un número muy pequeño de países del África subsahariana necesitará apoyo adicional para mejorar lo suficiente y ponerse a la par. Están tan rezagados que incluso acelerar al ritmo del 25 % más rápido no será suficiente, o sus necesidades financieras son tan altas

Figura 5. Algunos de los que lo consiguieron más rápido demuestran lo que es posible.

Porcentaje de niños que alcanza la alfabetización funcional antes de los 10 años



Fuente: Educación Pronósticos de la Comisión (2016).

Nota: Una muestra del 25 % que lo consiguió más rápido, con pronósticos basados en tendencias actuales. Cálculo de la proporción de niños que terminan la escuela primaria y alcanzan hitos de aprendizaje mínimos.

que no pueden siquiera afrontar los costos (consulte la Figura 6).

Prioridades para alcanzar la Generación del aprendizaje

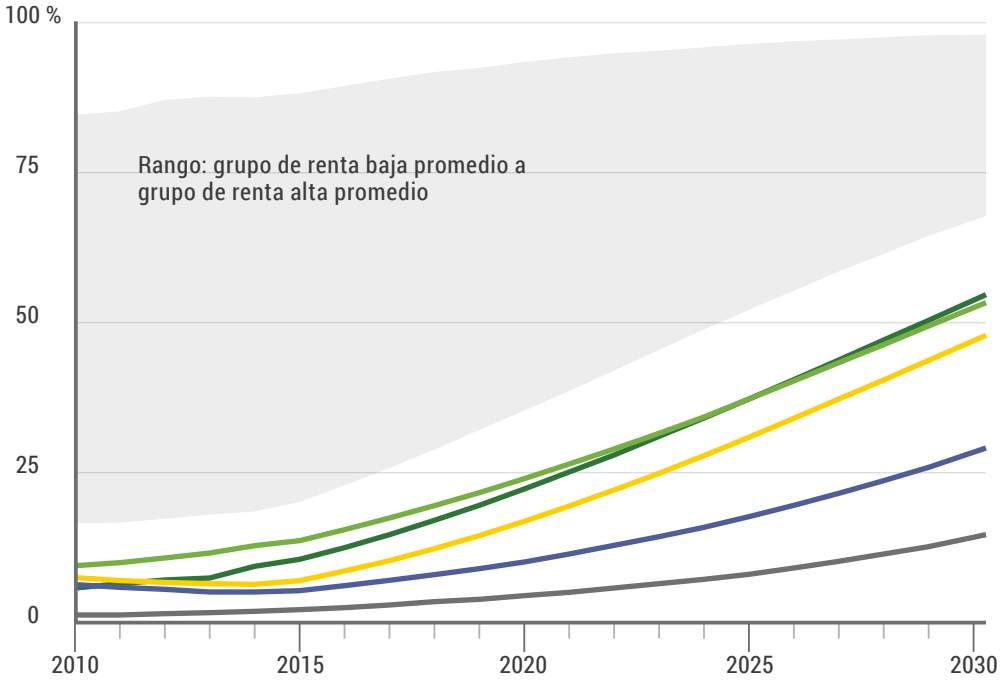
Al definir esta visión, la Comisión busca destacar la necesidad de un enfoque en el aprendizaje y no solamente en el acceso, y en la necesidad de oportunidades educativas de calidad en todo el espectro de edades. Para alcanzar las trayectorias que se definen a continuación, se deberá prestar especial atención a las necesidades de las personas más pobres y en riesgo de sufrir exclusión educativa, y de los niños en contextos de emergencia. Alcanzar estas trayectorias y hacerlo de manera eficiente también depende de que los países prioricen los primeros años y el nivel preescolar, a fin de garantizar que se sienten las bases para un logro educativo futuro.

Las necesidades en cuanto a destrezas están cambiando. La educación hace y debe continuar haciendo mucho más que simplemente desarrollar las destrezas académicas principales. Debe fomentar las capacidades más amplias esenciales para la ciudadanía y el empleo en el siglo XXI. Las destrezas que los jóvenes necesitarán para transitar satisfactoriamente hacia el trabajo y la adultez están cambiando: las destrezas sociales y comunicación, así como las de pensamiento de orden superior (resolución de problemas, pensamiento crítico y toma de decisiones) cada vez son más importantes.[78] La importancia de que los sistemas educativos fomenten las destrezas para la sostenibilidad ambiental y el rango de destrezas necesarias para apoyar innovaciones tecnológicas también está aumentando. Los gobiernos deben considerar atentamente de qué manera sus sistemas educativos pueden fomentar mejor estas destrezas, incluido a través de los medios explorados en este informe. No obstante, la mayoría de las evaluaciones de aprendizaje miden las destrezas académicas básicas, como la lectura, las matemáticas y la ciencia. Si bien su alcance debe ampliarse para incluir otras destrezas, la Comisión cree claramente que adquirir una formación académica central es un sustento fundamental para un aprendizaje más amplio y que la evaluación de estas las destrezas básicas sigue siendo crítica para la reforma educativa.

La Comisión define sus propósitos para la Generación del aprendizaje a la luz de este análisis de las tasas de mejora alcanzadas por los países más veloces, y de los objetivos y las metas de ODS4.

Figura 6. Algunos países están muy rezagados y necesitarán apoyo adicional.

Porcentaje de niños que alcanza la alfabetización funcional antes de los 10 años



Togo
Nigeria
Mozambique
Zambia
Malaui

Fuente: Educación Pronósticos de la Comisión (2016).

Nota: Muestra de los países más rezagados, con pronósticos basados en la "perspectiva" de aceleración al ritmo del 25 % de los países más rápidos en mejoras. Cálculo de la proporción de niños que terminan la escuela primaria y alcanzan puntos de referencia de aprendizaje mínimos.

Si todos los países progresan al ritmo del 25 % de los países más veloces, dentro de una generación, o para 2040 como máximo, el mundo puede alcanzar objetivos educativos vitales [79] (consulte la Tabla 1 y la Figura 7).

1. Educación preescolar de calidad para todos los niños.

Actualmente, la matriculación en el nivel preescolar es de apenas el 23 % en los países de renta baja, frente al 87 % en los países de renta alta.[80] Según las tendencias actuales, los países de renta baja alcanzarán el 42 % para 2030 y el 54 % para 2040. **Según la vía de la Generación del aprendizaje de la Comisión, la matriculación ascendería al 89 % para 2030 y al 99 % para 2040.**

Al igual que en todos los niveles educativos, el enfoque debe estar en mejorar la calidad y en ampliar el acceso, y los países deben medir su éxito en términos del desarrollo y los resultados de aprendizaje de los niños, no únicamente en la disponibilidad del nivel preescolar. Hoy en día, a pesar de que ha habido intentos de medir el crecimiento cognitivo y emocional en los alumnos de nivel preescolar que pudieran utilizarse como ejemplos para evaluaciones internacionales futuras, la calidad de este nivel no se mide de manera constante.[81] Para maximizar los beneficios, el nivel preescolar debe complementarse mediante intervenciones multisectoriales más amplias para apoyar el desarrollo de la primera infancia, en especial de los niños en riesgo.

2. Que todos los niños y las niñas completen el nivel primario, y que todos los niños y las niñas de 10 años estén funcionalmente alfabetizados y reciban enseñanza de habilidades numéricas.[82]

Para alcanzar la meta del ODS de aprendizaje de calidad en la escuela primaria, los niños deben poder leer y tener destrezas numéricas básicas en una fase temprana. Debido a que los puntajes de lectura y matemáticas están estrechamente relacionados, el análisis de la Comisión se enfoca en los datos de lectura y propone una meta de lectura temprana a los 10 años, que además implica que los niños deben empezar la escuela primaria oportunamente a los seis o siete años. En la actualidad, en los países de renta baja, solamente el 19 % de los niños termina la escuela primaria y alcanza los hitos de aprendizaje internacionales básicos, frente al 88 % en los países de renta alta. Según las tendencias actuales, este porcentaje ascenderá al 30 % en 2030 y al 37 % para 2040. **Siguiendo la vía de la Generación del aprendizaje de la Comisión, en 2030, el 98 % de las niñas y los niños de países de renta baja terminará la escuela primaria y el 68 % alcanzará los hitos de aprendizaje. En 2040, el 100 % completará los estudios y casi el 90 % alcanzará los hitos de aprendizaje.**

3. Que el porcentaje de niñas y niños que obtienen destrezas básicas de nivel secundario en países de renta baja alcance los niveles que se observan en la actualidad en los países de renta alta.

El comienzo oportuno de la escuela primaria también es fundamental para garantizar que los jóvenes puedan terminar la escuela secundaria dentro de la adolescencia. Hoy en día, en los países de renta baja, con la combinación de bajo acceso y bajos niveles estimados de aprendizaje, solamente el 4 % de los adolescentes alcanza niveles de aprendizaje básicos ("bajos") en evaluaciones internacionales en la escuela secundaria, frente al 64 % de jóvenes en los países de renta alta.[83] Según las tendencias actuales, este porcentaje aumentará a apenas un 10 % para 2030 y un 15 % para 2040. **Siguiendo la vía de la Generación del aprendizaje de la Comisión, en 2030, el 62 % de las niñas y los niños de países de renta baja terminará la escuela secundaria y el 28 % alcanzará los hitos de aprendizaje. En 2040, el 83 % completará los estudios y el 53 % alcanzará los hitos de aprendizaje, porcentajes similares a los que se observan actualmente en países de renta alta.**

La educación secundaria comprende varias opciones, principalmente educación secundaria vocacional y educación secundaria académica. La Comisión enfatiza la importancia de las destrezas generales de nivel secundario, que son fundamentales para preparar a los jóvenes para una amplia gama de opciones de empleo, y para que continúen aprendiendo. Enfocarse demasiado en una formación vocacional concebida de modo estrecho a expensas del aprendizaje general puede generar beneficios de empleo a corto plazo, pero puede reducir la capacidad de empleo a largo plazo, en especial dado que la flexibilidad tendrá especial importancia en el futuro.[84]

4. Que la participación en el aprendizaje de nivel superior en países de renta baja se aproxime a los niveles que se observan en la actualidad en países de renta alta.

Hoy en día, en los países de renta baja, alrededor del 11 %[85] de los jóvenes accede al aprendizaje de nivel superior, frente a más de tres cuartas partes en los países de renta alta. Según las tendencias actuales, este porcentaje ascenderá a apenas un 22 % en 2030 y un 29 % para 2040. **Siguiendo el camino de la Generación del aprendizaje de la Comisión, casi la mitad de los jóvenes en países de renta baja participaría para 2030 y casi tres cuartas partes para 2040.[86]**

5. Que se reduzcan considerablemente las desigualdades en participación y aprendizaje entre los niños más ricos y los más pobres de un país, conjuntamente con un gran progreso en la reducción de otras formas de desigualdad.

No es posible alcanzar estos primeros cuatro resultados sin abordar las desigualdades dentro de los países. Los análisis realizados sobre países pobres con los datos disponibles muestran que, en promedio, los niños en edad de asistir a la escuela primaria que provienen del 20 % de los hogares más pudientes tiene cuatro veces más probabilidades de aprender hasta alcanzar los niveles deseados que los niños que provienen del 20 % de los hogares más pobres.[87] Según las tendencias actuales, esta brecha no cambiará para 2040. Existen otros factores de riesgo que amplían la brecha, en especial cuando coinciden varios factores. Por ejemplo, ser una niña pobre resta otro 10 % de las probabilidades de aprender[88] y vivir en regiones pobres o tener una discapacidad puede agravar más la desventaja. **Siguiendo la vía de la Generación del aprendizaje de la Comisión, si los niveles de aprendizaje entre los pobres de todos los países**

Tabla 1. Cinco propósitos de la Generación del aprendizaje

% de niños o jóvenes			Todos los países	Renta baja	Renta media-baja	Renta media-alta
Matriculación bruta en el nivel preescolar		2015	51	23	53	68
	Tendencia	2030	68	42	72	80
		2040	74	54	78	84
	Visión	2030	96	89	97	99
		2040	100	99	100	100
Nivel primario completo Y aprendizaje		2015	51	19	50	73
	Tendencia	2030	68	30	72	88
		2040	74	37	81	92
	Visión	2030	85	68	87	94
		2040	95	88	96	98
Nivel secundario completo Y adquisición destrezas de aprendizaje de nivel superior		2015	31	4	27	54
	Tendencia	2030	44	10	44	68
		2040	50	15	51	73
	Visión	2030	64	28	67	86
		2040	81	53	85	95
Acceso a educación de nivel superior		2015	35	11	29	53
	Tendencia	2030	47	22	44	67
		2040	53	29	50	71
	Visión	2030	69	43	69	88
		2040	87	71	88	96
Medida de igualdad para nivel primario completo Y aprendizaje		2015	4,3			
	Tendencia	2030	3,5			
		2040	3,9			
	Visión	2030	1,5			
		2040	1,0			

Fuente: Pronósticos de la Comisión de Educación (2016). Incluye datos del Centro de Investigación de Acceso Equitativo y Aprendizaje (Research for Equitable Access and Learning, REAL), de la Universidad de Cambridge (2016).[V4]

Nota: La medida de igualdad es el índice promedio del 20 % más rico y el 20 % más pobre de los niños en edad de asistir a la escuela primaria (países de renta baja y países de renta media-baja juntos).

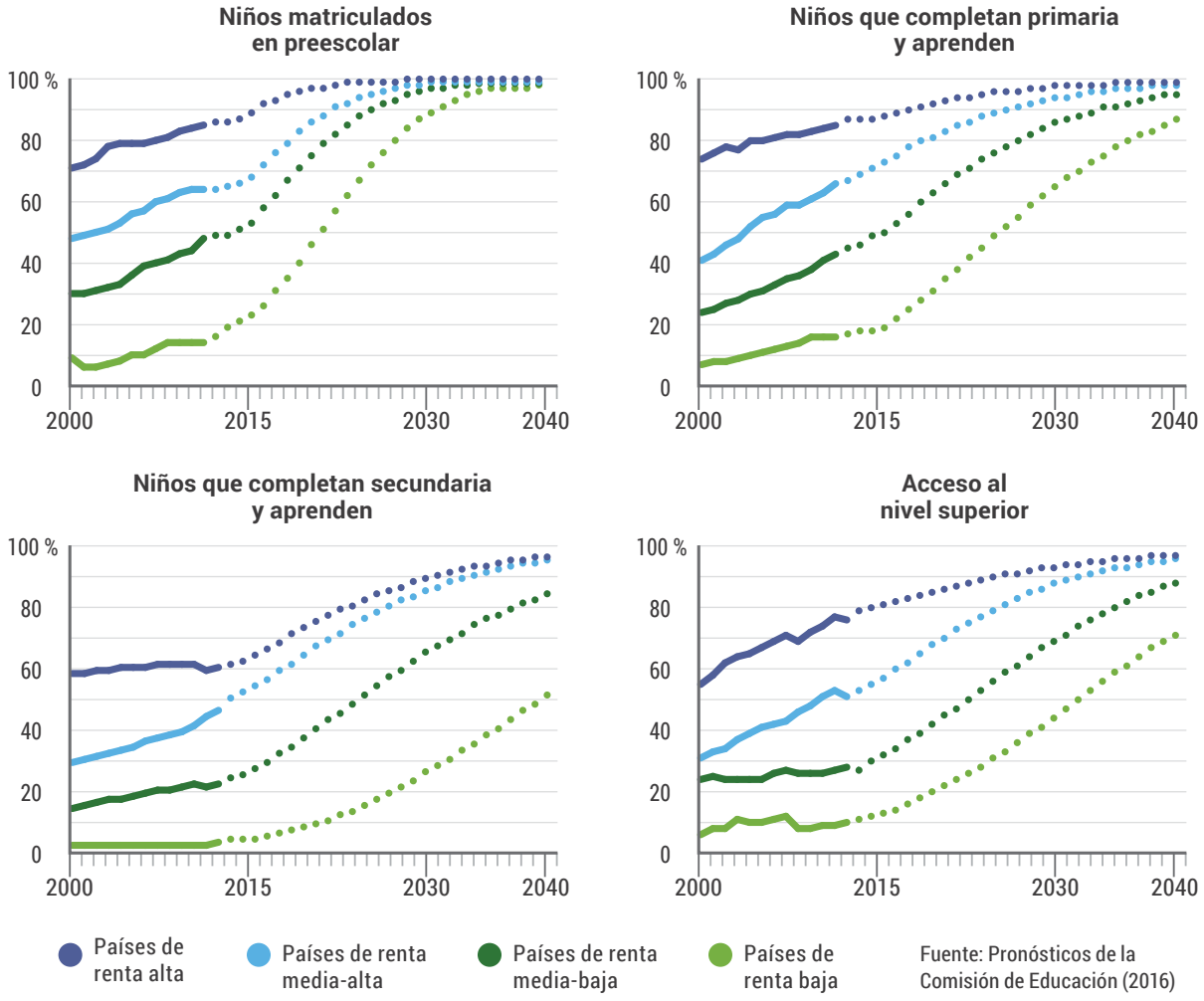
mejoran con la rapidez que lo hace el 25 % de los más rápidos, todos los niños podrán alcanzar los hitos mínimos de aprendizaje de nivel primario y así reducir significativamente las desigualdades relacionadas con la riqueza en una generación. En países de renta baja y de renta media-baja, el cociente de niños más ricos que terminan la escuela primaria y alcanzan los hitos mínimos de aprendizaje de nivel primario frente a los niños más pobres podría reducirse desde un nivel superior a 4:1 en la actualidad a casi la paridad para 2040.

La inversión en la Generación del aprendizaje traerá grandes beneficios

Alcanzar esta visión traerá amplios beneficios y una sólida rentabilidad de la inversión. Un nuevo análisis de la Comisión proyecta que **si se alcanzan los objetivos de la Generación del aprendizaje, el PBI per cápita en los países de renta baja será casi un 70 % más alto para 2050** de lo que sería si las tendencias actuales continuaran.[89] Las tasas de pobreza extrema se reducirían a un tercio solamente como consecuencia de la educación. Las reducciones de la mortalidad gracias a las mejoras educativas en 2050, medidas en años de vida ganados, serían prácticamente equivalentes a erradicar en la actualidad las muertes por VIH y malaria, o a reducir en dos tercios las dos causas de muerte principales en 2050 (el cáncer y las enfermedades cardiovasculares).[90]

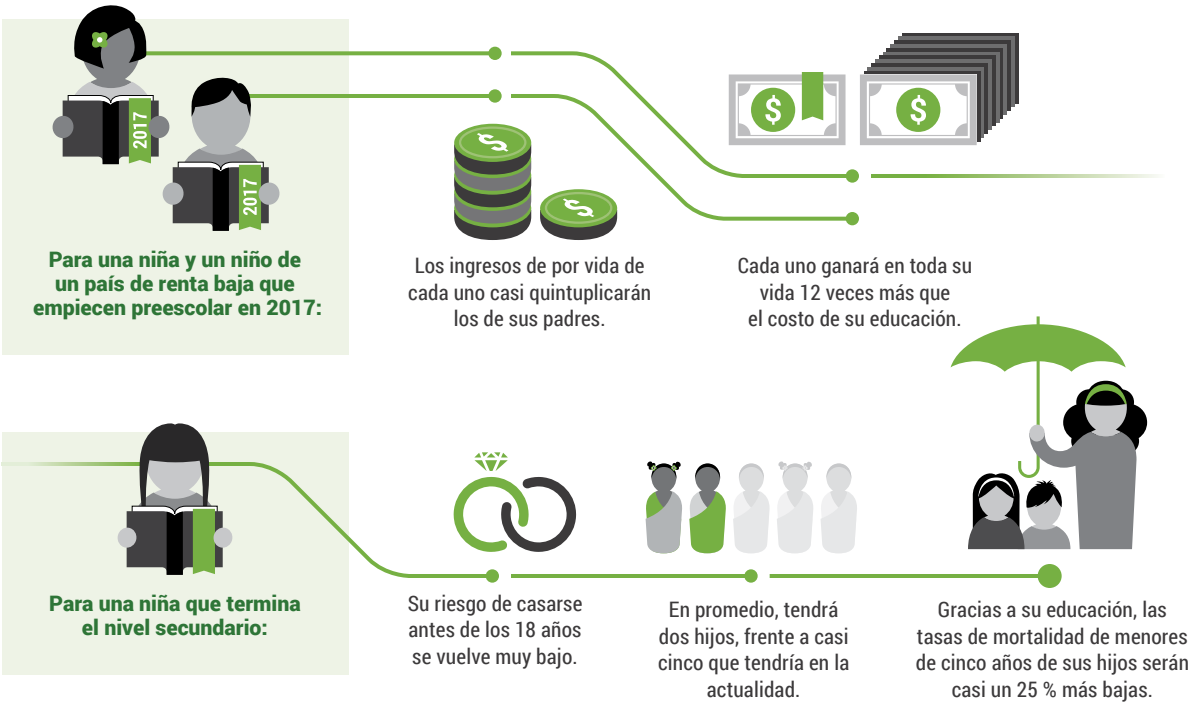
Si bien estos potenciales logros son impresionantes, están moderados por el hecho de que en 2050 habrá muchos adultos mayores con niveles de educación inferiores. Para ilustrar los verdaderos impactos potenciales debería estimarse qué significaría la Generación del aprendizaje para los jóvenes a quienes la educación de mejor calidad beneficia de manera directa. La Comisión estimó cómo se beneficiarían un niño y una niña de un país de renta baja que comenzaran a recibir educación preescolar en 2017 si siguieran la vía de la Generación del aprendizaje. **Durante el curso de su vida,**

Figura 7. Pronósticos para el camino de la Generación del aprendizaje



Fuente: Pronósticos de la Comisión de Educación (2016)

Figura 8. Algunos beneficios de la vía de la Generación del aprendizaje



podrían ganar casi cinco veces más que sus padres, un valor que superaría 12 veces los costos totales de su educación.[91] Dado que la niña posiblemente estaría en la escuela hasta terminar el nivel secundario,[92] el riesgo de casarse antes de los 18 años sería muy bajo, en comparación con el promedio actual de un tercio de las adolescentes en los países en vías de desarrollo.[93] Tendría, en promedio, dos hijos, en comparación con los casi cinco en la actualidad.[94] Además, transmitiría sus beneficios educativos, ya que **las tasas de mortalidad antes de los cinco años de sus *hijos* serían casi un 25 % más bajas gracias a su educación**[95] **(consulte la Figura 8).**

Un Acuerdo financiero para la creación de la Generación del aprendizaje

Para poner en manos de la Generación del aprendizaje una oportunidad genuina, la comisión exige un Acuerdo financiero entre los países en vías de desarrollo y la comunidad internacional. El Acuerdo se materializaría a través de cuatro transformaciones educativas: fortalecimiento del desempeño, promoción de la innovación, priorización de la inclusión y aumento del financiamiento (analizadas en la segunda parte de este informe).

El Acuerdo se basa en tres afirmaciones centrales: que cada individuo tiene el derecho humano básico y legítimo de recibir una educación; que la educación es esencial (y lo será aún más) para el progreso económico dentro de cada uno de los países y en todo el mundo; y que una población y trabajadores con destrezas es la base de todo desarrollo y, por lo tanto, es fundamental para alcanzar todo el conjunto de Objetivos de Desarrollo Sostenible.

El carácter central de la educación como un derecho básico y como una obligación económica y de desarrollo está bien establecido. Su estatus se afirma en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, así como en los Objetivos de Desarrollo del Milenio y en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, donde se establecen obligaciones para los gobiernos nacionales y la comunidad internacional. Hasta ahora, no hemos contado con una estrategia mundial integral para garantizar el cumplimiento de estos objetivos.

El Acuerdo financiero para la Generación del aprendizaje comprendería los siguientes principios:

1 **Los países en vías de desarrollo tienen la obligación de realizar inversiones y reformas para que todos los niños asistan a la escuela y aprendan.** La educación universal debe empezar por cada uno de los países y su responsabilidad hacia sus ciudadanos. Los gobiernos nacionales y los interesados locales, desde docentes y comunidades hasta empresas y la sociedad civil, deben comprometerse a brindar educación para todos. La Comisión exhorta a los gobiernos de los países en vías de desarrollo a que se comprometan a reformar sus sistemas educativos para maximizar el aprendizaje y la eficacia, y a realizar aumentos progresivos y sostenidos en el financiamiento nacional necesario para alcanzar estos objetivos. Para lograr un cambio sostenible, las reformas deben enfocarse en fortalecer el desempeño de los sistemas educativos desde sus cimientos básicos hacia arriba, innovando para que esos sistemas sean aptos para el futuro e incluyendo en el aprendizaje a todas las personas, en especial a aquellas que están en riesgo de quedar rezagadas.

2 Si los países se comprometen a invertir y realizar reformas, los **líderes internacionales deben estar dispuestos a ofrecerles mayor financiación y liderazgo**, según sea necesario para apoyar a los gobiernos nacionales en la transformación de la educación. Esto exigirá una coalición internacional de socios que trabajen juntos para brindar apoyo financiero renovado, conjuntamente con más esfuerzos para apoyar e impulsar el progreso. La Comisión exhorta a todos los miembros de la comunidad internacional a aumentar considerablemente su financiamiento de la educación mundial y a trabajar conjuntamente para mejorar su efectividad. Para lograrlo, la Comisión también exhorta a establecer un mecanismo de inversión para educación en forma de Bancos multilaterales de desarrollo (BMD) para que la educación se beneficie de las oportunidades exclusivas que tienen actualmente los BMD de aprovechar sus bases de capital. La comunidad internacional, que es la encargada de hacer respetar los derechos universales y que tiene un interés directo en el progreso económico y de desarrollo de todos los países, debe apoyar a todos los gobiernos nacionales que demuestran su compromiso con la educación universal.

3 **El Acuerdo exige medidas para hacer rendir cuentas a la comunidad internacional y a los países en vías de desarrollo** con respecto al cumplimiento de sus responsabilidades y obligaciones de garantizar el acceso a una educación de calidad. Se debe establecer un marco claro de control y rendición de cuentas, que establezca qué gobiernos están a la altura de sus responsabilidades, y se debe alentar la presentación de informes independientes en función de ese marco. El marco debe incorporar varias medidas y, al mismo tiempo, debe enfocarse en los resultados (*¿están los niños y jóvenes adquiriendo las destrezas que necesitan?*). Para garantizar que esta información se considere en los niveles más elevados, debe designarse un Representante especial de Educación de la ONU, encargado de hacer respetar los derechos de los niños, lo que incluye la presentación de informes anuales ante la Asamblea General, el Consejo de Derechos Humanos y el Consejo de Seguridad. El propósito de estas acciones sería lograr que los pasos que estén dando todos los países para garantizar una educación inclusiva de calidad sean transparentes y puedan ser medidos por la comunidad internacional, los ciudadanos y la sociedad civil. También les mostrarían a los empleadores y potenciales inversores si un país está invirtiendo en el desarrollo de personal calificado y cómo lo está haciendo.

4 **El Acuerdo debe contar con apoyo de alto nivel.** A todos los países les interesa lograr que todos los niños aprendan. Alcanzar este objetivo exigirá un liderazgo colectivo sólido a nivel nacional y mundial, así como en muchos sectores. Necesitará de pioneros de entre los países en vías de desarrollo y los países socios en el desarrollo que puedan marcar el camino y demostrar qué es posible. El cumplimiento del Acuerdo no solamente es tarea de los gobiernos. La educación es un objetivo compartido, que beneficia a todos los países y sectores, y alcanzarla dependerá de las acciones y el apoyo de los socios de toda la sociedad. Movilizar, fortalecer y sostener este liderazgo es fundamental. Nunca debe permitirse que la educación quede fuera de la agenda de quienes tienen el poder y la influencia para transformarla.

Este informe detalla el argumento de la Comisión para el Acuerdo y las acciones mediante las cuales puede establecerse.

Cuadro 2. Lograrlo es posible – El camino de Vietnam hacia el éxito

El progreso educativo de Vietnam durante los últimos 20 años ha sido notable. Actualmente, la matriculación en la escuela primaria es casi universal; una rápida expansión ha llevado la matriculación en el primer tramo de la escuela secundaria a más del 90 % y se ha triplicado la matriculación en el segundo tramo de la escuela secundaria desde la década de los noventa. Vietnam sorprendió al mundo con su primera participación en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (Program for International Student Assessment, PISA) en 2012, donde obtuvo un puntaje mayor que el promedio de OCDE y superó a muchas economías desarrolladas. En Vietnam, la educación se ha beneficiado de un ambiente económico y político más amplio y ha contribuido a este, lo cual dio lugar a un sólido desarrollo económico.

Vietnam invirtió de manera temprana en mejoras en la calidad de docentes y escuelas. Desarrolló e implementó estándares de calidad mínimos para las escuelas y profesionalizó a los docentes mediante la definición de estándares en torno al conocimiento del contenido, las destrezas y las conductas. Vietnam también fue uno de los primeros países en adoptar evaluaciones estandarizadas de alfabetización y habilidades numéricas. Los docentes vietnamitas muestran sólidos valores profesionales, a pesar de que sus sueldos son relativamente bajos. En comparación con otros países en vías de desarrollo, su desempeño tiene más probabilidades de ser controlado, haciendo mayor hincapié en los logros de los estudiantes y en hacer pública la información sobre dichos logros.

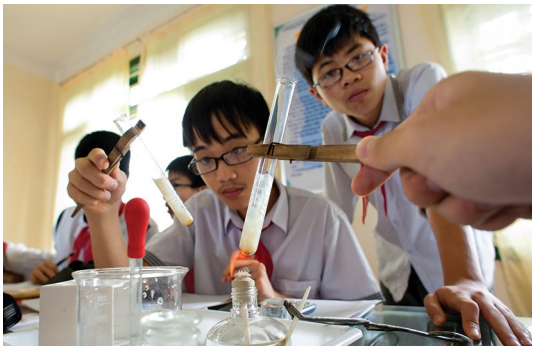
Los elevados niveles de compromiso de padres y políticos con la educación, su traducción en sólidas inversiones públicas y privadas, y el compromiso de los estudiantes han sido clave para el progreso. El financiamiento de la educación creció del 7 % del presupuesto nacional en 1986 al 20 % en 2008 (un 5,3 % del PBI). La eficacia general se ha mejorado mediante inversiones efectivas en jardines de infancia, incentivos para docentes y aprendizaje en la lengua materna en los primeros años. La estructura de gobierno centralizado de Vietnam ha facilitado la incorporación a gran escala de políticas para brindar escolarización a los distritos más remotos. Prácticamente se ha alcanzado la paridad de género en la matriculación. Si bien los niños de los hogares más pobres y los grupos étnicos minoritarios tienden a completar menos grados y obtener calificaciones más bajas en las evaluaciones, las brechas de aprendizaje se han reducido con el tiempo.

Los factores culturales cumplen un rol importante. Hay una mayor probabilidad de que los padres en Vietnam se involucren más en la vida escolar de sus hijos que los padres de estudiantes de otros países en vías de desarrollo. También es más probable que colaboren como voluntarios, participen en la escuela y colaboren con los docentes como ayudantes de la clase. Hay una mayor probabilidad de que los estudiantes se comporten con más disciplina en la escuela, falten menos a las clases y asuman una responsabilidad mayor con respecto a su propio aprendizaje. Dos tercios del total de niños toma clases adicionales fuera de la escuela (casi el 90 % de los niños que provienen de los hogares en mejor posición económica, pero apenas un tercio de los hogares más pobres).

Algo particularmente notable es el enfoque abierto de Vietnam, ya que ha buscado aprender de lo que funciona en países de desempeño elevado, como Corea y Singapur, y adaptarlo. A medida que su economía evoluciona, Vietnam reconoce que las destrezas básicas y el aprendizaje de memoria ya no son suficientes, y está desarrollando programas de estudios centrados en los estudiantes para promover el pensamiento crítico y la aplicación del conocimiento.

Consulte las fuentes para conocer el material original y obtener más información.

Khin-Chau Doan/Banco Central



Banco Asiático de Desarrollo

PARTE 2

Cuatro transformaciones educativas

Para lograr escolarizar a todos los niños y que aprendan en una generación, los líderes mundiales y quienes toman decisiones tendrán que abordar las causas básicas de la crisis de aprendizaje actual y considerar cómo deberá transformarse la educación para preparar a los jóvenes para la ciudadanía y el empleo en el siglo XXI.

Los estudios para la Comisión destacan varios factores clave que nos condujeron al lugar donde nos encontramos hoy.

La educación no suele tener el liderazgo sistemático y político necesario para impulsar reformas a largo plazo. Se necesita un liderazgo sólido y sostenido para seguir progresando frente a las prioridades encontradas, la oposición o las dificultades de implementación.[96] El tiempo necesario para lograr un cambio y ver resultados no suele coincidir con los ciclos electorales a corto plazo; la movilización política y pública en pos del cambio no ha sido suficiente para mantener la educación entre las prioridades en las agendas de los líderes. En parte como consecuencia de esta insuficiente fijación de prioridades políticas, la inversión con frecuencia ha resultado inadecuada e ineficiente tanto a nivel nacional como internacional. El vínculo entre la inversión y los resultados no ha sido lo suficientemente sólido, o no se ha percibido como tal, y el argumento para aumentar la inversión en educación no se ha presentado con la debida efectividad. La gestión deficiente de los recursos ha dado lugar a ineficacias y prácticas corruptas evidentes. Los recursos y las políticas han sido, con frecuencia, muy poco equitativos y no lograron abordar las causas de la exclusión educativa.[97] Debido a que se ha prestado muy poca atención a encarar las desigualdades en los primeros años de vida, las desventajas posteriores se agravaron.

En aquellos casos en que se realizaron inversiones y reformas, los esfuerzos se enfocaron principalmente en aumentar la cantidad de niños escolarizados. Se ha prestado relativamente poca atención al hecho de si esos niños están aprendiendo. El enfoque ha estado en lo que 'entra' en la educación (aulas, docentes y libros de texto) pero se ha prestado muy poca atención a controlar lo que 'sale' de la educación: las destrezas que adquieren los niños y sus resultados como adultos.[98] En muchos países, la inversión en personal ha sido insuficiente. Si los docentes escasean, no cuentan con la capacitación o el apoyo correspondientes, son menospreciados, están ausentes o si no se les pide que rindan cuentas,

el aprendizaje sale perjudicado.[99] Si los docentes y los líderes educativos no reciben apoyo para innovar y mejorar sobre la base de la mejor evidencia de lo que funciona, la enseñanza y el aprendizaje se estancan y no siguen el ritmo de las necesidades cambiantes de los niños y la sociedad.[100]

Numerosos estudios de casos de éxito o fracaso demuestran claramente que los sistemas educativos solamente pueden operar con eficacia cuando cuentan con el respaldo de una gobernanza y una infraestructura sólidas y estables. Si los sistemas y los servicios públicos son débiles en líneas generales, mejorar la educación resulta muy difícil. Es un desafío particular en estados frágiles o que han sufrido conflictos, así como en aquellos que están en crisis.

Por último, la atención internacional hacia la educación ha ido disminuyendo. La retórica de los líderes políticos no se ha traducido en una priorización suficiente de la educación entre los que están en disposición de contribuir fondos. El dinamismo manifestado en las principales cumbres mundiales, y en objetivos y compromisos en la década de los noventa y principios de 2000 se ha desvanecido marcadamente durante la última década. Con notables excepciones, el liderazgo, el apoyo y la atención mundiales han disminuido. Hubo pocos compromisos importantes de financiamiento para educación nuevos y pocos líderes se han "comprometido con la causa". En relación con algunos otros sectores (como salud, clima e infraestructura) la educación ha tenido dificultades para captar la atención pública, movilizar "defensores", ofrecer una perspectiva persuasiva o convencer a los aportadores de donaciones. Los puntos débiles de la arquitectura mundial y el liderazgo del sector agravaron estos desafíos, al igual que el aumento de la demanda por parte de aportadores de fondos e inversores de "resultados" rápidos y visibles, que gran parte del sector educativo se ha esforzado por demostrar.

A través de su investigación y consulta, la Comisión ha intentado cubrir el análisis de estos desafíos pasados y actuales con un análisis de cómo tendrá que cambiar la educación en el futuro. Transformar la educación del futuro debe ir más allá de aprender de los éxitos y fracasos del pasado, ya que los jóvenes necesitarán nuevas destrezas para trabajar y participar, que existe un inmenso potencial para las innovaciones en la organización y el logro del aprendizaje, y habida cuenta de la creciente escala de desafíos de calidad y capacidad que enfrentan los sistemas educativos.

Basándose en este trabajo, la Comisión exige cuatro transformaciones educativas: desempeño, innovación, inclusión y financiamiento. Juntas, forman la base del Acuerdo financiero para una Generación del aprendizaje

Estas cuatro transformaciones y las 12 recomendaciones que las acompañan pretenden ser un enfoque holístico para ampliar y mejorar el aprendizaje; no una lista para seleccionar entre distintas acciones. Dependen unas de otras. Estos cuatro temas universales (desempeño, innovación, inclusión y financiamiento) dan forma a todas las propuestas de la Comisión.

Estas transformaciones no pretenden ofrecer una hoja de ruta prescriptiva para la reforma. Su finalidad es apoyar la planificación existente y futura de cada país, incluidos los planes nacionales del sector educativo. Los gobiernos nacionales deben liderar la reforma y la inversión en educación involucrando a sus ciudadanos mediante el proceso democrático. Cada país tendrá su propio punto de partida y su contexto particular, sus propios planes existentes sobre los cuales construir. Reformar la educación, al igual que todos los desarrollos, será un proceso iterativo, no lineal. Los gobiernos deben diseñar el proceso por sí mismos, trabajando en estrecha colaboración con todos los que pueden influir e influyen en si los niños aprenden y cómo aprenden: padres y comunidades, docentes y empleadores, y socios de todos los sectores. Para un país que tiene dificultades con lo básico, para un estado frágil o un estado en conflicto y que simplemente intenta mantener a los niños en la escuela, algunas de las ambiciones establecidas en este informe pueden parecer muy alejadas de los desafíos que enfrentan en la actualidad. No obstante, la Comisión cree que es fundamental que todos los países adopten la visión a largo plazo de lo que será necesario para el éxito futuro, incluso cuando los desafíos inmediatos lo dificulten, y que todos los países puedan empezar este camino ahora.

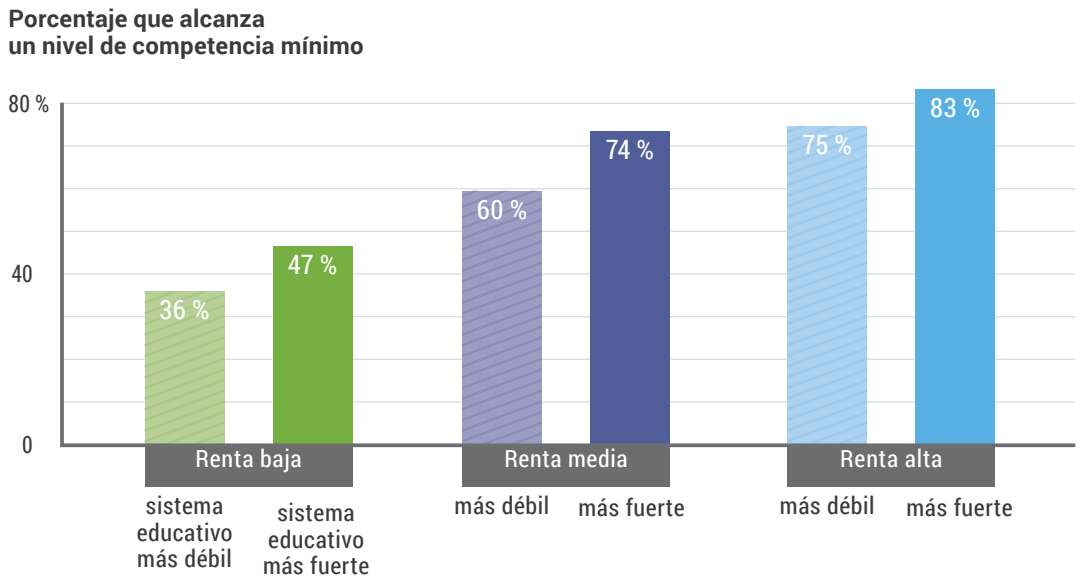
Para todos los países, la reforma exigirá un sólido liderazgo desde arriba: para lograr un cambio sistémico duradero, la gestión y el liderazgo superior de un país deben priorizar la educación de manera explícita, del presidente o el primer ministro hacia abajo. Los líderes tienen que fomentar la demanda pública de educación presentando el argumento de la educación al electorado y a todos los sectores y, a su vez, deben responder a la demanda pública de inversión y reforma. Los líderes políticos deben poner su autoridad al servicio del logro de los resultados educativos y rendir cuentas de sus compromisos educativos. Si lo hacen, pueden lograrse metas extraordinarias (consulte el Cuadro 2).

La investigación de la Comisión muestra que países con cualquier nivel de renta pueden mejorar los resultados significativamente fortaleciendo sus sistemas educativos, y que un sistema sólido en un país de renta media puede producir resultados tan buenos como un sistema más débil en un país de renta alta (consulte el Cuadro 3). Esto demuestra que, a pesar de que el aprendizaje es muy poco equitativo en la actualidad, incluso los países más pobres son capaces de producir estudiantes con un desempeño tan bueno como el de estudiantes de países de renta alta (consulte el Cuadro 4).

Por último, no se puede lograr una reforma educativa ni se pueden materializar sus beneficios aisladamente del entorno político y económico general de cada país. La reforma educativa exige sistemas de gobierno

Cuadro 3: Por qué es importante el fortalecimiento del sistema

Figura 9. Los sistemas más fuertes alcanzan mejores resultados de aprendizaje.



Fuente: Análisis de la Comisión de Educación (2016) basado en datos de la iniciativa Enfoque sistémico para lograr mejores resultados en la educación (Systems Approach for Better Education Results, SABER) y datos de otros sistemas.[V5]

Una nueva investigación de la Comisión que utiliza datos de SABER y otros datos de sistemas muestra que los países con mejores sistemas educativos alcanzan mejores resultados de educación (para ver un resumen de las características clave de los sistemas débiles y fuertes, consulte la Figura 12). Incluso después de controlar las variables contextuales (como el nivel de renta de un país y el nivel educativo de sus cohortes de adultos) y los datos (como el nivel de gasto público en educación y las horas lectivas anuales por estudiante), se observó un impacto positivo al estar por encima del umbral de SABER (evaluado como con sistemas "establecidos" o "avanzados"). Al considerar también el gasto, los resultados muestran que los países con mejores sistemas que no alcanzaron un valor de referencia de gasto de educación pública no obtuvieron resultados tan buenos como los países que gastaron más. Los resultados exitosos exigen tanto sistemas adecuados como gastos adecuados.

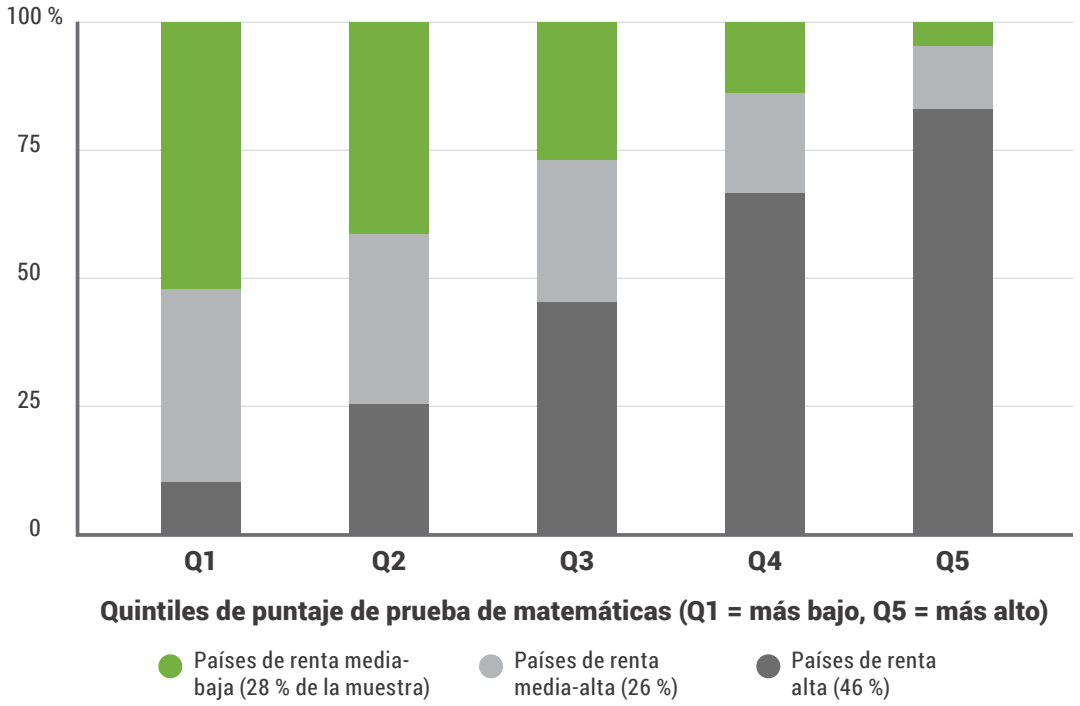
Consulte las fuentes para conocer el material original y obtener más información.

efectivos y una infraestructura económica y de servicios públicos efectiva. De modo crucial, los beneficios íntegros de estas reformas solamente se obtendrán si las condiciones económicas lo apoyan: si la política educativa se refuerza mediante medidas que apoyen la creación de puestos de trabajo, un mercado laboral dinámico y un crecimiento económico sostenible. Todo esto, a su vez, se verá a su vez fortalecido mediante sistemas educativos más sólidos.

Consideradas en su conjunto, estas cuatro transformaciones educativas, respaldadas por un liderazgo sólido, ayudarán a todos los países a alcanzar las prioridades de la Generación del aprendizaje y a lograr que todos los niños aprendan.

Cuadro 4. A pesar de que el aprendizaje es altamente inequitativo, los niños de todos los países tienen potencial de éxito.

Figura 10. Desempeño de estudiantes por grupo de renta por país



Fuente: Análisis de la Comisión de Educación (2016) basado en el Estudio internacional de las tendencias en matemáticas y ciencias (Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS) 2011. Nota: El gráfico muestra la distribución de los puntajes de estudiantes por quintil en países con distintos niveles de renta. El quintil 1 corresponde al 20 % de estudiantes con el desempeño más bajo. El quintil 5 corresponde al 20 % de estudiantes con el desempeño más alto.

Un análisis de los puntajes de pruebas de estudiantes de todos los países muestra, previsiblemente, que el amplio porcentaje de estudiantes con mejor desempeño del mundo (el 20 % más alto, o el quintil 5 en la figura anterior) asiste a la escuela en los países más ricos, mientras que el amplio porcentaje de estudiantes con bajo desempeño (quintil 1) asiste a la escuela en los países más pobres. **No obstante, existe una superposición sustancial en las distribuciones: incluso en los países pobres pueden surgir estudiantes con un desempeño tan bueno como el de los estudiantes de países de ingresos altos.**

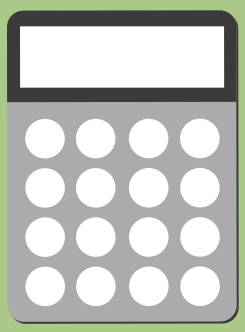
La Comisión propugna cuatro transformaciones educativas para llevar a cabo el Acuerdo financiero.

I. Desempeño

Los sistemas educativos exitosos deben dar prioridad a los resultados. Para que todas las mejoras en el diseño y en impartir educación tengan éxito, deben contar con el respaldo de un sistema diseñado para proporcionar resultados. Los grandes líderes tienen muy claros los resultados que quieren alcanzar y diseñan todos los aspectos del sistema para alcanzar esos resultados. En la educación, a pesar de las enormes inversiones y el esfuerzo, el progreso en muchos países se ha visto limitado por las debilidades en lo que respecta a la toma de decisiones, la capacidad, o la rendición de cuentas y la gobernanza. Como consecuencia, demasiadas inversiones y reformas han fracasado. Para tener éxito, la primera prioridad de toda medida de reforma es implementar los elementos fundamentales de prestación comprobados, fortalecer el desempeño del sistema educativo y colocar los resultados en primer lugar.

II. Innovación

Los sistemas educativos exitosos deben desarrollar enfoques nuevos y creativos para lograr resultados. Limitarse a hacer lo que ha demostrado dar resultado no siempre será suficiente en el futuro. La escala y el ritmo del cambio mundial están transformando el propósito y la naturaleza de la educación. Frente a las demandas crecientes, los recursos restringidos y las oportunidades de innovación sin precedentes, la educación debe transformarse si pretende preparar a los jóvenes para la vida del año 2050 en adelante. En el futuro, los sistemas exitosos serán aquellos que mantengan un enfoque preciso en los resultados y, al mismo tiempo, alienten los enfoques innovadores para alcanzar esos resultados en todos los niveles de educación, desde el aula hasta el estado.



IV. Financiación

Los sistemas educativos exitosos exigirán mayor y mejor inversión. Para lograr las primeras tres transformaciones, se necesita un plan de inversión sostenible que permita a todos los países aumentar la inversión en educación, que dirija la asistencia hacia donde es más necesaria y que maximice la eficacia y el impacto de cada cantidad invertida. Este plan se basa en la principal responsabilidad de los gobiernos nacionales en garantizar que cada niño tenga acceso a una educación de calidad y gratuita desde el preescolar hasta el nivel secundario. Debe contar con el apoyo de los socios internacionales, jerarquizando sus inversiones en países que demuestren compromiso de inversión y reforma.

III. Inclusión

Los sistemas educativos exitosos deben llegar a todos, incluidas a las personas más desfavorecidas y marginadas. Si bien las dos primeras transformaciones ayudarán a garantizar sistemas de aprendizaje más efectivos, no acortarán la brecha a menos que los gobernantes también adopten medidas adicionales para incluir y apoyar a aquellos que experimentan un mayor riesgo de no ser escolarizados: los pobres, los discriminados, las niñas y los que enfrentan desventajas múltiples. Esto significa destinar los recursos públicos a las áreas de mayor necesidad y, al mismo tiempo, ampliar las oportunidades para todos. Además, implica mirar mucho más allá de la educación para combatir los factores más amplios que pueden inhibir la participación y el aprendizaje de los desfavorecidos y marginados.

La evidencia demuestra claramente que garantizar un gasto más efectivo y eficiente será fundamental para movilizar más financiamiento para la educación de fuentes actuales o nuevas. Estas cuatro transformaciones están, por consiguiente, pensadas desde un enfoque integral: cada una de ellas depende de las demás.

I. Desempeño: Reformar los sistemas educativos para proporcionar resultados

Actualmente, en muchos países se observa que más dinero no significa, por sí solo, mejores resultados.[101] Las medidas para mejorar la educación están dando lugar a una enorme variabilidad de resultados. La Comisión pretendió comprender por qué es así y por qué inversiones y reformas similares producen resultados tan distintos en diferentes lugares. Por ejemplo, Túnez invierte en educación casi la misma cantidad por alumno que Vietnam, en porcentaje del PBI per cápita. No obstante, solamente el 64 % de los estudiantes tunecinos alcanzó los estándares mínimos en la evaluación de aprendizaje internacional de nivel secundario, frente al 96 % de los estudiantes vietnamitas. Lo mismo suele suceder dentro de los países: en el Punjab, en Pakistán, los distritos de Gujranwala, Bahawalpur y Khanewal tienen un presupuesto similar por niño, pero los resultados de aprendizaje en los tres distritos son muy distintos (consulte la Figura 11). La investigación de la Comisión destaca que para que todas las mejoras en el diseño y en impartir educación tengan éxito, deben contar con el apoyo de un sistema diseñado para proporcionar resultados.

Un análisis de dónde no tuvieron éxito los esfuerzos de reforma muestra que las causas del fracaso suelen deberse a un enfoque en los resultados incorrectos: por ejemplo, enfocarse en la matriculación a expensas del aprendizaje, abordar la reforma desde un enfoque fragmentado en lugar de uno sistémico, no comprender y gestionar los motores culturales y conductuales del cambio, y la falta de coherencia, donde el enfoque está en cambiar las contribuciones sin comprender correctamente la relación entre ellas.[102] Los sistemas sólidos orientados al logro de resultados, por el contrario, son aquellos que garantizan la coherencia entre los objetivos, las políticas y el gasto, un claro camino desde las políticas a la implementación, y un mecanismo efectivo de gobernanza y rendición de cuentas.

La Comisión recomienda que los líderes nacionales y del sistema, así como los aportadores de fondos e inversores, den mayor prioridad al fortalecimiento del sistema mediante acciones que tengan los resultados como objetivo central de las decisiones y de las formas de impartir la enseñanza, y mediante una reforzada atención a que se rindan cuentas respecto de estos resultados. Esto podría incluir, por ejemplo, invertir en evaluaciones de aprendizaje y recopilación y gestión de datos, conforme a lo analizado a continuación. La Comisión observa que, en estados frágiles, donde los sistemas y la gobernanza pueden ser débiles, los socios internacionales deben brindar apoyo adicional para el desarrollo de capacidades, a fin de reconstruir estas bases esenciales de la educación efectiva.

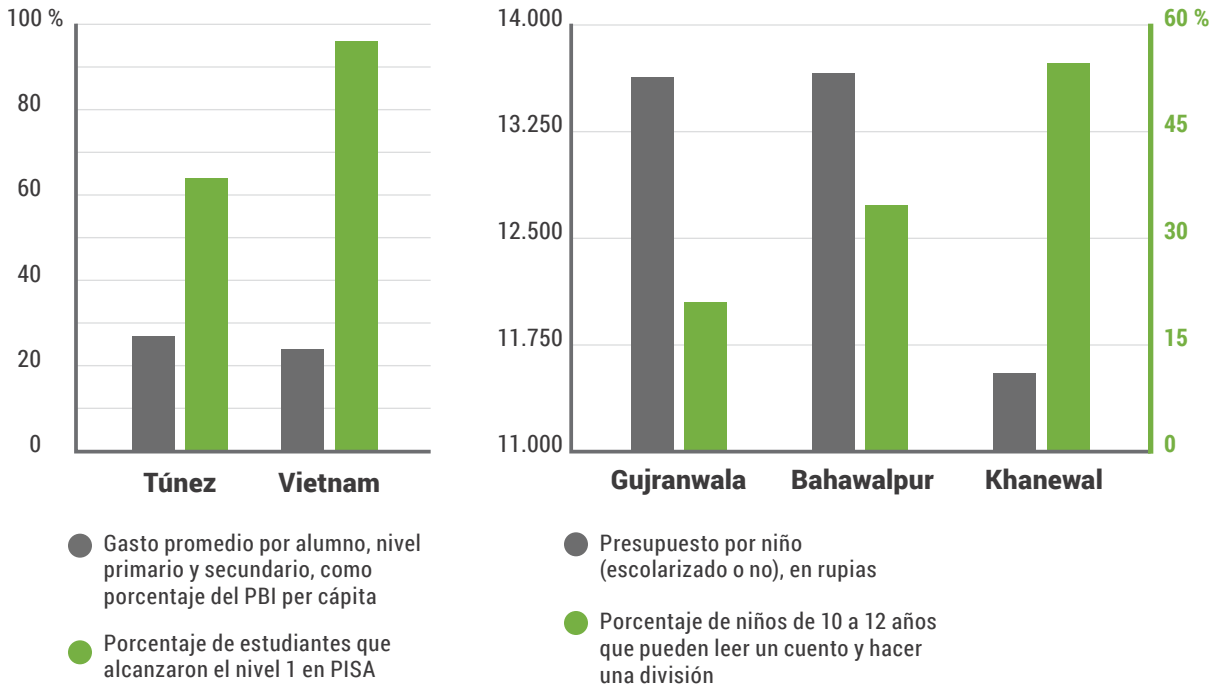
Lo primero que deben hacer los líderes de la transformación educativa es fortalecer el desempeño de los sistemas educativos mediante medidas sistemáticas para garantizar que haya un enfoque en los resultados en todos los niveles. Mientras que muchos sistemas educativos actuales se centran en la gestión y la regulación de las contribuciones (finanzas, construcción, docentes y libros de texto), su enfoque debe cambiar para enfatizar la gestión de los resultados (preguntar y responder: ¿los niños y los jóvenes están aprendiendo y preparándose para la vida adulta?). **Siguiendo el ejemplo de los sistemas orientados al logro de resultados en el sector educativo y otros sectores, la Comisión exhorta a quienes toman decisiones a establecer estándares, hacer un seguimiento del progreso y hacer pública la información; a invertir en lo que consiga alcanzar los mejores resultados y reducir el malgasto.**

Recomendación 1. Establecer estándares, hacer un seguimiento del progreso y hacer pública la información

Establecer prioridades claras y estándares elevados, reunir datos de desempeño confiables para realizar un seguimiento del sistema y del progreso de los estudiantes, y usar los datos para impulsar la rendición de cuentas son características constantes de los sistemas educativos más mejorados del mundo[103]. Estas prácticas son clave para mejorar el desempeño general y fortalecer los vínculos entre la inversión y los resultados, lo cual es esencial para movilizar nuevos recursos. Estas prácticas también son fundamentales para mejorar la inclusión, ya que permiten a quienes toman decisiones identificar y dirigir los esfuerzos y los recursos a aquellos grupos que presentan mayor riesgo de quedar rezagados.[104]

Se ha demostrado que cuando los docentes evalúan regularmente la comprensión de los estudiantes para mejorar y ajustar la enseñanza, los logros obtenidos están entre los mayores logros informados en lo concerniente a las intervenciones educativas[105]. Cuando los países incorporan evaluaciones en todo el sistema, permiten a los líderes dirigir los esfuerzos y los recursos a donde más se necesitan y ayudan a "cambiar la cultura del sistema de enseñanza a aprendizaje"[106] (consulte el Cuadro 5). Cuando los países participan

Figura 11. Un mayor gasto no necesariamente conduce a un mayor aprendizaje.



Fuentes: Análisis de la Comisión de Educación (2016) basado en datos del Instituto de Estadística de UNESCO (Unesco Institute of Statistics, UIS) y PISA (2012) (gráfico de la izquierda); Bari et ál. (2016) (gráfico de la derecha).[V6]

en evaluaciones internacionales de aprendizaje, los resultados permiten adaptar las políticas educativas y alimentan el debate nacional.[107] Cuando los países publican información sobre el flujo de recursos a través del sistema educativo, más recursos llegan a su destino.[108]

Incorporar evaluaciones nacionales de aprendizaje para realizar un seguimiento del progreso a nivel nacional, local e individual

Hoy en día, no se realiza ningún tipo de prueba entre la mayoría de los niños de los países en vías de desarrollo.[109] Apenas la mitad de los países en vías de desarrollo tiene una evaluación sistemática del aprendizaje nacional en el nivel primario; apenas el 7 % de los países de renta baja y el 26 % de los países de renta media-baja tienen una evaluación nacional del aprendizaje en el nivel secundario.[110] Y cerca del 30 % de los países, en su mayoría de renta baja, aún no tienen o no presentan datos coherentes sobre indicadores de educación básica, como matriculación y finalización de la escuela primaria. Si bien las pruebas PISA y TIMSS de 8.º grado poseen una amplia cobertura internacional, menos del 30 % de los países en vías de desarrollo participa en evaluaciones internacionales o regionales del aprendizaje, y muchos de los países en vías de desarrollo más grandes jamás han participado en una evaluación internacional importante.

La Comisión recomienda que los países desarrollen sus propias evaluaciones nacionales de los estudiantes como parte de una infraestructura sostenible de recopilación, organización, análisis y retroalimentación sobre los datos. Las evaluaciones no deben utilizarse con fines punitivos, sino con fines de diagnóstico y mejora continua. Estas evaluaciones se deben realizar periódicamente en las edades adecuadas, se deben aplicar tanto en instituciones públicas como no estatales, deben ser coherentes con los objetivos y las metas educativas, y deben permitir una vinculación con las evaluaciones regionales o internacionales de aprendizaje. Los datos deben estar lo suficientemente desagregados para garantizar que engloben a todos, incluidos aquellos que actualmente son invisibles en las estadísticas, como los refugiados, las minorías y los discapacitados.

Evaluar las destrezas académicas básicas es importante, dada la base esencial que aportan para el desarrollo de destrezas y la obtención de resultados de adultos entendidas de un modo amplio, pero hay que tener cuidado y garantizar que dichas evaluaciones no contribuyan a un estrechamiento del aprendizaje que se enfoque únicamente en ese tipo de destrezas. Se deben tener en cuenta las edades adecuadas para llevar a cabo las evaluaciones. Evaluar el progreso

Cuadro 5. Uso de evaluaciones para impulsar resultados en Chile

Chile tiene un largo historial de publicación de puntajes de pruebas promedio por escuela y ha aprendido a utilizar esta información de manera efectiva para fomentar el compromiso de la comunidad y obtener resultados. En 1988, estableció el *Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación* (SIMCE). El SIMCE tiene tres propósitos principales: dar forma a las políticas, brindar apoyo pedagógico a los educadores y pedir cuentas a las escuelas. El programa compara escuelas que forman estudiantes de entornos similares, y en 1996 empezó a identificar a "escuelas sobresalientes" que se tornaron elegibles para recibir reconocimientos financieros, una bonificación anual para docentes e identificación pública como escuela de desempeño elevado. Los resultados se publicaron a través de la prensa, asociaciones de padres y docentes, y pancartas colocadas en las escuelas ganadoras.

Los logros de Chile en desempeño de estudiantes durante la última década están bien documentados. PISA ha destacado a Chile como el país que más mejoró los resultados de lectura entre 2000 y 2009. Las evaluaciones del progreso de Chile permitieron detectar que el uso sistemático de datos del SIMCE por parte de ministros y autoridades responsables de formular políticas ha ayudado a dar forma y apoyar una política educativa estable y efectiva.

Consulte las fuentes para conocer el material original y obtener más información.

durante la escuela primaria es importante debido a la evidencia contundente de que es difícil recuperarse de las fallas de aprendizaje en esta etapa si no se abordan a tiempo. Las evaluaciones en el nivel secundario también son importantes para evaluar las destrezas y la preparación antes de que los jóvenes se incorporen a la fuerza laboral o a la educación de nivel superior. Además, establecer maneras de medir el desarrollo en los primeros años de vida es clave para apoyar mejoras de calidad en esta área de prestación fundamental.

Este esfuerzo también debe incluir una estrategia de difusión y uso de datos para dar forma a las políticas, programas e inversiones, así como para abordar la falta de datos, como la capacidad de contar y realizar un seguimiento de los niños no escolarizados, y la falta de datos confiables sobre niños con discapacidades, refugiados, niños desplazados a nivel nacional y niños en países en crisis.[111] Las innovaciones en la recopilación de datos, incluido el uso de las nuevas tecnologías móviles y los datos masivos, así como las iniciativas de datos abiertos que abarcan un grupo más amplio de actores para ampliar el alcance y la cobertura de los datos de educación, ofrecen un gran potencial para mejorar la recopilación de datos y reducir los costos. Se calcula que equipar a los países en vías de desarrollo con infraestructura informática básica para la recopilación, el procesamiento y la divulgación de datos de educación costaría alrededor de un 0,002 % de los ingresos anuales totales de las 14 compañías de informática más importantes.[112]

Recopilación y publicación de datos financieros

En la actualidad, solamente la mitad de los países informa datos sobre gasto público en educación. Solamente el 20 % aporta algún tipo de dato sobre fuentes privadas de financiamiento de la educación, incluidos los hogares, y tan solo el 30 % aporta datos sobre su financiamiento de la educación proveniente de fuentes internacionales.[113] Mientras que 190 países en la actualidad publican cuentas de salud nacionales, hay muy pocas cuentas de educación.[114] Realizar un seguimiento del flujo de recursos por el sistema educativo permite identificar en qué punto los recursos no llegan a su destino o uso, y actuar al respecto. Permite analizar la relación entre el gasto y los resultados, lo cual es fundamental para una mejor elaboración de políticas. Además, constituye una base esencial para mejorar la eficacia de todas las medidas. **La Comisión recomienda que, como parte de su infraestructura de datos, los países prioricen el seguimiento de gastos del sistema hasta el nivel escolar y que publiquen cuentas nacionales de educación,** a fin de incorporar todas las fuentes de financiamiento. Esto debe incluir la publicación de asignaciones por alumno a nivel local o del distrito, a fin de destacar las diferencias e inequidades de financiamiento, y permitir relacionar la información sobre recursos con los resultados. También se debe abordar la falta de datos de contribuciones educativas más amplias y futuros requisitos de recursos (incluida la fuerza laboral).

Publicación de datos y fomento de la rendición de cuentas de la comunidad

Las comunidades y las familias, los docentes y sus sindicatos, y las organizaciones de la sociedad civil tienen el rol fundamental de garantizar la obtención de resultados al exigir a los líderes y las escuelas que rindan cuentas y movilizándose en pos del cambio. Quienes respondieron a la consulta mundial de la Comisión sostuvieron que una de las maneras más importantes de impulsar la mejora era aumentar la participación de comunidades, familias y de los mismos jóvenes en la rendición de cuentas y la toma de decisiones mediante una mayor transparencia.

Los datos son una herramienta esencial para que se rindan cuentas de manera activa, pero solamente la publicación de datos no es suficiente. **A fin de fomentar verdaderamente que se rindan cuentas, los gobiernos y la sociedad civil deben tomar medidas para aumentar la conciencia y el uso de datos, así como interpretar y desplegar los datos para ejercer presión y lograr el cambio (consulte el Cuadro 6).** La información debe dirigirse de manera tal que sea útil y fácil de entender, debe ser localizada, desagregada, contextual y procesable.[115] Debido a que las responsabilidades de brindar y financiar la educación suelen recaer sobre los gobiernos estatales o locales, los datos deben permitir que se rindan cuentas a los niveles adecuados. Los estudios han demostrado que, a menos que alguna organización de la sociedad civil participe en la distribución, la publicación de datos gubernamentales en línea suele tener poco impacto. El rol de los intermediarios (como centros religiosos y comunitarios, y emisoras de radio comunitarias) resulta clave para garantizar que los datos permitan informar y empoderar mejor a los ciudadanos e impulsen el cambio.[116]

Hoy en día, las evaluaciones a cargo de ciudadanos, como las dirigidas por el Informe del Estado Anual de Educación (Annual Status of Education Report, ASER), Uwezo, y respaldadas por People's Action for Learning (PAL) Network llegan a más de 1 millón de niños en Sudáfrica y en el África subsahariana. Los padres y los miembros de la comunidad están empoderados para realizar evaluaciones de aprendizaje de los niños, y los resultados se distribuyen para enfocar el debate político y público sobre la calidad del aprendizaje.[117] En Australia, el sitio web MySchool permite a los padres acceder fácilmente a datos de la escuela, lo cual les permite ver cuál es el desempeño de sus escuelas en comparación con escuelas con estudiantes similares. El acceso a estos datos se ha utilizado para aumentar la atención del público y los medios acerca del desempeño escolar, así como para mejorar las investigaciones en forma de intervenciones efectivas.[118]

Acuerdo, seguimiento y movilización en torno a un indicador mundial de aprendizaje

Para reunir datos adecuados, es necesario establecer y comunicar prioridades y expectativas claras para cada niño, escuela y país, de manera que se mida lo más importante. Uno de los motivos de la crisis mundial de aprendizaje que atravesamos actualmente es no haber establecido las metas y los objetivos adecuados, y no medirlos y realizar un seguimiento de ellos.[119] En todo el mundo, el enfoque del sector de la salud en la mortalidad en menores de cinco años y el enfoque de la comunidad del cambio climático en un cambio de temperatura de 2 grados han tenido un rol importante en centrar la atención en sus causas

Cuadro 6. Rendición de cuentas impulsada por docentes en Uganda

En 2013, el Sindicato Nacional de Docentes de Uganda (Uganda National Teachers' Union, UNATU) aunó fuerzas con un grupo de organizaciones de la sociedad civil para lanzar la campaña Educación Pública de Calidad (Quality Public Education, QPE). La campaña facultó a los docentes de todo el país para utilizar los datos para exhortar a aumentar la rendición de cuentas y la eficacia en la elaboración del presupuesto nacional.

La campaña sacó a la luz que gran parte del presupuesto educativo se destinaba a "docentes fantasmas", a remodelar edificios gubernamentales o a cubrir salarios y gastos de funcionarios de gobierno. Hizo pública la grave deficiencia de infraestructura escolar; en algunos casos, había más de 100 estudiantes en aulas destinadas a 40 a 50 estudiantes, y el 35 % de los alumnos asistía a clases bajo los árboles.

La campaña incluyó capacitación para los líderes del sindicato sobre análisis presupuestario, recopilación y distribución de datos, y actividades para generar conciencia. Desde su lanzamiento, los administradores de escuelas han compartido públicamente información salarial para ayudar confrontar el problema de los "docentes fantasmas", y el porcentaje de subvenciones que llegan a las escuelas previstas ha aumentado.

Consulte las fuentes para conocer el material original y obtener más información.

y ejercer presión pública y política para la acción. La ausencia de un indicador principal equivalente en el área de la educación ha contribuido a una falta de acción e inversión sostenidas y coordinadas. Puede decirse que también ha contribuido a la falta de enfoque en los resultados de aprendizaje.

La Comisión recomienda que la comunidad internacional acuerde un indicador mundial principal del aprendizaje para centrar los esfuerzos nacionales y mundiales en el aprendizaje y no solamente en la participación. El indicador debe basarse en las destrezas y el aprendizaje esperados para una determinada edad, y no para un determinado grado escolar. A fin de garantizar el progreso oportuno en este tema tan debatido, la Comisión propone que el Grupo de Cooperación Técnica de los Indicadores para el ODS 4 (Educación 2030) amplíe su jurisdicción para incorporar el desarrollo del nuevo indicador principal. La capacidad de comparación mundial de este indicador, así como su confiabilidad técnica y su relevancia política, son clave para su utilidad. La Comisión exhorta al Grupo a realizar una recomendación sobre el indicador mundial

Cuadro 7. Grandes resultados en Tanzania

Tanzania ha mostrado un progreso sorprendente en la universalización del acceso y tiene una de las tasas de matriculación neta más altas de África, así como una elevada igualdad de género para todos los niveles de educación primaria. Sin embargo, mientras las escuelas intentan hacer frente a cantidades de niños en permanente aumento y a las carencias en cuanto a recursos y capacidad del sistema, Tanzania ha tenido dificultades para mejorar los resultados de alfabetización y matemáticas. Para abordar este problema, el gobierno está incorporando reformas audaces a nivel nacional destinadas a mejorar su sistema educativo como parte de su programa Grandes Resultados Ahora para Educación (Big Results Now for Education, BRNEd).

BRNEd fue resultado de un proceso participativo intensivo que involucró a funcionarios de gobierno, aportadores de fondos, la sociedad civil y partes interesadas, y que está destinado a identificar intervenciones enfocadas y con base en la evidencia que podrían alcanzar un alto impacto en el aprendizaje de los estudiantes y la prestación rápida. El programa incluye recompensas financieras por el desempeño de las escuelas, evaluaciones de estudiantes de los primeros grados, apoyo dirigido a los estudiantes rezagados, incentivos de reconocimiento para los docentes y medidas para garantizar que los fondos lleguen oportunamente a las escuelas.

Un sólido enfoque en datos y evidencia respalda la planificación e implementación, incluido mediante el uso de evaluaciones de aprendizaje regulares para identificar desafíos y actividades prioritarias. Esta estrategia marca un cambio de un enfoque mayormente en los elementos que se aportan a un enfoque visible y sólido en los resultados. Así como docentes y escuelas reciben recompensas por su desempeño, parte de la financiación propia de BRNEd que proviene de aportaciones de donantes depende de los resultados, que incluyen el fortalecimiento de los logros de los estudiantes.

A pesar de que aún está en sus primeras fases, BRNEd está dando resultados. Se han observado aumentos en el porcentaje de docentes que se encuentran en el aula durante visitas no anunciadas y en la eficacia en cuanto al despliegue del personal docente. Lo que más importante: BRNEd está demostrando mejoras en el aprendizaje, lo que incluye un aumento en la velocidad promedio de lectura y una reducción sustancial del porcentaje de no lectores.

Consulte las fuentes para conocer el material original y obtener más información.

Arne Hoel/Banco Mundial (ambas imágenes)

principal de aprendizaje antes de abril de 2017, con miras a garantizar su pronta aceptación e incorporación. Para garantizar que se rindan cuentas a nivel público respecto de los resultados, la comunidad internacional debe llevar a cabo el seguimiento, la clasificación y la divulgación del progreso de los países. La Comisión reconoce que un solo indicador de aprendizaje no reflejará íntegramente el rango de resultados obtenidos de la educación ni brindará una evaluación integral de la calidad educativa. Si bien considera que un solo indicador de aprendizaje será muy valioso para mejorar la rendición de cuentas y para dirigir el enfoque público y político hacia el aprendizaje, es solamente un elemento para mejorar la medición y el control de la calidad educativa, y debe complementar acciones más amplias de los gobiernos nacionales para medir el aprendizaje y la calidad de los sistemas educativos.

Lanzamiento de una iniciativa de datos educativos mundiales

Para lograr la expansión de las evaluaciones nacionales y la aplicación de un indicador mundial, **se debe emplear el apoyo financiero, técnico y creador de capacidades que brinden los socios mundiales de todos los sectores a través de una nueva Iniciativa de Datos Educativos Mundiales.** La Iniciativa apoyaría a los países en vías de desarrollo en la conducción de sus propias evaluaciones nacionales hacia un estándar adecuado y en el desarrollo de capacidad analítica para distribuir y utilizar los resultados, y apoyaría la participación en evaluaciones regionales e internacionales. Para apoyar el seguimiento de un nuevo indicador mundial de aprendizaje, la Iniciativa financiaría o coordinaría esfuerzos para desarrollar nuevas evaluaciones de aprendizaje, de ser necesario. Las bases para esto ya están sentadas. Podría construirse sobre la Alianza Mundial para la Evaluación del Aprendizaje del Instituto de Estadística de la UNESCO y expandirla, reuniendo a los socios clave que trabajan para mejorar los datos y la evidencia sobre educación con los socios de todos los sectores, con la misión central de promover y mejorar los datos de aprendizaje mundiales y por país, y garantizar el apoyo político de alto nivel para llevar esta agenda. La Iniciativa también debe apoyar los esfuerzos para reforzar la base de evidencia educativa más ampliamente, a fin de mejorar las políticas y la inversión.[120] Para garantizar que se mantienen el impacto y el dinamismo, la Iniciativa debería tener un rol en el apoyo del Acuerdo financiero propuesto por la Comisión, ayudando a implementar los mecanismos de rendición de cuentas propuestos e informando al grupo de liderazgo de nivel superior (consulte la recomendación 12).

Recomendación 2. Invertir en lo que proporciona los mejores resultados

Los sistemas orientados al logro de resultados utilizan los mejores datos y evidencia disponibles para hacer buenas elecciones y enfocar los esfuerzos hacia la consecución de resultados. La comprensión de lo que resulta mejor para aumentar el aprendizaje ha avanzado más que nunca. Los programas de gran escala, como la iniciativa del Enfoque sistémico para lograr mejores resultados en la educación (Systems Approach for Better Education Results, SABER) del Banco Mundial y el programa de Investigación para la mejora de los sistemas de educación (Research on Improving Systems of Education, RISE) iniciado por el Departamento de Desarrollo Internacional (Department for International Development, DFID) del Reino Unido están ampliando el conocimiento sobre cómo fortalecer los sistemas educativos. Las evaluaciones de impacto relacionadas con la educación se cuadriplicaron entre 2008 y 2012.[121] No obstante, muy pocos de estos conocimientos se transforman en políticas. Algunos de los enfoques más exitosos no cuentan con la inversión adecuada, ya que el dinero se sigue gastando en otras reformas e intervenciones mucho menos efectivas.

Dirigir la inversión a las prácticas específicas y los cambios sistémicos mejor comprobados

La Comisión recomienda que quienes toman decisiones dirijan la inversión a las prácticas específicas y los cambios sistémicos mejor comprobados para mejorar el aprendizaje. Esto exige elaborar sistemas que busquen permanentemente la mejor información nueva sobre lo que da resultado, y actúen en función de esta información.

Invertir en lo que da resultado no es tan sencillo como buscar una reforma que haya funcionado en otro lugar e importarla. Este proceso suele implicar cambios de comportamiento en lugar de aplicar una simple fórmula; crear expectativas de arriba hacia abajo respecto de que las decisiones se tomarán en función de la mejor evidencia disponible; que todos los profesionales sean abiertos y aprendan de los mejores; e incorporar sistemáticamente el aprendizaje y la evaluación en todos los niveles de operación. Quienes toman decisiones deben considerar atentamente si una determinada reforma o intervención aborda las necesidades específicas de un determinado sistema y si se puede implementar en el contexto institucional. Para aprender de los mejores sin caer en la “imitación”, quienes toman decisiones deben evaluar la capacidad del sistema de implementar una intervención de manera efectiva y controlar atentamente los resultados correctos.[122]

La Comisión pretende identificar las características

clave de los sistemas educativos efectivos, para lo cual recurre a un rango de investigación de sistemas buenos o mejorados, incluida la iniciativa SABER. SABER clasifica y desarrolla los índices de calidad de los sistemas y las políticas de diferentes países mediante datos administrativos y de encuestas, documentos de políticas y opiniones de expertos.[123] Considera aspectos que incluyen las políticas sobre docentes, la evaluación de los estudiantes, la gestión de las escuelas, los sistemas de información, las finanzas y el desarrollo de la fuerza laboral. En la Figura 12, se resumen las características clave de los sistemas educativos en diferentes etapas del camino de mejora y los tipos de reformas que deben buscar los líderes para reforzar el desempeño del sistema.

Junto con su análisis de reformas sistémicas, la Comisión también llevó a cabo una revisión de la investigación disponible sobre qué prácticas específicas ayudan e incentivan a los niños a ir a la escuela y aprender. En la Figura 13 y el Cuadro 8, se ilustra el impacto de algunas de las intervenciones más efectivas para mejorar el acceso a la escuela y al aprendizaje.[124] Esto también brinda un indicador de los costos relativos de implementación de estas prácticas en función de la evidencia disponible.[125] Tanto el abanico de medidas efectivas, que van desde aportar micronutrientes a

Figura 12. Características de los sistemas educativos en diferentes etapas del camino de mejora

	Liderazgo	Información y evaluación de los resultados	Personal del ámbito educativo	Innovación	Inclusión y equidad	Financiamiento y recursos
Avanzado (Sistema educativo con desempeño elevado)	Apoyo político sostenido; desarrollo de liderazgo sólido para líderes de escuelas y del sistema	Infraestructura de información bien definida; análisis regulares de los datos; publicación de la evidencia y uso deliberado de esta para tomar decisiones	Sólido desarrollo profesional, incluido el aprendizaje entre pares; salarios competitivos y beneficios para atraer a los mejores a la fuerza laboral	Financiamiento, fomento y aprovechamiento de las innovaciones; autonomía en la pedagogía y la gestión escolar para alentar las innovaciones	Enfoque coherente y dinámico para abordar las necesidades de los grupos desfavorecidos; recursos adecuados para asignaciones con dificultades de dotación de personal	Financiamiento transparente, con apoyo dirigido a áreas marginadas; monitoreo y seguimiento sólidos de la eficacia y del impacto de los recursos
Establecido (bueno)	Apoyo político claro pero no sostenido; liderazgo sólido del sistema con criterios claros de selección	Infraestructura de información establecida para la gestión del sistema; participación en evaluaciones regionales o internacionales	En general, buena implementación de criterios de selección; exige inducción y capacitación en el puesto de trabajo; evaluación irregular del desempeño de los docentes	Mecanismos claros para aprovechar las innovaciones; autonomía parcial en la pedagogía y la gestión escolar para alentar las innovaciones	Enfoque coherente para abordar las necesidades de los grupos desfavorecidos; algunos incentivos para asignaciones con dificultades de dotación de personal	Financiamiento previsible y adecuado para las escuelas; monitoreo y seguimiento de los recursos públicos; sanciones en casos de corrupción
Emergente (mediano)	Apoyo político emergente; elevada tasa de rotación de liderazgo del sistema; ausencia de desarrollo de liderazgo	Evaluación emergente de estudiantes a gran escala, pero de poca calidad; no se utilizan datos del sistema o de las escuelas para tomar decisiones	Estándares profesionales claros, pero deficiente implementación de los criterios de selección; implementación parcial del desarrollo profesional	Ausencia de una política coherente para comprometer a agentes no estatales; ausencia de un mecanismo estructurado para alentar o aprovechar las innovaciones	Programas pero no un enfoque coherente para abordar las necesidades de los grupos desfavorecidos	Financiamiento previsible, pero inadecuado para las escuelas; estándares sobre infraestructura básica, pero implementación incompleta
Latente (Sistema educativo con desempeño bajo)	Apoyo político imprevisible; proceso de selección no transparente para el sistema y los líderes escolares	Monitoreo incompleto de datos, consecuencias y resultados; ausencia de una evaluación nacional de estudiantes regular; formulación de políticas no basada en evidencia	Falta de estándares profesionales claros; criterios bajos de selección de personal; falta de capacitación de incorporación o apoyo en el puesto de trabajo; falta de evaluación de desempeño	Ausencia de una política coherente para comprometer a agentes no estatales; ausencia de un mecanismo para alentar o aprovechar las innovaciones	Ausencia de un enfoque coherente para abordar necesidades de grupos desfavorecidos	Financiamiento imprevisible e inadecuado para las escuelas; falta de monitoreo y seguimiento de recursos públicos; ausencia de sanciones en casos de corrupción

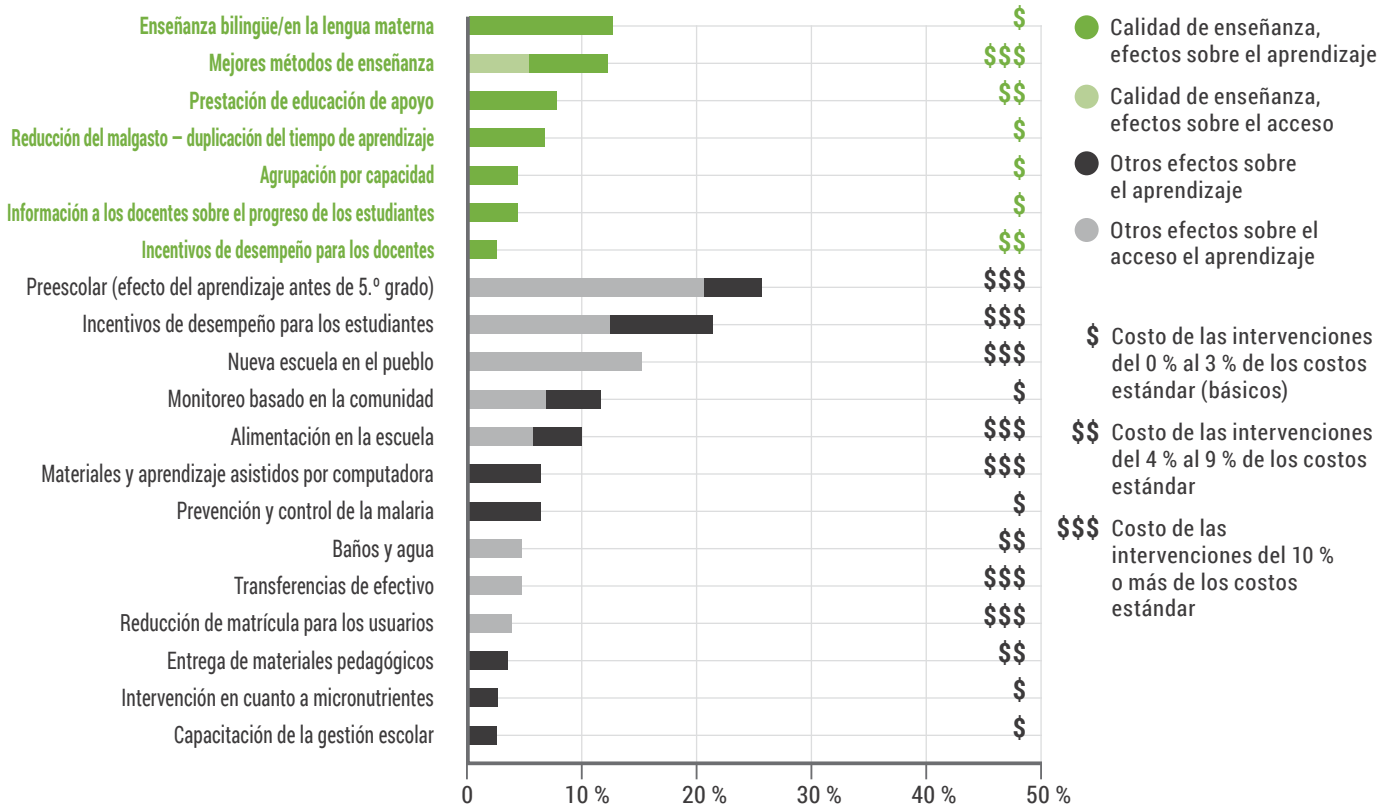
Fuente: Análisis de la Comisión de Educación (2016) basado principalmente en Mourshed et ál. (2010) y el programa SABER del Banco Mundial.[V7]

entregar dinero en efectivo a los estudiantes a modo de incentivo hasta el control por parte de la comunidad, como el sólido enfoque en prácticas para mejorar la enseñanza en el aula y la calidad de los docentes fueron sorprendentes. También fue notable el valor de las medidas para abordar los factores más generales que producen un impacto en el aprendizaje, como combatir los efectos de la desnutrición en el desarrollo cognitivo mediante programas de alimentación o reducir las ausencias por enfermedad mediante la prevención de la malaria.

Todas las intervenciones que se enumeran a continuación se consideran inversiones positivas, rentables, y conducen a resultados mejorados. En la figura se presentan algunas de las evidencias más sólidas disponibles para ilustrar lo que sabemos ahora, en lugar de recomendar directamente una acción en vez de otra. En la práctica, el impacto y la rentabilidad varían según el contexto y la forma de implementación, lo que incluye, por ejemplo, cómo se adaptan a las necesidades de cada uno de los estudiantes o las comunidades, y si las intervenciones dependen del género. Muchas de estas intervenciones se ven reflejadas en las secciones y recomendaciones que se presentan a continuación. Si bien no es exhaustivo, este análisis indica el rango y el calibre de la evidencia disponible actualmente sobre lo que da resultado en el área de la educación. Si se implementaran ampliamente algunas de estas intervenciones, podrían catalizar los cambios y mejorar en gran medida los resultados en países en vías de desarrollo.

Muchas prácticas altamente efectivas aumentarían los costos tan solo marginalmente pero tendrían, sin embargo, un enorme impacto general en los resultados de aprendizaje y acceso. El impacto de las intervenciones específicas depende del punto inicial. Los impactos más grandes se producen cuando el punto inicial coincide con un nivel bajo de logros. La Comisión calculó el impacto de una serie de intervenciones efectivas en el aprendizaje en un país hipotético, donde los niveles de aprendizaje actuales fueran de alrededor del 30 %, similares a los de un país de renta media-baja promedio en el África subsahariana. La Figura 14 es un ejemplo de una combinación de

Figura 13. Prácticas altamente efectivas para mejorar el acceso y los resultados del aprendizaje



Fuente: Análisis de la Comisión de Educación (2016).[V8] Nota: Las mejoras se basan en un nivel básico del 50 % (de cifras de matriculación, alumnos que completan la escuela u objetivos de aprendizaje alcanzados) y se miden como puntos porcentuales obtenidos. Los costos se calculan en relación con los costos de nivel básico promedio (con tamaño de clase, materiales, apoyo y salarios promedio). Las barras verdes corresponden a intervenciones relacionadas con métodos de enseñanza e incentivos a los docentes, mientras que las barras grises corresponden a todos los demás tipos de intervenciones.

intervenciones. Este conjunto de prácticas aumentaría los costos en un 30 % y, al mismo tiempo, aumentaría el porcentaje de niños que aprenden en cerca de un 150 %. Pueden alcanzarse relaciones similares con otras combinaciones de prácticas. Las relaciones costo-beneficio exactas dependerán del contexto y de las prácticas implementadas, y los beneficios estimados asumen que el sistema ha reforzado su capacidad lo suficiente como para garantizar que estas prácticas se implementen de manera efectiva y constante.

Una manera de aumentar la inversión en lo que da resultados es vincular explícitamente el financiamiento con los resultados. Dirigir los recursos del enfoque en lo que se financia a enfocarse en los frutos de la financiación y vincular el financiamiento con los resultados puede fomentar mejoras de desempeño e incentivar la innovación. Los enfoques de financiamiento basado en los resultados pueden hacer que líderes y docentes se concentren en alcanzar resultados específicos, como en el caso de programas que brindan financiamiento adicional a las escuelas para mejorar la alfabetización de los estudiantes marginados o

Cuadro 8. Algunas de las mejores prácticas comprobadas para aumentar la participación y el aprendizaje

Maximizar la utilización de las horas de aprendizaje en el año escolar. En algunos países, cerca de la mitad del año escolar no se utiliza porque los docentes se ausentan de la escuela o están en la escuela pero no están enseñando. Al garantizar que los niños reciban la cantidad total de días y horas en la escuela, los resultados de aprendizaje podrían mejorar entre un 10 % y un 20 % en muchos contextos de bajo nivel de aprendizaje. Es muy rentable.

Utilizar métodos de enseñanza y materiales comprobados y centrados en los niños. Con frecuencia, los métodos de enseñanza se pueden mejorar mediante la capacitación sencilla en el puesto de trabajo y proporcionando apoyo permanente y nuevos materiales. Una combinación de métodos de aprendizaje mejorados, suministro de materiales y ayuda de refuerzo para los rezagados podría mejorar los resultados del aprendizaje un 25 %-53 % en muchos contextos de bajo nivel de aprendizaje. Es rentable.

Educación de nivel preescolar. La participación en programas de calidad de nivel preescolar aumenta las probabilidades de asistencia a la escuela primaria y reduce la repetición de grado y el abandono escolar. En Brasil, las niñas de ingresos bajos que participaron en programas de nivel preescolar comunitarios tuvieron el doble de probabilidades de llegar a quinto grado y el triple de probabilidades de alcanzar octavo grado en comparación con sus pares que no asistieron a preescolar. La educación preescolar de buena calidad también mejora la preparación para la escuela y puede generar mejores resultados en la escuela primaria, en especial en el caso de los estudiantes pobres y desfavorecidos. Es muy rentable.

Incentivar la matriculación y el aprendizaje en la escuela. La reducción de las barreras de los costos, mediante reducción de tarifas, transferencias de dinero y comidas en la escuela, puede aumentar las tasas de matriculación entre un 6 % y un 16 %. Incentivar el aprendizaje mediante becas es incluso más efectivo. Dos estudios independientes, en Kenia y en Benín, evaluaron los efectos de los incentivos monetarios para mejorar los resultados de los estudiantes. Los logros más sólidos se alcanzaron cuando se organizó a los estudiantes en equipos y se midieron sus resultados de aprendizaje, posiblemente como consecuencia de la ayuda que recibieron los alumnos por parte de los compañeros dentro de los equipos. En promedio, los incentivos podrían aumentar el aprendizaje entre un 12 % y un 23 % en contextos de bajo nivel de aprendizaje, pero los costos son relativamente altos porque se entregan recompensas a cada uno de los estudiantes. Moderadamente rentable; la rentabilidad aumenta cuando se orientan bien las intervenciones.

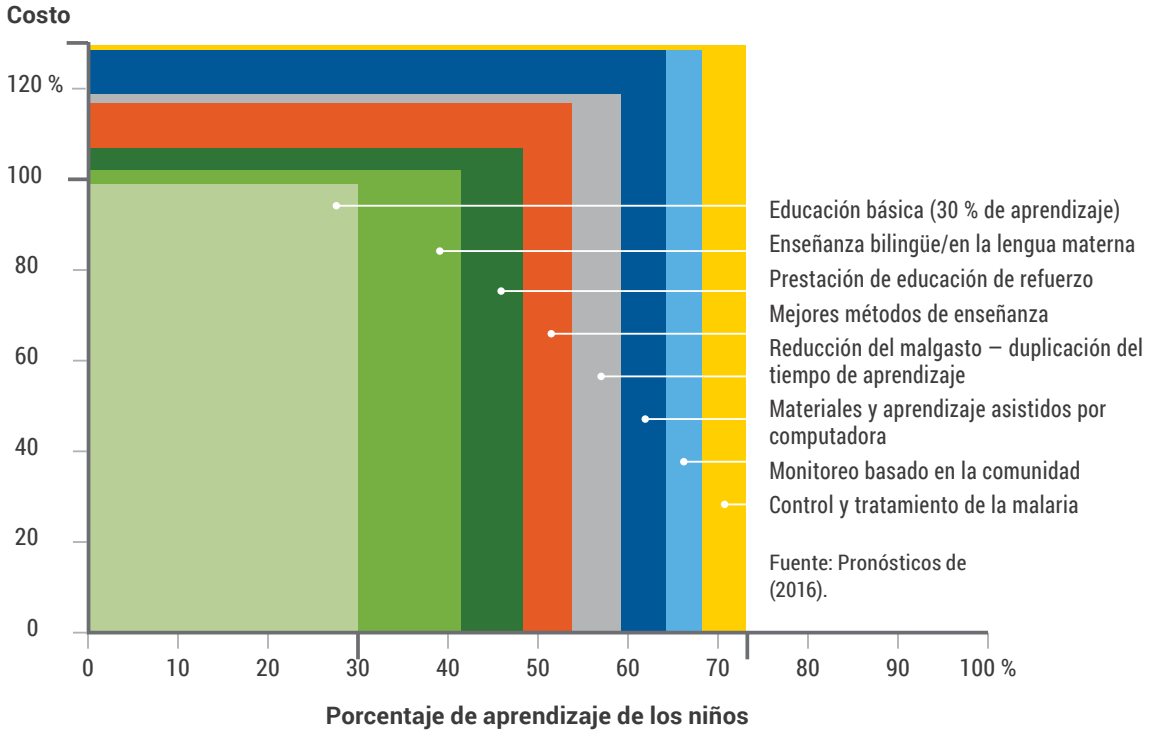
Garantizar que los niños que asisten a la escuela estén sanos. Muchos niños de países de renta baja y de renta media-baja tienen desnutrición, parásitos, malaria y altos niveles de discapacidad, y todos estos factores afectan su capacidad para aprender. Erradicar algunas de estas barreras básicas puede tener impactos significativos. La prevención de la malaria, en particular, es muy rentable.

Rendición de cuentas basada en la comunidad. Involucrar a las comunidades brindando información sobre resultados de aprendizaje y creando mecanismos para que la comunidad participe en el monitoreo y la toma de decisiones mejora tanto la matriculación escolar como los resultados de aprendizaje. Es muy rentable.

Enseñar en la lengua materna de los niños. Es muy rentable. Consulte el Cuadro 9.

Consulte las fuentes para conocer el material original y obtener más información.

Figura 14. Las prácticas comprobadas pueden transformar el aprendizaje a un bajo costo



para mejorar las tasas de finalización de la escuela de las niñas. Los programas de incentivos que premian el desempeño docente han permitido aumentar los esfuerzos de los docentes y mejorar los resultados de los estudiantes. Las reformas de gestión escolar adoptadas en muchos países también dependieron del financiamiento basado en el desempeño, como mediante el otorgamiento de subvenciones a escuelas que muestran mejoras. En algunos países, como Chile, Egipto e Indonesia, los gobiernos han establecido fondos competitivos para instituciones de educación superior, a fin de ayudar a mejorar su calidad y relevancia, promover la innovación pedagógica y fomentar una mejor gestión.[126] Los programas de transferencia condicional de efectivo, que entregan dinero en efectivo a modo de incentivo a las familias si matriculan a sus hijos y logran que permanezcan en la escuela, han estimulado la matriculación y la progresión.

No obstante, el financiamiento basado en los resultados no es la panacea. Se necesita un diseño cuidadoso en todos los casos para evitar que los incentivos sean contraproducentes (por ejemplo, incentivos que desalientan la matriculación o evalúan a los niños con mayor riesgo de quedar rezagados, o consolidan las desventajas enviando más recursos a las escuelas donde asisten los niños más beneficiados y que llegan más lejos).[127] Se tiene que seguir investigando y evaluando el financiamiento de la educación basado en los resultados para contribuir a mejorar su impacto. La previsibilidad en el financiamiento también es importante, y es necesario lograr un equilibrio adecuado entre financiamiento basado en resultados y otras formas de financiamiento, como las que se basan en las necesidades. Ese equilibrio aún no ha cambiado lo suficiente hacia los resultados.

Inversión en la evidencia de lo que da resultados

Para apoyar una mejor toma de decisiones, se necesita una base de evidencia más sólida, más coherente y más accesible. Actualmente, la mayoría de los países gastan una parte muy reducida de sus presupuestos educativos en investigación y desarrollo, que representa apenas el 3 % de los recursos internacionales en educación. Se da prioridad a otros sectores por delante de la educación en el financiamiento y las instituciones para apoyar la investigación y los datos.[128]

La Comisión recomienda que los gobiernos aumenten la inversión en evaluación y en Investigación y Desarrollo, y que la comunidad internacional apoye esta medida aumentando su inversión en investigación y bienes públicos mundiales (consulte la Recomendación 10). Aumentar la inversión en datos y estadísticas, conocimiento e información, estándares y pautas globales, e investigación en materia de educación puede beneficiar a todos los países y será particularmente fundamental cuando quienes toman decisiones deban innovar y dar respuesta a los nuevos desafíos y oportunidades que afrontará la educación

en las próximas décadas. Esta inversión debe utilizarse en parte para fomentar una cultura de innovación y evaluación que ayude a establecer qué nuevos desarrollos tecnológicos, modelos de proporcionar esa educación y estructuras de fuerza laboral ofrecen el mayor potencial. También debe ayudar a expandir la investigación para garantizar que la inversión en educación aumente la inclusión de quienes están en riesgo de sufrir desventajas educativas, como es el caso de las niñas y quienes están afectados por crisis o conflictos.[129] Por último, respaldar la investigación y la evaluación también exigirá invertir en la capacidad de educación superior de los países en vías de desarrollo, dado el rol fundamental que tienen las universidades y las instituciones de educación superior en la producción de investigación, nuevo pensamiento e innovación.[130]

Recomendación 3. Reducir el malgasto

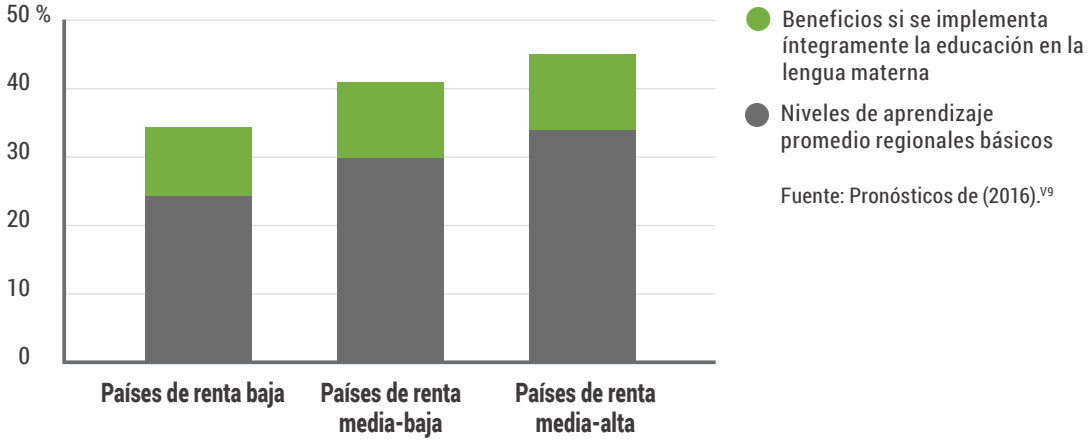
Los esfuerzos por movilizar inversiones adicionales en educación, tanto a nivel nacional como internacional, no tendrán éxito si los sistemas educativos no pueden demostrar mayor eficacia.

Actualmente, en los países de renta media y renta baja se invierte un promedio estimado anual del 2 %[131] del PBI en costos de educación que no conducen al aprendizaje. En países de renta baja, esta cifra corresponde a la mitad del presupuesto educativo total.[132] Este dinero se gasta en los más de 330 millones de estudiantes de nivel primario y secundario que asisten a la escuela pero no alcanzan ni siquiera los resultados más básicos.[133] Las pérdidas que origina esta ineficacia aumentan con el tiempo, ya que quienes no aprenden lo suficiente en la escuela necesitan

Cuadro 9. Enseñarles a los niños en un idioma que entiendan

Figura 15. Impacto de la educación bilingüe/en la lengua materna

Porcentaje con niveles de aprendizaje mínimos o superiores, África subsahariana



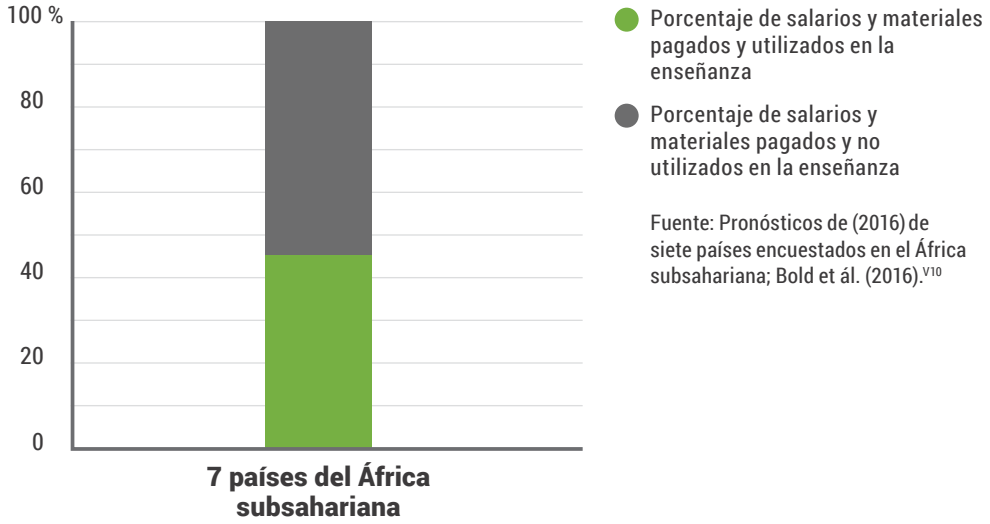
Fuente: Pronósticos de (2016).[V9]

Más de 500 millones de estudiantes de nivel primario y secundario, o la mitad de los niños de países de renta baja y de renta media, no reciben educación en su lengua materna. En el África subsahariana, el nivel supera el 90 % de los estudiantes. Los resultados de aprendizaje en países de renta media del África subsahariana son más de un 50 % más bajos que los de países de renta media comparables de Asia y Latinoamérica. *Las políticas sobre el idioma de enseñanza constituyen la cuarta parte de esta brecha de aprendizaje.*

Muchos países latinoamericanos han adoptado políticas de enseñanza en la lengua materna para pueblos indígenas, lo que permitió reducir las brechas de aprendizaje. Pasar a enseñar en la lengua materna es muy rentable. Debido a que los padres suelen preferir la enseñanza en los idiomas coloniales, es necesario comunicar los beneficios (sus hijos aprenderán mejor *y* aprenderán idiomas mundiales).

Consulte las fuentes para conocer el material original y obtener más información.

Figura 16. Los logros a obtener de la eficacia: recursos pagados pero utilizados ineficazmente o no utilizados



Fuente: Pronósticos de (2016) de siete países encuestados en el África subsahariana; Bold et ál. (2016).[V10]

programas de refuerzo y recuperación más adelante, lo que aumenta los costos y reduce los resultados en los niveles de educación superiores.

Impartir educación ineficaz o de mala calidad, lo cual conduce a malos resultados de aprendizaje, repeticiones de grado y abandono escolar, constituye la mayor fuente de malgasto. Se destinan muy pocos recursos económicos y humanos en los niveles de educación, los grupos de población o las intervenciones específicas que más podrían tener un impacto significativo en el aprendizaje. En consecuencia, estas inversiones terminan reduciendo la eficacia general del sistema. Existe un gran porcentaje de salarios de docentes que no se utiliza para el fin previsto debido a factores que hacen que los docentes falten a la escuela o no enseñen en clase. Un gran porcentaje de gastos en materiales se pierde a causa del abastecimiento inefectivo, la corrupción y otros tipos de malgasto. La gestión económica deficiente impide una buena planificación y la asignación eficiente de recursos, y permite que el dinero se fugue conforme pasa a través del sistema. En contextos frágiles donde el mecanismo de gobierno y la transparencia están debilitados, el malgasto que surge de la gestión ineficiente y la corrupción puede ser particularmente agudo. Las respuestas a la consulta a nivel mundial de la Comisión sostuvieron que la falta de eficacia y el mal uso de los recursos eran dos de las barreras más grandes que impedían que los sistemas educativos mejoraran. En la Figura 16, se ilustran estas ineficacias en países del África subsahariana, donde los problemas, en promedio, son peores.

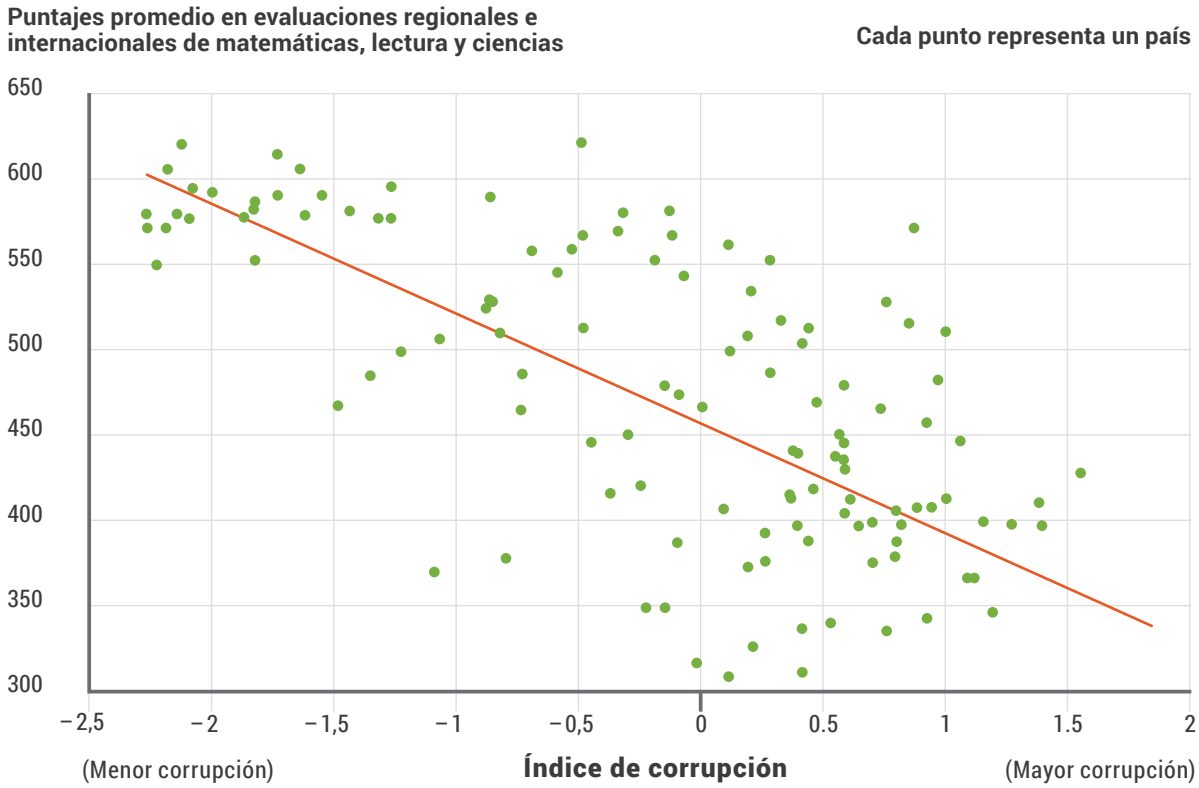
Lograr que todos los niños aprendan exigirá más inversión y eficacia. La reducción del malgasto es esencial, pero no puede sustituir que se garantice un nivel de recursos adecuado para la educación de cada niño. De hecho, siempre será necesario un gasto mayor para alcanzar reformas que den lugar a una mayor eficacia. Es sumamente importante contar con más recursos; sin embargo, si todos los recursos se administraran mejor, la enseñanza y el aprendizaje mejorarían considerablemente y la rentabilidad de la inversión en educación se consolidaría aún más. Todo el conjunto de reformas definidas en este informe contribuirá a mejorar la eficacia. En esta sección, la Comisión destaca tres áreas adicionales donde pueden realizarse acciones orientadas a mejorar la eficacia a fin de obtener mejores resultados en todo el sistema.

Acabar con la corrupción

Los estudios sugieren que la corrupción en la educación es generalizada y no solamente permite la fuga de dinero del sistema, sino que también hace mella en el aprendizaje de los niños y la motivación de los docentes.[134] Las encuestas de seguimiento del gasto público han descubierto que hasta una cuarta parte (y en casos extremos, hasta la mitad) de los fondos destinados a escuelas públicas no llegan a las escuelas.[135] El pago de sobornos para obtener acceso a escuelas o universidades es una práctica común en muchos países, que perjudica a quienes no pueden pagar.[136] Este tipo de corrupción afecta de manera adversa los resultados. Al analizar datos en varios países, detectamos una clara relación negativa entre la corrupción y los puntajes de lectura y matemáticas de los estudiantes (consulte la Figura 17).[137]

Para acabar con la corrupción, es necesario que los líderes principales se comprometan a implementar y hacer cumplir los estándares y procedimientos que muchos países ya han implementado. Estos incluyen la realización de visitas de inspección no anunciadas, el seguimiento de recursos a través de divulgaciones

Figura 17. La corrupción empeora los resultados de la educación



Fuente: Análisis de la Comisión de Educación (2016) basado en puntajes promedio de estudiantes de nivel primario y secundario en evaluaciones regionales e internacionales de matemáticas, lectura y ciencias, y con el Índice de Corrupción del Banco Mundial con un valor de -2,5 como menor nivel de corrupción y un valor de 2,5 como mayor nivel de corrupción.[V11]

y auditorías financieras, y la ejecución de reglas sobre contratación y ascenso.

Establecer sistemas de información de gestión de la educación confiables es clave. Hoy en día, muchos sistemas carecen de datos integrales confiables para realizar un seguimiento de los recursos y permitir una gestión y planificación económica sensata. Como consecuencia, los datos suelen estar incompletos o dependen de que las escuelas realicen sus propios informes sin suficiente verificación. La implementación de procesos de datos confiables puede identificar y erradicar la corrupción deliberada, así como las ineficiencias. Bogotá logró aumentar las matriculaciones un 37 % sin aumentar los costos mediante ahorros alcanzados a través de la limpieza y actualización permanente de su lista de docentes, la corrección de distorsiones en el pago de salarios, y el establecimiento de un mejor control sobre el seguro médico y los fondos de pensión.[138] Las organizaciones populares de Honduras utilizaron las leyes sobre libertad de la información para obtener listas de docentes y detalles de sus pagos, publicaron estos datos en Internet, y animaron a los padres a verificar si los docentes ocupaban sus puestos o no. Descubrieron que el 26 % de los docentes que figuraban en las listas no ocupaba su puesto; como consecuencia de su campaña, la cantidad de docentes fantasma se redujo a menos del 1 %. Los ahorros contribuyeron a duplicar prácticamente las horas lectivas que reciben los niños.[139]

Las tecnologías sencillas también pueden ayudar. El programa VISHWAS de la India es una aplicación para Android que permite a los inspectores de escuelas presentar informes en línea en tiempo real sobre las escuelas, realizar un seguimiento y presentar informes de datos sobre asistencia escolar, materiales de aprendizaje e información contable.[140] El uso de la informática permitió a Ghana realizar un esquema de todas las escuelas secundarias utilizando datos básicos para informar decisiones sobre asignaciones de docentes y recursos. La capacidad de monitoreo en tiempo real permite supervisar de cerca el progreso de construcción y ahorrar costos considerables al reducir la fuga de fondos.[141]

Los padres, los docentes, las comunidades y la sociedad civil también tienen un rol clave en acabar con la corrupción y el malgasto. Las asociaciones activas de padres y docentes, así como los consejos educativos

locales, pueden complementar el trabajo de los inspectores de escuelas y ejercer un impacto positivo sobre la asistencia de los docentes.[142] La publicación de datos sobre cómo se están utilizando los recursos permite a los docentes y las comunidades ayudar a garantizar que los recursos lleguen a sus destinos correspondientes. Los gobiernos deben considerar si se han implementado las protecciones y los mecanismos adecuados para quienes desean informar la asignación o apropiación inadecuada de recursos.[143]

Permitir que los docentes se dediquen a enseñar y acabar con las causas del absentismo

Cuatro estudios de escuelas primarias en 17 países de renta baja y renta media hallaron que, en promedio, se pierde por año casi el 20 % del tiempo de enseñanza a causa de factores que hacen que los docentes no asistan a la escuela (consulte la Tabla 2). Los docentes constituyen, justamente, el mayor gasto de los presupuestos educativos, lo cual representa hasta el 90 % de los costos recurrentes en algunos países.[144] Aumentar la cantidad de horas lectivas reales es una de las maneras más efectivas de mejorar el aprendizaje. No obstante, con frecuencia, los docentes no están en la escuela o no están enseñando porque deben realizar tareas no educativas (como tareas administrativas o de recaudación de fondos), porque necesitan viajar para cobrar o asistir a cursos de capacitación que podrían haberse organizado a nivel local, o porque están sujetos a una supervisión y gestión deficientes o inexistentes. Las visitas a escuelas de países en vías de desarrollo han revelado elevadas tasas de ausencias no justificadas de docentes.[145] Eso es costoso. En la India, por ejemplo, las elevadas ausencias de docentes en escuelas primarias tienen un costo anual aproximado de 4000 millones de USD (Tabla 2).[146] Incluso cuando están en la escuela, los docentes no necesariamente dedican su tiempo a la enseñanza. **Una encuesta de escuelas primarias realizada en siete países de África detectó que, incluso cuando los docentes están presentes en la escuela, un 45 %, en promedio, no está en las aulas**

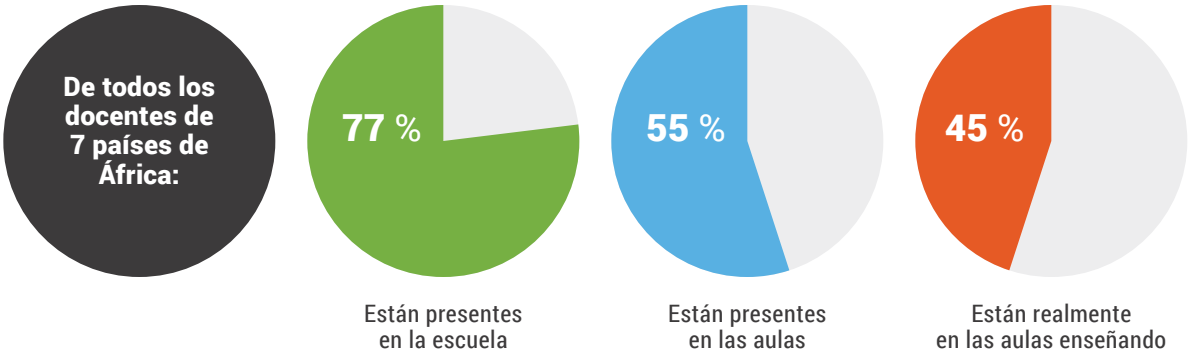
Tabla 2. Tiempo que pasan los docentes de una escuela de nivel primario sin enseñar

	Absentismo de la escuela (%)	Absentismo del aula* (%)	Costo calculado del absentismo			
			de la escuela (millones de USD)	de la escuela (% del PBI)	del aula (millones de USD)	del aula (% del PBI)
Bangladesh	16		115	0,1		
Brasil	7		1898	0,1		
Ecuador	14		219	0,2		
Ghana	23		99	0,3		
India	25		3974	0,2		
Indonesia	19		1850	0,2		
Kenia	16	47	278	0,5	964	1.6
Marruecos	7,5		120	0,1		
Mozambique	46	61	142	0,9	244	1,5
Nigeria	16	25	546	0,1	1262	0,2
Pakistán	19					
Perú	11		161	0,1		
Senegal	18	31	44	0,3	107	0,7
Tanzania	14	47	86	0,2	336	0,7
Togo	23	38	28	0,6	64	1,4
Túnez	6,5		50	0,1		
Uganda	30	57	240	0,9	559	2.1

Fuentes: Abadzi (2009); Bold et ál. (2016); Chaudhury et ál. (2006); Hai-Ahn et ál. (2016). Datos de PBI y gastos del gobierno en educación basados en Estadísticas de Educación de UIS.[V12] Nota 1: * El absentismo del aula es condicional a estar presente en la escuela. Nota 2: Los costos son anuales y corresponden únicamente a docentes de nivel primario.

Figura 18. Empleo del tiempo de los docentes de nivel primario

Fuente: Datos de Bold et ál. (2016).[V13]



enseñando. En general, el estudio permitió descubrir que los estudiantes de nivel primario reciben menos de dos horas y media de enseñanza diaria o menos de la mitad de las horas lectivas previstas.[147] Dadas las ausencias de los docentes de las escuelas y las aulas, en las escuelas de estos países se utiliza solamente el 45 % del tiempo lectivo de sus docentes (consulte la Figura 18).[148]

Es necesario abordar sistemáticamente el conjunto de factores que hace que los docentes estén fuera de las aulas. Se han identificado muchos ejemplos de buenas prácticas escalables, generalmente a cargo de los propios docentes o de la implementación de tecnologías, como teléfonos móviles básicos, para ayudar a los docentes a dedicar más tiempo a enseñar y mejorar el monitoreo y la rendición de cuentas. La diversificación del personal del ámbito educativo (como se analiza en el capítulo siguiente) también será clave para garantizar que los docentes dediquen su tiempo a enseñar y que las funciones ajenas a la enseñanza estén, en gran parte, a cargo de otras personas. **Para erradicar estos problemas, es necesario promover la colaboración positiva entre los docentes, sus sindicatos y las autoridades responsables de formular políticas, a fin de garantizar que se aborden las causas raíces y las soluciones perduren.** Gambia dio un gran ejemplo de esta colaboración cuando el sindicato de docentes trabajó con el gobierno para lograr que los docentes cobraran a través de sus propias cuentas en una cooperativa de crédito, a fin de que no tuvieran que recorrer grandes distancias a áreas urbanas para cobrar sus salarios y pudieran así dedicar más tiempo a la enseñanza.[149] Asimismo, el programa de dinero móvil de Kenia permite a los docentes recibir sus salarios por mensaje de texto.[150] En lugar de tener que recorrer grandes distancias para capacitarse o perder completamente la capacitación, el programa Developments in Literacy (DIL) de Pakistán proporciona a los docentes teléfonos inteligentes que pueden utilizarse para descargar planes de clases y videos de capacitación. En la India, se descubrió que mejorar el monitoreo de los docentes era diez veces más rentable para reducir la proporción de estudiantes/docentes y mejorar el tiempo de contacto que contratar más docentes,[151] y usar teléfonos móviles para controlar la asistencia permitió reducir a la mitad las tasas de absentismo.[152] Lograr que las asociaciones de padres y docentes controlen la asistencia puede resultar particularmente efectivo, generalmente incluso más que el control a cargo de otros profesionales de la escuela o la presentación de informes a cargo de las mismas escuelas, conforme se determinó en el proyecto EDUCO en El Salvador.[153] Las herramientas que reducen el tiempo que dedican los docentes a las tareas administrativas también ayudan a liberarlos para que enseñen, como la plataforma de Entorno Móvil Interactivo de Aprendizaje de Stanford, que permite a los docentes realizar un seguimiento de los puntajes de evaluaciones, administrar las tareas escolares, y controlar el progreso de los niños en tiempo real.[154]

Reducir el costo de los materiales de aprendizaje y utilizarlos de manera efectiva

Los libros se encuentran entre las inversiones más efectivas para aumentar los resultados del aprendizaje.[155] Un estudio de 22 países del África subsahariana detectó un aumento del 5 % al 20 % en los logros de los estudiantes en materias para las que cada niño recibió un libro de texto.[156] Sin embargo, en muchos países, no existe financiación suficiente para libros de texto, o estos son demasiado costosos, no están disponibles para muchos estudiantes o se usan incorrectamente. En escuelas rurales de Benín y Namibia, se comparte un libro de texto entre 10 alumnos de escuela primaria; en Uganda, el 86 % de los estudiantes no usa ningún libro de texto a pesar de tenerlos en el aula por temor a que se los roben o los rompan.[157]

En muchos casos, el abastecimiento poco competitivo, los sobornos de proveedores, el robo, la

piratería y las violaciones de los derechos de autor aumentan los costos y perjudican la calidad.[158] En Filipinas, el costo de los libros de texto es un 40 % más alto a causa de la corrupción en el proceso de licitación, un 5 % más alto a causa del costo de reemplazo de los libros de texto de mala calidad y un 61 % más alto a causa de pérdidas durante las entregas a las escuelas.[159] Tanto Ruanda como Kenia utilizan la distribución comercial para entregar libros a las escuelas. No obstante, el precio unitario en Kenia es un 50 % más alto, en parte porque las editoriales kenianas realizan las entregas a través de intermediarios, mientras que las editoriales de Ruanda entregan de manera directa a las escuelas.[160] La participación de las comunidades para ayudar a supervisar la distribución de los libros de texto puede ayudar a reducir las pérdidas.

La apertura del proceso de licitación puede reducir los costos. En el África subsahariana, una pequeña cantidad

Cuadro 10. Influencias en los resultados: La política y la práctica de la implementación

Una reforma exitosa exige que los líderes dominen la política y la práctica de la implementación. Sin la capacidad de dirigir satisfactoriamente la política de la reforma para generar apoyo para el cambio, o sin los sistemas y mecanismos para garantizar que la política se transforme en práctica, las mejores intenciones no darán resultado.

Cuando las políticas de implementación se gestionan bien, es posible aceptar y aprovechar incluso las reformas exigentes. La clave es garantizar que quienes deben implementar las reformas puedan opinar, reciban mecanismos para ofrecer retroalimentación y, en definitiva, puedan ejercer una influencia en los resultados. La introducción del **Aprendizaje basado en actividades en Tamil Nadu,** India, involucró una importante transformación de la pedagogía para permitir que los docentes pudieran, de manera efectiva, manejar clases de gran tamaño y alentar a los niños a tomar las riendas de su propio aprendizaje. Su satisfactoria puesta en marcha comprendió la participación de una masa fundamental de docentes en el diseño y la evaluación de materiales en las primeras etapas, así como garantizar que los docentes tuvieran una exposición efectiva suficiente a la nueva pedagogía para fomentar un sentido de propiedad y ayudarles a "creer" realmente en ello. En aquellos casos donde los sindicatos de docentes plantearon inquietudes, estas se gestionaron mediante negociación y cooperación. Las partes interesadas fundamentales, en especial los docentes, aceptaron y defendieron ampliamente las reformas, que han resistido la prueba del tiempo.

Los excepcionales resultados de aprendizaje de Shanghái pueden atribuirse a conexiones muy estrechas entre política e implementación. Esto puede atribuirse en parte a las características culturales e históricas chinas de administración de arriba a abajo y centralizada, pero también a una buena comprensión de cómo la autonomía y la rendición de cuentas pueden incentivar la implementación efectiva. Las escuelas de Shanghái tienen un alto nivel de autonomía en cuanto a planificación y gestión del presupuesto escolar, gestión del personal y, en cierta medida, en cuanto a los programas de estudios. A su vez, se espera que los docentes y las escuelas rindan cuentas mediante evaluaciones continuas de estudiantes, publicación de datos escolares e inspecciones anuales, todas ellas medidas que permiten a los líderes del sistema monitorear atentamente si se están implementando las políticas y cuáles son sus resultados. Invertir considerablemente en liderazgo profesional y garantizar la constancia y la coherencia entre las políticas han sido clave para que funcione en la práctica esta autonomía y asunción de responsabilidades.

Las rápidas y satisfactorias reformas educativas en Punjab revelan mucho acerca de la mecánica de la implementación exitosa, y la importancia de contar con objetivos claros, monitoreo estructurado y detallado, y rendición de cuentas de forma activa regular. Se definieron prioridades claras en matriculación, aprendizaje, docentes e instalaciones, así como objetivos detallados y trayectorias de prestación establecidas para cada región. Se reunieron datos mensuales de indicadores clave de las 60.000 escuelas estatales de Punjab mediante la contratación de cerca de 900 veteranos del ejército, a quienes se les entregó una lista de escuelas para visitar una vez por semana en motocicleta. Rápidamente, se produjo un "paquete de datos" mensual de cada distrito que mostraba ese distrito en comparación con todos los demás distritos de Punjab. Esto permitió a los ministros y funcionarios de gobierno realizar un seguimiento estrecho del progreso respecto de cada una de las trayectorias, ver qué distritos estaban funcionando según lo planeado y cuáles no, dirigir el apoyo y la intervención, y pedir cuentas personalmente a líderes designados de escuelas y distritos.

Consulte las fuentes para conocer el material original y obtener más información.

de compañías extranjeras, principalmente europeas, sigue ganando un porcentaje elevado de las licitaciones de libros de texto. No obstante, en muchos países de renta baja y renta media, tanto la cantidad como la competitividad de las editoriales privadas locales y regionales ha aumentado. Al ampliarse el mercado local de los libros, estos cambios están rompiendo con los monopolios que han mantenido elevados los costos de los libros.

Por último, se necesitan acciones para garantizar que los libros de texto se utilicen bien. El rol de los docentes en la selección y el monitoreo de la calidad de los libros de texto debe reforzarse. Se deben divulgar ampliamente mejores prácticas en el uso de libros de texto y otros materiales de aprendizaje e incorporarlas en el desarrollo de los docentes. Los libros y demás materiales educativos se deben editar en los idiomas adecuados y deben tener el contenido adecuado y ser accesibles para los estudiantes con discapacidades visuales y otras discapacidades físicas.[161]

Para aumentar el progreso de mejora de la cadena de suministro de libros de texto, la Comisión apoya la idea de una Alianza mundial de libros: un mecanismo internacional, presentado por una organización existente, para movilizar la recaudación de fondos, aumentar la conciencia y mejorar el suministro y el uso de libros de texto y libros de lectura. Sus actividades clave incluirán las siguientes: divulgar mejores prácticas de desarrollo efectivo, abastecimiento, distribución y uso de libros; defender la importancia de los materiales de lectura; ayudar a los países a mejorar la eficiencia de sus cadenas de libros a través del financiamiento, el asesoramiento técnico y el aprendizaje conjunto; y financiar libros de lectura en lenguas maternas donde existan necesidad económica comprobada y compromiso del país.

A medida que el desarrollo de materiales digitales de aprendizaje y en línea se extienda para complementar los libros y materiales impresos tradicionales, será cada vez más importante integrar estrategias para el desarrollo y el uso de libros y recursos digitales para todos los niveles educativos (consulte la Recomendación 5). Esto será especialmente importante en los niveles de educación superiores, donde los costos de los libros de texto pueden ser tremendamente elevados y los beneficios de cambiar a recursos digitales podrían ser mayores.[162]

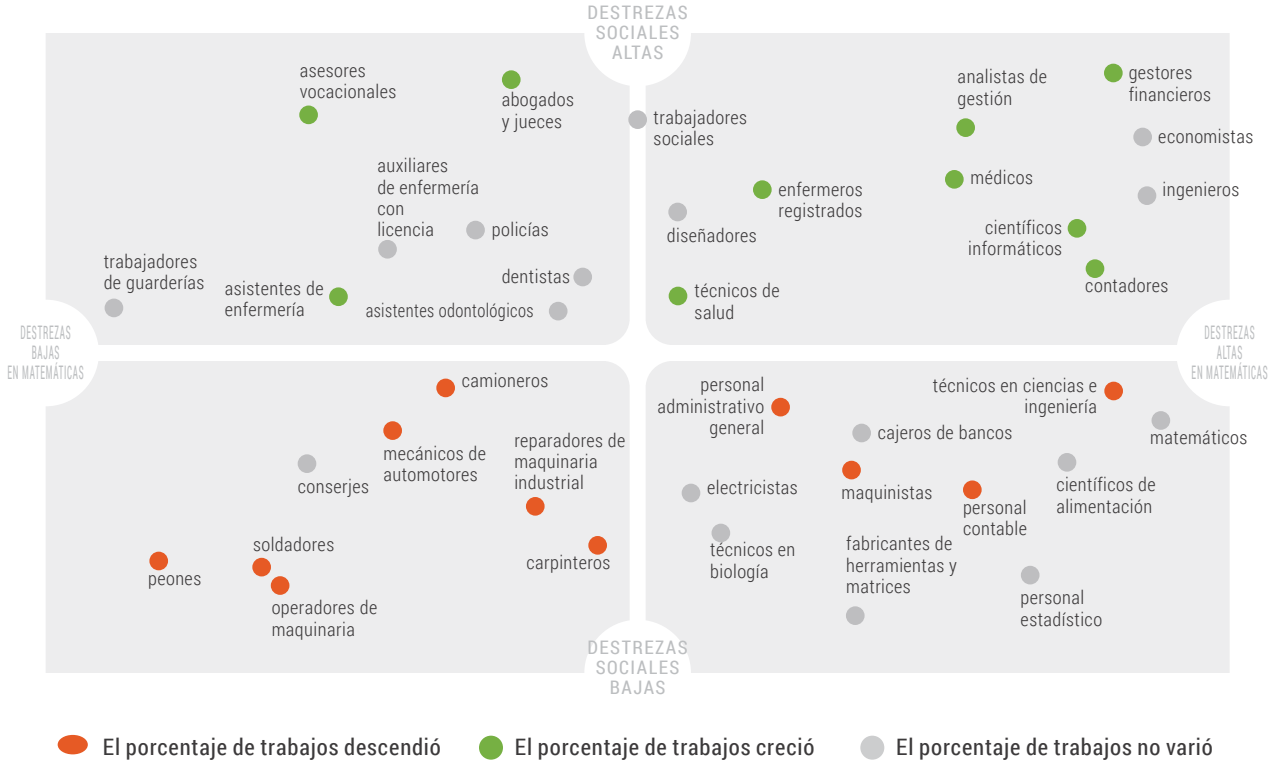
II. Innovación: Invertir en nuevos enfoques y adaptarse a las necesidades futuras

Para preparar a los jóvenes para el mundo del año 2050 en adelante, los sistemas educativos deben innovar y cambiar, en lugar de limitarse simplemente a replicar éxitos del pasado. Los sistemas educativos tendrán que innovar y adaptarse, ya que las destrezas que las sociedades y las economías necesitan están cambiando rápidamente y porque muchos gobiernos de países en vías de desarrollo ya están alcanzando los límites de lo que sus sistemas educativos pueden alcanzar actualmente. Deben innovar si se quiere que la educación llegue realmente a todos los niños y jóvenes, buscando nuevas maneras de superar la exclusión y la inequidad. Además, deben cambiar para aprovechar las oportunidades que ofrecen la tecnología, las innovaciones de diseño y las nuevas visiones de cómo aprenden los niños. **La manera en que los jóvenes aprenden, se comunican y se entretienen ha evolucionado más en los últimos 15 años que en los 570 años anteriores, lo que hace que la innovación en educación sea un imperativo.[163]**

Las innovaciones en educación también serán necesarias para gestionar las inmensas presiones que deberán enfrentar los países en vías de desarrollo en las próximas décadas. Se prevé que la cantidad de niños en países de renta baja y media-baja aumentará de aproximadamente 1200 millones en la actualidad a 1400 millones en 2030.[164] **Se prevé que para 2030 la demanda de docentes en países de renta baja y media-baja crecerá un 25 %, a 29 millones con respecto a los 23 millones actuales; en los países de renta baja, prácticamente se duplicará de 3,6 a 6,6 millones.** El mayor crecimiento tendrá lugar en muchos países de renta baja que ya sufren una escasez aguda.[165] El costo de la educación y las demandas de capacidad en los sistemas aumentarán a medida que la educación se expanda y las ambiciones de resultados e inclusión crezcan correctamente. Además, la necesidad de responder a las necesidades cambiantes en cuanto a destrezas y ayudar a los jóvenes a adaptar sus destrezas con el tiempo y en todas las ubicaciones geográficas exigirá una pedagogía y una evaluación más sofisticadas, así como una elaboración de políticas más ágil y dinámica.

La innovación tendrá que reflejar una nueva comprensión de lo que necesita brindar la educación. A medida que la naturaleza del trabajo cambia, los

Figura 19. Cómo ha cambiado la demanda en cuanto a destrezas en las últimas décadas



Fuente: Foro Económico Mundial (2016). Datos del Departamento de Trabajo de EE. UU; cambios en los porcentajes de las ocupaciones laborales desde 1980 hasta 2012.[V14] Nota: La posición de una ocupación en los ejes x e y refleja la intensidad de las destrezas matemáticas y sociales necesarias.

empleadores demandan cada vez más destrezas sociales o no cognitivas,[166] así como habilidades técnicas e intelectuales de alto nivel (consulte la Figura 19). En el futuro, será más probable que las personas cambien de profesión varias veces durante sus vidas laborales y que trabajan en varias ubicaciones, grupos y culturas diferentes. Esto aportará más valor a la capacidad de adaptarse, de aprender a lo largo de la vida, de comunicarse y de gestionar diferencias.

Hoy en día, el potencial de las innovaciones de emerger, mejorar y transformar la educación es mayor que nunca. Una investigación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) permitió descubrir que los niveles generales de innovación en la educación son bastante elevados en muchos países, tanto en términos absolutos como en relación con otros sectores, pero varían ampliamente de un país a otro. Las prácticas pedagógicas innovadoras han crecido considerablemente en gran parte del mundo, a pesar de que la innovación prevalece mucho más en la educación de nivel superior que en las escuelas. Fundamentalmente, la OCDE descubrió que los países con mayores niveles de innovación experimentan mejoras en los resultados educativos, resultados de aprendizaje más equitativos en todas los niveles de aptitud y docentes más satisfechos.[167]

El trabajo de la educación y las herramientas disponibles para alcanzarla están cambiando rápidamente. La transformación de la educación debe comenzar por poner en orden los aspectos básicos para sentar las bases de un desempeño efectivo. Pero el mero fortalecimiento del desempeño de un sistema educativo no bastará para que el sistema resulte apto para el futuro. **La segunda transformación de la educación que deben realizar los líderes es fomentar la innovación en todos los sistemas educativos. La Comisión insta a los encargados de tomar decisiones a priorizar la innovación en tres áreas clave identificadas como cruciales para el éxito futuro: el personal del ámbito educativo, la tecnología y los agentes no estatales.**

Las innovaciones en estas tres áreas serán necesarias para satisfacer los desafíos específicos que se avecinan, facilitar el fortalecimiento del sistema y apoyar la implementación de las intervenciones clave identificadas por la Comisión para mejorar el aprendizaje y el acceso. No obstante, la tarea de garantizar que la educación siga evolucionando para reflejar nuevos desafíos y oportunidades abarca los sistemas educativos en su conjunto. El que un sistema fomente o suprima la innovación depende de muchos factores: desde el grado de motivación de los líderes y administradores del sistema para mejorar

los resultados, pasando por el nivel de autonomía que tengan los docentes y líderes de la escuela para probar nuevas ideas y cuán incentivados estén para hacerlo, hasta si el sistema es capaz de evaluar los cambios y realizar un seguimiento de estos en el aprendizaje de los estudiantes. Junto con las acciones específicas establecidas en esta sección, la Comisión recomienda acciones transversales para crear un entorno que dé lugar al surgimiento y escalamiento de innovaciones. Los gobiernos, la sociedad civil y el sector privado deben invertir en Investigación y Desarrollo, brindar acceso a financiamiento dedicado específicamente, flexible y a largo plazo (especialmente para apoyar la "fase media" entre la implementación piloto y de gran escala) y crear o apoyar recursos dedicados específicamente a fin de identificar y respaldar nuevas innovaciones, compartir el aprendizaje y evaluar.

Varios gobiernos están adoptando un rol proactivo en la promoción de la innovación. Hace casi 20 años, el Ministro de Educación de Singapur lanzó la política *Escuelas pensantes, Nación que aprende (Thinking Schools, Learning Nation)*, que establecía una cultura institucional de desafiar lo que se da por sentado e intentar mejorar las prácticas educativas a través de la participación, la creatividad y la innovación.[168] El Ministro de Educación de Brasil lanzó un *Premio Nacional a la Innovación en Gestión de la Educación* anual, que incentiva a las autoridades educativas locales a mejorar los sistemas de educación municipales.[169] El Ministro de Educación de Perú (con el apoyo de las organizaciones Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab [J-PAL] e Innovations for Poverty Action [IPA]) acaba de lanzar MinEduLAB para diseñar políticas innovadoras y basadas en la evidencia con el fin de mejorar el desempeño de los estudiantes y superar los desafíos de implementación.[170] Los socios internacionales también pueden tener un rol mediante competencias o desafíos de financiación de la innovación. En estos casos, el impacto es mayor si la financiación se complementa con apoyo orientado a las capacidades.[171] Fundamentalmente, para maximizar el impacto de estas inversiones es necesario desarrollar un círculo continuo entre innovación, evaluación y creación de evidencia, de manera que las innovaciones no estén simplemente respaldadas para el crecimiento, sino que también reciban apoyo para aumentar, de manera más general, la comprensión de lo que da resultado para mejorar el aprendizaje.

Recomendación 4. Fortalecer y diversificar el personal del ámbito educativo

El año pasado, los países de renta baja y media-baja gastaron 552.000 millones de USD en salarios de docentes, el 73 % de los gastos totales en educación de nivel preescolar, primario y secundario.[172] Corresponden justamente a la mayor inversión de un país en educación. Apoyar a los docentes y mejorar le enseñanza es esencial para garantizar que esta inversión dé resultados. Estudios de los mejores sistemas educativos identifican constantemente la enseñanza buena y en proceso de mejora como el determinante más fundamental del éxito para mejorar el aprendizaje.[173] El personal bien capacitado y de alta calidad es esencial en todas las etapas de la educación, desde los primeros años hasta la educación superior y de adultos. No obstante, los cambios en nuestra comprensión de cómo aprenden mejor los jóvenes y de las destrezas que necesitarán significan que la naturaleza de la enseñanza y del personal del ámbito educativo en sí mismo también tendrán que cambiar.

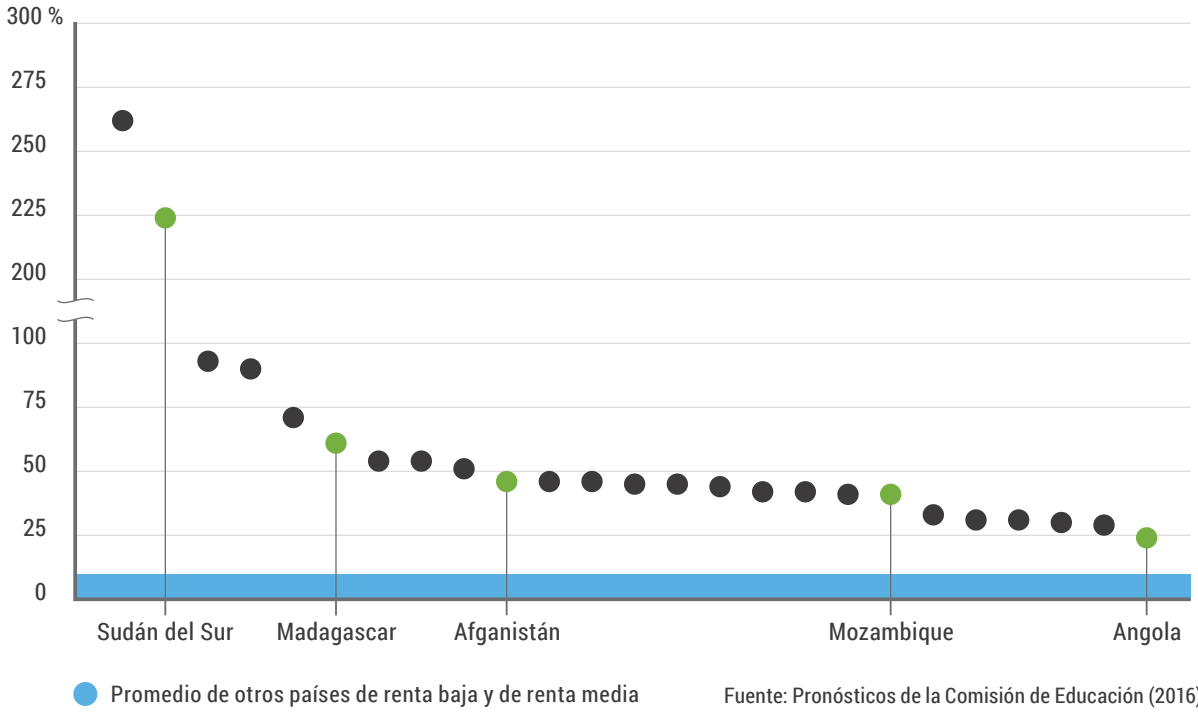
A medida que la cantidad de alumnos aumente, en especial en los niveles preescolar y secundario, será difícil para algunos países seguirle el ritmo a la demanda de docentes. Se prevé que, entre 2015 y 2030, la demanda de docentes en los países de renta baja y media-baja aumentará un 25 %, y en los países de renta baja, prácticamente tendrá que duplicarse. Se prevé que la demanda de docentes para nivel preescolar en países de renta baja y media-baja se cuadruplicará de 1 millón a 4 millones; y la demanda de docentes para nivel secundario crecerá de 11 millones a 13 millones.[174] En varios de los países más pobres, estos aumentos equivalen a la mitad, o más, de los graduados de nivel terciario previstos (consulte la Figura 20), una proporción sin precedentes incluso en los países más exitosos e industrializados.[175] Esta escasez está exacerbada por las ineficiencias generalizadas en la distribución del personal docente.

Los gobiernos deben aumentar significativamente su inversión en la contratación, capacitación y retención de docentes, así como en su efectiva distribución y utilización, a fin de satisfacer esta creciente demanda. La Comisión reafirma de la manera más contundente la importancia de las destrezas, el compromiso y la moral de los docentes, así como de todo el personal del ámbito educativo. Los estudios muestran que fuera del círculo familiar inmediato, los docentes son quienes ejercen mayor influencia en las mujeres y los hombres jóvenes en su camino hacia la adultez.[176] La posición de la docencia como profesión es importante para el éxito de todos los países.

Limitarse a aumentar el suministro de docentes calificados no será suficiente; también tendrá que cambiar el rol del docente. El propósito de la educación y las destrezas que los jóvenes necesitarán están cambiando, al igual que nuestra comprensión de cómo se desarrolla el cerebro de los niños y cómo aprenden mejor.[177] El contexto en el cual se desarrolla la educación también suele cambiar rápidamente (impulsado, por ejemplo, por la urbanización a gran escala, los movimientos de población y los impactos

Figura 20. En algunos países, se necesita la mitad de todos los graduados para satisfacer la demanda de docentes

Porcentaje de nuevos docentes necesarios en relación con la cantidad de graduados de nivel terciario entre 2020 y 2030



Fuente: Pronósticos de la Comisión de Educación (2016).

del cambio climático) con consecuencias para lo que tiene que hacer la educación y de qué manera. Las innovaciones en la prestación de la enseñanza significan que cambiar la naturaleza de la enseñanza y el rol del docente no solamente es necesario, sino que es mucho más posible y escalable que antes. No obstante, a menudo, la enseñanza no logra seguir el ritmo del cambio, mantener su relevancia y brindar a los jóvenes las destrezas que buscan los empleadores. Menos de una cuarta parte de los expertos de todo el mundo sostiene que sus escuelas están preparando a los estudiantes para el mundo laboral.[178] Quienes respondieron a la consulta de la Comisión plantearon reiteradamente inquietudes respecto de que la enseñanza y los programas de estudios no eran relevantes para el mercado laboral y no reconocían ni incluían a los estudiantes con necesidades diferentes. La calidad de la enseñanza es demasiado variable, como lo evidencian, en parte, los 330 millones de niños que van a la escuela pero no aprenden lo básico,[179] y los docentes, en lugar de ser valorados y empoderados para innovar, muy a menudo suelen ser considerados un obstáculo para el cambio.[180]

Para cumplir con estos desafíos, ya no basta con que los países contraten y capaciten más o mejores docentes como los hemos concebido en el pasado. Con alumnos cada vez más capaces de acceder a información por su cuenta mediante materiales en línea o de aprender de manera virtual de docentes ubicados en cualquier parte, su necesidad fundamental radica en la labor de facilitar, guiar y desarrollar destrezas. Los docentes deben ser, cada vez más, "facilitadores de conocimiento" y "diseminadores de conocimiento" o, como dicen algunos, los "guías que acompañan" así como (o en ocasiones en vez de) los "expertos en el estrado". Este cambio abre oportunidades para desplegar el tiempo de los docentes de otra manera, brindar un mejor apoyo a los docentes y recurrir a un conjunto más amplio de roles que conjuntamente respalden el aprendizaje (consulte el Cuadro 11).

Profesionalizar los cargos docentes y no docentes para mejorar sus destrezas y su estatus

Promover un personal del ámbito educativo que sea capaz de satisfacer los desafíos de calidad, capacidad e innovación exigirá invertir más en expandir y fortalecer la fuerza laboral, y exigirá reformas en las maneras de capacitar, apoyar y guiar a los docentes.

La Comisión recomienda la profesionalización sistemática tanto de los cargos docentes como no docentes dentro del sector. Esto exigirá evaluar los diferentes roles que necesita el personal para cada nivel de educación, desde el preescolar hasta el nivel superior,

Cuadro 11. El rol cambiante de los docentes

El modelo **Escuela Nueva**, que comenzó en Colombia en la década de los ochenta y ha sido adoptado como política nacional colombiana, utiliza un modelo centrado en los estudiantes, con lecciones que están mejor conectadas con el ambiente local y el reclutamiento de estudiantes más avanzados para ayudar a los estudiantes con menor desempeño. En lugar de haber un docente que transmite conocimientos, los estudiantes se ocupan de las lecciones a su propio ritmo con el docente como facilitador, en un aula de varios grados. Es un enfoque distintivo para mejorar las prácticas de enseñanza en las escuelas más aisladas, y brindar un amplio apoyo a los docentes, lo que posiblemente sea su característica más fundamental. Además de brindar a los docentes materiales educativos, recursos y oportunidades para desarrollar capacidades, el programa capacita a supervisores locales para que se desempeñen como asesores pedagógicos de los docentes. El programa se ha adoptado en otros 16 países, como Guatemala y Vietnam.

Camfed ha capacitado a 4000 mujeres jóvenes como guías de alumnos en 1000 escuelas de Ghana, Tanzania y Zimbabue. Los guías de alumnos no son docentes sino miembros de la comunidad local que regresan a sus escuelas locales para apoyar a niñas marginadas en sus estudios y ofrecer programas de bienestar y destrezas para la vida. A cambio de su compromiso, resultan elegibles para recibir préstamos sin intereses, que la mayoría usa para montar pequeños negocios.

En el estado de Amazonas, en Brasil, el acceso a la escuela secundaria constituye un desafío importante en miles de pueblos remotos. La mayoría de la población reside en lugares remotos donde solamente es posible acceder a las escuelas atravesando ríos. El **Centro de Medios** del estado opera como un modelo de escolarización que comprende docentes expertos que dan clases a través de un sistema de video bidireccional desde un estudio en la capital mientras que las aulas están a cargo de un docente facilitador en persona que alivia la necesidad de asignar docentes de contenido específico en cada escuela.

Se está produciendo un cambio importante hacia un **entorno de aprendizaje flexible** y **aprendizaje fusionado** en los niveles de educación superior y terciaria. Las aulas y el aprendizaje tradicionales se están "cambiando" por un docente o profesor dedicados principalmente a orientar y facilitar el autoaprendizaje y el aprendizaje a través de pares, así como por instalaciones que ofrecen espacio para el aprendizaje en equipo. El surgimiento del aprendizaje fusionado, que combina la enseñanza cara a cara con el aprendizaje en línea, reduce los requisitos de espacio, aumenta el acceso a contenido de alta calidad y permite a los estudiantes adaptarse mediante la obtención de una calificación en torno al trabajo y otros compromisos. En Ruanda, Kepler ofrece títulos estadounidenses mediante aprendizaje fusionado que permiten reducir los costos de prestación y centrarse en una educación basada en destrezas que conduce al empleo directo.

Consulte las fuentes para conocer el material original y obtener más información.

©Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente. Bogotá, Colombia.

y desarrollar las estrategias apropiadas de contratación, capacitación, recompensas y despliegue.[181] **La Comisión recomienda que el mejoramiento de la capacitación y el apoyo para los docentes, junto con una capacitación y apoyo diferentes para los cargos no docentes en el área de la educación, estén en el centro de cualquier estrategia de mejora del aprendizaje.** La evidencia demuestra claramente que, mientras muchas reformas educativas se enfocan en las estructuras organizativas, los programas de estudios o las contribuciones que se hacen a la enseñanza, las intervenciones más efectivas cambian lo que sucede dentro del aula y cómo enseñan los docentes. Quienes respondieron la consulta mundial de la Comisión sostuvieron que invertir en enseñanza y promover el respeto por la profesión estaban entre los factores más esenciales para mejorar la educación, y que la enseñanza o la capacitación de docentes inadecuadas eran dos de los obstáculos principales que enfrentaban actualmente los sistemas.

Los mismos docentes deben estar en el centro del

diseño y la conducción de estos cambios, como socios facultados y valorados en la reforma.[182] La iniciativa Educadores de calidad para todos (Quality Educators for All) de Mali utilizó un enfoque colaborativo y basado en resultados para dar lugar a la reforma del desarrollo docente. El Ministerio de Educación, una coalición de organizaciones de la sociedad civil y el sindicato de docentes de Mali se unieron para desarrollar un Perfil de competencia docente (Teacher Competency Profile, TCP) para los docentes de nivel primario, junto con una estrategia integral de comunicaciones. Si bien el TCP era no obligatorio, la naturaleza inclusiva de este desarrollo permitió alcanzar elevados niveles de incorporación. Hasta ahora, los resultados en términos de docentes y estudiantes que han sentido el impacto de la iniciativa han superado ampliamente los objetivos.[183] Muchos sistemas exitosos han demostrado que, a medida que aumentan los niveles de destrezas en el personal del ámbito educativo, también deben aumentar su autonomía y libertad para innovar y mejorar.[184] Los sistemas de desempeño elevado, como Singapur y Ontario, Canadá, utilizan la base de destrezas sólidas de sus docentes para darles un alto nivel de libertad para desarrollar sus propias soluciones y enfoques, y alientan a los docentes a aprender de sus pares y a innovar con ellos. Modelos como Teach For All ofrecen perspectivas convincentes respecto de cómo el apoyar a los docentes talentosos y darles oportunidades para liderar puede ayudar a impulsar la innovación y la mejora dirigidas por los docentes.[185]

Los estudios de mejora de los sistemas, incluido el análisis reunido por el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2014 de la UNESCO,[186] destacan las prioridades de acción:

- **Contratar a los mejores candidatos y los más motivados** mediante el establecimiento de requisitos de ingreso que reflejen tanto la capacidad de aprender y desarrollarse como el conocimiento de la materia (complementados con capacitación adicional si los requisitos son difíciles de alcanzar), y contratar a personas de características diversas. Mientras que poner alto el listón en cuanto a los estándares de ingreso puede ayudar a elevar el estatus de la enseñanza y de otros roles educativos, limitar el ingreso exclusivamente en función de las calificaciones académicas podría restringir excesivamente el ingreso de potenciales docentes de diversos entornos, en especial donde la educación general sigue siendo relativamente deficiente. En los lugares donde haya escasez de candidatos con calificaciones académicas adecuadas, las políticas de educación respecto de los docentes deben ampliar las estrategias de contratación y brindar capacitación intensiva y de alta calidad para elevar el conocimiento de la materia.

- **Fortalecer la capacitación inicial y continua.** La capacitación inicial para docentes debe enfocarse en mejorar el conocimiento de la materia, así como de los métodos de enseñanza, incluir suficientes oportunidades para adquirir experiencia práctica en el aula y adaptarse a las necesidades específicas de la población de estudiantes. La capacitación, la orientación y el apoyo continuos durante las carreras de los docentes también son fundamentales para garantizar que la enseñanza esté a la altura del cambio y de los crecientes estándares, en especial en áreas donde la capacitación inicial puede haber sido deficiente. En los mejores sistemas, todos los docentes, en especial aquellos que están en los primeros años de sus carreras, reciben tiempo suficiente a lo largo del año escolar para su desarrollo profesional (consulte el Cuadro 12). Capacitar a los instructores y aprovechar a los mejores instructores de docentes mediante el aprendizaje a distancia y las nuevas tecnologías también son clave para elevar los estándares. Los cargos no docentes exigen vías de capacitación y desarrollo diferentes.

- **Desplegar a los docentes y otros empleados donde más se los necesite** para acabar con las desigualdades de prestación, lo que incluye incentivar a los docentes y otros miembros de la fuerza laboral, en especial a los mejores, a enseñar en áreas pobres o marginadas.

- **Retener a los buenos docentes** y demás profesionales abordando la moral, la recompensa y el progreso profesional. En la actualidad, los docentes no cobran puntualmente o directamente no cobran, los niveles de remuneración suelen ser inaceptablemente bajos y los salarios suelen permanecer relativamente invariables a lo largo de sus carreras, con una correlación escasa o nula con el desempeño.[187] Los docentes y demás profesionales deben cobrar lo suficiente para que la educación sea una opción profesional viable y atractiva para los candidatos capaces, y deben gozar de buenas condiciones laborales. Si están bien diseñados, los incentivos adicionales de desempeño y retención también pueden mejorar los resultados. Proporcionar al personal apoyo suficiente, así como oportunidades y trayectorias profesionales bien estructuradas para el ascenso, también es fundamental para motivar y para mejorar el desempeño.

- **Fortalecer los mecanismos de gobernanza, la rendición de cuentas y la gestión** es importante para crear las condiciones subyacentes necesarias que apoyen a los docentes para que enseñen bien y sigan mejorando. Esto incluye mecanismos

Cuadro 12. Capacitación y desarrollo de docentes: el caso de Singapur

Singapur goza de una amplia consideración como líder en el desarrollo de docentes. El interés en la enseñanza se siembra prematuramente mediante pasantías de enseñanza, y también existe un sistema de ingreso a mitad de la carrera. El ingreso en la capacitación docente inicial es altamente competitivo: solamente uno de cada ocho postulantes es admitido y proviene del 30 % superior de su cohorte.

Los nuevos docentes cuentan con el respaldo de programas de orientación estructurados que los unen a docentes experimentados y líderes escolares. Se genera un programa de desarrollo personalizado para cada docente y estos deben participar en al menos 100 horas de desarrollo profesional por año. Después de tres años de enseñanza, se evalúa a los docentes una vez al año para determinar si tienen el potencial para tres rutas profesionales distintas: la de la enseñanza (para docentes de aula y docentes formadores), la del liderazgo (para jefes de nivel/materia, directores de escuela y superintendentes) y la de especialista sénior (para funcionarios de gobierno). Los docentes que tienen potencial de líderes de escuela se trasladan a equipos de gestión intermedia y reciben capacitación que los preparará para sus nuevos roles. Se evalúa el desempeño de los gestores intermedios para conocer su potencial de convertirse en directores auxiliares o directores. La capacitación especializada para directores de escuela incluye el ejercicio de la profesión supervisado y prácticas para recibir instrucción de directores con experiencia. Esto, a su vez, garantiza que los docentes cuenten con el apoyo de grandes líderes de escuela en el futuro.

Para promover el aprendizaje continuo, la iniciativa de la Red de Docentes de Singapur alienta a los docentes a compartir prácticas efectivas de sus propias experiencias en el aula con otros docentes, en lugar de depender únicamente de un cuerpo de expertos central que determine cuál es la mejor manera de optimizar la enseñanza y el aprendizaje. Mediante círculos de aprendizaje informales, los docentes con intereses similares se unen para aprovechar el conocimiento y la experiencia de otros docentes de aula. El objetivo general es formar docentes con capacidad pensante que puedan inspirar y preparar a estudiantes pensantes, capaces de competir en una economía cambiante.

Consulte las fuentes para conocer el material original y obtener más información.

justos y transparentes de gestión del desempeño, implementación y promoción; relaciones efectivas de rendición de cuentas; y estrategias para acabar con el absentismo, el mal desempeño y la mala conducta.

Diversificar el personal para sacar partido a los docentes y mejorar el aprendizaje

La Comisión recomienda que quienes toman decisiones adopten una nueva perspectiva respecto del tipo de personal que necesitarán en el futuro. Al hacerlo, la educación tiene mucho que aprender del sector de la salud, donde se ha implementado un personal mucho más diversificado para satisfacer las crecientes demandas y prestar nuevos servicios y, al mismo tiempo, gestionar los costos y el suministro de personal. El personal está formado por profesionales reconocidos y diferentes, cada uno con su propia formación y capacitación. Los sistemas de salud han utilizado satisfactoriamente los servicios de auxiliares de enfermería y secretarios de médicos para reemplazar el tiempo que dedicaban los médicos a completar y actualizar registros médicos de pacientes luego de cada visita. Los enfermeros profesionales y los asistentes médicos llevan a cabo las tareas de tomar medidas de diagnóstico básicas de pacientes y actualizar sus historias clínicas. Los datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS) sobre países en vías de desarrollo muestran que el cociente de no médicos a médicos va de 5 a más de 10,[188] lo que permite a estos sistemas de salud expandir la prestación sin el costo mucho más elevado que se asociaría al aumento correspondiente en la cantidad de médicos. Los datos disponibles sobre el personal del ámbito educativo sugieren que este nivel es mucho menor en el sector de la educación. En Chile, por ejemplo, por cada médico hay 5 empleados de apoyo, mientras que por cada docente hay menos de medio empleado de apoyo (consulte la Figura 21).

Por lo general, se espera que los docentes realicen una amplia variedad de funciones, incluidas aquellas que no exigen formación docente o que son más adecuadas para personas con otra capacitación o experiencia. Algunos países han introducido exitosamente un conjunto más amplio de empleados no docentes para reducir el tiempo que dedican los docentes a actividades no educativas y para brindar mejor apoyo al aprendizaje.[189] Esto puede incluir una variedad de profesionales como auxiliares de docentes

Figura 21. El personal del ámbito educativo es mucho menos diversificado que el personal del sector de salud.

En Chile:

Fuente: Datos del Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (Teaching and Learning International Survey, TALIS) de OECD (2013); datos de la OMS (2015).[V15] Nota: el cálculo de personal de apoyo para el sector de la salud es conservador. No incluye asistentes de farmacia, asistentes de laboratorio ni trabajadores ambientales. El personal de apoyo docente incluye auxiliares de docentes y todos los profesionales de apoyo que brindan educación o que ayudan a los docentes a brindar educación, incluidos especialistas de medios educativos, psicólogos y enfermeros. En ninguno de los cálculos se incluye personal de gestión, administrativo y de mantenimiento de edilicios.

que ayudan a los docentes a brindar instrucción, personal de apoyo pedagógico (como orientadores académicos) que ofrece servicios para apoyar la instrucción, y trabajadores sociales y sanitarios que ofrecen apoyo social y psicológico especializado a los estudiantes.[190] En escuelas donde asisten niños que pueden haber experimentado conflictos, pobreza extrema o marginación, la necesidad de profesionales especializados como estos es incluso mayor.

Los ayudantes pedagógicos o de enseñanza también pueden cumplir un rol importante en sacar el mayor partido al tiempo de los docentes y personalizar el aprendizaje. En Finlandia, por ejemplo, solamente el 56 % del personal del ámbito educativo de nivel primario está compuesto por docentes; casi la cuarta parte corresponde a personal de apoyo pedagógico.[191] Se espera que los asistentes de enseñanza posean calificación profesional en un área de estudio adecuada[192] y su rol suele ser ayudar a los estudiantes con necesidades especiales o problemas de aprendizaje. En EE. UU., los asistentes de enseñanza actualmente representan el 12 % de los empleados de las escuelas, y más instituciones de nivel superior ofrecen programas de capacitación especializados para satisfacer su creciente demanda.[193]

Para la mayoría de la enseñanza, se requiere la experiencia y la formación de un docente calificado. No obstante, algunas de las tareas que desempeñan actualmente los docentes pueden ser realizadas de manera efectiva por otros empleados capacitados que no necesitan condición de docente calificado siempre que trabajen bajo la estrecha supervisión de un docente calificado que tenga la responsabilidad general. Los asistentes de enseñanza pueden encargarse del apoyo a pequeños grupos de estudiantes que necesiten ayuda adicional en lectura o matemáticas, llevar a cabo clases de recuperación o rincones de lectura, o trabajar con los niños con necesidades educativas especiales.[194] Pueden ayudar a los docentes a prepararse para dar lecciones, elaborar materiales, organizar equipos, verificar la asistencia de los estudiantes, corregir las tareas y supervisar los proyectos de los estudiantes. Los datos de observaciones en el aula en países de Latinoamérica indican que estas tareas no instructivas pueden ocupar hasta la mitad del tiempo que pasa un docente en el aula.[195] En clases asistidas por computadora donde los estudiantes utilizan la tecnología para acceder a contenido o conectarse con docentes que enseñan a distancia, los paradocentes con capacitación adecuada pueden facilitar, supervisar y evaluar el trabajo de los estudiantes. Los asistentes de enseñanza también son útiles en escuelas ubicadas en áreas pequeñas y remotas donde suele utilizarse la enseñanza de varios grados juntos, ya que permiten a los docentes enseñar a algunos estudiantes mientras otros trabajan solos o con la asistencia de los ayudantes.[196] Junto con los ayudantes y bajo la supervisión de docentes capacitados, padres y miembros de la comunidad voluntarios también pueden ayudar a realizar tareas no relacionadas con la enseñanza que suelen hacer los docentes, como acompañar a los estudiantes en viajes, recaudar fondos o brindar apoyo adicional personalizado para alumnos con necesidades adicionales.[197]

La diversificación satisfactoria exige una comprensión de los roles claros y diferenciados que tienen los docentes y otros miembros del personal, así como sus distintas necesidades de capacitación. No

obstante, en la actualidad, en muchos países de renta baja y media-baja, los sistemas se han adaptado al rápido crecimiento de la cantidad de alumnos cubriendo la falta de docentes con docentes voluntarios o sin capacitación, con el riesgo de reducir la calidad. Se debe considerar si se necesita regulación en torno a los requisitos de capacitación para los diferentes roles del personal.

Contratar y capacitar a más y mejores docentes seguirá teniendo una prioridad alta en todos los países en vías de desarrollo, junto con todo aumento de los cargos no docentes y del apoyo. También se debe apoyar la diversificación *dentro* del personal docente como parte de un esfuerzo por mejorar el desarrollo profesional. Los docentes deben contar con capacitación para especializarse en materias o aspectos específicos de la educación, y para ascender a cargos de liderazgo, como preparación de contenido curricular, liderazgo de paradocentes en diferentes aulas o capacitación de otros docentes como parte de la capacitación continua en el puesto de trabajo.

Establecer un grupo internacional de expertos para la expansión y la reforma del personal

Siguiendo el ejemplo del sector de la salud, la Comisión recomienda el establecimiento de un equipo o fuerza especial de trabajo anual que reuniría a docentes, autoridades responsables de formular políticas e investigadores **para desarrollar propuestas específicas para la reforma de los roles profesionales dentro de la educación y para abordar sus necesidades de contratación, capacitación, despliegue y desarrollo.** El grupo de expertos debe incluir a líderes de educación de nivel preescolar, básico y superior; a representantes de alto nivel de sindicatos de docentes y del Equipo Internacional de Trabajo sobre Docentes (con el auspicio de la UNESCO); y a representantes de otros sectores, como el de la salud. Sus tareas podrían incluir la actualización de la Recomendación de UNESCO-OIT de 1966 respecto de la condición de los docentes, que articula los derechos y las responsabilidades de los docentes y sigue utilizándose en la actualidad.[198] Otra tarea de este grupo debe ser abordar las diferencias de datos significativas sobre el personal del ámbito educativo, dada la vital importancia de obtener mejores datos sobre las necesidades actuales y futuras del personal para una planificación efectiva.

Recomendación 5. Aprovechar la tecnología para la enseñanza y el aprendizaje

Si bien las innovaciones en la educación no dependen de la tecnología, esta ofrece enormes oportunidades para mejorar el aprendizaje, ampliar la participación y aumentar la eficacia. Se calcula que para 2020, prácticamente todos tendrán un teléfono móvil, 2600 millones de personas tendrán teléfonos inteligentes[199] y el 56 % de las personas tendrá acceso a Internet.[200] Las tecnologías nuevas y existentes están facilitando el acceso a la información y al aprendizaje, lo que da lugar a nuevos modelos de organización, gestión y prestación de la educación, y ayuda a difundir lo que mejores resultados da. Esto resulta particularmente significativo para los países en vías de desarrollo, que suelen estar bien posicionados para aprovechar la innovación, ya que les permite dar un salto en lugar de progresar a lo largo de los mismos caminos de desarrollo que recorrieron anteriormente otros países.[201]

Como se analiza en otra parte de este informe, la tecnología posee un inmenso potencial para mejorar la gestión y la administración de la educación: desde mejorar la recopilación y gestión de datos de aprendizaje y de información económica, hasta reducir el tiempo que dedican los docentes a tareas administrativas. No obstante, el potencial para transformar la educación puede ser mayor en la prestación educativa propiamente dicha. El aprendizaje digital permite alcanzar e involucrar a nuevos alumnos, en especial a aquellos que presentan mayor riesgo de perder oportunidades (consulte también la Recomendación 8). Puede mejorar la enseñanza, reducir los costos, ayudar a que el aprendizaje siga siendo relevante y dinámico, y ofrecer nuevas formas de que todos los alumnos obtengan destrezas (consulte el Cuadro 13).

Puede decirse que la necesidad y el potencial de innovación a través de la tecnología son mayores en el nivel superior, donde incrementar el acceso, la disponibilidad y la relevancia del aprendizaje se convertirá en una cuestión cada vez más esencial. Solamente el 11 % de los jóvenes de países de renta baja y el 29 % de países de renta media-baja participan en aprendizaje de nivel superior, y la educación de nivel superior suele ser prohibitivamente costosa. Según las tendencias actuales y las estructuras de costo elevado, para 2030, en los países de renta baja, el 22 % de los alumnos participará en alguna forma de aprendizaje de nivel superior, mientras que el porcentaje en los países de renta media-baja será del 44 % (un crecimiento rápido pero que sigue siendo bastante inferior al 80 % de participación actual en los países de renta alta).[202] Sin embargo, el aprendizaje de nivel superior ya está cambiando rápidamente, con la diversificación de proveedores que incluye el crecimiento de proveedores

Cuadro 13. Cómo la tecnología mejora la enseñanza y el aprendizaje

En Sudáfrica, **MUbuntu** utiliza teléfonos inteligentes reciclados para que los docentes se contacten con instructores de alfabetización de todo el mundo y para brindar a estudiantes y docentes acceso a contenido de enseñanza y aprendizaje, así como oportunidades de comunicación y colaboración.

En la zona rural de Papúa Nueva Guinea, el proyecto **SMS Story (Cuentos por mensaje de texto)** ha adaptado los mensajes de texto de teléfonos móviles mediante el envío de un texto diario y la transmisión de consejos a docentes como una ayuda para mejorar el nivel de lectura de los estudiantes. Los docentes recibían un estímulo diario para enseñar a leer y la cantidad de niños que sabían leer se duplicó.

Coursera permite a las personas acceder gratuitamente a cursos sin acreditación e inscribirse por un costo muy bajo en cursos de facultades de renombre de más de 150 universidades de alta reputación. Es posible acceder a los cursos desde un navegador web o un teléfono móvil. Se calcula que Coursera tiene 100.000 estudiantes inscritos simultáneos verificados, más de 1 millón de estudiantes activos registrados para cursos y 25 millones de estudiantes visitantes exclusivos por mes. Solamente el 5 % de los usuarios decide abonarse a servicios preferenciales como autenticación, evaluación y calificación.

La **Red de Desarrollo Aga Khan** utiliza contenido digital para liberar a los docentes y que puedan dedicar más tiempo a facilitar el aprendizaje y el debate. Expertos de distintos campos brindan material pedagógico, lo que permite a los docentes hacer participar a los estudiantes en debates grupales. El material puede ser utilizado por los docentes en las lecciones o por los estudiantes para estudiar solos, lo que permite a los estudiantes personalizar el aprendizaje a su nivel.

En países como Colombia, Nigeria e India, **BridgeIT** ofrece a los docentes dispositivos móviles cargados con el software Education Delivery de Nokia, que les permite acceder a un catálogo de material educativo organizado por materia y nivel de grado. Los docentes pueden descargar estos recursos y compartirlos con los estudiantes a través del dispositivo móvil, un televisor o un proyector. En Tanzania, los estudiantes de escuelas que utilizan BridgeIT obtuvieron un puntaje de entre 10 y 20 puntos porcentuales más en las pruebas que sus contrapartes del grupo de control.

Consulte las fuentes para conocer el material original y obtener más información.

Banco Asiático de Desarrollo

privados; la propagación de modelos de prestación alternativos habilitados mediante la tecnología, incluso en forma de cursos masivos abiertos en línea (Massive Open Online Courses, MOOC); y el impacto de los recursos educativos abiertos. Estas tendencias tienen el potencial de reducir costos al disminuir o eliminar la necesidad de espacio físico; al complementar o reemplazar el cuerpo docente profesional con educadores expertos y contenido abierto masivo; y al alcanzar una mayor escala con menor cantidad de docentes. Además, pueden aumentar la participación al permitir a los alumnos estudiar de manera flexible, a demanda, mientras trabajan, o a distancia, al aumentar el acceso a cursos gratuitos y al atender a alumnos previamente marginados. Una encuesta reciente de estudiantes realizada en Colombia, Filipinas y Sudáfrica descubrió que los estudiantes de ingresos bajos y de ingresos medios conformaban el 80 % de los usuarios de MOOC, y que las mujeres tenían más probabilidades que los hombres de completar un MOOC u obtener certificación.[203]

La demanda de aprendizaje digital es sólida y está creciendo rápidamente. EdX tiene más de 8 millones de usuarios en todo el mundo[204] y casi la mitad de ellos vive en países en vías de desarrollo;[205] se han realizado 30 millones de cursos en la plataforma. Khan Academy se encuentra disponible en 190 países, tiene 1,5 millones de educadores registrados y 37 millones de estudiantes.[206] Si bien los desafíos relacionados con completar la educación escolar, la calidad y los resultados permanecen a medida que nuevos modelos evolucionan y maduran, el potencial del aprendizaje y la innovación digitales es inmenso y está materializándose rápidamente. No obstante, se verá restringido a menos

que las autoridades responsables de formular políticas, los innovadores, los educadores, los empleadores y los inversores fomenten la innovación, acaben con las diferencias de infraestructura, transformen la acreditación y el reconocimiento del desarrollo de destrezas y cierren las brechas en la prestación educativa. Fundamentalmente, todas las inversiones deben ser respaldadas por esfuerzos por desarrollar las destrezas y por la mentalidad de maximizar el impacto de las tecnologías digitales y el aprendizaje en todos los aspectos de la educación: entre líderes y proveedores de educación y, más ampliamente, entre empleadores y comunidades. Por último, para garantizar la sensatez en las elecciones de inversión en tecnología y la toma de decisiones, se deben realizar esfuerzos a nivel nacional y mundial para generar evidencia de "lo que da resultado" y desarrollar un nuevo pensamiento sobre cómo "proteger a futuro" las inversiones y las políticas. Con la información del trabajo del Panel de expertos especializados en tecnología de la Comisión, esta última ha desarrollado diversas recomendaciones para aprovechar la tecnología para el aprendizaje.

Lograr que todas las escuelas tengan acceso a Internet y establecer una infraestructura de aprendizaje digital

Lograr que todos tengan conexión a Internet tendría enormes beneficios para la educación, así como para otros sectores. La conectividad universal podría incorporar 6,7 billones de USD adicionales a la economía mundial.[207] El acceso desigual a Internet y a las tecnologías digitales corre el riesgo de que se acentúen las diferencias existentes en el aprendizaje. En la actualidad, solamente 1 de cada 10 personas tiene acceso a Internet en los países más pobres. En muchos países en vías de desarrollo de todas las regiones, menos del 10 % de las escuelas están conectadas a Internet, e incluso aquellas que lo están tienen conexiones muy limitadas que no permiten un aprendizaje efectivo.[208] Sin embargo, el acceso a Internet, en especial mediante banda ancha móvil, está extendiéndose rápidamente, lo cual hace que sea posible y fundamental lograr que todas las escuelas tengan acceso a Internet Muchos países están demostrando lo que es posible: Corea ha introducido una conectividad rápida en todas las escuelas, Uruguay está en vías de conectar a todas las escuelas y China ampliará la cobertura total de banda ancha para 2020, con prioridad especial en la conexión de las escuelas pobres.[209]

La Comisión recomienda que los gobiernos promuevan nuevas asociaciones público-privadas con líderes de las telecomunicaciones para lograr que, para 2030, todas las escuelas tengan acceso a Internet. En un creciente número de países, desde Sudáfrica hasta Túnez, Senegal y Portugal, los "fondos de servicios universales" han ayudado a garantizar la expansión de la conectividad a áreas rurales o aisladas, como parte de acuerdos de licencia con operadores de telecomunicaciones, en ocasiones en combinación con otros incentivos.[210] Al diseñar dichas asociaciones o acuerdos, se debe tener cuidado para garantizar que no se comprometan los derechos de los ciudadanos. Se están desarrollando nuevas tecnologías para llegar a los lugares de más difícil acceso; entre ellas se incluyen satélites y drones que proporcionan Internet y que funcionan con energía solar y pueden implementarse en áreas remotas durante tres meses seguidos.

Además de lograr que las escuelas tengan conexión a Internet, la ampliación del aprendizaje digital exige una infraestructura de aprendizaje digital más amplia. Esto incluye nubes nacionales para el almacenamiento de datos, puntos de acceso de banda ancha dentro de las comunidades y dispositivos con conexión a Internet de bajo costo. Se deben desarrollar puntos de acceso para aumentar la equidad, poniendo mucho énfasis en llegar a comunidades rurales y marginadas, ayudando a garantizar que los jóvenes puedan acceder al aprendizaje fuera de la jornada escolar y que los alumnos jóvenes y adultos puedan participar del aprendizaje digital cuando no están matriculados en la escuela. Si bien existen costos continuos de capacitación, actualizaciones, y revisión y adaptación de contenido, invertir en infraestructura digital permite que el aprendizaje en línea alcance costos marginales cercanos a cero.

Desarrollar destrezas y capacidad para incorporar la innovación digital

Para que las inversiones en aprendizaje digital sean rentables, deben contar con el respaldo de medidas para distribuir competencias y mejores prácticas a docentes, autoridades responsables de formular políticas, empleadores y otros líderes respecto de cómo maximizar el impacto de las tecnologías digitales en la enseñanza y el aprendizaje.[211] En la actualidad, jóvenes de todo el mundo incorporan la tecnología como una manera de aprender y conectarse, donde tienen oportunidad de hacerlo. Las formas en que utilizan la tecnología cambian constantemente (como resulta evidente, por ejemplo, en nuevos desarrollos de aprendizaje basados en juegos y ludificación).[212] No obstante, muy pocos líderes y educadores tienen las competencias para apoyar plenamente este entusiasmo y aprovechar este compromiso de fomentar destrezas, valores y comportamientos positivos.

La lección de una revisión sistemática del impacto de las tecnologías de aprendizaje móvil es clara: para ser efectiva, la tecnología debe estar lo suficientemente vinculada al desarrollo de los programas de estudios, la capacitación de los docentes y el aprendizaje entre pares, así como a los métodos pedagógicos.[213] El programa *Computadores para Educar* de Colombia

permitió distribuir más de 100.000 computadoras en las escuelas, pero no tuvo un efecto apreciable en el desempeño académico de los estudiantes. A pesar de recibir computadoras y asistencia técnica, los docentes del programa no incorporaron la nueva tecnología a su enseñanza en el aula.[214] El aprendizaje digital debe integrarse completamente en las estrategias de desarrollo y capacitación de los docentes si su finalidad es mejorar a los docentes y la enseñanza. Es notable que los enfoques de "aprendizaje fusionado" que integran la enseñanza en persona con la tecnología como un facilitador hayan demostrado tener el mayor potencial.[215] En 2013, la Internacional de la Educación, que representa a docentes de todo el mundo, se asoció con la Coalición Mundial de Empresas para la Educación e Intel a fin de promocionar los principios para implementar herramientas modernas para la enseñanza y el aprendizaje en áreas pobres y desfavorecidas.[216] Pueden utilizarse principios y enfoques como estos para garantizar que la enseñanza y los docentes mejoren mediante la expansión del aprendizaje digital.

Se necesita un cambio de mentalidad en todo el sistema educativo que considere la tecnología como un elemento central del aprendizaje, y no como un "complemento". Dicho cambio también es necesario entre los líderes corporativos. Con demasiada frecuencia, los empleadores no son capaces de reconocer y valorar la formación que se adquiere mediante aprendizaje digital o credenciales alternativas, incluso cuando al mismo tiempo reclaman que las reservas de talentos carecen de las destrezas necesarias para el empleo. Las innovaciones en acreditación serán esenciales para el éxito del aprendizaje digital.

Promover el aprendizaje digital abierto mediante plataformas nacionales y regulación a favor de la innovación

Mientras emprendedores de la sociedad civil, organizaciones del sector privado y universidades están desarrollando y ofreciendo algunas de las oportunidades y los recursos de aprendizaje digital más apasionantes, los gobiernos tienen un rol clave en ayudar a los docentes y alumnos a obtener el máximo provecho de los recursos disponibles, a facilitar el acceso y cerrar brechas de prestación.

Dado que el volumen de contenido que se está produciendo aumenta de manera exponencial, puede resultar muy difícil para docentes y alumnos navegar e identificar los recursos que son de alta calidad, relevantes para sus programas de estudios o requisitos de destrezas, y reconocidos por empleadores o en el aprendizaje subsiguiente. **Los gobiernos y empleadores deben implementar plataformas de aprendizaje común para reunir contenido en línea y sin conexión, y deben esquematizar, certificar y secuenciar el contenido de maneras relevantes y coherentes con las necesidades de los programas de estudios nacionales y los mercados laborales locales.** Si bien gran parte del contenido, los programas de estudios y las evaluaciones son específicos de cada país o deben adaptarse a nivel nacional, se debe fomentar el intercambio de materiales o herramientas a nivel mundial donde corresponda.

Los gobiernos y empleadores deben actuar para abordar las brechas en cuanto a prestación incentivando e invirtiendo en el desarrollo de contenido de alta calidad, orientado a la demanda, adaptado a los programas de estudios, los estándares y las necesidades locales. Esto será especialmente importante para garantizar que el aprendizaje digital pueda ayudar a alcanzar e involucrar a quienes están en mayor riesgo de sufrir exclusión educativa, que suelen ser quienes más se benefician (como mujeres adolescentes, refugiados y niños de la calle, niños con discapacidades, adultos sin formación básica y jóvenes con menos recursos para reforzar el aprendizaje fuera del aula). Garantizar que estos alumnos, así como quienes les enseñan y los apoyan, puedan beneficiarse de las oportunidades de aprendizaje digital accesibles y adecuadas debe ser un componente clave de las estrategias de inclusión educativa.[217]

Por último, para promover la innovación y permitir el avance del desarrollo y la implementación del aprendizaje digital, **los gobiernos deben crear un entorno reglamentario "a favor de la innovación".** A fin de ayudar a los proveedores y que surjan modelos innovadores que sean escalables, los gobiernos deben reducir las barreras de ingreso y crear un entorno reglamentario habilitante, enfocado en definir y monitorear los estándares y en intervenir para abordar la mala calidad. Los gobiernos deben incorporar regulaciones de licencias y derechos de autor que apoyen el desarrollo de recursos de educación abierta que sean de uso gratuito y estén disponibles para su rediseño.[218] Donde corresponda, deben complementarse con esfuerzos por alentar a los mercados locales a desarrollar contenido registrado de alta calidad y bajo costo con medidas de equidad adecuadas implementadas para garantizar el acceso generalizado. Cuando se utiliza financiamiento público nacional o internacional para el desarrollo de contenido en línea, siempre debe ser de acceso abierto y no de propiedad exclusiva, y permitir la adaptación de contenido a un costo marginal más bajo.

Innovar en el reconocimiento y la acreditación de destrezas

Para fomentar innovaciones en prestación, también tomará cada vez más importancia el hecho de permitir a los alumnos el aprendizaje en diferentes formas para obtener calificaciones que tengan el mismo valor. Los países de la mayoría de las regiones del mundo aún no reconocen las calificaciones de otro país.

Cuadro 14. Sistemas de acreditación y reconocimiento alternativos para el desarrollo de destrezas

Desarrollar nuevas formas de acreditar destrezas y garantizar que esta acreditación cuente con un amplio reconocimiento por parte de empleadores e instituciones educativas será clave para apoyar las innovaciones en la prestación, a fin de permitir que las personas aprendan de distintas maneras y en diferentes lugares y para que su aprendizaje se reconozca de manera equitativa.

En la **India,** el objetivo del Marco Nacional de Calificaciones de Destrezas (Skills Qualifications Framework, NSQF) es desarrollar programas de capacitación que permitan a los miembros del sector informal obtener calificaciones. La finalidad de NSQF es lograr que las calificaciones sean uniformes y comparables, como el curso certificado de plomería que se ofrece en varios lugares con diversas duraciones y requisitos de ingreso.

La portabilidad de las calificaciones es un desafío particular que necesita atención. Existen algunas disposiciones para la coordinación internacional, que incluyen programas de estudios regionales e internacionales como International Baccalaureate, diversas modalidades de acreditación y evaluación regionales, y mecanismos internacionales de control de calidad de educación superior. Los sistemas de reconocimiento en línea están comenzando a mostrar cómo sería posible en el futuro ampliar el reconocimiento internacional de las destrezas.

La capacidad de transferencia de calificaciones, en especial en el nivel superior, también es importante para permitir que los estudiantes avancen por niveles de educación superiores. En **Colombia,** el avance por niveles de aprendizaje terciario se ve limitado por la "falta de un Marco Nacional de Calificaciones, transferencia de créditos y acuerdos de colaboración entre diferentes instituciones de nivel terciario" (OCDE y Banco Mundial, 2012). En **Canadá y EE. UU.,** por otra parte, la flexibilidad para transferir créditos y obtener el reconocimiento del aprendizaje anterior permite a los estudiantes, en especial a los provenientes de entornos necesitados, pasar de instituciones no universitarias a universidades.

En **Corea,** cuando los estudiantes habían obtenido créditos académicos de más de una institución pero no tenían suficientes créditos de una sola institución para recibir un diploma, el gobierno creó el flexible Sistema de Banco de Créditos Académicos. Este sistema permite juntar los créditos que uno ha obtenido de diversas fuentes e incluirlos en un título otorgado por el Ministerio de Educación de Corea.

Las plataformas que entregan **distintivos** ('badges') u otros sistemas de reconocimiento permiten a los empleadores, las organizaciones o las instituciones educativas codiseñar y aprobar vías de aprendizaje que abran las puertas a las oportunidades del mundo real, como los trabajos en prácticas. Los estudiantes pueden seleccionar una vía de aprendizaje digital y completar tareas y proyectos para demostrar el dominio de esas destrezas, y así obtener distintivos. Los empleadores o las instituciones educativas reconocen estos distintivos como indicadores de desarrollo de destrezas mediante currículum vítae digitales (como LinkedIn), que les permiten tomar decisiones sobre entrevistas, pasantías, equivalencias de aprendizaje formal o calificaciones para empleos. Pueden ser fundamentales para resolver la falta de formación a nivel local. Recientemente, en la Conferencia Estadounidense de Alcaldes (U.S. Conference of Mayors), se aprobó una resolución que alienta a las ciudades de todo el país a incorporar los distintivos digitales para el desarrollo de la fuerza laboral, del empleo, de la ayuda financiera y de la educación superior. La resolución también alienta a los líderes de las ciudades estadounidenses a aprovechar la plataforma de aprendizaje LRNG como un marco compartido de distintivos digitales.

Consulte las fuentes para conocer el material original y obtener más información.

Los mecanismos que ofrecen a las personas formas alternativas de que su aprendizaje sea reconocido o de aprender de manera flexible y acumular créditos con el tiempo y de diferentes instituciones serán clave para ayudar a expandir los modelos de prestación digitales y otros modelos de prestación innovadores. También ayudarán a involucrar a la gran cantidad de jóvenes que está capacitada en el sector informal y a apoyar la creciente movilidad de personas y destrezas de todo el mundo, incluido el apoyo a la educación para los refugiados.[219] **Los esfuerzos por fomentar y coordinar la innovación en la portabilidad de la acreditación se volverán más importantes que nunca para ampliar las oportunidades educativas, y exigirán liderazgo internacional** (consulte el Cuadro 14).

Esto será esencial si se pretende que las plataformas de aprendizaje en línea operen como una alternativa viable a los estudios que se imparten en las instalaciones de instituciones educativas terciaras regulares. Los MOOC y otras plataformas digitales deben

ofrecer calificaciones profesionales que cuenten con el reconocimiento de los empleadores y permitan acceder al mercado laboral, y los estudiantes matriculados en programas regulares que se imparten en un lugar físico que deseen realizar algunos de sus cursos en línea deben tener la certeza de que su institución reconoce los créditos de su MOOC.[220]

Las plataformas de aprendizaje digital comunes deben utilizarse para mejorar la acreditación y el reconocimiento de todo el aprendizaje, incluido el aprendizaje en línea. Se debe animar a los empleadores, tanto a nivel individual como sectorial, a apoyar y certificar vías de aprendizaje en línea, incluido a través de mecanismos de reconocimiento como distintivos de aprendizaje, que indiquen la adquisición de destrezas para las instituciones educativas y los empleadores mediante metadatos y prueba de trabajo. Esto hace que les resulte más sencillo a los jóvenes demostrar destrezas interpersonales ("blandas") o técnicas ("duras"), y a los empleadores identificar trabajadores con las destrezas adecuadas. El respaldo de las vías de aprendizaje en línea apoya el desarrollo flexible, de bajo costo, de destrezas, vinculado a oportunidades económicas disponibles, lo que permite el reconocimiento del aprendizaje si este se adquirió fuera del aula y la continuidad de la educación incluso si esta se interrumpe físicamente durante un período prolongado.

Recomendación 6. Mejorar las asociaciones con los agentes no estatales

Como el derecho humano fundamental que es, garantizar una educación de calidad para todos los niños, independientemente de sus orígenes, sus ingresos o su capacidad es en última instancia responsabilidad del estado, así como garantizar el financiamiento necesario para que esto sea posible. Los gobiernos son los únicos responsables del sistema educativo en general, y deben garantizar la supervisión de los estándares y la equidad, así como de la administración de los derechos de los niños. No obstante, en los sistemas educativos de 2030 en adelante, el estado no tendrá el monopolio del diseño, la gestión o las prestaciones educativas. Existe una gran potencial para que un grupo variado de organizaciones ayude a expandir y mejorar la educación si estas se asocian con los gobiernos y son reguladas de manera efectiva por estos.[221] La función de los socios no estatales se volverá más crucial porque estos pueden brindar capacidad donde el sistema del estado tiene restricciones y porque están en una buena posición para innovar y elevar los estándares, aumentar el acceso y reducir los costos. Esto ya está sucediendo. Un estudio de antecedentes para la Comisión sobre innovación en países de renta baja y de renta media reveló que cerca del 70 % de las innovaciones estaba a cargo de agentes no estatales (principalmente, organizaciones no gubernamentales y algunos agentes privados), y que el gobierno era responsable de un porcentaje menor (16 %).[222] Los estados que no aprovechan los talentos de un conjunto diverso de parámetros tendrán problemas para satisfacer las demandas que se avecinan. Los gobiernos deben pensar ampliamente en las mejores formas de cumplir con sus responsabilidades para garantizar que todos los niños aprendan, y reconocer el valor que pueden aportar los nuevos socios en la evaluación y modelaje del cambio. Los socios no estatales, a su vez, deben reconocer y respetar el rol y las obligaciones del gobierno y formar parte, no quedarse fuera, de un sistema educativo compartido y de colaboración: enseñando los programas de estudios compartidos o acordados, participando en evaluaciones comunes y cumpliendo con los estándares acordados.

Reforzar la capacidad del gobierno de aprovechar el potencial de todos los socios

Los socios de la sociedad civil, las organizaciones no gubernamentales (ONG), la comunidad y las organizaciones religiosas han sido, durante mucho tiempo, centrales para la prestación y el apoyo a la educación en todo el mundo, y han sido responsables de muchos de los logros que extendieron la educación a niños pobres y desfavorecidos. Tienen un rol vital en los aspectos de rendir cuentas y hacer campaña en pro de la educación, ya que ayudan a informar e involucrar a los padres, y a movilizar para el cambio. Como proveedores directos de educación y artífices en el establecimiento de políticas, sus fortalezas clave incluyen su capacidad de involucrarse estrechamente con comunidades particulares (incluidos grupos desfavorecidos) y reflejar sus necesidades, y su capacidad de innovar, adaptarse y responder rápidamente a las necesidades, como en casos de emergencia o en situaciones delicadas.

El sector privado también tiene un rol amplio y fundamental. Como empleador, es esencial que el sector tenga una voz fuerte en defensa de la educación y garantice su relevancia para las necesidades futuras en cuanto a destrezas. Como inversor, el sector privado tiene un rol importante en la expansión del financiamiento privado e innovador para la educación (consulte la sección Financiación) y en el crecimiento del enfoque en los resultados de la inversión educativa. Como proveedor directo de educación de nivel primario, secundario, superior, y otros, el sector privado tiene un creciente rol en muchos países, ya que aporta oportunidades y desafíos considerables. Como ciudadanos corporativos, las organizaciones socialmente responsables del sector privado contribuyen a la educación con un aporte financiero, tienen un impacto en la agenda educativa y de las destrezas mediante sus modelos operativos, y ayudan a influenciar el debate público y político y a generar dinamismo para el cambio. Los gobiernos deben garantizar que se anime a las organizaciones del sector privado a considerar de

qué manera sus principales negocios pueden ayudar a alcanzar los objetivos educativos y reforzar el liderazgo en educación.[223]

El éxito del sector privado depende no solamente de las futuras destrezas del personal, sino también del bienestar y el éxito de la economía futura en su conjunto. Por este motivo, los gobiernos deben reconocer que el sector es mucho más que un proveedor de educación o un inversor en educación. Las organizaciones del sector privado, como las organizaciones de sociedad civil, también cumplen un poderoso rol de liderazgo y apoyo.[224]

La Comisión recomienda que los gobiernos apoyen mecanismos para dar voz en la educación a las organizaciones privadas y de la sociedad civil, de todos los tamaños y sectores. Siempre que sea posible, esto debe incluir llegar a los negocios de la economía informal. En algunos países, las asociaciones de la sociedad civil o las comunidades se ven representadas junto con padres en consejos de gestión u organismos de dirección escolar. Algunos sistemas establecen mecanismos formales para el diálogo entre el gobierno y la sociedad civil, incluido en torno a procesos o decisiones clave de educación.[225] Los empleadores suelen participar en las políticas y capacitación en cuanto a destrezas mediante modelos, como consejos sectoriales, que abordan o brindan asesoramiento sobre las destrezas necesarias en industrias específicas, o mecanismos para fomentar la participación de los empleadores en la capacitación vocacional. Muchos países que reciben financiación de la Asociación Mundial para la Educación (Global Partnership for Education) tienen asociaciones multisectoriales efectivas mediante Grupos de educación locales. Las asociaciones especiales entre ONG, gobiernos y el sector privado también han demostrado tener éxito.

Por último, los agentes no estatales también son proveedores importantes de bienes y servicios para la educación, como infraestructura (edificios escolares, conexiones a Internet), materiales de enseñanza y aprendizaje (libros, equipos científicos) y funciones administrativas (pagos a docentes, sistemas de información de gestión). Con los incentivos adecuados, pueden ayudar a modernizar los sistemas educativos y reducir los costos. Las asociaciones público-privadas, por ejemplo, pueden construir y mantener escuelas, como en Corea[226] o Egipto, y alquilárselas al gobierno, a fin de evitar la necesidad de este de contar con un capital de inversión público inicial. El financiamiento basado en los resultados podría utilizarse para proporcionar conexiones a Internet a las escuelas, a partir de la experiencia de la Asociación Mundial para la Ayuda en Función de los Resultados (Global Partnership for Output-Based Aid) con la electricidad, el suministro de agua y la infraestructura de telecomunicaciones para los pobres.[227] Asimismo, las innovaciones en la producción y el suministro de materiales de aprendizaje pueden reducir los costos y facilitar el acceso.

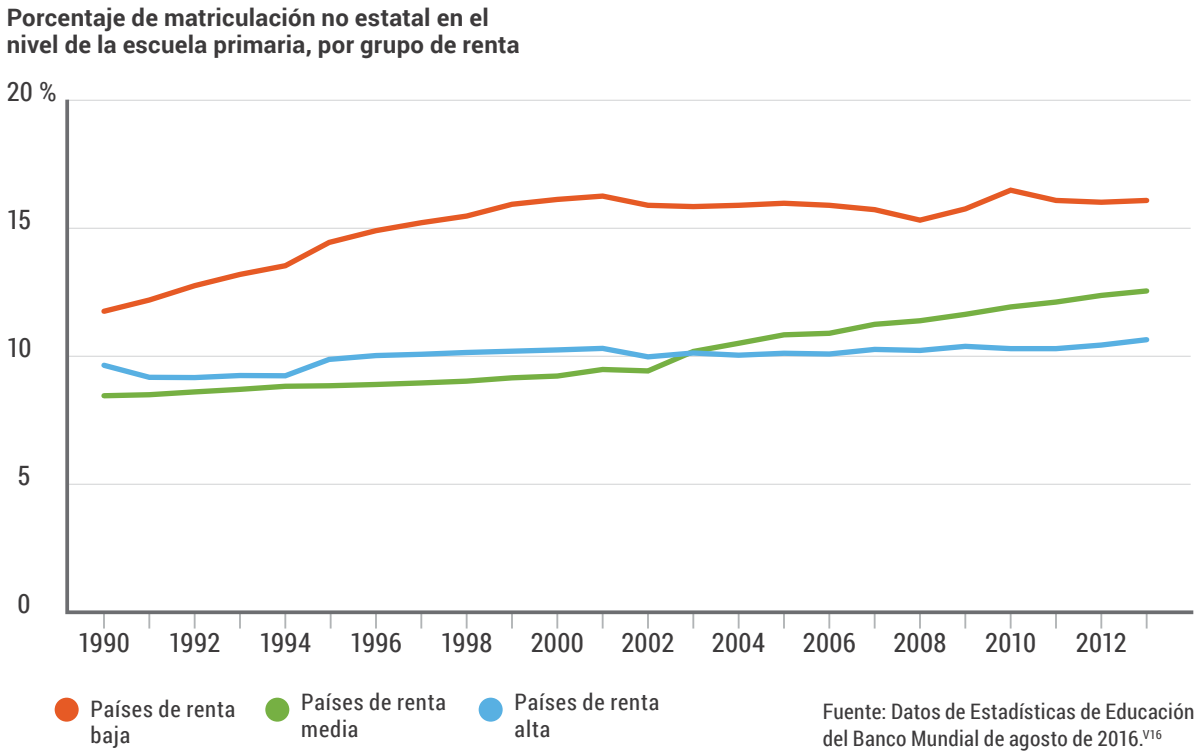
Para aprovechar la capacidad de los agentes no estatales de innovar en estas áreas, la Comisión recomienda que los gobiernos refuercen su capacidad de abastecimiento y asociación, a fin de garantizar que se obtenga el mejor valor y se proteja la calidad. La capacidad de brindar bienes y servicios no suele ser muy sólida, ya sea para la adquisición de libros, el mantenimiento de escuelas o las asociaciones público-privadas para la prestación de educación. El alcance de las ineficiencias, la corrupción o la imposibilidad de garantizar los resultados pretendidos puede ser alto. Las asociaciones y el abastecimiento efectivos exigen claridad en los objetivos, procesos transparentes, los recursos, la información y las habilidades para desarrollar y gestionar bien los contratos, así como evaluación y gestión efectivas del desempeño.[228] Al gestionar y regular la variedad de funciones que desempeñan los socios no estatales en la educación, los gobiernos deben esforzarse por garantizar que su participación mejore siempre el aprendizaje y la equidad, y defienda los derechos de los niños.[229] Con marcos reglamentarios y de abastecimiento efectivos implementados, aumentará la confianza del gobierno en contemplar a los agentes no estatales como socios genuinos y valiosos de la educación.

Mejorar la regulación de los proveedores de educación no estatales para proteger los derechos

La participación de agentes no estatales en la educación puede ayudar a respaldar el derecho a educación de calidad y el derecho a una elección de educación,[230] siempre que se haya implementado una regulación apropiada y se preste la atención adecuada para garantizar que la elección y la diversificación no conduzcan a la estratificación, la inequidad o la mala calidad. Mientras que en algunos países la elección de la escuela y la diversificación de las prestaciones educativas han reforzado la discriminación o las desigualdades, una investigación de la Comisión detectó que la participación de agentes no estatales en la educación puede alinearse con los derechos humanos cuando no conduce a ninguna forma de discriminación o segregación ni genera o aumenta la desigualdad; cuando las escuelas no gratuitas son opcionales y existen además de las escuelas de calidad gratuitas con respaldo público; y cuando se regula y controla debidamente a los proveedores no estatales.[231] Una reciente resolución del Consejo de Derechos Humanos de la ONU sobre el derecho a la educación también afirma la importancia de la regulación adecuada y de exigir la adecuada rendición de cuentas por parte de todos los proveedores de educación.[232]

La educación proporcionada por socios no estatales está expandiéndose en muchos países de renta baja

Figura 22. Aumento de la diversidad del suministro escolar: matriculaciones no estatales de 1990 a 2013



Fuente: Datos de Estadísticas de Educación del Banco Mundial de agosto de 2016.[V16]

y de renta media (consulte la Figura 22). Esto incluye a proveedores privados tradicionales y de bajo costo; organizaciones religiosas, comunitarias y ONG; y empresas con y sin fines de lucro. Mientras que la gran mayoría de los niños de los países en vías de desarrollo asiste a escuelas públicas, las tasas de matriculación en escuelas no estatales han aumentado en los últimos años, en especial mediante la rápida expansión de las escuelas privadas de bajo costo.[233] En los países de renta baja y de renta media, las tasas de matriculación en escuelas de nivel primario no estatales creció del 9 % aproximadamente a cerca del 13 % entre 1990 y 2013, mientras que, en la actualidad, la educación no estatal de nivel secundario comprende cerca del 24 % de las matriculaciones.[234] **Las últimas previsiones sugieren que uno de cada cinco niños y jóvenes que estudian en el África subsahariana lo hace en una institución no estatal; para 2021, el porcentaje estará más cerca de uno cada cuatro.**[235] Ya en 2012, el 59 % de los niños pakistaníes urbanos y el 23 % de los rurales estaban matriculados en instituciones no estatales.[236] Si bien las explicaciones varían según el país, incluyen las siguientes: la falta de capacidad del estado para satisfacer la creciente demanda, la percepción de mala calidad de muchas escuelas públicas y, en algunos casos, las políticas que han incentivado el sector no estatal o, por el contrario, han contribuido a su crecimiento mediante la falta de regulación.[237]

Las diferencias entre los países son enormes en lo que respecta a la matriculación no estatal y en la forma en que el gobierno se involucra con el sector no estatal. Para involucrar a socios no estatales y, al mismo tiempo, garantizar que los derechos no se vean comprometidos, la Comisión recomienda que los gobiernos refuercen y mejoren la regulación de los agentes no estatales, a fin de aprovechar su contribución y proteger los derechos de todos los niños, en especial los pobres.

Si bien el rol de los agentes no estatales en la educación en muchos países está creciendo y cambiando rápidamente, aún existe una relativa falta de evidencia sólida o consenso respecto de la mejor manera de regularlos. Una reciente revisión de la bibliografía determinó que existen pocas herramientas rigurosas para evaluar la calidad del entorno habilitante para agentes no estatales, lo cual afecta la calidad del establecimiento de políticas en esta área.[238] A pesar de que los agentes no estatales tienen un rol importante y necesario en muchos países, suelen ser tratados con cierta ambigüedad por los gobiernos, que pueden, como consecuencia de la incomodidad u hostilidad, no definir y comunicar adecuadamente su rol ni establecer una dirección de política clara sobre cómo se regularán.

La Comisión recomienda que los gobiernos trabajen con los socios de todo el sector de la educación, la sociedad civil y el sector privado para desarrollar e implementar marcos claros de políticas para el rol de

los agentes no estatales en la educación. Estos deben definir el rol que tendrá la enseñanza no estatal, cómo se regirá y se financiará, y las formas en las que se regulará para garantizar la calidad y proteger los derechos y, al mismo tiempo, aprovechar la capacidad y los talentos del sector. Los mecanismos para un diálogo inclusivo en todo el sector, que den como resultado posiciones políticas claras y estables, ayudarán a garantizar la confianza en el sistema y a fomentar la cooperación y colaboración entre sectores.

Hoy en día, los enfoques reglamentarios varían ampliamente. Las escuelas no estatales de Lagos, por ejemplo, deben ser propietarias del terreno donde operan y tener una estructura de 12 ambientes especialmente diseñada.[239] Por el contrario, en países como Malaui, donde las regulaciones gubernamentales están prácticamente ausentes, la mayoría de las regulaciones se desarrollan a través del mercado o de organizaciones voluntarias, que carecen de la capacidad tanto para sancionar a las instituciones explotadoras o con mal desempeño como para asistir a las escuelas que tienen problemas.[240]

La regulación de los agentes no estatales debe incluir procesos de ingreso y egreso, control de calidad y gestión de financiamiento. Las regulaciones deben enfocarse principalmente en garantizar que todas las prestaciones educativas (estatales o no estatales) brinden una educación de la mejor calidad. Las medidas más amplias analizadas en este informe para monitorizar el desempeño, reforzar la rendición de cuentas y realizar un seguimiento de los recursos deben aplicarse de igual manera a los prestadores educativos estatales y no estatales. La investigación de la Comisión determina que la regulación de los proveedores no estatales es efectiva cuando se enfoca en el desempeño, garantiza que todos los proveedores apoyen el aprendizaje y permite que los niños alcancen los hitos educativos esperados.[241] En caso de que no sea así, se debe proporcionar apoyo o intervención, así como mecanismos de sanción y, de ser necesario, se debe proceder al cierre.

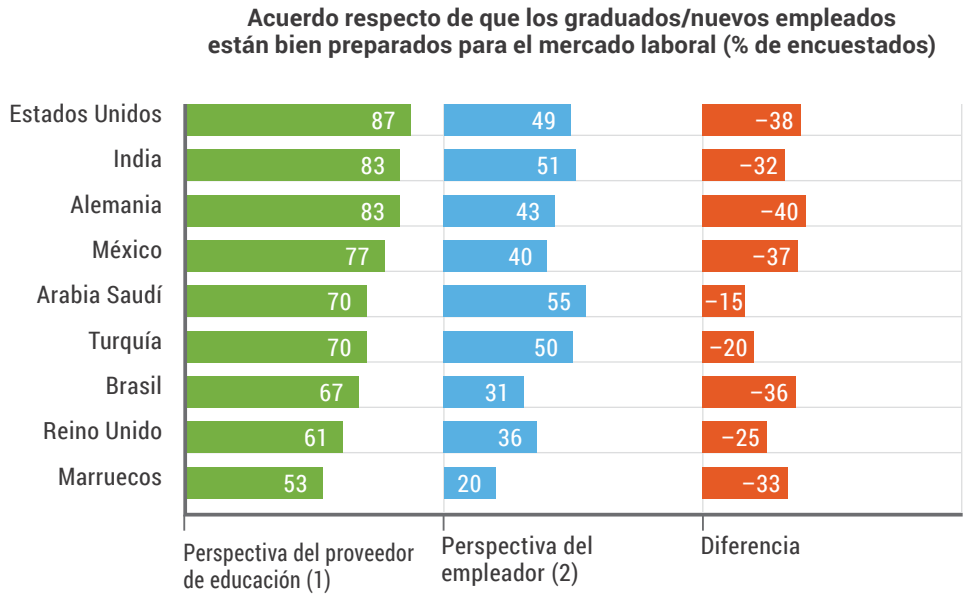
Dentro del contexto de un marco reglamentario transparente y confiable, los proveedores deben tener máxima libertad para innovar en la forma de impartir enseñanza. Las regulaciones deben garantizar que en aquellos casos en que sean agentes no estatales los que impartan la educación, se respeten todos los programas de estudios nacionales, a fin de que el aprendizaje de los niños se reconozca y ellos puedan progresar y seguir aprendiendo. Para ayudar a garantizar que la diversidad de prestaciones educativas promueva la equidad, en lugar de perjudicarla, muchos gobiernos centralizan los procedimientos de admisión de las escuelas cuando los proveedores escolares reciben fondos públicos.[242]

La regulación de ingreso y operación debe ser transparente y basarse en un criterio objetivo y medible, y debe enviar una clara señal de que los proveedores de cualquier sector que cumplan con los criterios acordados son bienvenidos y alentados. Debe centrarse, siempre que sea posible, en cómo se alcanzarán los resultados, en lugar de enfocarse predominantemente en reglas fijas de datos y cocientes. La mala calidad o la regulación excesiva pueden fomentar la corrupción y alentar a los proveedores a operar sin registrarse, lo que deja al estado poca capacidad para controlar la prestación y proteger a los niños.[243] En líneas generales, si la regulación es excesivamente rígida o se implementa inadecuadamente, puede suprimir esos mismos beneficios que los sistemas deben buscar en los socios no estatales: su habilidad para innovar y expandir la capacidad del sistema.

El tema más polémico es el apoyo estatal de las escuelas privadas con fines de lucro, cada vez más destacado dado el rápido crecimiento de las escuelas privadas de bajo costo en los países en vías de desarrollo. La mayoría de los países con elevados niveles de participación no estatal en el nivel escolar, como Australia, Bélgica y los Países Bajos, no lo permiten. Si bien las instituciones de nivel terciario con fines de lucro no están permitidas en muchas partes del mundo, en aquellos países donde pueden operar legalmente han experimentado un rápido crecimiento. En Brasil, Perú, Filipinas y Corea, por ejemplo, la matriculación en facultades y universidades con fines de lucro representa el 40 %-50 % de la población total de estudiantes.[244] Es fundamental que para determinar si deben proporcionarse fondos públicos a las escuelas e instituciones con fines de lucro, los gobiernos evalúen si hacerlo promoverá el acceso, la equidad, la elección y la calidad para todos los ciudadanos.[245]

También es necesario regular las clases particulares privadas complementarias, especialmente frecuentes en Asia y en rápida expansión en Latinoamérica y el África subsahariana. Esto puede ser muy significativo en cuanto a los costos de un hogar. En la India, el 73 % de los niños de 6 a 14 años de la zona rural de Bengala Oeste recibe clases particulares.[246] Se calcula que los hogares coreanos gastan un 1,5 % del PBI en clases particulares para estudiantes de nivel primario y secundario, frente al 4,6 % del PBI que gasta el gobierno en educación.[247] Es necesario regular a las compañías especializadas y a los docentes que dan clases particulares para garantizar que no se incentive a los docentes a enseñarles a los estudiantes menos o peor con el fin de crear una mayor demanda de instrucción fuera de la escuela.[248]

Figura 23. Los jóvenes no están preparados para el trabajo.



Fuente: Centro de Gobierno McKinsey (2012).[V17]

Nota: (1) En líneas generales, los graduados de mi institución están debidamente preparados para puestos básicos en su área de estudio. (2) En líneas generales, el nivel educativo o de capacitación recibidas con anterioridad a la contratación de los empleados que contratamos el año pasado les ha brindado una preparación adecuada.

Ampliar el rol de los empleadores en diseñar e impartir educación

En la actualidad, los sistemas educativos no logran satisfacer las necesidades de los empleadores (consulte la Figura 23). Uno de cada tres jóvenes indios graduados de la facultad no tiene empleo, y los empleadores culpan de ello a la falta de destrezas para el empleo.[249] El 40 % de los empleadores sostiene que la falta de destrezas está dejándolos con vacantes de puestos de nivel inicial.[250] Los empleadores tienen un rol clave en garantizar que la educación brinde a la fuerza laboral del futuro lo que necesita para crecer, y que apoye a los jóvenes a la hora de ingresar y avanzar en el mundo laboral, en especial en la transformación del aprendizaje de nivel postsecundario y en la mejora de las destrezas del personal laboral existente.

El potencial de innovación impulsada por los empleadores es enorme (consulte el Cuadro 15). Existen modelos de capacitación efectiva que están demostrando tener mucho éxito en el respaldo de las transiciones hacia el trabajo y la continuidad del aprendizaje.[251] Los mejores modelos, ya sean de aprendizaje tradicional o programas más cortos de destrezas para el empleo, involucran a los empleadores desde el principio del diseño del programa e incluyen una exposición significativa a trabajos reales. El aprendizaje es interactivo y suele combinar destrezas prácticas enfocadas en el trabajo con conocimiento teórico y el desarrollo de habilidades "interpersonales" para hacer posible la empleabilidad. Los jóvenes deben tener la oportunidad de practicar intensamente e incorporar destrezas con el tiempo, así como adquirir calificaciones o acreditaciones que les indiquen sus destrezas a futuros empleadores. Fundamentalmente, se debe apoyar a los jóvenes para que adquieran destrezas generales transferibles y destrezas académicas, junto con cualquier tipo de capacitación específica al puesto de trabajo, que les permitan trabajar de manera flexible en el futuro o seguir capacitándose. La capacitación a cargo de empleadores también puede ser clave para ofrecer "segundas oportunidades" a los trabajadores existentes que podrían haberse perdido la capacitación en una etapa anterior y ayudarlos a adaptarse a los cambios en el lugar de trabajo y a los nuevos requisitos en cuanto a destrezas.

Para ampliar el rol de los empleadores en la educación, los gobiernos deben permitirles a las organizaciones de empleadores participar en el desarrollo de las políticas educativas y referentes al desarrollo de destrezas, e incluir al sector informal siempre que sea posible. Los gobiernos deben invitar y alentar a los empleadores a innovar en el diseño y la prestación de capacitación, así como a garantizar que los sistemas de desarrollo de destrezas sean lo suficientemente flexibles y ágiles para hacerlo posible. Asociarse con entidades industriales y empleadores de alto perfil puede permitir a los gobiernos promover el valor de que los empleadores inviertan en formación y eleven la posición de la capacitación vocacional. Los gobiernos también pueden buscar formas de incentivar o exigir a los empleadores que inviertan en el desarrollo de destrezas, inversión que ha demostrado tener grandes beneficios, a través de modelos como contribuciones para la capacitación en destrezas o reducción impositiva por la incorporación de nuevos pasantes.[252]

Fortalecer los vínculos entre la educación y el empleo también exige brindar a padres, docentes y jóvenes mejor información sobre las necesidades del mercado laboral y los resultados de empleo de las distintas vías del aprendizaje. Una mejor información ayudará a los jóvenes a elegir la capacitación que tenga más posibilidades de adaptase a sus necesidades

y generar resultados laborales positivos, y obligará a los proveedores de educación a enfocarse más en sus resultados y en la relevancia de la capacitación para las necesidades de los empleadores. En diversos países, como Colombia, Chile e Italia, la tecnología está ayudando a establecer este vínculo. El Observatorio Laboral de Colombia, creado en 2005, ofrece a los jóvenes perfiles laborales con información sobre salarios, calificaciones necesarias, programas de capacitación, etc. y también incluye detalles sobre las tasas de graduación y empleo de todos los proveedores de educación del país.

Sin duda, la educación y las destrezas son solamente un elemento, aunque crucial, de lo que permite que los jóvenes, en especial los más vulnerables, accedan al empleo. Es necesario que se preste la misma atención a aquellos factores que están fuera del sistema educativo y que suponen un obstáculo para el empleo. Aquí también los empleadores pueden jugar un rol importante al trabajar junto con el gobierno y la sociedad civil para promover la creación de nuevos empleos y respaldar el ingreso al trabajo y el éxito laboral.

Cuadro 15. Capacitación a cargo de empleadores en Corea

En dos generaciones, Corea pasó de ser un país con analfabetismo masivo a convertirse en una potencia económica. El desarrollo de destrezas tuvo un rol central en impulsar el rápido desarrollo económico de Corea, con un sólido liderazgo central del gobierno para garantizar el suministro de personal calificado. Hoy en día, el sistema educativo de Corea es uno de los que mejor desempeño tienen el mundo.

Desde la década de los sesenta, el gobierno coreano invierte en la mejora de la calidad y la posición de la capacitación vocacional en los niveles secundario y superior, con información de planificación sectorial detallada en cuanto a las futuras necesidades de destrezas. En respuesta a la creciente demanda de los empleadores de graduados mejor preparados para el cambiante mercado laboral y los puntos débiles en partes del sistema educativo de nivel superior, el gobierno estableció preparatorias Meister de alto estatus en la década de los noventa. Se contrataron expertos de alto perfil de la industria para desempeñarse como directores y docentes de escuelas, y se alentó a las escuelas a colaborar con las industrias para enriquecer los programas de estudios y establecer prácticas para estudiantes y docentes. Aumentar el estatus, la calidad y el impacto de la capacitación vocacional exigió un sólido liderazgo, inclusive directamente del presidente, así como de todo el gobierno, las empresas y la sociedad civil. Se introdujo una amplia variedad de medidas para incentivar a los estudiantes a participar y persuadir a padres y empleadores para que apoyaran el sistema. Fue clave para el éxito aprender de las mejores prácticas internacionales, estar preparados para guiar, evaluar y escalar enfoques nuevos y "no tradicionales", construir una amplia base de apoyo y garantizar control de calidad y la rendición de cuentas.

Las escuelas Meister desataron una cascada de cambios positivos en todo el sistema educativo. Las universidades ofrecen programas que permiten a los estudiantes conseguir un empleo primero y obtener el título después. Las preparatorias vocacionales estándar han cambiado su enfoque y ahora preparan a los estudiantes para que busquen empleo en lugar de seguir estudiando en las universidades. También se está fortaleciendo la orientación profesional en las escuelas secundarias.

Las escuelas Meister son solamente un ejemplo destacado de un sistema de capacitación y desarrollo de destrezas que fomenta sólidos vínculos con los empleadores y apoya los buenos resultados de empleo para los jóvenes. Se espera que los empleadores cumplan un rol importante en el apoyo del desarrollo de destrezas para los trabajadores nuevos y existentes, incluido mediante contribuciones financieras. La capacitación vocacional ahora forma parte del sistema de seguros de empleo, que está diseñado para apoyar el aprendizaje del personal durante toda la vida.

Consulte las fuentes para conocer el material original y obtener más información.

Kim, Hyun Soo/Preparatoria Mirim Meister

III. Inclusión: Dirigir recursos y esfuerzos hacia aquellas personas en riesgo de no aprender

Lograr que todos los niños aprendan exigirá mejorar la educación y expandir las oportunidades para todos y, al mismo tiempo, dirigir recursos y esfuerzos particulares hacia quienes se enfrentan con las mayores barreras de aprendizaje. En la actualidad, menos de 1 de cada 20 niñas pobres de zonas rurales del África subsahariana está bien encaminada para completar la escuela secundaria. Tienen siete veces menos probabilidades de terminar la escuela que los niños de zonas urbanas que no son pobres. En muchos países, los resultados de los más ricos superan por más del 30 % los de los más pobres.[253] En 10 de cada 25 países de renta baja y de renta media donde hay datos disponibles, los alumnos más pobres están *atrasándose más respecto* de los alumnos más ricos.[254] Las reformas definidas en este informe hasta ahora no lograrán que todos los niños aprendan a menos que los líderes acaben con las desigualdades que existen dentro de sus propios países.

La pobreza es una de las principales causas de la exclusión y de la desventaja educativa. En países de renta baja y de renta media, la diferencia promedio entre las posibilidades de los niños más ricos y las de los más pobres de terminar la escuela primaria es del 32 %.[255] Incluso donde los gobiernos han erradicado las tasas de matrícula, el costo "oculto" de la educación y los costos indirectos que deben afrontar las familias pobres para enviar a sus hijos a la escuela pueden impedir o interrumpir la educación de los niños más pobres.[256] Estos efectos se ven agravados en el caso de las niñas. Una nueva investigación de la Comisión subraya la importancia de la pobreza como factor determinante tanto para que no se complete la escuela como para la falta de aprendizaje entre niños de escuela primaria. En la Figura 24, se muestra el porcentaje de niños que alcanza conocimientos básicos de matemáticas al nivel de su grado para los quintiles más pobres y los más ricos.[257] Para los niños escolarizados, la diferencia promedio entre las oportunidades de los niños más ricos y los más pobres de alcanzar las destrezas de nivel primario es de 20 puntos porcentuales: el 55 % de los niños más ricos aprende los conceptos básicos, mientras que solamente el 34 % de los niños más pobres lo logra.

Los efectos de la pobreza comprenden otras desventajas. En la zona rural de la India, existe una diferencia de 20 puntos porcentuales en las tasas de aprendizaje entre los niños más pobres y los niños más ricos. Si sumamos el impacto del género, la educación de la madre y las desigualdades regionales, la diferencia se incrementa a 80 puntos porcentuales.[258] En muchos países, estas diferencias han ido aumentando con el tiempo. El contexto económico, cultural, étnico y familiar de un niño; su género, ubicación geográfica, punto de partida en la vida, salud o discapacidad; y la exposición a la pobreza o a la enfermedad, a conflictos o a catástrofes son aspectos que tienen un rol determinante al momento de saber si un niño aprenderá y prosperará.

La tercera transformación de la educación que los líderes de todos los sectores deben llevar a cabo es priorizar las necesidades de los desfavorecidos y movilizar a todos los sectores para abordar los numerosos factores que determinan si un niño empieza la escuela, permanece en la escuela y aprende en la escuela. La Comisión llama a que los encargados de tomar decisiones persigan el universalismo progresivo e inviertan más allá de la educación para erradicar los factores que impiden el aprendizaje.

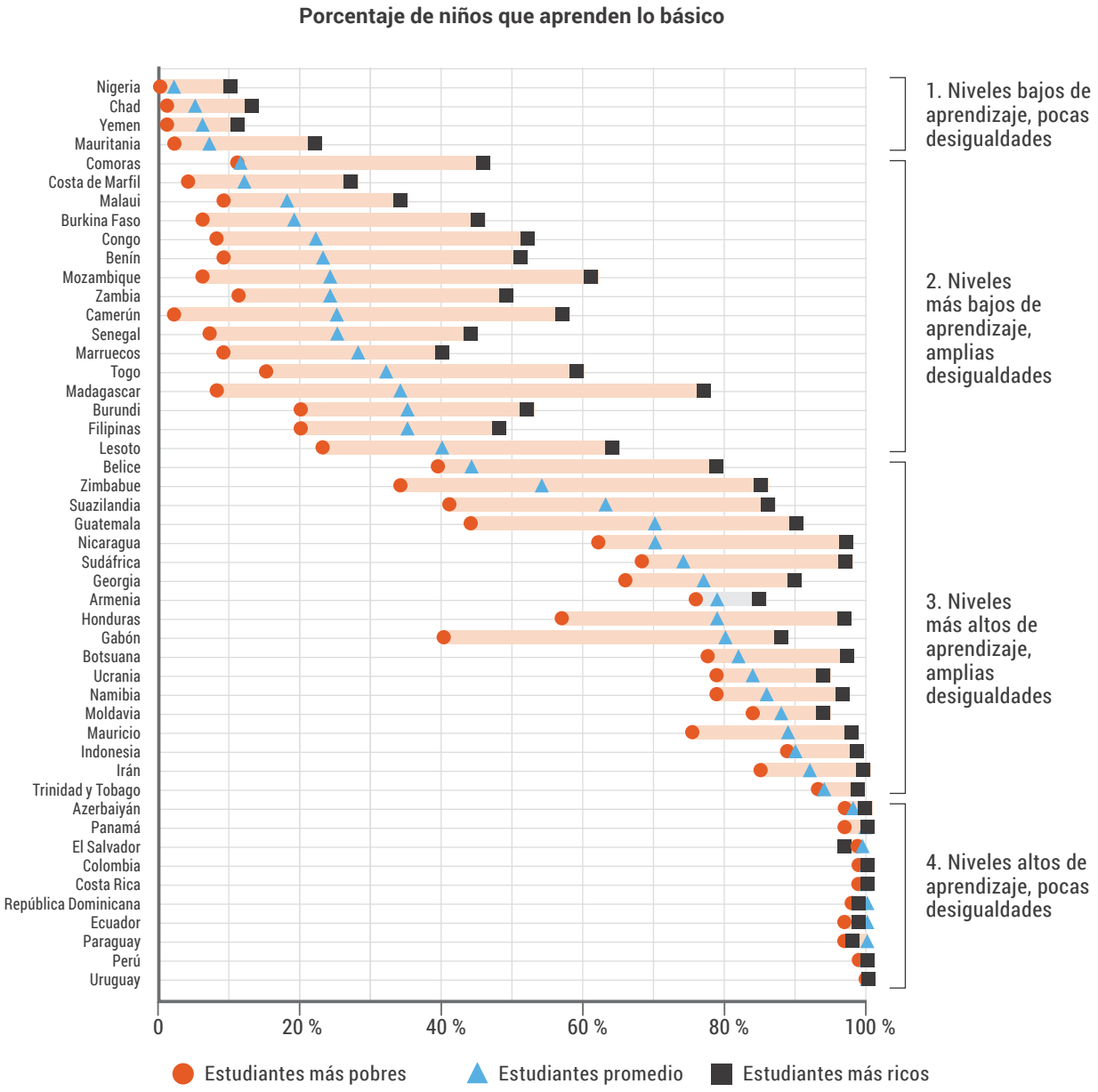
Recomendación 7. Perseguir el universalismo progresivo

Universalismo progresivo significa extender la educación de calidad a todas las personas, y priorizar las necesidades de los pobres y los marginados.

En la actualidad, el gasto del gobierno en la mayoría de los países favorece plenamente a los más ricos y más instruidos, y se inclina, por lo general, hacia los niveles más altos de la educación. **En promedio, en los países de renta baja, el 46 % de los recursos de la educación pública se destinan a educar al 10 % de los estudiantes más instruidos.**[259] Una investigación realizada por la Comisión en 31 países muestra también que la relación de gasto en educación pública de los más ricos frente a la de los más pobres aumenta a medida que sube el nivel de educación.[260] Por ejemplo, la relación de gasto en los más ricos frente al decil más pobre en Liberia es de 8 en el nivel primario, pero de más de 40 en el nivel secundario y de 1000 en el nivel de educación superior. El gasto en educación de nivel primario se inclina hacia los ricos en aproximadamente dos tercios de los países, pero el gasto en educación secundaria y de nivel superior se inclina hacia los ricos en todos los países (Figura 25).

La distribución del financiamiento en todos los niveles de la educación es un grave problema de equidad, pero también es perjudicial para el desarrollo económico. La investigación muestra que los beneficios públicos son más elevados para las inversiones en educación de nivel preescolar y primario. No obstante, el gasto público en educación de nivel terciario, que generalmente beneficia a los ricos, suele ser mucho más elevado que el gasto público en educación de nivel preescolar o primario. En Malaui y Eritrea, por

Figura 24. Desigualdades de aprendizaje a causa de la pobreza



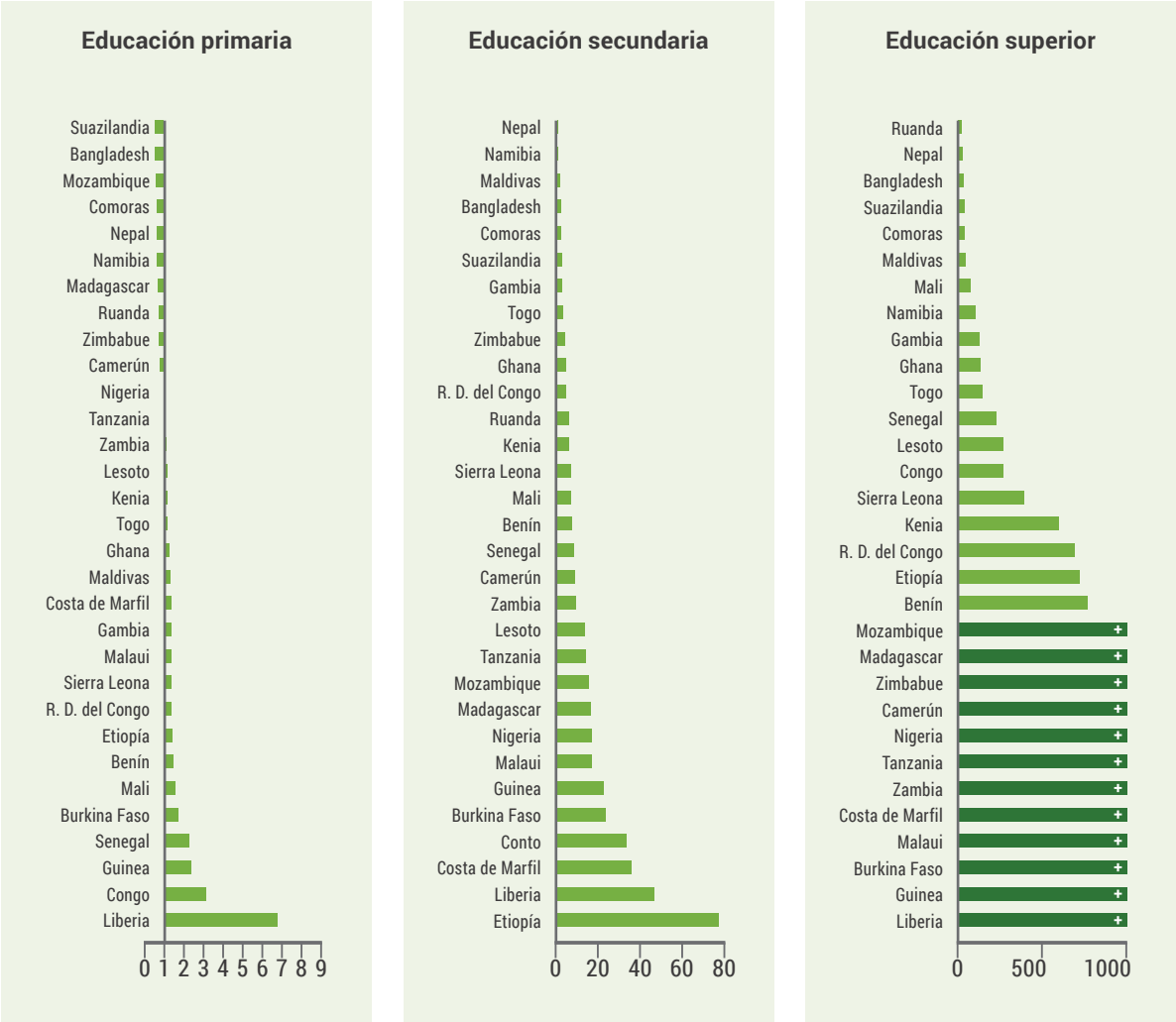
Fuente: REAL Centre, Universidad de Cambridge (2016).[V18] Nota: En la figura, se muestra la proporción de niños que alcanza una competencia básica de nivel de grado en matemáticas del 3.º al 5.º grado.

ejemplo, el gasto del gobierno en un estudiante de nivel terciario es más de 100 veces mayor que lo que se gasta en un estudiante de nivel primario; en el África subsahariana, solamente el 0,3 % del presupuesto educativo se destina a educación de nivel preescolar.[261] Si bien el gasto del gobierno suele favorecer a los ricos, el gasto a favor de los pobres y enfocado en quienes presentan mayor riesgo de sufrir exclusión educativa suele generar los mayores beneficios.[262] En un estudio de Ghana, UNICEF determinó que construir jardines de infancia especialmente para niños pobres en distritos pobres tenía un impacto cuatro veces mayor en que los alumnos completaran la escuela primaria que proporcionar jardines de infancia para la población general.[263]

Perseguir el universalismo progresivo, priorizando el gasto en los pobres y en los primeros años

La Comisión recomienda que, al equilibrar el gasto en todos los niveles de educación y los grupos de población, los encargados de tomar decisiones

Figura 25. El gasto del gobierno favorece a los ricos: Relación de gasto público para el decil más rico frente al decil más pobre

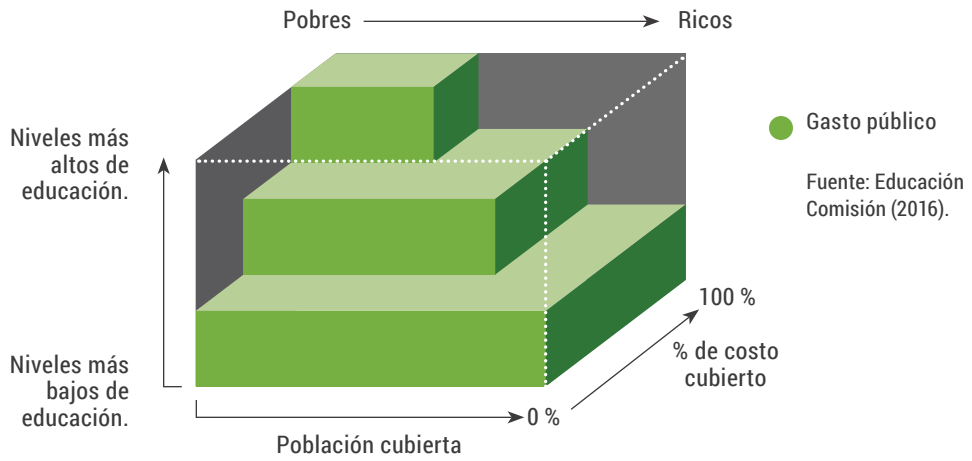


Fuente: Rose et ál. (2016).[V19] Nota: Los valores inferiores a "1" indican que el decil de hogares más ricos recibe menos beneficios del gasto en educación pública que el decil más pobre.

deben priorizar el gasto en favor de la equidad y los beneficios públicos. Esto incluye priorizar a los pobres o desfavorecidos, priorizar en primer lugar los niveles de educación más bajos, donde los beneficios sociales son más altos, y apoyar el rol complementario del financiamiento privado y la recuperación de costos para los niveles de educación más elevados donde corresponda. La mayoría de los gobiernos destina fondos en todos los niveles de educación y de ingresos en función de la inercia y las presiones políticas. El concepto de "universalismo progresivo" se adoptó en el sector de la salud como una manera de esclarecer e incorporar racionalidad a las decisiones de gasto en contextos financieros restringidos.[264]

Al defender el universalismo progresivo, la Comisión reconoce la escasez de financiamiento público y propone que los fondos se destinen a las actividades que producen más rédito, así como a quienes tienen menos posibilidades de pagar servicios. En el caso de la educación, implica favorecer principalmente la asignación de financiación pública a los escalones más bajos de la escala de la educación y, dentro de estos, a los rezagados por pobreza, discapacidad y desventaja social. Las asignaciones a los niveles más altos aumentarían gradualmente a medida que la cobertura se acerque a la universalidad en los niveles más bajos. En la Figura 26, se muestra un ejemplo genérico de un país en vías de alcanzar la educación gratuita básica y de nivel secundario. En este país, la educación de nivel preescolar y primario es gratuita, y la cobertura ya ha alcanzado a toda la población en edad escolar. El gobierno destinaría cada vez más fondos a reforzar el aprendizaje de la

Figura 26. Universalismo progresivo en educación: un ejemplo genérico



educación de nivel preescolar y primario, y a reforzar el acceso y el aprendizaje de la educación de nivel secundario. El financiamiento público de la educación de nivel superior sería más limitado. En todos los niveles, el gobierno asignaría fondos públicos de manera tal que favorezca a los pobres y desfavorecidos.

El universalismo progresivo es una cuestión de énfasis. Siempre existirá la necesidad de invertir las finanzas públicas en los escalones más altos de la escalera de la educación. Las sociedades necesitan invertir en educación de nivel superior, en particular para formar docentes y líderes para los sectores público y privado. Aquí también, el financiamiento del gobierno debe priorizarse en los estudiantes más pobres o desfavorecidos por cualquier otro motivo.

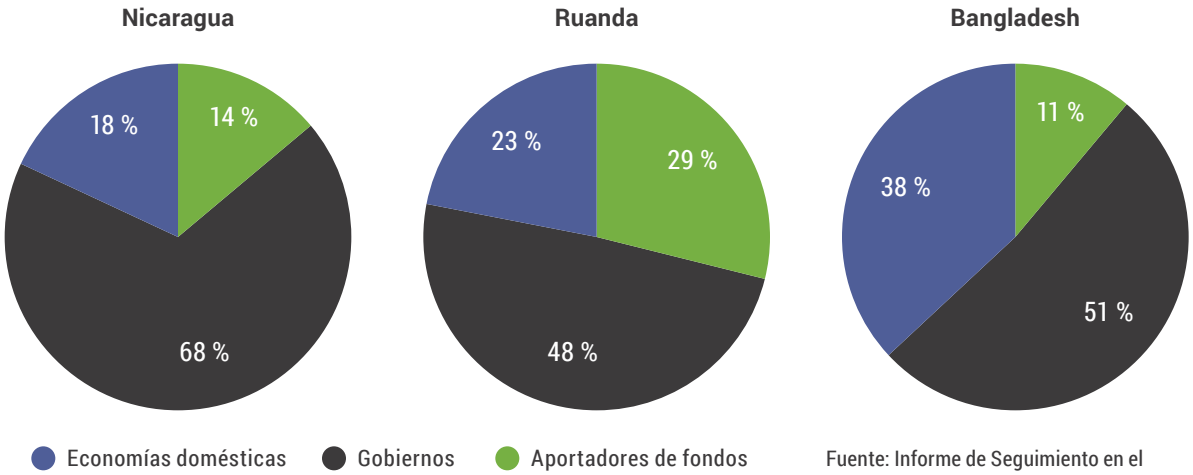
Este enfoque incluye un gran énfasis en expandir las prestaciones educativas en los primeros años de la niñez en reconocimiento de su impacto fundamental en el desarrollo cognitivo, el aprendizaje y los resultados más adelante en la vida. Los beneficios de invertir en los primeros años de la niñez en términos de resultados de educación así como de ingresos en la adultez son muy elevados. Las inversiones tempranas también permiten reducir los costos de la educación de refuerzo y los gastos en el sistema de justicia penal y de salud. Los estudios han hallado que los beneficios totales de la educación en los primeros años son muy altos, en algunos casos, de hasta 7 USD por cada 1 USD de gasto[265], y los beneficios de la alimentación en los primeros años de vida pueden ser muchas veces más altos.[266] No obstante, pocos programas de gran escala en los países en vías de desarrollo apoyan el desarrollo temprano de los niños, y los pobres tienen menos posibilidades de tener acceso a estos servicios. En Zambia, vivir en uno de los hogares más pobres del país reduce 12 veces la probabilidad de acceder a cuidados en los primeros años de la niñez en comparación vivir en uno de los hogares más ricos, cifra que asciende a 26 veces en Uganda y a 28 en Egipto.[267]

En este enfoque, educación "gratuita" debe implicar que las finanzas públicas cubran todos los costos escolares indirectos, como los correspondientes a libros de texto y otros materiales de aprendizaje (por ejemplo, anteojos necesarios para el aprendizaje). Es posible que los padres igualmente tengan que pagar algunos costos asociados, como uniformes o transporte, pero los países deben intentar limitar esos costos siempre que sea posible y ayudar a financiarlos a medida que la cobertura y los ingresos aumenten, en especial para los más pobres.

Además, cuando se asigna financiamiento en los sistemas educativos, es fundamental que los gobiernos de los países con tasas elevadas de abandono escolar en la escuela primaria y secundaria garanticen que los jóvenes y las jóvenes, así como los adultos, reciban "segundas oportunidades" para adquirir las destrezas básicas. El 30 % de los jóvenes africanos de entre 15 y 24 años son analfabetos[268] como consecuencia de haber recibido escolarización escasa o nula. Las organizaciones de la sociedad civil y la comunidad suelen tener mayor efectividad a la hora de proporcionar programas de alfabetización y destrezas básicas para adultos, y los empleadores también tienen un rol clave en la mejora de los niveles en cuanto a destrezas del personal existente.

Al universalizar progresivamente la educación, los gobiernos pueden minimizar el gasto de los hogares en educación básica en que incurren los pobres, que suele ser una barrera significativa para acceder a la educación. Actualmente, se calcula que los hogares aportan un promedio del 1,5 % del PBI para educación, que varía del 2,5 % en países de renta baja al 1 % en países de renta media y renta alta. El redirigir los gastos del gobierno hacia los niveles de educación más bajos permitirá a los hogares redirigir su financiamiento hacia los niveles más altos, y reflejar los elevados beneficios

Figura 27. El gasto de los hogares varía enormemente entre los países pobres: gasto en educación por fuente



Fuente: Informe de Seguimiento en el Mundo de UNESCO (2014).[V20]

privados de dichas inversiones. Los datos de gastos de siete países[269] ilustran que, en promedio, el porcentaje de gastos totales de los hogares es del 22 % en el nivel primario, del 39 % en el nivel secundario y del 32 % en el nivel terciario. No obstante, existen importantes variaciones entre países (consulte la Figura 27).

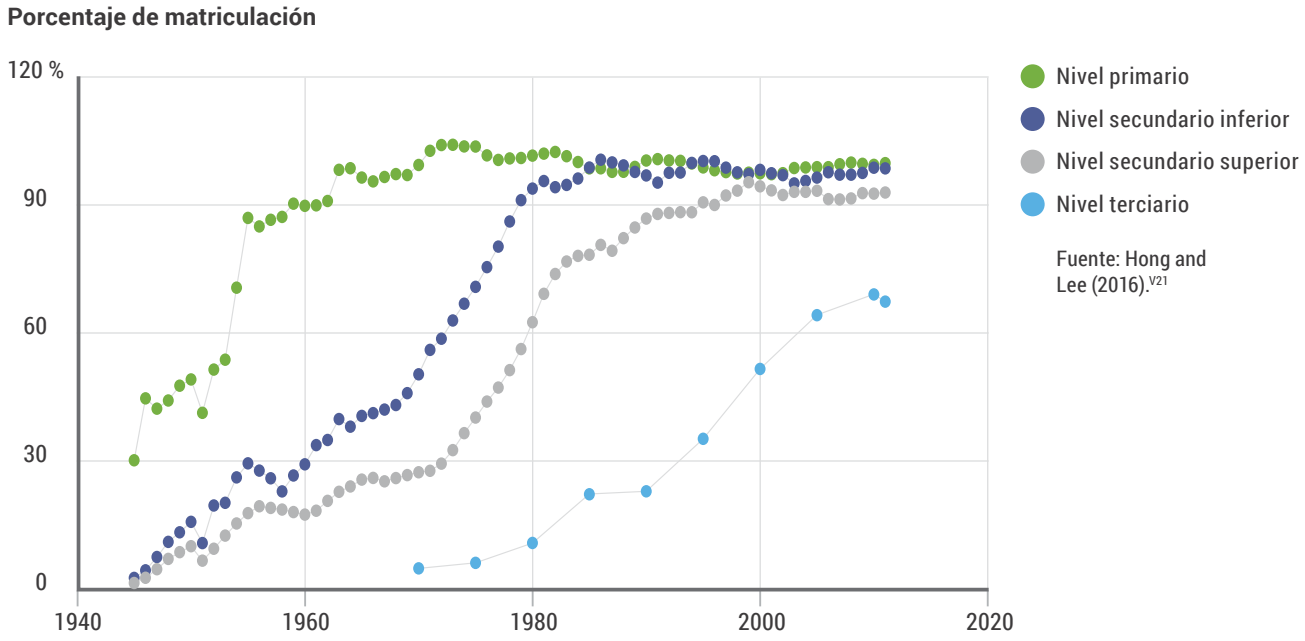
Como se muestra en la Figura 28, Corea es un ejemplo sobresaliente de adónde se puede llegar con el universalismo progresivo, acompañado del sólido compromiso del gobierno. Corea comenzó con un énfasis en la educación primaria. En la década de los cincuenta, el gobierno implementó la educación obligatoria y destinó cerca del 80 % del presupuesto educativo a la educación obligatoria, que incluyó inversiones significativas en infraestructura. La matriculación alcanzó el 90 % en pocos años. Luego, el gobierno orientó el énfasis y los presupuestos a la escuela secundaria, con un éxito rápido similar, y entonces dirigió el principal énfasis a la educación de nivel superior. **Desde 1990, aumentó el gasto público en educación del 3 % al 4,5 % del PBI.** El público coreano sigue destinando el 1,5 % del PBI a escuelas de pago (al igual que Chile, que es el otro país de la OCDE con el porcentaje más elevado) y otro 1,5 % del PBI a clases particulares privadas. El país se ha convertido en líder mundial en pruebas internacionales comparativas de aprendizaje y la educación tiene una amplia reputación por cumplir un rol clave en el camino de crecimiento explosivo de Corea.[270]

Pueden encontrarse ejemplos similares de universalismo progresivo en países de renta baja y de renta media, a pesar de que el camino de expansión está comprensiblemente menos desarrollado. Ghana ofrece un ejemplo con un énfasis particularmente fuerte en la educación de nivel preescolar. En 1970, apenas el 3 % de los niños tenía acceso a la educación de nivel preescolar. Este porcentaje aumentó gradualmente al 51 % en el año 2000. En 2007, el gobierno convirtió la educación de nivel preescolar en gratuita y obligatoria durante al menos 2 años. Como consecuencia, la tasa neta de matrícula ajustada había alcanzado el 99 % en 2014. La tasa neta de matrícula ajustada para la educación de nivel primario creció del 66 % al 89 % entre 2000 y 2014, y la de la educación de nivel secundario, del 30 % al 52 %. Conforme al universalismo progresivo, Ghana le dio una prioridad relativamente baja a la educación de nivel terciario hasta el año 2000. Desde entonces, las tasas de matriculación en el nivel terciario han crecido rápidamente y ahora son del 16 %, porcentaje que supera el 9 % promedio regional del África subsahariana.[271] Ghana pudo llevar a cabo este reciente progreso rápido a todos los niveles porque prioriza la educación en el gasto público, con un promedio del 25,2 % del gasto del gobierno y el 6,4 % del PBI desde 2004 hasta 2013.[272]

Desarrollar fórmulas de financiación que reflejen la necesidad

Una forma transparente de racionalizar las asignaciones a los diversos grupos poblacionales es a través de fórmulas de financiación basadas en la necesidad y no en la cantidad de estudiantes o en los presupuestos actuales. Los presupuestos educativos suelen formularse de maneras que no toman en cuenta la mayor inversión que se requiere para llegar a aquellos niños desfavorecidos a causa de la pobreza, la discapacidad u otros factores. Varios países han desarrollado fórmulas de financiación o reglas de asignación para determinar la asignación de recursos para la educación. Las fórmulas de financiación generalmente se basan en uno o varios de los siguientes principios: equidad horizontal (montos de dinero iguales por niño), equidad vertical (montos de dinero diferentes

Figura 28. Universalismo progresivo en acción: matriculaciones en distintos niveles de educación en Corea



Nota: Las matriculaciones de los niveles primario, secundario inferior y secundario superior corresponden a tasas brutas. La matriculación del nivel terciario es una tasa neta. La tasa de matriculación neta del nivel terciario es la relación de la cantidad de estudiantes de nivel terciario de 18 a 21 años dividida por la población total de 18 a 21 años.

por niño) e igualdad de oportunidades (financiación en función del principio de que no debe haber relación entre determinadas características socioeconómicas de los estudiantes y los resultados escolares).[273] Existen variaciones en estos principios y algunos países también incluyen elementos de desempeño en las fórmulas de financiación, como se indicó anteriormente.

Países como Brasil, la India y Sudáfrica han introducido fórmulas de financiación enfocadas en más recursos para áreas desfavorecidas, a fin de ayudar a reducir las brechas en el acceso y el aprendizaje. El modelo de financiamiento de Sudáfrica es uno de los sistemas más desarrollados de transferencias entre gobiernos destinadas a reducir las desigualdades. La fórmula "Participación provincial equitativa" asigna pesos variables a la población y a las características de alumnos desfavorecidos, a fin de alentar el logro de objetivos equitativos.[274] En Brasil, donde en los estados más pobres del norte el gasto por alumno siempre fue más bajo que en otras regiones, a mediados de la década de los noventa se introdujo una inversión mínima por niño. El 60 % de la financiación adicional se destinaba a salarios de docentes para proporcionar financiación para docentes más calificados. Las fórmulas de financiación se han administrado principalmente en los países de renta media y de renta alta y continúan actualizándose y mejorándose en la actualidad. No obstante, los gobiernos de los países de renta baja también están empezando a dirigir los recursos hacia los desfavorecidos. Varios países (incluidos Ruanda, Tanzania y Zambia) han adoptado modelos de financiamiento basados en la necesidad. En 2006, Ruanda introdujo una fórmula de asignación para subvenciones en bloques a gobiernos locales que incluía baremación que tenía en cuenta aspectos como población, pobreza, área y una brecha de financiamiento estimada entre los impuestos recabados y los costos de administración. Para asegurarse de que las fórmulas de financiación logren ayudar a reducir las brechas de acceso a la educación y de aprendizaje, los gobiernos deben garantizar que las fórmulas de financiación tengan en cuenta los salarios de los docentes (que suelen excluirse), que las escuelas tengan más autonomía sobre el gasto de los recursos y que haya mayor información sobre la financiación para las escuelas y que estas reciban la financiación de manera más oportuna.

Estos principios también se aplican en países con responsabilidad de financiar la educación y poderes tributarios parcialmente descentralizados, como la India, Nigeria y Pakistán. Debido a que depender de los impuestos locales puede reforzar las desigualdades, las subvenciones federales para la educación deben favorecer a estados u otros gobiernos locales con menos recaudación impositiva.[275] Como en el caso del financiamiento internacional, las asignaciones dentro de los países deben tener en cuenta el uso efectivo de la financiación por parte de las autoridades

descentralizadas correspondientes y deben estar acompañadas de medidas para aumentar la rendición de cuentas y la capacidad de recaudación impositiva.

Aumentar considerablemente la disponibilidad de financiación y los préstamos estudiantiles para la educación de nivel superior

Para la gran mayoría de los países de renta baja y de renta media-baja, no es posible financiar la educación superior gratuita y, al mismo tiempo, expandir el acceso, aun con previsiones muy optimistas en cuanto a recaudación de impuestos. En algunos casos, la educación secundaria superior solamente se convertirá en gratuita gradualmente. Por lo tanto, para expandir la participación, en especial entre los estudiantes más pobres, los gobiernos tendrán que implementar estrategias para financiar la educación de nivel superior y, en algunos casos, la educación de nivel secundario, y para reducir los costos. Estas estrategias pueden incluir: introducir o aumentar las tasas de matrícula en las universidades públicas; destinar la financiación del gobierno a subsidiar las tasas de matrícula y los costos relacionados para los estudiantes pobres y desfavorecidos; diversificar las vías y los proveedores de educación de nivel superior; e implementar programas de préstamos estudiantiles. Dados los elevados beneficios privados para la educación terciaria, es correcto prever una contribución privada mayor. En países de renta baja, el retorno de la inversión alcanza el 22,8 % por año adicional.[276]

La Comisión recomienda que los gobiernos y socios de otros sectores aumenten considerablemente la disponibilidad de financiación y préstamos estudiantiles para la educación de nivel superior. El financiamiento para estudiantes debidamente regulado tiene el potencial de mejorar la equidad al proporcionar financiación a estudiantes de familias de ingresos bajos, al atraer la inversión del sector privado y al liberar la financiación del sector público que, de lo contrario, se habría destinado a la educación de nivel superior.[277] No obstante, en muchos países, la falta de pago de los esquemas de financiación tradicionales (de tipo hipotecario) para estudiantes ha sido elevada, y muchos de estos esquemas han beneficiado principalmente a los ricos.[278] Existe una necesidad urgente de identificar y escalar enfoques nuevos y efectivos. En la sección Financiación se analizan las propuestas.

Recomendación 8. Invertir en todos los sectores para combatir los factores que impiden el aprendizaje

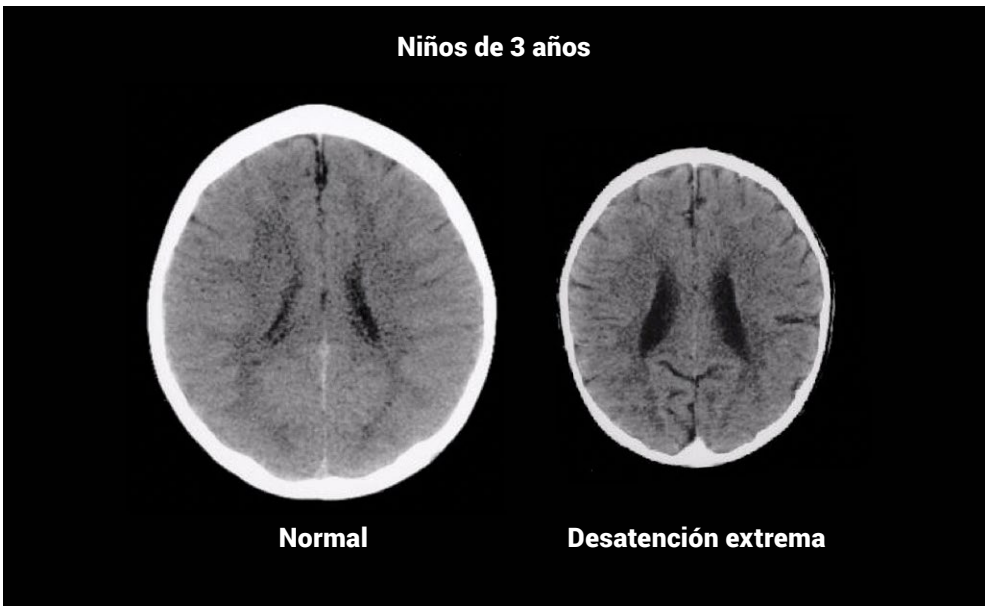
Mejorar e invertir en los sistemas educativos no será suficiente en sí mismo para lograr que todos los niños vayan a la escuela y aprendan. Para muchos de los niños o jóvenes que no están escolarizados o no están aprendiendo en la actualidad, las causas de su exclusión o desventaja educativa van mucho más allá del sistema educativo. Demasiados niños están quedando rezagados en el aprendizaje por factores como el género, la ubicación geográfica, la salud o su procedencia familiar. Para lograr escolarizar a todos los niños y que aprendan se necesita la colaboración de todos los sectores, reconociendo el impacto que pueden tener todos los sectores en hacer posible que los niños más desfavorecidos aprendan: desde la salud y la infraestructura hasta la seguridad, y desde las comunidades y los padres hasta los líderes religiosos y los innovadores del sector privado. Se necesita un enfoque estratégico e integral que acabe con los diversos factores que impiden que los niños permanezcan en la escuela o puedan aprender. **La Comisión recomienda que los gobiernos desarrollen e implementen una estrategia intersectorial para llegar a las poblaciones marginadas y reducir las brechas de equidad.**

Si bien son muchas las formas de desventaja y discriminación que pueden afectar la capacidad de aprendizaje de un niño, los factores más importantes y predominantes incluyen los siguientes:

- **Salud, hambre y enfermedad.** Las enfermedades están impidiendo el aprendizaje de millones de niños, a pesar de que muchas pueden prevenirse o tratarse. **Se cree que la malaria es responsable de hasta el 50 % del absentismo escolar por causas médicas en algunas partes de África.[279]** Solamente en Kenia, durante el año 2000 se perdieron alrededor de 7 millones de días de clase a causa de la malaria.[280] Se ha demostrado que el VIH/SIDA afecta la matriculación y asistencia escolar, el comportamiento y el desempeño escolar, la finalización de la escuela y el éxito educativo.[281] Cerca de 300 millones de escolares tienen anemia por deficiencia de hierro, lo que provoca la pérdida de aproximadamente 6 puntos de coeficiente intelectual por niño.[282] Sesenta y seis millones de escolares de países de renta baja asisten a la escuela con hambre.[283] Todas estas afecciones se traducen en el equivalente a perder entre 200 y 500 millones de días escolares al año por enfermedad.

- **Discapacidades y deficiencias sensoriales.** Se calcula que, en países en vías de desarrollo, más de 30 millones de niños en edad de asistir a la escuela primaria y secundaria con discapacidades no están escolarizados. **Cerca del 10 % de los estudiantes de nivel primario en países en vías de desarrollo tienen mala vista,** pero muy pocos usan anteojos. Muchas discapacidades y deficiencias pueden prevenirse mediante el acceso a una alimentación adecuada y asistencia médica sencilla.[284] Los niños con

Figura 29. El desarrollo del cerebro depende de la estimulación y el cuidado tempranos.



Fuente:
Perry (2002).[V22]

Nota: La tomografía computarizada de la izquierda pertenece a un niño de tres años sano con un tamaño de cabeza promedio (percentil 50). La imagen de la derecha es de una serie de tres niños de tres años que sufrieron desatención por privación sensorial grave en los primeros años de vida. El cerebro del niño es considerablemente más pequeño que el promedio y presenta un desarrollo anormal de la corteza cerebral (atrofia cortical) y otras anomalías que sugieren un desarrollo anormal del cerebro.

discapacidades deben afrontar numerosas barreras para la educación que van desde la inaccesibilidad a las instalaciones de las escuelas y a los materiales escolares, hasta docentes que no están capacitados para apoyarlos y factores culturales que los mantienen "ocultos" en sus hogares.

- **Desarrollo deficiente en los primeros años de vida.** La alimentación, el cuidado y la estimulación en los primeros años de vida son determinantes clave de los resultados en la vida adulta y su deficiencia contribuye a que los niños sufran desventajas educativas. En todo el mundo, aproximadamente uno de cada cuatro niños menor de cinco años tiene retraso en el crecimiento y desarrollo a causa de la desnutrición. **El problema de crecimiento se asocia con menos participación y logros en la escuela, y puede reducir los ingresos en la vida adulta hasta un 22 %.**[285] A los tres años, el cerebro ha alcanzado el 80 % de su tamaño adulto. Las relaciones positivas entre niños y adultos son fundamentales para la formación de la arquitectura cerebral, mientras que el estrés tóxico, que puede ser provocado por experiencias de pobreza extrema, puede ser perjudicial[286], al igual que las carencias alimentarias[287] (consulte la Figura 29).

- **Seguridad de la escuela y resiliencia. Todos los años, aproximadamente 75 millones de niños en edad escolar se ven afectados de manera directa por algún tipo de crisis.**[288] Cerca de la mitad viven en situaciones de conflicto; otros se ven afectados por desastres naturales, emergencias o crisis de salud pública. Muchas crisis pueden tener consecuencias a largo plazo, que incluyen la interrupción o la detención de la educación de generaciones enteras. Cada vez más, las escuelas y las instituciones educativas se convierten en blancos y sufren ataques durante conflictos. Entre 2000 y 2014, la cantidad de instituciones educativas que se convirtieron en blanco aumentó 17 veces,[289] lo cual hizo que la tasa de matriculación en las regiones afectadas se desplomara.[290] Los niños suelen afrontar caminos largos y peligrosos para llegar a la escuela, donde el temor a la violencia es alto o las carreteras son inseguras. En ocasiones, las mismas escuelas pueden ser inseguras si los niños corren riesgo de explotación o violencia. Y todos los países carecen de falta de planificación para las emergencias. Son pocos los países que incorporan preparación para desastres a su planificación educativa formal o que se preparan para cualquier interrupción a causa de conflictos o desastres naturales.

- **Trabajo infantil y niños en la calle. Cerca de 150 millones de niños menores de 14 años son víctimas del trabajo infantil,** que los priva de su derecho a asistir a la escuela y los expone a la

violencia y al tráfico de personas.[291] Según fuentes de la ONU, actualmente hay hasta **150 millones de niños en la calle en todo el mundo.**[292] Es posible que estos niños hayan tenido que abandonar sus hogares a causa de la violencia, la drogadicción y el alcoholismo, la ruptura familiar, la guerra, un desastre natural o la pobreza, y suelen verse obligados a intentar ganarse la vida en las calles. Los niños de la calle presentan un alto riesgo de sufrir explotación y abuso, y al no tener oportunidades de educación y empleo, su expectativa de vida es muy corta.

- **Matrimonio infantil. Una de cada tres niñas de países en vías de desarrollo se casa antes de los 18 años, y una de cada nueve niñas se casa antes de los 15 años.**[293] Las niñas que se casan a temprana edad tienen más probabilidades de abandonar la educación en ese punto y están en riesgo de tener un

Cuadro 16. Unión de la planificación y la inversión en materia de salud y educación: una propuesta para cinco países pioneros

Dado el fuerte impacto de la educación sobre la salud y de las intervenciones sanitarias sobre la educación, el **Panel de expertos en salud y educación de la Comisión** recomendó a los encargados de tomar decisiones invertir en iniciativas conjuntas de educación y salud. El panel recomienda liderar este enfoque en cinco países monitoreando el marco de rendición de cuentas y los resultados específicos en todos los socios internacionales y gubernamentales. Para lograrlo, el jefe del estado debe demostrar un sólido compromiso político y asumir como propio el esfuerzo, además de contar con la participación total de los ministros de economía, educación y sanidad (y, donde corresponda, desarrollo social, mujeres y deportes). A nivel internacional, también hay margen para mayor participación en la educación por parte de las agencias orientadas a la salud, como el Fondo Mundial de Lucha contra el SIDA, la Tuberculosis y la Malaria, y la Alianza Mundial para Vacunas e Inmunización (Global Alliance for Vaccines and Immunization, GAVI).

En términos más generales, las escuelas y los sistemas escolares deben utilizarse como plataforma para intervenciones de salud. La prestación de intervenciones de salud en la escuela para niños en edad escolar puede ser significativamente más rentable que los enfoques de prestaciones alternativos. No obstante, es importante tener roles claros y bien definidos para los trabajadores del sector educativo y de salud, y toda inversión del tiempo de los docentes debe ser proporcional a los beneficios para la educación. En el caso de la alimentación, las enfermedades infecciosas, y el agua y las instalaciones sanitarias, los programas de la escuela también pueden ser efectivos para fomentar conductas saludables de por vida. Los niños también pueden conectar lo que aprenden en la escuela con toda la comunidad, trasmitiendo mensajes que promuevan hábitos saludables en sus hogares a sus familias.

El uso de las escuelas para promover la salud es particularmente importante para abordar temas relacionados con la salud en la adolescencia, una etapa que suele pasarse por alto pero es tremendamente crucial. El desarrollo del cerebro, que se ve afectado por las enfermedades, la nutrición y la estimulación, continúa a lo largo de toda la niñez, y atraviesa fases críticas en los años de escuela intermedia y la adolescencia. Este es el período que determina el principal desarrollo del conocimiento y la conducta. Para los adolescentes, las escuelas ofrecen una plataforma de educación integral en salud sexual y medidas para prevenir enfermedades mentales, discapacidades por lesiones y desnutrición, que son esenciales para el respaldo de esta etapa del desarrollo.

Por último, **la Comisión recomienda aumentar las inversiones en las intervenciones clave de salud que son más rentables en el aumento de la asistencia y del aprendizaje de niñas y niños.** La prevención de la malaria puede aumentar los puntajes de aprendizaje en un nivel comparable con la duplicación de las horas dedicadas al aprendizaje. En el nivel primario, la alimentación en la escuela tiene un fuerte impacto en la matriculación y el aprendizaje. Las intervenciones de instalaciones sanitarias y agua en la escuela mejoran la matriculación escolar en un nivel similar. La desparasitación en áreas de mucha carga también reduce considerablemente el absentismo. Aumentar las inversiones en desarrollo en la primera infancia, en especial en estimulación mental, así como en nutrición, salud, agua e instalaciones sanitarias, es fundamental para el aprendizaje posterior. Las inversiones en salud reproductiva, educación sexual e instalaciones sanitarias son cruciales para escolarizar a las niñas y lograr que permanezcan en la escuela, lo que a su vez tendrá beneficios de salud importantes a largo plazo.

Consulte las fuentes para conocer el material original y obtener más información.

Figura 30. Impulso de la inclusión

Acciones universales

embarazo prematuro e inseguro: tienen cinco veces más probabilidades de morir durante el parto que las mujeres más maduras.[294] La mayoría de las que se casan jóvenes no retoma la escuela.[295] Las niñas que están en situaciones de fragilidad y conflicto son las que presentan mayor riesgo[296]: más de la mitad de los 30 países con las tasas más elevadas de matrimonio infantil son frágiles o están afectados por algún conflicto.[297] Los costos de la falta de acción son altos. En Nigeria, que tiene una de las tasas de matrimonio infantil más altas, se calcula que los ahorros de costos a causa del menor crecimiento de la población por la eliminación del matrimonio infantil y los beneficios del crecimiento de la educación serían de más de 25.000 millones de USD entre 2014 y 2030.[298]

Si bien cada uno de estos problemas exige distintas estrategias adaptadas al contexto local, surgen varios factores comunes que contribuyen a estos problemas o barreras, como la falta de planificación y de medidas coordinadas para apoyar a los niños cuyas necesidades van más allá de los límites sectoriales o las normas culturales que pueden hacer que algunos de ellos dejen la escuela de manera temprana. Dado que muchos niños afrontan varias desventajas, existe una necesidad incluso mayor de soluciones coordinadas e integrales. Los gobiernos deben desarrollar e implementar estrategias transversales para la inclusión educativa que combatan las barreras clave que afrontan los niños, estimulen la acción en todos los sectores y dirijan la inversión a los jóvenes que presentan más riesgo.

Planificar, invertir e implementar en todos los sectores

Muchos desafíos clave que influyen en el aprendizaje exigen una acción que abarca los ministerios del gobierno y varios sectores. Es posible que las palancas para alcanzar los objetivos de educación con frecuencia residan en los ministerios de sanidad, seguridad o infraestructura. En consecuencia, los niños suelen fracasar porque pocos de estos actores tienen los incentivos o la capacidad para brindar estrategias integrales. **La Comisión recomienda que desde los gobiernos se asuma y fomente la planificación conjunta, la inversión y su aplicación en todos los sectores a fin de combatir las barreras de aprendizaje más frecuentes.**

La planificación conjunta de la educación y la salud, por ejemplo, puede ayudar a garantizar acciones coordinadas en los temas sanitarios que más influyen en el aprendizaje. También puede garantizar que las escuelas y los sistemas educativos se utilicen como plataformas para las intervenciones de salud y la promoción de la salud (consulte el Cuadro 16). De la misma manera, los programas de calidad de desarrollo en la primera infancia (early childhood development, ECD) exigen un enfoque coordinado en los sectores de educación, salud, alimentación y protección social.[299] Un enfoque integrado para la estimulación temprana, la nutrición y la salud durante los primeros 1000 días, que son críticos, puede mejorar los resultados de desarrollo infantil, garantizar que más niños y familias reciban servicios y facilitar el mejor uso de los recursos.[300] De hecho, la investigación demuestra que los efectos de las intervenciones de estimulación y alimentación son acumulativos, y las intervenciones combinadas son significativamente más efectivas.[301] Países como Jamaica han abordado este tema definiendo un solo

organismo de dirección para los ECD compuesto por representantes de todos los ministerios de gobierno relevantes con responsabilidades y atribuciones de supervisión para definir las estrategias de ECD, asignar recursos y coordinar las actividades.[302]

Para trabajar juntos satisfactoriamente en un enfoque coordinado es necesario superar la compartimentalización y actuar de forma conjunta. Exige liderazgo desde el centro; es decir, los jefes de gobierno y los departamentos centrales deben establecer expectativas e incentivos claros para que los encargados de tomar decisiones de todo el gobierno trabajen juntos en pos de alcanzar objetivos de inclusión compartidos. La descentralización de los presupuestos y la autoridad suele ayudar en la prestación a través de todos los sectores. Los líderes locales suelen estar en una buena posición para identificar e implementar oportunidades de integración de inversiones y servicios en torno a objetivos compartidos, siempre que cuenten con la flexibilidad para hacerlo. Esto será particularmente importante en la medida en que los líderes de las ciudades de rápido crecimiento de países en vías de desarrollo gestionen los desafíos de la urbanización.

La inclusión también exigirá inversión dirigida a todos los sectores. Por ejemplo, la planificación y la inversión en todos los sectores son fundamentales para asegurarse de que los sistemas educativos se adapten y puedan ofrecer continuidad de aprendizaje ante emergencias o conmociones inesperadas.[303] Esto incluye planificación de contingencia y emergencia educativa para ayudar a garantizar que la educación esté disponible en lugares alternativos y que haya una respuesta rápida para reparar y reconstruir la infraestructura.[304] También comprende la preparación para situaciones de riesgo en caso de desastres para capacitar a los estudiantes en medidas de seguridad tales como identificar amenazas[305] y qué hacer en caso de emergencia. Desde el tsunami de 2004, el gobierno de Indonesia ha invertido con mucha eficacia en la adaptación de su sistema educativo. Han sido fundamentales para su éxito la cooperación entre los ministerios de gobierno[306] y el desarrollo de un marco legal de gestión de riesgo ante desastres que identifique la educación como un sector prioritario.[307] El Programa de desarrollo del sector de la educación de Etiopía incluye estrategias de preparación ante emergencias, como capacitación de los docentes, toma de conciencia y recopilación de datos detallados. El programa también incluye estrategias de respuesta, como la creación de planes de respuesta de preparación ante emergencias, grupos de trabajo para implementar y controlar estos planes y desarrollo de capacidades a nivel local en áreas de alto riesgo.[308] Las inversiones dirigidas a la infraestructura también pueden mejorar significativamente la seguridad en la escuela. La construcción de muros perimetrales en áreas de alto riesgo como Pakistán y Afganistán ha ayudado a evitar ataques y secuestros, junto con otras medidas de seguridad como la instalación de alambre de púas y cámaras. La preparación para terremotos mediante mejoras estructurales también es fundamental, ya que casi 900 millones de estudiantes de todo el mundo viven en zonas de alto riesgo sísmico.

Promover la acción y el apoyo de la comunidad para desafiar las normas y respaldar el cambio local

Los gobiernos solos no pueden combatir las causas raíces de la exclusión educativa. Las normas sociales, culturales y religiosas juegan un rol en muchas formas de desventaja, como las expectativas en torno a la educación, el trabajo y el matrimonio de las niñas, en torno a la participación de personas con discapacidades y en torno a la discriminación contra determinados grupos religiosos, étnicos o sociales. Los esfuerzos de arriba hacia abajo para cambiar los comportamientos probablemente no tengan resultados duraderos si no cuentan con la concientización y participación de la comunidad, y si no están reforzados mediante la acción de las comunidades y familias para desafiar y cambiar las expectativas y normas. **La Comisión recomienda que los líderes de todos los niveles promuevan la acción y participación de la comunidad para desafiar las normas establecidas y respaldar el cambio local.**

Las comunidades y las organizaciones de la sociedad civil también tienen un rol fundamental en el diseño y la prestación de servicios y apoyo a jóvenes desfavorecidos, ya que pueden adaptar mejor los servicios de una manera que las intervenciones diseñadas desde el centro generalmente tienen dificultades para hacer. La asociaciones de la sociedad civil o la comunidad, con frecuencia también están en una mejor posición para trabajar de manera flexible y a través de todos los límites sectoriales tradicionales para ofrecer soluciones integrales para los niños con varias necesidades, como los niños de la calle o los niños desplazados, así como para tener una alta capacidad de respuesta respecto de las necesidades nuevas y cambiantes, como apoyar a los niños en emergencias. Para aprovechar estas fortalezas, los gobiernos deben invertir en soluciones orientadas a la comunidad y garantizar que los líderes de la comunidad tenga un rol central en el diseño y la implementación de estrategias de inclusión.

La acción y el apoyo de la comunidad tienen un rol clave en los esfuerzos para evitar el matrimonio prematuro. En el norte de Etiopía, las organizaciones de la sociedad civil apoyaron talleres que reunieron a líderes religiosos con agencias judiciales y de aplicación de la ley a nivel de distrito para acrecentar el entendimiento de los derechos legales de las niñas y reforzar la capacidad de los jueces y la policía para hacer cumplir la edad legal para contraer matrimonio. Esta labor de defensa por encima de

los límites tradicionales ayudó a cambiar actitudes y permitió reducir cada vez más la cantidad de matrimonios prematuros. En Kenia, Malaui y Zambia, grupos comunitarios, con la ayuda del Foro para mujeres africanas en favor de la educación (Forum for African Women Educationalists), están apoyando una combinación de iniciativas de orientación, clubes escolares, capacitación en salud reproductiva y sexual para adolescentes y de difusión para alentar a las madres jóvenes a regresar a la escuela. Juntas, estas iniciativas están contribuyendo a empoderar a las niñas, mejorando su situación económica y aumentando su permanencia en la escuela[309] (consulte el Cuadro 17).

Innovar para incluir

Los complejos desafíos que afrontan los grupos excluidos suelen ser catalizadores de innovación en la prestación de educación. Debido a que las prestaciones educativas tradicionales no suele satisfacer las necesidades de los grupos excluidos, **la Comisión recomienda que la inclusión sea una prioridad de la innovación.** Al igual que los esfuerzos para respaldar la innovación más ampliamente, la innovación para la inclusión exigirá un financiamiento flexible, apoyo orientado a las capacidades, inversiones para buscar, intercambiar y evaluar los mejores enfoques nuevos y un entorno reglamentario habilitante que permita los modos de prestación no tradicionales.

Las innovaciones en la prestación pueden ser particularmente efectivas para ayudar a incluir e integrar a los niños con discapacidades en la educación convencional a través de adaptaciones en el aula, los materiales y la enseñanza.[310] La tecnología puede ayudar a aumentar el acceso a medidas sencillas y de bajo costo, como anteojos,[311] libros con tipografía grande, audífonos y mejoras de movilidad. Las iniciativas como Laboratorios para ciegos empoderan a los estudiantes ciegos y con discapacidades visuales de África mediante capacitación y tecnología informática de asistencia. La iniciativa utiliza tecnología de texto a voz para escanear textos y leerlos en voz alta para personas con discapacidades visuales. Innovar para incrementar dichas tecnologías a bajo costo podría hacer posible que millones de niños ciegos y con discapacidades de la vista aprendan en la misma aula y con el mismo contenido que sus compañeros.

La tecnología también puede tener un rol de transformación en la generación de opciones de aprendizaje flexibles, innovadoras y de bajo costo para niños en el caso de emergencias. Por ejemplo, e-Learning Sudan llega a niños afectados por conflictos a través de juegos de matemática aplicada en tabletas interactivas, junto con acceso a energía solar y facilitadores de la comunidad capacitados en enfoques educativos pensados para niños. Las versiones sin conexión de las plataformas móviles, como KA Lite, la versión sin conexión de Khan Academy, permiten enseñar en centros donde el acceso a Internet es limitado. Los niños refugiados del Líbano están usando Raspberry Pi, una computadora de bajo costo que contiene un software educativo. Raspberry Pi brinda a los niños en centros comunitarios acceso a materiales de aprendizaje, juegos y programas diseñados para codificación, así como educación numérica y de ciencias. Con tantas iniciativas de este tipo operando como programas piloto, se necesitan más inversión, evaluación y coordinación a medida que este campo sigue desarrollándose.[312]

Respaldar los esfuerzos de inclusión con la legislación nacional y la acción internacional

Para que los cambios sean duraderos, se necesita una acción coordinada en muchos niveles, desde las políticas y la inversión hasta la acción local. **La Comisión recomienda que los líderes respalden los esfuerzos de inclusión con la legislación nacional y la acción internacional.** Los líderes nacionales y mundiales tienen un rol fundamental a la hora de catalizar estos esfuerzos con liderazgo sólido y visible. La legislación puede tener un rol importante en combatir la exclusión, tanto por sus efectos directos como por el claro mensaje que envía sobre qué esperan el estado y la sociedad.

La legislación internacional sobre trabajo infantil muestra el poder de la acción colectiva para cambiar leyes, actitudes y prácticas. La Marcha Mundial contra el Trabajo Infantil, un movimiento popular liderado por Kailash Satyarthi, ha movilizado, entre otros, a personas, sindicatos y organizaciones de la sociedad civil de 103 países desde 1998. El trabajo realizado por la organización ha llevado a la Organización Internacional del Trabajo a formular y adoptar las Convenciones sobre las peores formas de trabajo infantil y una edad mínima para el empleo infantil. Si bien aún queda un largo camino por recorrer, la incorporación de estándares internacionales ha tenido un impacto muy importante. Ahora, muchos países tienen una legislación nacional que define una edad mínima para trabajar y sanciones legales para desalentar las infracciones. En la actualidad, más compañías internacionales adoptan prácticas socialmente responsables, abordan sistemáticamente el trabajo infantil en sus cadenas de suministro y suelen enfrentar boicots públicos si se descubre que utilizan trabajo infantil. Esto está llevando a las nuevas asociaciones entre sectores a promover vías alternativas para los niños que trabajan y cambios en las políticas que rigen el mercado laboral.

A nivel internacional, el liderazgo visible coordinado también puede ayudar a respaldar los esfuerzos nacionales elevando el perfil de temas y grupos clave, defendiendo la mejora de acciones e inversiones, apoyando el aprendizaje compartido y la Investigación y desarrollo, y persiguiendo la regulación internacional y la rendición de cuentas. Durante los últimos años,

Cuadro 17. La educación de las niñas

En la actualidad, si bien la cantidad de niñas escolarizadas en todo el mundo es mayor que nunca, se calcula que 31 millones de niñas en edad de asistir a la escuela primaria y 32 millones de niñas en edad de asistir a la escuela secundaria aún no están escolarizadas. En el África subsahariana, solamente 2 de cada 35 países tienen igualdad de género en la educación. En Asia Meridional y Occidental, es improbable que el 80 % de las niñas no escolarizadas empiece alguna vez la escuela, frente al 16 % de los varones no escolarizados. Si bien las diferencias de matriculación entre niñas y niños están reduciéndose, cuando el género se combina con la pobreza y otras desventajas, es menos probable que las niñas permanezcan en la escuela y aprendan. Las niñas afrontan un desafío particularmente difícil en la adolescencia y en la transición a la escuela secundaria. Entre las principales barreras que afrontan las niñas están la pobreza, las crisis y los conflictos, el carácter restrictivo de ciertas normas sociales, la falta de instalaciones o prestaciones adecuadas, el trabajo infantil, la violencia sexual y de género, los matrimonios prematuros y los embarazos prematuros.

La educación de las niñas tiene sólidos beneficios en una variedad de medidas y puede tener un impacto catalizador en muchos aspectos del desarrollo. Cada año de escolarización adicional para las niñas conduce a un aumento promedio de un 10 % de las ganancias. Cuando las mujeres ganan dinero, invierten el 90 % de sus ingresos en sus familias, frente al 30 %-40 % que invierten los hombres. Un aumento de un año en la escolarización de las niñas se asocia con una reducción del 4,2 % de la mortalidad de niños menores de cinco años y del 3,7 % de mujeres y hombres en países de renta baja. Las niñas que reciben una educación tienden a casarse más tarde y a tener menos hijos y más sanos, lo que supone beneficios de desarrollo y crecimiento de amplio alcance que surgen de la reducción de los niveles de fertilidad. Son más capaces de proteger a sus familias frente a los impactos y están más facultadas para participar y liderar en sus comunidades y más allá de estas. Un niño cuya madre sabe leer tiene un 50 % más de probabilidades de superar los cinco años de vida, 50 % más de probabilidades de ser vacunado y el doble de posibilidades de asistir a la escuela.

Para lograr que las niñas asistan a la escuela, permanezcan en la escuela y aprendan se necesita una combinación de acciones, que incluyen las siguientes:

- Invertir en calidad educativa y en programas de estudios, presupuestos y estrategias que sean sensibles en cuanto al género y reflejen las necesidades de las niñas.
- Destinar el financiamiento a las niñas marginadas y hacer que las escuelas sean accesibles eliminando las tasas de matrícula, reduciendo los costos indirectos y realizando transferencias de dinero en efectivo dirigidas cuando corresponda.
- Hacer que las escuelas sean seguras y respondan a las necesidades de las niñas, garantizando que el camino a la escuela sea seguro y que se ofrezcan las instalaciones escolares adecuadas, entre otras medidas.
- Apoyar la reincorporación de aquellas niñas cuya educación se ha visto interrumpida, como en el caso de las madres jóvenes.
- Respaldar el apoyo y los esfuerzos de la comunidad, incluidos los esfuerzos para abordar normas sociales restrictivas y combatir el matrimonio prematuro.
- Desarrollar programas comunitarios para apoyar y empoderar a las niñas marginadas.
- Realizar inversiones e intervenciones dirigidas a través de diferentes sectores para combatir los diversos factores más generales que afectan el aprendizaje de las niñas, como asociaciones entre los sectores de salud y educación para mejorar la promoción de la salud y la educación sexual.

Algunos de los enfoques más exitosos combinan estas medidas. El programa de Camfed en el África subsahariana combina transferencia de dinero en efectivo, una variedad de medidas para mejorar la calidad de la enseñanza y programas para impulsar las aspiraciones y la autoestima de las niñas. Las niñas marginadas que reciben el apoyo de Camfed prácticamente triplican su puntaje en evaluaciones de aprendizaje en comparación con aquellas que no lo reciben.

Consulte las fuentes para conocer el material original y obtener más información.

Nick Cunard/DFID

campañas internacionales de alto perfil para erradicar el matrimonio prematuro han ayudado a acelerar la acción. La primera Cumbre Mundial de las Niñas de 2014 para poner fin a la mutilación genital femenina y al matrimonio forzoso y prematuro, copatrocinada por el Departamento de Desarrollo Internacional del Reino Unido y UNICEF, consiguió más de 180 compromisos de gobiernos y la sociedad civil para poner fin a ambas prácticas. Los compromisos cuentan con el respaldo de acciones aceleradas para combatir el matrimonio infantil en 12 países donde tiene una alta prevalencia. Esto se reforzó mediante la Primera Cumbre de Niñas Africanas para Poner Fin al Matrimonio Infantil de 2015, que reunió a gobiernos, la comunidad internacional, jóvenes y grupos de la sociedad civil. Los líderes africanos se comprometieron conjuntamente a eliminar el matrimonio infantil para 2030. Burkina Faso, Ghana, Mozambique, Uganda y Zambia acordaron crear estrategias nacionales, mientras que Etiopía se comprometió a promover la implementación de su plan nacional.

El poder de la acción internacional colectiva también está detrás de los esfuerzos del Banco Mundial y UNICEF para construir una nueva Red Mundial de Acción de ECD, un movimiento mundial para aumentar las iniciativas, las buenas prácticas y la financiación de ECD en todos los países en vías de desarrollo. Las prioridades incluyen las siguientes: ampliar el acceso a apoyo de calidad para la crianza, programas de cuidado infantil y educación de nivel preescolar; desarrollar el personal de ECD; reunir mejores datos y evidencia; y promover el apoyo del poder de ECD para ofrecer a los niños, en especial a los niños marginados, un mejor comienzo en la vida.[313] Acciones colectivas similares están ayudando a promover los esfuerzos para proteger a las escuelas y las instituciones educativas. Más de 50 países firmaron la Declaración sobre Escuelas Seguras. Los firmantes se comprometen a promover la continuidad de la educación durante conflictos armados y a hacer lo que esté a su alcance para evitar ataques a escuelas, docentes y estudiantes, evitando acciones que podrían provocar ataques y aportando medidas concretas y realistas para proteger a las escuelas y las universidades del uso militar durante la guerra.

IV. Financiación: Incrementar y mejorar el financiamiento para la educación

Brindarles a todos los niños la posibilidad de aprender requerirá más dinero y garantizar que todo el dinero se utilice mejor. Este informe ha expuesto tres áreas de transformación de la educación: desempeño, innovación e inclusión. Implementar reformas en estas tres áreas no solamente mejorará el impacto de la inversión en educación, sino que también será primordial para movilizar más recursos para la educación. Esta sección expone una cuarta transformación de la educación: cómo los gobiernos, la comunidad internacional y los inversores pueden aumentar el financiamiento para la educación y garantizar que se utilice de manera efectiva.

Las recomendaciones financieras, los pronósticos y los objetivos de la Comisión se basan en el análisis detallado de distintas opciones de financiamiento y consultas exhaustivas, incluido con aquellas personas (de países en vías de desarrollo, países aportadores de fondos e instituciones) que tienen la tarea de tomar decisiones difíciles de financiamiento. Este trabajo destacó varios temas clave. En primer lugar, el solo hecho de apoyar el aumento de los recursos en función de un análisis de la brecha de financiamiento no ha sido y no será efectivo, en especial en el actual entorno de incertidumbres económicas y geográficas, restricciones fiscales y, en algunos casos, cinismo sobre lo que dicho financiamiento es capaz de alcanzar. En segundo lugar, será necesario demostrar que los recursos pueden gastarse con más efectividad y eficiencia para alcanzar resultados específicos, a fin de movilizar más recursos, tanto a nivel nacional como internacional. En tercer lugar, el financiamiento internacional seguirá jugando un rol clave, en especial en los países de renta baja, y debe aumentarse. No obstante, un aumento significativo en el financiamiento interno será esencial para todos los países, y es genuinamente viable. Por último, si bien reducir la brecha de financiamiento exigirá que todos los socios tomen medidas, los bancos multilaterales de desarrollo (BMD) ofrecen en la actualidad la mejor oportunidad para cambiar fundamentalmente el juego del financiamiento mundial de la educación tanto en escala como de efectividad.

La Comisión exige un Acuerdo financiero entre los países en vías de desarrollo y la comunidad internacional. Conforme a los términos de este Acuerdo, los países en vías de desarrollo se comprometerán a aumentar el financiamiento interno y a reformar la educación para garantizar que la financiación se

utilice de manera efectiva para mejorar el acceso y el aprendizaje. La comunidad internacional, a su vez, garantizará que todos los países que asuman e implementen dichos compromisos puedan acceder al financiamiento y al apoyo internacional que necesitan. Ningún país que se haya comprometido a la inversión y la reforma debe verse impedido de alcanzar sus objetivos por falta de recursos. Este es un compromiso que la comunidad internacional ya ha asumido a través de la resolución Educación para Todos (EPT) de DAKAR,[314] los Objetivos de Desarrollo del Milenio y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU, y representa una importante inversión comprobada. No obstante, este compromiso todavía no se está cumpliendo.

Con el fin de lograr el Acuerdo financiero, la Comisión realiza tres recomendaciones para aumentar y mejorar el financiamiento interno e internacional para la educación de todas las fuentes, con el apoyo de medidas para que los países cumplan sus responsabilidades y obligaciones (consulte la Recomendación 12):

1. **Movilizar más recursos internos para educación.** Esto exigirá que los gobiernos aumenten sustancialmente la inversión pública en educación destinando a la eduación un mayor porcentaje de los ingresos provenientes del crecimiento, reasignando el gasto hacia la educación y mejorando la movilización de ingresos tributarios generales. Los gobiernos deben considerar, por ejemplo, readjudicar recursos de los costosos subsidios energéticos, mejorar la recaudación impositiva (lo que incluye abordar la evasión de impuestos) y considerar preadjudicar fondos para educación, junto con reformas tributarias más amplias.

2. **Aumentar el financiamiento internacional de la educación y mejorar su efectividad.** Esto exigirá un pensamiento innovador, usando evidencia como la que se presenta en este informe sobre cómo alentar a los encargados de tomar decisiones a dar más prioridad a la educación, así como liderazgo y apoyo más sólidos para promover mayor financiamiento por parte de los aportadores de fondos, inversores y benefactores. También exigirá más cooperación multilateral, mejoras en la manera de desplegar y monitorear el financiamiento internacional, e innovación en el financiamiento para movilizar nuevos recursos de financiación y nuevas asociaciones.

3. **Establecer un mecanismo de inversión a través de bancos multilaterales de desarrollo (BMD) para la educación, a fin de ofrecer un mejor financiamiento de BMD.** La educación podría capitalizar las oportunidades exclusivas que tienen actualmente los BMD para aprovechar significativamente sus bases de capital. El mecanismo de inversión permitiría a los BMD operar más como un sistema, incentivaría mayor priorización de la educación y aprovecharía el financiamiento de los BMD para tener un mayor impacto.

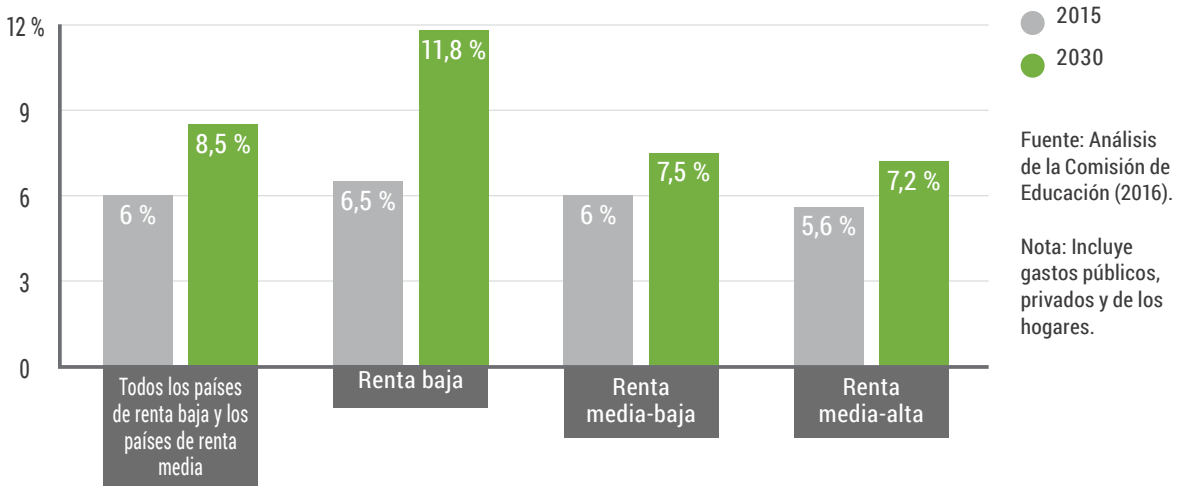
El éxito de estas tres recomendaciones de financiamiento dependerá de la implementación de las transformaciones educativas más generales propuestas a lo largo de este informe. Estas reformas están diseñadas para superar las barreras clave que, hasta ahora, han restringido el crecimiento del financiamiento efectivo. La movilización de nuevo financiamiento interno e internacional exigirá confianza en que la inversión está destinándose a alcanzar resultados y que se están tomando todas las medidas posibles para reducir el malgasto y la ineficacia. La innovación en las formas de organizar e impartir educación será esencial para permitir la expansión educativa y, al mismo tiempo, maximizar el impacto. Garantizar que el aumento del financiamiento puede conducir a la materialización de los compromisos de educación universal exigirá que las autoridades educativas dirijan cuidadosamente la inversión hacia la inclusión de los niños desfavorecidos. Movilizar un financiamiento más efectivo, y mayor, será esencial para garantizar que los sistemas educativos reciban los recursos adecuados, y realicen una planificación financiera sólida como respaldo esencial del desempeño del sistema. Juntas, estas cuatro transformaciones educativas (desempeño, innovación, inclusión y financiamiento) ayudarán a crear la Generación del aprendizaje.

Un plan de inversión para la Generación del aprendizaje

La visión de la Comisión para la Generación del aprendizaje requerirá que se incremente ininterrumpidamente el gasto en educación (a partir de los gastos internos e internacionales combinados) de 1,2 billones de USD por año en la actualidad a 3 billones de USD para el año 2030 en todos los países de renta baja y de renta media. Esto representa un incremento en el gasto total (público y privado) en educación de un promedio del 6 % del PBI de un país al 8,5 % en países de renta baja y de renta media (consulte la Figura 31). En el Anexo 1, se incluyen más detalles de los supuestos costos detrás de estas cifras y la vía de financiamiento propuesta para alcanzarlas. Los pronósticos de costos y gastos de la Comisión se desarrollaron sobre la base de análisis detallados sobre las tasas de mejora y expansión máximas alcanzables y sobre los medios más rentables para alcanzarlas. Para lograr esta expansión, los países necesitarán un financiamiento a largo plazo, previsible y sostenible. Esto resulta especialmente importante en la educación, donde gran parte del gasto es recurrente y necesario

Figura 31. Será necesario incrementar el gasto en educación para alcanzar la visión de la Comisión para 2030.

Porcentaje del PBI para educación, promedio anual



Fuente: Análisis de la Comisión de Educación (2016).

Nota: Incluye gastos públicos, privados y de los hogares.

para el pago de los salarios de los docentes.

Las propuestas de la Comisión exhortan a un gasto mayor y más inteligente. El incremento de la inversión y la mejora de la eficacia no se pueden sustituir el uno por el otro. Ambas condiciones serán esenciales, en particular porque el aumento de la inversión, en muchos casos, será necesario para implementar las medidas propuestas a fin de obtener mayor eficiencia. Las estimaciones de los costos y gastos de la Comisión se basan en el supuesto de una creciente eficiencia en el uso de los recursos, de acuerdo con las recomendaciones dadas a lo largo de este informe. Los cálculos de costos también parten del supuesto de que la innovación reducirá los costos unitarios actuales, en particular en el nivel superior.[315] En el Cuadro 18, se resume de qué manera la eficiencia y la efectividad afectan los costos y los resultados de aprendizaje en países de renta baja.

El plan de inversión propuesto por la Comisión se basa en el principio fundamental de que los principales responsables de financiar la educación de nivel primario y secundario son los gobiernos nacionales, conforme al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. El plan asume que los gobiernos financiarán la expansión progresiva hacia la educación primaria y secundaria gratuita y de calidad para todos los niños y las niñas para 2030.[316] Además, dado que la evidencia de la importancia fundamental de los primeros años de vida en el éxito educativo futuro de un niño está determinando las opciones de inversión en las economías desarrolladas, se debe invertir de manera similar en las economías en vías de desarrollo. Por lo tanto, la Comisión va más allá del Objetivo de Desarrollo Sostenible al incluir financiamiento público total para dos años de educación preescolar en todos los países.[317] El plan también incluye un aumento sustancial de la educación de nivel superior, más accesible gracias a las reformas y la innovación en cuanto a la forma en que se imparte.[318]

El financiamiento de la visión de la Comisión exigirá un esfuerzo importante de todos los socios nacionales e internacionales.

La Comisión proyecta que los gobiernos nacionales, cuyo compromiso de reforma e inversión será el motor más importante para alcanzar la Generación del aprendizaje, se harán cargo de una gran parte del esfuerzo de financiamiento. Se prevé que, a través de los dividendos del crecimiento y la mejor movilización de recursos, **la inversión pública en educación crecerá aproximadamente un 7 % anual, hasta alcanzar un promedio del 5,8 % del PBI para 2030 en todos los países de renta baja y de renta media.**[319]

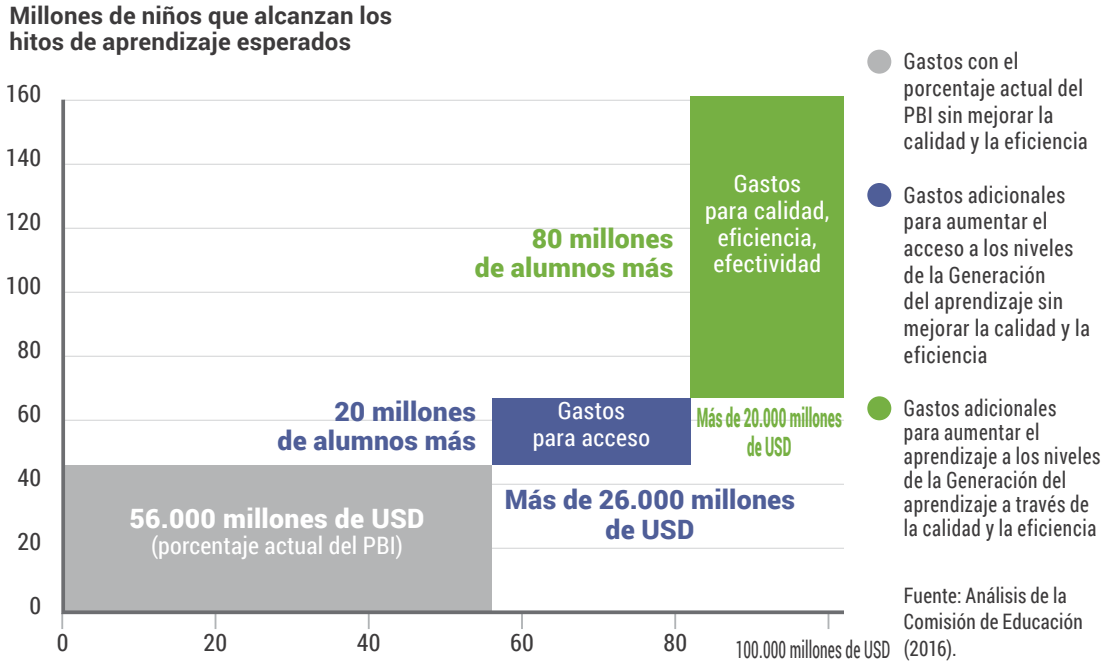
Para dar forma a los pronósticos de financiamiento de los gobiernos nacionales, la Comisión realizó un análisis de gastos, impuestos e ingresos públicos, así como de los montos destinados a la educación dentro de los presupuestos gubernamentales, a fin de identificar los rangos alcanzados a nivel histórico y algunos de los factores determinantes de dichos rangos. El análisis muestra que, históricamente y en promedio, los gobiernos han logrado movilizar un porcentaje del PBI cada vez mayor para ingresos y gastos públicos a medida que aumenta la renta. Los gastos públicos fueron, en promedio, del 20 % del PBI en 2015 en los países de renta baja, del 27 % en los países de renta media-baja, y del 32 % en los países de renta media-alta. Esta dinámica aportará parte del financiamiento necesario. Además, los pronósticos de la Comisión exigen que los países cuya movilización de ingresos públicos esté por debajo del promedio correspondiente a su nivel de renta la eleven para alcanzar ese nivel promedio, y que los países que están a nivel o por encima de este, la mantengan. **Los cálculos de la Comisión sugieren que los países**

Cuadro 18. El valor de un gasto más eficiente: ilustración para países de renta baja

En este informe, se propone una variedad de reformas para mejorar la eficiencia y alcanzar mejores resultados. Algunas medidas, como recortar el malgasto, abordando la corrupción y mediante el control básico, tendrán un efecto neto de *reducción de* costos. Otras tendrán un *costo muy bajo*, como mejorar la participación y la rendición de cuentas de la comunidad. Una tercera categoría *aumentará los costos*. Entre estas medidas están la capacitación en el puesto de trabajo y materiales para un mejor aprendizaje, desarrollo de evaluaciones de estudiantes de gran escala, acceso a Internet y mejor uso de la tecnología digital, y apoyo financiero para estudiantes pobres. **En los países de renta baja, el efecto neto de este paquete total de reformas es agregar un 25 % comparado con el costo básico** en el que no se implementaron este tipo de reformas para mejorar el aprendizaje y la eficiencia, y el gasto aumenta únicamente para alcanzar los objetivos de matriculación.

En la Figura 32, esto se ilustra mostrando los pronósticos de costos e impactos relativos de *más* y *mejores* gastos en países de renta baja en 2030. La barra gris muestra qué sucedería si los niveles de gastos actuales se mantuvieran. La barra azul muestra qué sucedería si la financiación aumentara para cumplir los objetivos de matriculación de la Comisión en 2030. Si se agregaran más gastos sin realizar ninguna reforma en cómo se efectúan los gastos, los costos serían de 82.000 millones de USD; 67 millones de niños y jóvenes de preescolar y nivel superior recibirían educación y aprenderían, mientras que 201 millones adicionales no alcanzarían los hitos de aprendizaje a pesar de estar matriculados en la escuela. Los costos promedio por estudiante que alcanza los hitos de aprendizaje serían de 1215 USD en ambos casos. La implementación de las reformas e innovaciones recomendadas, al aumentar la eficiencia y la calidad, incrementaría los costos en solamente 20.000 millones de USD adicionales para 2030, pero la cantidad de estudiantes que alcanzarían los hitos de aprendizaje *crecería a más del doble:* de 67 millones a 161 millones. **En promedio, esto reduciría el costo unitario por estudiante que aprende de 1215 USD a 631 USD, un ahorro de eficiencia de más del 50 %.**

Figura 32. Impacto en el aprendizaje de los estudiantes: gasto mayor y más efectivo en países de renta baja en 2030



Fuente: Análisis de la Comisión de Educación (2016).

en vías de desarrollo podrían aumentar sus gastos públicos generales de un promedio del 27 % al 32 % del PBI durante los próximos 15 años. Las decisiones sobre cómo alcanzar los objetivos de gasto nacional y cómo reformar los sistemas tributarios deben estar a cargo de los gobiernos. No obstante, si pretenden alcanzar la Generación del aprendizaje, **el porcentaje de gasto público en educación en los países en vías de desarrollo tendrá que aumentar del 15 % al 19 % en la próxima década y media.** Esto se encuentra dentro de las posibilidades razonables y refleja el tipo de cambios en las prioridades presupuestarias que se observan en varios países que se han comprometido a aumentar la inversión en educación, como Benín, Nigeria, Senegal y Ghana.

Además del gasto nacional de los gobiernos, la Comisión también ha considerado el posible gasto de los hogares particulares. Proyecta que el gasto de los hogares en educación de nivel preescolar a secundario se reducirá considerablemente, en especial en países de renta baja, y subirá la escala educativa al nivel superior. En total, se asume que representará el 1 % del PBI para 2030.

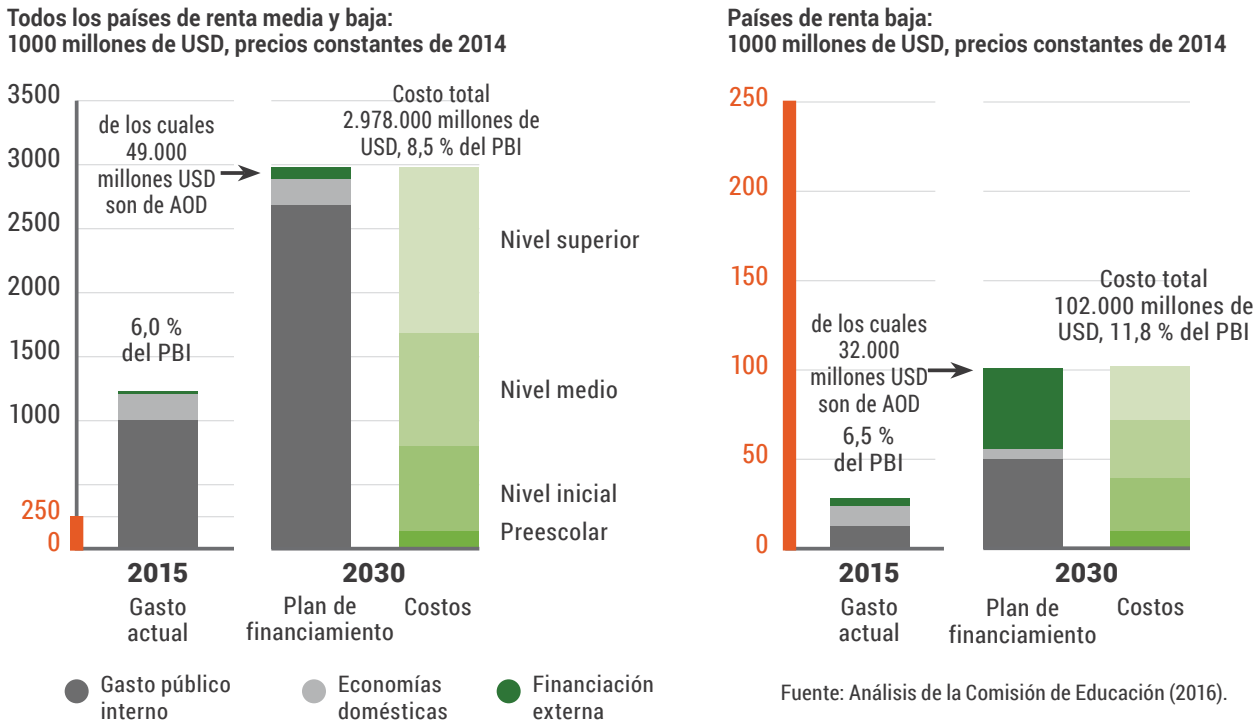
Con el crecimiento y la reasignación pronosticados de los recursos nacionales en educación, y con los gastos previstos de los hogares, se necesitará apenas el 3% del financiamiento total de fuentes internacionales. No obstante, estos recursos serán fundamentales, en especial para países de renta baja, y se seguirá necesitando **financiamiento internacional total para que la educación crezca un promedio del 11 % anual, desde los 16.000 millones de USD anuales que se obtienen en la actualidad hasta 89.000 millones de USD anuales para 2030, o un promedio anual de 44.000 millones de USD entre 2015 y 2030.** Los recursos concesionales generales de los aportadores de fondos del Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la OCDE para educación tendrán que aumentar desde los 13.000 millones de USD anuales que se obtienen en la actualidad hasta 49.000 millones de USD anuales para 2030, o un promedio de 25.000 millones por año entre 2015 y 2030. Esto exigirá que los recursos concesionales totales crezcan del 0,3 % al 0,5 % del PBI de los países del CAD de la OCDE. Si bien esto es ambicioso y se ajusta a la promesa del Objetivo de Desarrollo Sostenible, sigue estando muy por debajo del objetivo a largo plazo acordado para niveles de recursos del 0,7 %. La Comisión se une a otras voces para exhortar a los países ricos a implementar el objetivo del 0,7 % a la brevedad. Alcanzar 89.000 millones de USD también exigirá que el porcentaje de todos los recursos concesionales destinados a la educación aumente del 10 % al 15 %, aproximadamente el mismo porcentaje que se destina actualmente a la salud. En la práctica, significaría que la Ayuda oficial al desarrollo (AOD) general sería de apenas el 0,07 % del PBI total de los países de la OCDE en 2030. En la vía de financiamiento que propone la Comisión, en la actualidad los países de renta baja reciben dos tercios del financiamiento externo para 2030; una cuarta parte se destina a países de renta media-baja y una décima parte se destina a países de renta media-alta.

Sin dudas, **quienes afrontan el mayor desafío de financiamiento de la educación son los países de renta baja** (consulte la Figura 33). Estos países albergarán prácticamente al 20 % de los niños en edad escolar de todo el mundo (de 3 a 18 años de edad) para 2030, y sin este apoyo, estos niños se quedarán rezagados irremediablemente. Si bien las cifras anteriores son promedios de todos los países de renta baja y de renta media, solamente en los países de renta baja la Comisión predice que el gasto público y privado total tendrá que duplicarse del 6,5 % del PBI actual al 11,8 % en 2030. Esto no será posible sin apoyo internacional significativo (que abarcará cerca de la mitad de los costos totales de educación), así como un gasto continuo de los hogares en educación de nivel superior. Por el contrario, dado el crecimiento previsto del PBI para países de renta media-alta, si bien sus costos totales de educación aumentarán, permanecerán dentro de un rango financiero nacional alcanzable con recursos externos bajos y en descenso. En la Figura 33 y la Tabla 3, se resumen los costos por nivel y una vía de financiamiento ilustrativo.

En cuanto a los gastos por estudiante, todos los países tendrán que duplicar prácticamente su gasto total por estudiante para 2030 (tabla 4). En los países de renta baja, para 2030, los costos por alumno serán de 212 USD para estudiantes de nivel primario y de 368 USD para estudiantes de nivel secundario. Los costos más elevados por estudiante de nivel secundario se deben a proporciones alumno-docente relativamente menores, salarios de docentes más altos y mayor necesidad de construcción de aulas en el nivel secundario. En el Anexo 1, se incluye una explicación más detallada de cómo se calculan los costos totales y por alumno.

En vista de las demandas encontradas, las restricciones fiscales y la incertidumbre, estos aumentos no serán sencillos. No obstante, la investigación y el análisis de la Comisión muestran que el ritmo general y la escala de cambio necesarios son ciertamente viables. Todas estas cifras dan por sentado que el progreso empieza ahora. Cuanto más esperen los gobiernos y los aportadores de fondos para empezar a aumentar el financiamiento, mayor será la escala del desafío que deberán afrontar.

Figura 33. Vía de financiamiento ilustrativo y de costos para la Generación del aprendizaje



Fuente: Análisis de la Comisión de Educación (2016).

Tabla 3. Un plan de financiamiento ilustrativo y de costos para la Generación del aprendizaje

Billones de USD, precios constantes de 2014	Países de renta baja			Países de renta media-baja			Países de renta media-alta			Todos los países de renta baja y renta media		
Costos	**2015**	**2030**	**Promedio 2015-2030**	**2015**	**2030**	**Promedio 2015-2030**	**2015**	**2030**	**Promedio 2015-2030**	**2015**	**2030**	**Promedio 2015-2030**
Preescolar	1	10	4	13	68	40	29	66	53	43	144	98
Primario	9	30	19	75	180	119	240	447	346	324	657	484
Secundario	9	32	18	99	260	164	278	592	420	386	884	602
Nivel superior	8	30	19	133	395	276	320	869	617	461	1293	912
Costo total	**27**	**102**	**60**	**320**	**902**	**598**	**867**	**1974**	**1436**	**1214**	**2978**	**2095**
(% del PBI)**	6,5 %	110,8 %	9,3 %	6,0 %	7,5 %	60,8 %	5,6 %	7,2 %	6,8 %	6,0 %	8,5 %	7,4 %
Plan de financiamiento												
Público nacional*	13	50	28	214	712	430	779	1930	1311	1006	2691	1769
(% del PBI)**	3,2 %	4,9 %	4,0 %	4,1 %	6,0 %	5,2 %	4,5 %	6,3 %	5,5 %	4,0 %	5,8 %	5,0 %
Hogares	11	6	7	101	164	140	86	28	73	197	198	226
(% del PBI)	2,4 %	0,8 %	1,3 %	1,4 %	1,3 %	1,4 %	0,9 %	0,6 %	0,9 %	1,5 %	0,9 %	1,2 %
Fin. internacional	4	45	21	7	27	14	5	16	9	16	89	44
(% del PBI)	1,3 %	6,0 %	3,5 %	0,7 %	0,2 %	0,2 %	0,4 %	0,3 %	0,2 %	0,7 %	1,7 %	1,0 %
del cual la AOD del CAD	3	32	15	6	12	7	4	5	3	13	49	25

Fuente: Modelo de costos de la Comisión de Educación (2016). Nota: * Público nacional = gasto público neto de subvenciones;
** Todos los porcentajes del PBI corresponden a promedios no ponderados, país como unidad.

Tabla 4. Costos por estudiante de la Generación del aprendizaje, promedios no ponderados

Costo por estudiante	Países de renta baja		Países de renta media-baja		Países de renta media-alta	
	2015	**2030**	**2015**	**2030**	**2015**	**2030**
Preescolar	63	232	272	571	734	1369
Primario	96	212	359	605	1159	2194
Secundario	292	368	600	886	1694	3147
Nivel superior	1538	1656	2213	3631	3884	9820
Promedio*	**190**	**359**	**641**	**1090**	**1766**	**3646**

Fuente: Modelo de costos de la Comisión de Educación (2016).

Nota: * Los promedios son no ponderados en todos los países, pero ponderados para los estudiantes a nivel dentro de los países. Todos los costos están expresados en USD en 2014.

Recomendación 9. Movilizar más recursos internos para educación

El gasto público nacional es, con creces, la fuente de financiación más importante para la educación y seguirá siendo la fuerza que impulse la expansión de la educación, incluso con un rápido crecimiento en AOD.

Desde el año 2000, el gasto público en educación ha crecido, movido principalmente por el sólido crecimiento del PBI y el aumento de los impuestos y gastos totales, pero no por una mayor priorización de la educación (consulte la Figura 34). En promedio, el PBI de los países creció a una tasa ligeramente inferior al 5 %. Mientras que el gasto público total creció casi un 6 % anual (aproximadamente un 20 % más rápido que el crecimiento del PBI), el porcentaje del gasto público destinado a educación disminuyó ligeramente en todos los grupos de renta.[320] El efecto neto es que los gastos de educación totales crecieron ligeramente por debajo de un 6 % anual, porcentaje inferior al que se necesita para alcanzar el ODS4 y la visión de la Comisión.

No obstante, la diferencia entre países es notable. Mientras que en más de la mitad de los países de renta baja con datos disponibles el porcentaje de gasto público en educación disminuyó, en un tercio de los países aumentó entre principios de 2000 y 2013. En Etiopía, el porcentaje aumentó del 16 % al 25 % entre 2000 y 2013, mientras que en Chad, a pesar de las ganancias inesperadas procedentes del petróleo y los minerales, el porcentaje cayó del 15 % al 12 % (consulte la Figura 34).

Para alcanzar la Generación del aprendizaje, los países de renta baja y renta media tendrán que aumentar el gasto público nacional en educación desde aproximadamente 1 billón de USD en 2015 hasta 2,7 billones de USD para 2030, o del 4 % al 5,8 % del PBI. Según cálculos de la Comisión, los países de renta baja podrían aumentar sus gasto público nacional del 3,2 % al 4,9 % del PBI, un aumento notable, aunque aun bastante inferior al 11,8 % necesario para el gasto total en educación.

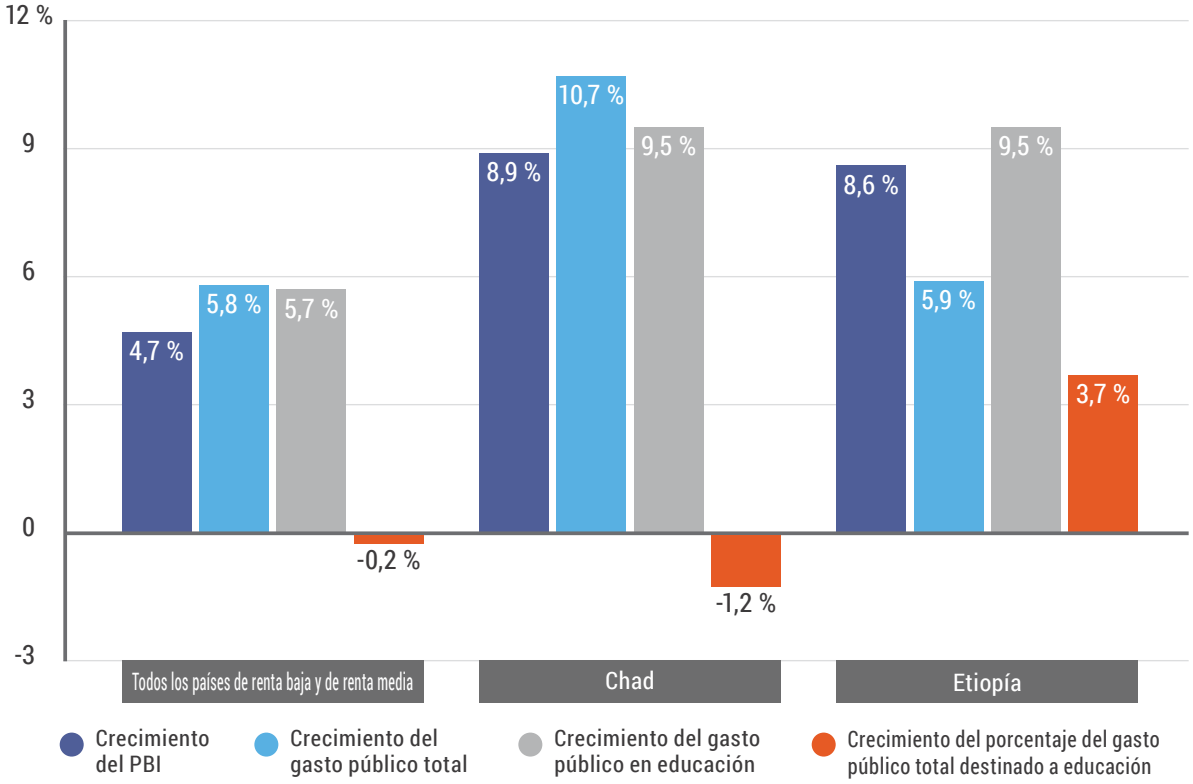
Aumentar los esfuerzos de movilización de ingresos públicos nacionales procedentes de la tributación y el porcentaje de gasto público de la educación.

Si desean aumentar la movilización de ingresos públicos para educación, los gobiernos tendrán que mantener el crecimiento, recaudar más impuestos y aumentar el porcentaje de los gastos generales destinados a la educación.

El crecimiento debe mantenerse. Este motor clave del financiamiento de la educación dependerá de la calidad de las políticas y las instituciones del país, así como de las previsiones económicas mundiales y regionales. Será impulsado por el progreso ya obtenido en la educación, y el efecto de la educación crecerá con el tiempo con mayor progreso, generando a su vez un mayor potencial de adicionales ingresos públicos nacionales procedentes de la tributación.

Los países necesitan aprovechar los dividendos del crecimiento aumentando el gasto en educación, mediante la reasignación de gastos, la recaudación de más impuestos públicos o ambas medidas. Es necesario revertir la tendencia anterior de un porcentaje invariable o ligeramente en declive del gasto público destinado a la educación. Para aumentar el porcentaje de gasto público destinado a la educación, se necesita un liderazgo político sólido que a la vez despierte y se vea alentado por una opinión pública en favor de tal medida. Reformar la educación mejorando el desempeño, la innovación y la inclusión será fundamental para generar demanda pública de mayor inversión en educación y asegurarse la confianza de los líderes y los aportadores de fondos en que la inversión dará resultados. El aumento del porcentaje del gasto nacional total dedicado a educación no debe obtenerse a expensas de otros sectores de desarrollo importantes, como la protección social y de la salud. Por el contrario, debe centrarse, en la medida de lo posible, en reducir la ineficacia y el gasto en “errores”

Figura 34. Crecimiento anual del gasto público en educación entre 2000 y 2014



Fuente: Análisis de la Comisión de Educación (2016) que incluye datos de los Indicadores de desarrollo del Banco Mundial.

públicos o en inversiones que beneficien principalmente a los ricos.

Una investigación del Fondo Monetario Internacional (FMI) muestra que la mayoría de los países en vías de desarrollo está muy por debajo de su capacidad impositiva "óptima". Los impuestos promedio, expresados en porcentaje del PBI, representan el 14,1 % en los países de renta baja, el 17,8 % en los países de renta media-baja, y el 19,3 % en los países de renta media-alta. Algunos países con niveles bajos de inversión en educación tienen tasas impositivas muy bajas. Pakistán y Bangladesh, por ejemplo, recaudan apenas un 10 %.[321] Una investigación del FMI sugiere que la base de ingresos públicos procedentes de la tributación podría ampliarse hasta un promedio de 9 puntos porcentuales en los países de renta baja.[322] Algunos países, en especial en el África subsahariana, han aumentado su base impositiva de manera significativa durante la última década. No obstante, otros países tan solo están aumentando cerca de la mitad de su capacidad "óptima" de ingresos públicos procedentes de la tributación.[323]

La investigación de la Comisión muestra que podrían recaudarse importes significativos de potenciales ingresos públicos fiscales al reducir la "elusión" fiscal (legal) y la "evasión" fiscal (ilegal) actuales. Por ejemplo, se estima que sería posible un aumento en los ingresos fiscales en los países en vías de desarrollo del 6 % al 13 % solamente procedente de corporaciones multinacionales. Se calcula que los países en vías de desarrollo pierden hasta 800.000 millones de USD anuales en elusión fiscal corporativa. En 37 países de renta baja y de renta media-baja, los flujos ilícitos calculados en porcentaje del PBI superaron, de hecho, el dinero que gastaron los gobiernos en educación.[324] Si bien en este momento parece improbable que pudiera haber un acuerdo internacional a nivel mundial sobre la tributación de las corporaciones, como ha señalado la investigación de la Comisión, es importante implementar íntegramente la petición de 2013 del Grupo de los 8 y el Grupo de los 20 de una mejor presentación de informes a nivel nacional acerca de datos fiscales relevantes.[325] En líneas más generales, es importante mejorar las prácticas de divulgación y transparencia tanto en los países de origen como en los de destino, como se solicitó en la Conferencia sobre Financiamiento de Desarrollo en Adís Abeba, en 2015.[326]

En donde se recaudan impuestos, esto debe hacerse de manera equitativa y sostenible. Si bien no corresponde a la Comisión recomendar cómo recaudar ingresos en cada uno de los países, la investigación

sugiere que los impuestos directos sobre los ingresos, las ganancias y los bienes suelen ser los más progresivos.[327] No obstante, los países cuya capacidad institucional para recaudar impuestos es relativamente débil suelen inclinarse mucho por impuestos indirectos más regresivos sobre bienes y servicios, ya que son más fáciles de recaudar. En más de la mitad de los países de renta baja y de renta media-baja, al menos el 40 % de los ingresos fiscales proviene de dichos impuestos indirectos.[328] La progresividad de los impuestos indirectos puede aumentar si estos se centran en los bienes y servicios que consumen los más ricos, en lugar de en los que consumen los pobres. El efecto neto de los impuestos indirectos en Chile, México y Perú ha sido reducir ligeramente la desigualdad general, mientras que en Brasil y Colombia los impuestos indirectos han aumentado la desigualdad.[329]

En algunos países, una parte o la mayoría de la movilización de ingresos públicos para educación básica recae en el nivel local. Es el caso particular de sistemas federales amplios, como en la India, Nigeria y Pakistán. Los gobiernos nacionales deben priorizar la financiación para las áreas más pobres que tienen menos posibilidades de movilizar impuestos. También deben alentar a los gobiernos locales a aumentar su movilización de ingresos públicos. Esto debe incluir medidas para fortalecer la capacidad y el compromiso político necesarios para aumentar los ingresos fiscales y destinarlos a la educación.[330]

Reducir los subsidios energéticos y reasignar el gasto a educación

En varios países en vías de desarrollo y en países desarrollados, una gran parte del gasto público se utiliza para subsidiar los combustibles fósiles. La reducción de dichos subsidios tiene importantes ventajas en la reducción de los gases causantes del efecto invernadero y en el ahorro de recursos presupuestarios escasos. Es poco probable que los países reduzcan los subsidios para combustibles fósiles solamente para ofrecer financiamiento para educación. No obstante, en aquellos países donde los gobiernos deseen reducir estos subsidios y redirigir los fondos ahorrados para mejores propósitos, dirigir los ahorros a la educación puede ayudar a obtener apoyo para las reducciones, dirigir beneficios hacia los pobres y respaldar mejores resultados educativos.

Los subsidios energéticos elevados están vinculados a bajos resultados educativos. En promedio, destinar un 1 % adicional del PBI a subsidios se traduce en una reducción del gasto público en educación y salud del 0,6 % del PBI. Este efecto es incluso más marcado en países con instituciones más débiles y un espacio fiscal estrecho. En 40 países en vías de desarrollo, el apoyo a los combustibles fósiles representa hasta el 5 % del PBI y entre el 25 % y el 30 % de los ingresos públicos (generalmente, muy superior al gasto en educación). En la Tabla 5, se destacan los 10 países con peores resultados educativos, medidos por el porcentaje de niños que ingresa al primer año de la escuela primaria y que llega al último año (tasa de supervivencia de nivel primario), y el gasto más elevado en subsidios energéticos en relación con el gasto en educación.

Derivar parte del gasto destinado a subsidios energéticos a la educación podría tener un fuerte impacto positivo en la reducción de la pobreza y la desigualdad de ingresos, así como en la mejora del medioambiente y la eficiencia económica. Los subsidios al combustible suelen beneficiar a los ricos mucho más que a los pobres. En promedio, el 20 % más rico obtiene más de seis veces el beneficio del 20 % más pobre.[331] En un marcado contraste, el gasto en educación tiene un impacto profundamente positivo en la igualdad.[332] El análisis de la Comisión indica que 53 países de renta baja y renta media podrían beneficiarse con dicho cambio. Si se redujeran a la mitad los subsidios a combustibles en esos países y la mitad de esos ahorros se destinara a educación básica, el beneficio neto para el 20 % más pobre sería de 3000 millones de USD.[333] En Nigeria, por ejemplo, reasignar el 25 % de los subsidios a combustibles fósiles a la educación podría aumentar el gasto recurrente disponible un 70 %.[334] Existe un argumento convincente para actuar ahora que los precios del petróleo y, en consecuencia, de los subsidios, son bajos, lo que sugiere que podría haber menos resistencia política, ya que las pérdidas para los hogares por la eliminación de los subsidios serán menores.

La redirección de los recursos provenientes de las reducciones de los subsidios a los combustibles hacia los sectores sociales ya es una práctica creciente.[335] No obstante, reducir los subsidios es políticamente difícil y se debe tener cuidado para asegurarse de que las reducciones no perjudiquen a los pobres y para construir coaliciones para el cambio.[336] Las lecciones de los países que han intentado reducir los subsidios sugieren que las transferencias directas para compensar a los más pobres o la reducción del gasto general en subsidios enfocándolos mejor en los pobres pueden dar buenos resultados en la consolidación de las reformas.[337] Estudios realizados por el FMI y otros organismos muestran de qué manera, en países como Ghana e Indonesia, la reasignación explícita de fondos a sectores populares como la educación y la salud permitió tanto ayudar a los pobres como generar apoyo para reducir los subsidios a los combustibles fósiles.[338] La comunidad internacional puede apoyar la relación de la reducción de subsidios a los combustibles fósiles con la inversión en el sector social.[339] En países como Indonesia, Ghana, Egipto, Marruecos y Filipinas, el asesoramiento técnico y financiero que se brindó a los gobiernos permitió apoyar esta relación. Las acciones de los países desarrollados para reducir sus propios subsidios energéticos también ayudarían a aumentar el dinamismo en pos de la reforma.

Tabla 5. Países con educación deficiente y subsidios energéticos elevados respecto del gasto en educación

	Subsidios a combustibles fósiles en porcentaje del PBI (%), 2013	Gasto de educación pública en porcentaje del PBI (%), último año	Nivel inicial tasa de supervivencia (%), último año
Zambia	8	1,1	56
Mozambique	6,5	6,5	31
Yemen	5,4	4,6	70
Rep. del Congo	5,1	6,2	70
Pakistán	5,1	2,5	80
Angola	4,2	3,4	32
Bangladesh	3,9	2	66
Nicaragua	3,4	4,5	48
Tanzania	2,9	3,5	67
R. D. del Congo	2,2	2,2	55

Fuente: Análisis de la Comisión de Educación (2016) basado en datos del Instituto de Estadísticas de la UNESCO (2015) y Coady et ál. (2015).[V23]

Preasignar impuestos a la educación

Preasignar fondos a la educación también puede ayudar lograr que se acepten de mejor grado los aumentos impositivos que inevitablemente resultan impopulares. Si bien la preasignación generalizada reduce la tan necesaria flexibilidad presupuestaria, los gobiernos han utilizado con éxito la asignación "blanda" (mediante vínculos de políticas) en varias oportunidades para ayudar a obtener apoyo para aumentos impositivos. En algunos casos, la asignación "dura" (mediante legislación) también puede justificarse cuando representa una contribución importante para el financiamiento de la educación. El programa Sarva Shikska Abhiyan de la India, que contribuyó sustancialmente al aumento reciente del gasto público en educación de la India, aplica una sobretasa de educación del 3 % en impuestos a los ingresos corporativos y de otros.[340] Asimismo, el Fondo Fiduciario para Educación de Ghana recibe fondos asignados provenientes del impuesto al valor agregado de Ghana y se introdujo en parte para justificar los aumentos de ese impuesto. Tuvo un papel importante en el gran aumento de los gastos de Ghana en educación desde 1999.[341] La aceptación pública de dichos impuestos dependerá de la confianza que exista en que los gobiernos garanticen que el gasto será eficiente y dará resultados, así como de los beneficios públicos y privados a largo plazo para la educación. La investigación de la Comisión sobre asignación ha destacado la importancia de establecer mecanismos que permitan la rendición de cuentas para controlar tanto la adicionalidad como el uso de fondos asignados.[342]

Las asignación de fondos procedentes de ingresos públicos obtenidos de recursos naturales recientemente descubiertos también puede convertirse en una fuente vital de financiamiento para la educación en algunos países en vías de desarrollo. En 2010, 1 billón de USD de ingresos públicos del gobierno se derivaron de recursos procedentes del petróleo y del gas.[343] En seis países africanos,[344] los recursos naturales recientemente descubiertos aumentarán los ingresos públicos anuales en los próximos años entre un 9 % y un 31 %[345] (consulte la Tabla 6). En Liberia, el cálculo mínimo de aumento de recursos supera el gasto total en educación. Actualmente existen en 40 países fondos provenientes de recursos naturales[346] que pueden permitir asignar ingresos públicos para gastos específicos, pero aún no existe ninguno asignado a la educación.

Recomendación 10 Aumentar el financiamiento internacional para la educación y mejorar su eficacia

Si bien los recursos nacionales tendrán que cubrir la gran mayoría de los costos de la educación, el financiamiento internacional seguirá teniendo un rol fundamental. Tendrá que ayudar a los países frágiles y de renta baja con las brechas de financiamiento más amplias, impulsar el acceso a préstamos oficiales en países en transición a la clasificación de países de renta media, y catalizar reformas e inversiones nacionales en países de renta media. La asistencia internacional también es urgentemente necesaria para financiar bienes públicos mundiales para educación que son esenciales para el desarrollo y que benefician a todos los grupos de países, como mejores datos, herramientas de evaluación y evidencia.

Tabla 6. Ingresos públicos adicionales previstos durante los próximos 10 años procedentes de recursos naturales recientemente descubiertos en países con sistemas educativos débiles

	Ingresos públicos naturales nuevos (New Natural Revenues, NNR) en porcentaje del PBI (%)	Gasto en educación en porcentaje del PBI	Nivel inicial tasa de supervivencia (%), último año
Ghana	1,5-3,7	6,0	84
Mozambique	1,9-7,7	6,5	31
Uganda	2,9-6,9	2,2	25
Liberia	3,6-10,9	2,8	68
Sierra Leona	0,0-7,2	2,8	48
Tanzania	1,4-2,9	3,5	67

Fuente: Análisis de la Comisión de Educación (2016) basado en datos del Instituto de Estadísticas de la UNESCO (2015) y la Fundación Bill & Melinda Gates (2015).

Nota: Se presenta un rango para mostrar los efectos de los escenarios con precios altos y bajos (precios de productos 25 % más bajos y más altos que los precios básicos).

Para aumentar y mejorar el financiamiento internacional para educación, se tendrán que superar desafíos clave en el financiamiento internacional de la educación:[347]

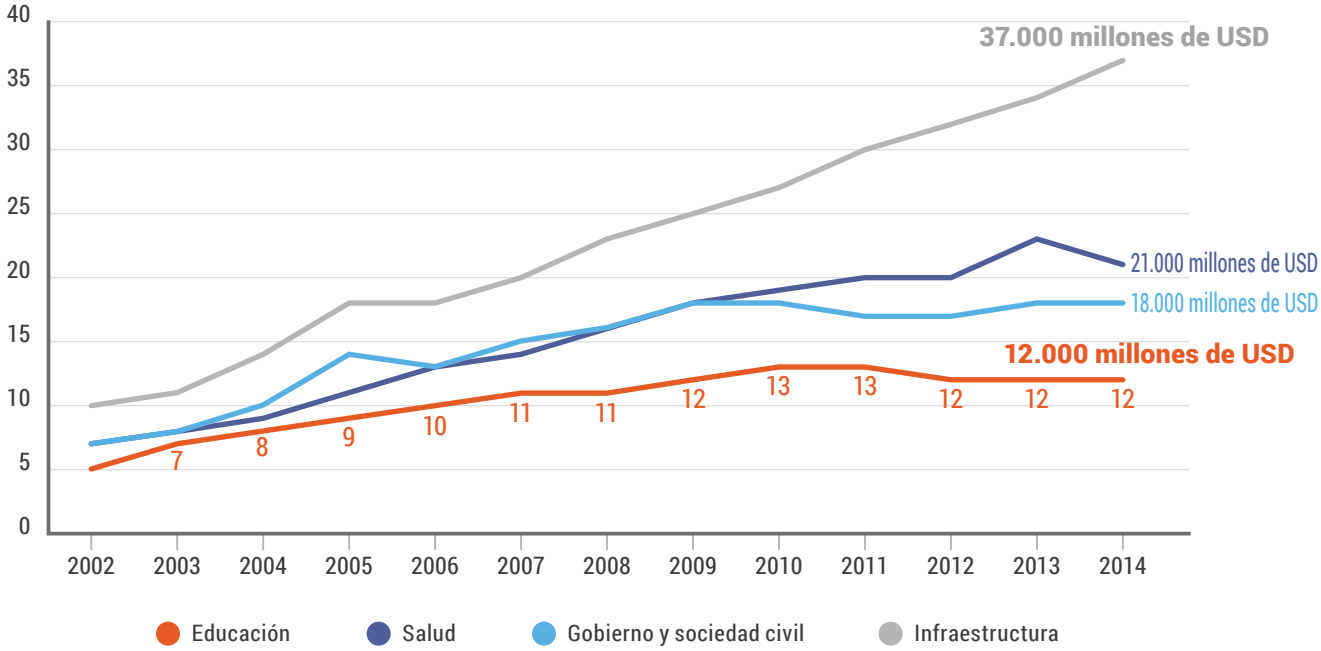
- **Tendencias decrecientes de apoyo por parte de los aportadores de fondos para la educación.** La educación no ha sido una prioridad fundamental para los agentes internacionales, ya sean aportadores de fondos oficiales, emergentes u organizaciones de beneficencia. Sin este sólido liderazgo a favor de la inversión y la reforma, el aumento de recursos ha sido lento. El porcentaje en educación de la AOD destinado por sector ha disminuido de un 13 % a un 10 % desde 2002, mientras que el porcentaje en salud ha aumentado de un 15 % a un 18 %, y el porcentaje en infraestructura, de un 24 % a un 31% (consulte la Figura 35). De la misma manera, los préstamos no concesionales para la educación disminuyeron de una cifra pico de 2700 millones de USD en 2010 a 1600 millones en 2014. El porcentaje de actividad crediticia no concesional para la educación también ha disminuido desde más del 7 % en 2002 a menos del 4 % en 2014. Los datos de aportadores emergentes de fondos son limitados, pero de los aportadores ajenos al CAD que informaron sus niveles de recursos sectoriales, la educación representó menos del 5 % del financiamiento total en 2014.[348] Asimismo, las bases estadounidenses redujeron su porcentaje de financiación para la educación del 7 % en 2005 al 4 % en 2015, pero al mismo tiempo aumentaron el financiamiento para salud del 39 % al 44 %.[349]

- **La prioridad de la educación está decayendo entre los aportadores multilaterales de fondos.** En conjunto, hay una falta de apoyo multilateral para el sector de la educación. Los gastos de las agencias multilaterales fueron de apenas el 34 % de la AOD total para educación en 2012-2014, en comparación con el 60 % destinado a la salud. Entre los aportadores multilaterales de fondos, la educación ha experimentado una reducción del 10 % al 7 % de los recursos totales durante la última década, mientras que el apoyo a las infraestructuras ha aumentado del 30 % al 38 % (consulte la Figura 36). Entre los bancos multilaterales de desarrollo (BMD) en particular, ha habido un marcado cambio hacia la infraestructura como inversión prioritaria, con reducciones en la financiación para educación.[350] Es posible que la falta de coordinación entre los BMD haya hecho que esta reducción sea más dramática de lo esperado. Global Partnership for Education (GPE) también se ha esforzado por alcanzar sus objetivos de financiación.[351] El reabastecimiento de 2015-2018 de 2100 millones de USD fue un 40 % superior en el primer reabastecimiento de 2011, pero un 40 % inferior a su objetivo de 3500 millones de USD.[352]

- **La asignación de la financiación no refleja las necesidades vitales ni los temas prioritarios.** La asignación de concesiones financieras para educación no concuerda con la necesidad ni con la capacidad de los países de utilizar los fondos de manera efectiva. Solamente el 24 % de toda la AOD para educación fue otorgada a países de renta baja en 2014, en comparación con el 48 % destinado a salud y el 35 % a agricultura. Un porcentaje muy grande de la financiación externa, en especial en el caso de la AOD, se destina a países de renta media-alta a expensas de los países frágiles y de renta baja.[353] Notablemente, tan solo el 68 % de los recursos para educación llegó realmente a los países beneficiarios en 2014, en parte porque cerca del 70 % de los recursos para educación de nivel superior se destina a becas para los estudiantes que estudian en los países que aportan

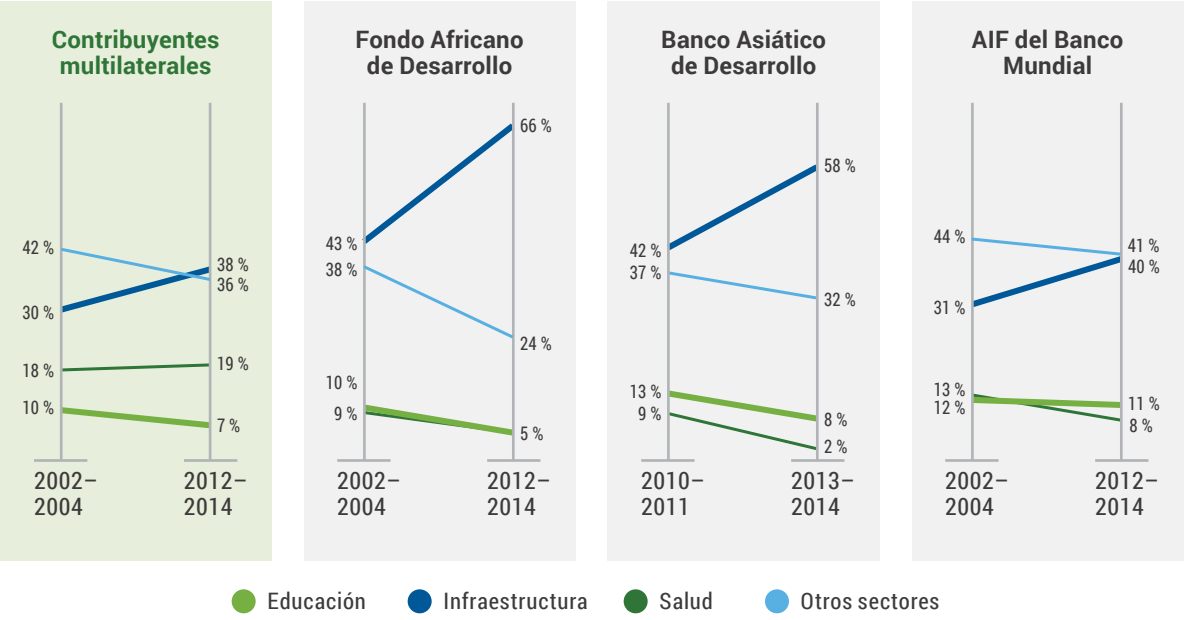
Figura 35. Tendencias en AOD sectorial

Mil millones de dólares (precios constantes 2014)



Fuente: Análisis de la Comisión de Educación basado en el CAD de la OCDE (2016).[V24] Nota: Solamente incluye los recursos directos destinados por sector sin atribución sectorial del apoyo presupuestario.

Figura 36. Apoyo multilateral para educación durante la última década: porcentaje de la ayuda disponible por sector destinada a educación y otros sectores



Fuente: Análisis de la Comisión de Educación (2016) basado en datos del CAD de la OCDE (2016).[V25] Nota: El Banco Asiático de Desarrollo no tiene datos anteriores. Los datos internos del Banco Mundial difieren levemente de los datos del CAD de la OCDE y sugieren un aumento del porcentaje de educación con el tiempo, pero se calcula que el porcentaje actual es de apenas el mismo nivel: 10 % de la actividad crediticia total.

los fondos.[354] Asimismo, no se presta atención a temas prioritarios específicos de la educación ni se les brinda financiamiento. En 2014, solamente el 1 % de la AOD se destinó al desarrollo de la primera infancia, a pesar de que la evidencia demuestra de forma contundente su importancia.

- **La ayuda para educación en emergencias es inadecuada y su coordinación no es suficiente.** Si bien la necesidad de financiación adicional para la educación en emergencias ha aumentado un 21 % desde 2010, el financiamiento internacional para esta ha disminuido un 41 % durante el mismo período.[355] La educación alcanzó un nivel pico del aproximadamente 4,5 % de la asistencia humanitaria en 2005 y, desde entonces, ha bajado y permanecido por debajo del 2 %. En 2015, se atendió a menos del 12 % de los niños que necesitaban asistencia educativa en emergencias.[356] La coordinación y los vínculos entre financiamiento de desarrollo y emergencia es débil e impide que los gastos sean efectivos durante las crisis y con posterioridad. Se suele restar importancia a las llamadas de emergencia para educación y con frecuencia no se cuenta con perspectivas estratégicas para el financiamiento y la prestación a largo plazo durante varios años[357] (consulte el Cuadro 19).

- **Los esfuerzos para utilizar estratégicamente los recursos educativos para incentivar el gasto nacional adicional han permanecido limitados en el área de la educación.** Algunos países aumentaron ligeramente los presupuestos nacionales luego de recibir subvenciones de GPE, pero el potencial para aprovechar la AOD para educación a fin de aumentar el gasto nacional sigue sin materializarse prácticamente.[358] En líneas generales, solamente un reducido 0,07 % de la AOD total se ha destinado como ayuda para administración y políticas fiscales, a pesar de que las pruebas demuestran que dicho apoyo puede ayudar a obtener ingresos fiscales mucho mayores.[359] Es necesario darle prioridad y podría mejorarse con mayores volúmenes de recursos.

- **Existe una falta de enfoque en los resultados y en la innovación financiera.** El financiamiento innovador y basado en resultados, que ofrece oportunidades para recaudar financiamiento más catalizador y más efectivo, ha estado prácticamente ausente de la educación en comparación con otros sectores, aunque algunos aportadores bilaterales de fondos e instituciones multilaterales están expandiendo su uso.[360] Los cálculos sugieren que, como máximo, se han recaudado 500 millones de USD de financiamiento para educación, en comparación con 14.000 millones de USD para energía y medioambiente, y 7000 millones para salud mundial desde el año 2000.[361]

- **La financiación de los bienes públicos mundiales es insuficiente.** Solamente se destinó el 3 % de la AOD para educación, o 242 millones de USD, a bienes públicos mundiales (Global Public Goods, GPG), como datos e investigaciones en 2013, mucho menos que en el sector de la salud, donde se destinó cerca de una quinta parte de la AOD (4700 millones de USD) a bienes públicos mundiales y otras funciones mundiales.[362] Las instituciones mundiales clave no cuentan con recursos suficientes y sus presupuestos han ido disminuyendo. (Consulte también las Recomendaciones 1 y 2).

La reducción de la priorización de la educación por parte de los aportadores de fondos y financistas internacionales se ha debido a los factores analizados anteriormente: falta de comunicación de un caso de inversión comprometedor, perspectivas políticas a corto plazo cuando los resultados de la educación son a largo plazo, ineficiencias en la prestación, falta de coordinación y percepción de debilidades en la relación inversión-resultados. Si se implementan, las reformas orientadas al desempeño, la innovación y la inclusión propuestas a lo largo de este informe abordarán íntegramente estas debilidades, fortaleciendo el argumento a favor de inversión y mejorando la confianza de inversores y aportadores de fondos.

Aumentar el financiamiento de todas las fuentes

Incluso en un escenario optimista de inversión nacional, eficiencia mejorada y más costos compartidos por los hogares para niveles de educación superiores, la comunidad internacional (incluidos los aportadores bilaterales y multilaterales de fondos, los filántropos y las organizaciones benéficas) tendrá que aumentar su contribución total **de 16.000 millones de USD en 2015 a 89.000 millones de USD para 2030.**

La comunidad internacional debe incrementar sus esfuerzos y aumentar el financiamiento de todas las fuentes:

- **El financiamiento concesional de aportadores de fondos debe aumentar de los 13.000 millones de USD actuales a 49.000 millones de USD en 2030, o a un promedio anual de 25.000 millones de USD entre 2015 y 2030.** Esto exigirá que los niveles de AOD aumenten del 0,3 % en la actualidad a un nivel mínimo del 0,5 % del PBI. Este porcentaje es inferior al antiguo objetivo del 0,7 % del PBI que se reafirmó en la Conferencia sobre Financiamiento de Desarrollo de Adís Abeba en 2015[364] y que la mayoría de los aportadores de fondos del CAD aceptó.[365] La Comisión exhorta al compromiso continuo con este objetivo a largo plazo. También exigirá que las agencias de aportadores

bilaterales y multilaterales de fondos aumenten el porcentaje de recursos que se destina a la educación del 10 % al 15 % de la AOD total, que es el porcentaje aproximado que los aportadores destinan al área de salud en la actualidad. Se pueden alcanzar aumentos significativos en los presupuestos de los aportadores para la educación. Por ejemplo, al reconocer los vínculos entre la educación y la salud, Noruega se comprometió a mantener sus recursos para salud y a aumentar los recursos para educación al mismo nivel de inversión. Rápidos aumentos anteriores de otros sectores, como infraestructura, también demuestran lo que es posible.

- **Los aportadores de fondos ajenos al CAD también deben destinar el 15 % de sus recursos a educación para 2030.** Esto representaría 11.000 millones de USD para educación de una AOD total de 75.000 millones de USD si logran aumentar el porcentaje de ingresos nacionales que destinan a recursos del 0,1 % actual al 0,2 %.[366]

- **La financiación no concesional para educación del Banco Mundial y otros bancos multilaterales de desarrollo debe aumentar de los 1500 millones de USD en la actualidad hasta alcanzar un promedio anual de 5000 millones de USD para 2020 y, al**

Cuadro 19. Una necesidad no suplida de apoyo para educación en emergencias

Los conflictos y la inestabilidad siguen siendo causas principales por las que las niñas y los niños no están escolarizados o no aprenden. Sesenta y tres millones de niños y jóvenes no escolarizados viven en áreas afectadas por conflictos. Los niños de estos países tienen un 30 % menos de probabilidades de terminar la escuela primaria y la mitad de probabilidades de terminar la escuela secundaria. Tan solo uno de cada dos niños refugiados asiste a la escuela primaria, mientras que solamente uno de cada cuatro asiste a la escuela secundaria. La capacidad y la financiación reducidas del estado para brindar educación, junto con el financiamiento inadecuado internacional para educación en emergencias, agudizan el problema y provocan efectos duraderos para los estados sacudidos por conflictos y sus vecinos.

En la actualidad, **casi 1 millón de niños sirios refugiados no están escolarizados.** La mayoría de los que están escolarizados abandonará antes de empezar la escuela secundaria. En el lapso de una generación que solamente tiene educación de nivel primario, Siria ha sufrido lo que podría ser el mayor revés educativo de la historia. Al momento de la publicación de este informe, solamente se ha proporcionado el 39 % de los 662 millones de USD en recursos educativos urgentes que solicitaron las agencias humanitarias de la ONU en 2016 para los refugiados sirios, y solamente se ha entregado una parte de los 1400 millones de USD prometidos en Londres en febrero de 2016.

Las emergencias podrían sumar aproximadamente 9000 millones de USD a los costos generales de educación proyectados para 2030. Según los pronósticos para países en riesgo de catástrofes naturales o conflictos violentos, es posible que la mayoría de las emergencias futuras sigan ocurriendo en países de renta baja y renta media-baja, y que la proporción de alumnos afectados no se reduzca.[363] Las emergencias están extendiéndose tremendamente en cuanto a su naturaleza: el 90 % de los países con un Plan de respuesta humanitaria en 2014 ha tenido una apelación de tres años o más, lo que destaca la importancia de mejorar la coordinación entre el desarrollo y la ayuda humanitaria.

El fondo 'La educación no puede esperar', recientemente establecido, presenta una oportunidad importante para aprovechar el nuevo financiamiento público y privado con el propósito específico de la educación en emergencias, con el alcance de respuestas humanitarias y de desarrollo, y un financiamiento más previsible de varios años. Su finalidad es apoyar la educación de los 75 millones de niños y jóvenes afectados por emergencias cada año, y aspira a recaudar 3850 millones de USD para 2020. La Comisión recomienda que el fondo priorice el establecimiento de respuestas de varios años con transiciones a acuerdos de financiamiento a más largo plazo para los aproximadamente 30 millones de niños con necesidades más urgentes que han perdido el acceso a la escolarización, así como el desarrollo de respuestas rápidas para nuevas emergencias. La Comisión respalda fuertemente la necesidad de desarrollar formas confiables y coherentes de financiar la educación en emergencias. No se puede defender un sistema de apoyo para refugiados y personas desplazadas que dependa de un "plato para limosnas" voluntarias.

Consulte las fuentes para conocer el material original y obtener más información.

menos, 13.00 millones de USD para 2030 (consulte la Recomendación 11).

- **La financiación de filántropos, corporaciones y organizaciones benéficas para el sector de la educación debe aumentar, como mínimo, a 7000 millones de USD para 2020 y alcanzar los 20.000 millones de USD en 2030.**[367] Las personas con un elevado patrimonio neto que priorizaron la salud han sido capaces de aprovechar las reformas de la estructura de recursos multilateral y bilateral de todo el sector. La filantropía podría aportar nuevo dinamismo, innovación y resultados para los más marginados si se aprovechara correctamente, pero esto exigirá un sólido liderazgo y una acción audaz por parte de quienes desean impulsar el cambio. A fin de inspirar y movilizar nuevas donaciones, **la Comisión exhorta al desarrollo de un "Compromiso educativo de donación"** que aliente a aquellas personas con un elevado patrimonio neto (millonarios y no solamente multimillonarios) a asumir un compromiso público sólido hacia la educación y, que al hacerlo, motiven a sus pares para que hagan lo mismo. El aumento de las donaciones filantrópicas también exigirá el desarrollo de nuevas plataformas de financiamiento e instrumentos financieros innovadores que alienten a los nuevos inversores fortaleciendo los vínculos entre el gasto y los resultados, así como las oportunidades de financiación de temas prioritarios específicos en el área de la educación. Más ampliamente, las donaciones privadas en forma de pagos directos continuarán representando un aporte importante para la educación. Los países pueden aumentar los flujos generales y el porcentaje destinado a educación aumentando la competencia para reducir el elevado costo de los pagos directos, proporcionando capacitación de idiomas y de otro tipo a los posibles inmigrantes, igualando la financiación y mediante bonos de la diáspora (analizados más adelante).[368]

- **El financiamiento para la educación en crisis humanitarias debe aumentarse a un nivel del 4 % al 6 % de la asistencia humanitaria y las contribuciones evaluadas exploradas.** Alcanzar el 6 % permitiría financiar prácticamente por completo el importe que se pide en las solicitudes de educación actuales. Este financiamiento podría canalizarse a través del fondo 'La educación no puede esperar'.[369] El Consejo de Seguridad de la ONU también debe explorar el avance hacia un sistema de contribución evaluado para cubrir las necesidades de la UNRWA (United Nations Relief and Works Agency) y las principales solicitudes de emergencia, dado el importante rol de la educación para la paz y la seguridad.[370] También se deben explorar oportunidades para aprovechar el financiamiento adicional de los bancos multilaterales de desarrollo y del sector privado. Se debe hacer todo lo posible por alentar al Banco Mundial, junto con otros bancos multilaterales de desarrollo, a considerar ampliar la disponibilidad del financiamiento concesional para apoyar la educación en países que enfrentan emergencias o flujos de refugiados, o establecer un mecanismo de financiamiento exclusivo para esto.

- **Global Financing Facility (GFF), en apoyo al movimiento Every Woman Every Child, debe incluir el desarrollo de la primera infancia (ECD) y de las adolescentes en su mandato.** La finalidad de Global Financing Facility es catalizar la financiación nacional e internacional para abordar un conjunto de resultados de salud no priorizados relacionados con la salud reproductiva y la salud materno-infantil. Alojada en el Banco Mundial, GFF debe expandir su mandato para aumentar el financiamiento para ECD y para las adolescentes, sobre la base del gran impacto beneficioso de dichas inversiones tanto en salud como en educación.

Mejorar la efectividad y el impacto de la financiación internacional

Aumentar el volumen de la financiación externa no será suficiente para lograr un cambio duradero. Es esencial que también se tomen medidas para mejorar la implementación y el impacto de la financiación. Hacerlo exigirá a los aportadores de fondos e instituciones financieras aplicar algunos de los principios de reformas clave establecidos hasta ahora: un enfoque más sólido en los resultados, priorizar el fortalecimiento del sistema por encima de distintas iniciativas y apoyar la acción colectiva para facilitar la innovación y mejorar los datos, la investigación y la evaluación. Donde sea posible, el financiamiento debe ser previsible, sostenible y coordinado para permitir la planificación efectiva y el gasto eficiente.

Los aportadores de fondos deben volver a examinar las prioridades que han establecido y los marcos dentro de los que realizan asignaciones. Deben acordar un criterio deseable de recursos para educación, a fin de maximizar su impacto. Debe haber un enfoque en identificar y brindar apoyo adicional a aquellos de entre los países de renta baja que están "huérfanos de ayuda", es decir, aquellos que reciben poca ayuda en general a pesar de la gran necesidad. **La Comisión recomienda un equivalente educativo a la "Iniciativa de acceso equitativo" en materia de salud, que atrajo socios para desarrollar un enfoque coordinado y común para las adjudicaciones.** El apoyo más generoso de los aportadores de fondos debe destinarse siempre a países con elevada necesidad educativa, capacidad

de financiamiento limitada y un deseo demostrado de realizar inversiones y reformas.

La Comisión recomienda brindar apoyo adicional a los estados frágiles, priorizando también aquellos territorios y programas que demuestran compromiso con la educación. El apoyo de los aportadores de fondos en los estados frágiles tendrá que involucrar un rol más activo de estos y de los socios no gubernamentales. Dada la importancia de sistemas sólidos para alcanzar resultados, se debe hacer hincapié en el desarrollo de las instituciones y los sistemas duraderos necesarios para un progreso sostenible. Pruebas recientes sugieren que, al definir el criterio adecuado para brindar recursos, los aportadores de fondos han logrado mejorar considerablemente el impacto de los programas de recursos en estados frágiles.[371]

Solamente un tercio de los recursos para educación pasa por instituciones multilaterales, en comparación con los casi dos tercios de los recursos mundiales para el área de la salud. **Para aumentar la eficiencia y la efectividad, un porcentaje mucho más alto de la AOD debe pasar por instituciones multilaterales,** incluidas las asociaciones globales. Esto incluiría a los bancos multilaterales, como se analiza más adelante, UNICEF, 'La educación no puede esperar', Global Partnership for Education (GPE), el Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS) y el Instituto Internacional de Planificación de la Educación. GPE está llevando a cabo un importante conjunto de reformas y, si tiene éxito, su financiamiento debería aumentar a 2000 millones de USD por año para 2020 y a 4000 millones de USD por año para 2030. Esto colocaría el trabajo de GPE en la misma escala de financiamiento que recibe actualmente el Fondo Mundial de Lucha contra el SIDA, la Tuberculosis y la Malaria.

Los enfoques multilaterales ofrecen la posibilidad de mayor coordinación y coherencia, un uso más efectivo de los recursos, y evitar la duplicación y fragmentación de los esfuerzos. En lugar de financiar una gran cantidad de proyectos pequeños, como es frecuente en la asistencia internacional, el apoyo multilateral es clave para el fortalecimiento del sistema de financiamiento, identificado por la Comisión como una prioridad fundamental. También facilita los aumentos en el volumen y la efectividad de los programas y bienes públicos mundiales, donde la acción colectiva a nivel regional o mundial aumenta el impacto, como la necesidad de investigación, evaluación y datos mundiales de aprendizaje propuestos por la Comisión (consulte el Cuadro 20).

Por último, para ayudar a aumentar un enfoque en los resultados por parte de todos los actores, debe haber mayor énfasis en el financiamiento basado en resultados en el financiamiento externo. El financiamiento de resultados hace referencia a la amplia categoría de mecanismos de financiamiento donde el mandante (p. ej., el aportador de fondos, el filántropo o el inversor) transfiere fondos a un agente (p. ej., un gobierno, una ONG, una organización privada) a cambio de la materialización de resultados específicos. La consideración de esta forma de financiamiento está creciendo dado el aumento del enfoque de los aportadores de fondos en "gestionar los resultados" y la agenda de efectividad de los recursos. Se debe avanzar hacia enfoques exitosos y extraer lecciones de los diversos mecanismos utilizados en los sectores de la salud, entre otros. Si bien el financiamiento basado en los resultados no es una panacea y debe equilibrarse con la necesidad de previsibilidad en el financiamiento, debe tener un rol cada vez más importante en las carteras de financiamiento generales de financistas multilaterales, bilaterales, privados y fundaciones. Se requiere un diseño cuidadoso para evitar incentivos contraproducentes y resultados negativos, y realizar más investigaciones y evaluaciones ayudará a mejorar su impacto. La Comisión recibió dos propuestas para aumentar el financiamiento basado en resultados en educación, ambas destinadas a movilizar 1000 millones de USD con el tiempo (consulte el Cuadro 21).

Apoyar los mecanismos financieros innovadores

Expandir el uso de instrumentos de financiamiento innovadores entre instituciones y aportadores de fondos puede ayudar a movilizar nuevas fuentes de financiamiento para la educación, incluidos inversores privados y filántropos, y a mejorar su efectividad. El financiamiento innovador ayuda a aumentar un enfoque en los resultados, ya que muchos mecanismos innovadores vinculan la inversión o el pago con los resultados. Ayuda a alentar la colaboración entre los sectores público y privado, y a catalizar el dinamismo político para coordinar los recursos de manera más efectiva y ofrecer resultados a escala. También ayuda a abordar fallas específicas del mercado, como el acceso al financiamiento, y a facilitar una distribución más efectiva de la prestación y el riesgo financiero.[372] Mientras que la mayoría de los mecanismos innovadores actualmente en desarrollo involucrarían financiamiento internacional, algunos también podrían utilizarse para movilizar nuevos recursos nacionales.

La Comisión evaluó 18 mecanismos de financiamiento innovadores para la educación en relación a varios criterios: impacto, volumen potencial de financiaciones adicionales, replicabilidad y escalabilidad, rentabilidad, sostenibilidad y previsibilidad, y velocidad y costo de implementación de la transacción.[373] A continuación, se detallan las cinco propuestas más prometedoras. La Comisión se ha centrado en la viabilidad de implementación y en la capacidad de estas propuestas para ponerse en marcha a la brevedad. A largo plazo, podrían considerarse más en detalle innovaciones financieras más generales que aún no están listas para aplicarse en la actualidad,

Cuadro 20. Prioridad para los bienes públicos globales en educación

La Comisión recomienda que la comunidad internacional aumente su inversión en bienes públicos educativos globales. En la actualidad, existe un creciente consenso respecto de que el gasto de la ayuda en bienes públicos globales es una buena inversión. Esto podría incluir lo siguiente:

- **Invertir en datos sobre resultados de aprendizaje comparables a nivel mundial** que permitan a los países comparar su progreso frente al de otros países y contribuiría a tener buenas herramientas de medición de la calidad que pueden utilizarse para dar forma a las políticas y mejorar el aprendizaje. Como se analizó previamente, los países necesitan apoyo político, técnico y financiero para medir el aprendizaje y utilizar los datos obtenidos para mejorar los sistemas escolares y abordar las causas principales de los malos resultados de aprendizaje.

- **Invertir en Investigación y Desarrollo,** lo cual incluye experimentar y evaluar políticas y programas innovadores y de qué manera estos pueden tener éxito en distintos contextos. Debido a que no todas las innovaciones pueden tener éxito y progresar, el apoyo de la innovación debe incluir la creación de un espacio para una experimentación más abierta e incierta. Es posible que dicha experimentación sea demasiado costosa para que cualquier país pueda llevarla a cabo o que los resultados sean demasiado inciertos para atraer la inversión. La inversión pública mundial podría crear "laboratorios" educativos globales que se enfoquen en los desafíos y las soluciones más relevantes para los países de renta baja y renta media. La necesidad y los beneficios de las inversiones públicas en investigación global e iniciativas de desarrollo en países en vías de desarrollo han resultado evidentes en los sectores agropecuario y de la salud. Las asociaciones entre los sectores público y privado (que incluye a organizaciones internacionales, agencias de desarrollo y ayuda, gobiernos y círculos académicos) han permitido la aplicación de Investigación y Desarrollo en medicamentos e innovaciones agrícolas, donde los beneficios son demasiado bajos o demasiado inciertos para que la inversión privada sea suficiente por sí sola.

- **Invertir en un "ecosistema" global para educación** que promueva el aprendizaje internacional y las innovaciones compartidas, y que aumente la capacidad de los líderes y profesionales de todos los sectores. La creación y el apoyo de plataformas para aprendizaje internacional y el desarrollo del liderazgo pueden enriquecer los debates globales, nacionales y locales en torno a la educación. Esto podría incluir garantizar que algunas inversiones internacionales se destinen a fortalecer a la sociedad civil y la capacidad de las organizaciones no estatales de colaborar y mejorar las innovaciones en educación.

Consulte las fuentes para conocer el material original y obtener más información.

como la propuesta reciente de un impuesto mundial a la riqueza realizada por el economista Thomas Piketty.[374]

Varios de estos instrumentos requerirán asociaciones y acuerdos de cofinanciamiento con agentes existentes, como GPE y UNICEF, que ya han estado explorando algunos de estos mecanismos. El mecanismo de inversión de bancos multilaterales de desarrollo que se describe más adelante podría tener un rol clave para desarrollarlos aún más y podría aprovechar el financiamiento de BMD a través de algunos de estos mecanismos.

Los potenciales mecanismos de financiamiento innovadores para explorar más a fondo incluyen los siguientes:

Bonos de educación

Se calcula que 80 billones de USD de ahorros corresponden a activos institucionales (como fondos de pensiones, compañías de seguros y fondos mutuales), y más de 3 billones de USD pertenecen a países en vías de desarrollo. Los bonos especializados tienen el potencial de acceder a estos activos así como a los provenientes de individuos con un elevado patrimonio neto interesados en oportunidades de inversión de bajo riesgo y a largo plazo. Los bonos verdes, por ejemplo, han crecido de cero a 42.000 millones de

USD durante los últimos diez años, y se espera que alcancen los 100.000 millones de USD para 2017. Los bonos para vacunas emitidos por la Facilidad Financiera Internacional para la Inmunización (International Finance Facility for Immunization, IFFim) y el bono dedicado a educación, juventud y empleo (Education, Youth, Employment, EYE) del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) también han intentado acceder a estas fuentes de ahorros. Los bonos de educación podrían utilizarse para proyectos educativos que demuestren resultados medibles y exijan capital inicial significativo, como desarrollo de infraestructura escolar, infraestructura para instituciones de formación docente o conectividad y equipos informáticos y de comunicaciones (Information and Communication Technology, ICT). También podrían elevar el perfil de la educación y atraer a instituciones o a personas de alto patrimonio neto comprometidas con la educación y los sectores sociales.

Los bonos de educación podrían ser emitidos por países o por instituciones financieras multilaterales, con o sin las garantías externas de una institución aportadora o un garante privado. El riesgo de reembolso podría reducirse potencialmente vinculando el cronograma de amortización con las condiciones económicas del país: un país reembolsaría más durante un período de elevado crecimiento del PBI y pagaría menos cuando el desempeño de la economía no sea tan bueno.[375] Los bonos de la diáspora también podrían utilizarse para acceder al interés que las poblaciones de la diáspora tienen en promover la educación en sus países de origen.[376] Una propuesta más a explorar es la creación de bonos de educación dirigidos a fondos de pensiones de empleados públicos o docentes, que buscan oportunidades de inversión éticas. Los fondos de pensión recibirían una tasa de retorno de mercado y el capital invertido se destinaría a financiar la educación.[377]

Financiamiento para estudiantes de nivel superior

Los mecanismos de financiamiento para estudiantes ofrecen financiación directamente a los estudiantes o sus familias, generalmente para pagar la educación de nivel superior o vocacional. Un estudio reciente muestra que en 14 países del África subsahariana se pueden obtener préstamos para estudiantes otorgados por comisiones públicas de préstamos estudiantiles, pero los préstamos no suelen alcanzar para cubrir todas las necesidades de los estudiantes y solamente una parte de los estudiantes tiene acceso a ellos.[378] Será fundamental realizar innovaciones en el financiamiento de los estudiantes para ampliar el acceso, en especial para los estudiantes de las familias más pobres (consulte la Recomendación 7), y para abordar algunos de los problemas encontrados en algunos programas tradicionales de gran escala que han adolecido de mal diseño, pesadas cargas de deuda para algunos estudiantes y altas tasas de impago.[379]

Las innovaciones que recomienda la Comisión para explorar más a fondo incluyen los llamados 'acuerdos de participación de ingresos', que modifican los préstamos

Cuadro 21. Puesta en práctica del financiamiento basado en resultados

La Comisión recibió dos propuestas de financiamiento basado en resultados:

El Fondo de resultados de educación (Education Outcomes Fund, EOF)

El Fondo de resultados de educación propuesto se utilizaría para pagar resultados de educación especiales brindados en colaboración con el gobierno, mediante autofinanciamiento o financiamiento de inversores. Al involucrar a proveedores no estatales, el fondo podría ayudar a diversificar la prestación educativa y alentar la innovación y la competencia para desarrollar nuevos enfoques. Al financiar los resultados, el fondo apunta a desviar el foco de atención de los elementos que se aportan para la educación hacia los resultados obtenidos. Se ambiciona que el fondo crezca con el tiempo y pueda implementar financiamiento de aportadores privados de fondos, como fundaciones filantrópicas, filantropía corporativa y aportadores oficiales.

La Oferta global para el aprendizaje (Global Offer for Learning, GOL)

La Oferta global para el aprendizaje propone abonar a los países elegibles un Premio a la evaluación y un Premio al logro. El Premio a la evaluación consistiría en abonar 1,5 millones de USD anuales a un país elegible que aplique una prueba calificada para evaluar el aprendizaje de los niños en edad escolar (durante un período de hasta siete años) y publique sus resultados. El Premio al logro consistiría en abonar 4 USD por cada niño de una determinada edad que haya dominado destrezas básicas durante el mismo período.

Consulte las fuentes para conocer el material original y obtener más información.

tradicionales mediante la vinculación de los términos de reembolso con los ingresos futuros previstos del deudor, en lugar de las garantías existentes, y el financiamiento para estudiantes mediante entidades financieras especializas no bancarias (non-banking financial institutions, NBFI) para quienes el financiamiento estudiantil es un producto central. Las NBFI utilizan tecnología y estructuras financieras innovadoras para maximizar la eficiencia y la efectividad. También se deben explorar modelos de participación de empleadores, mediante los cuales estos acepten abonar una parte de los costos de la educación vocacional o de nivel superior al contratar nuevos empleados recientemente graduados de dichos programas. Dichos enfoques también podrían ayudar a estimular la mejora de la calidad alentando a los proveedores a ofrecer programas que generen empleo.

Seguros de catástrofes

Los seguros de catástrofes han crecido rápidamente, pero hasta ahora la educación se ha descuidado mucho. Los seguros de catástrofes para educación reunirían fondos muy rápidamente para países en vías de desarrollo a fin de permitirles mantener y reconstruir sus sistemas educativos después de catástrofes naturales. La educación tiende a sufrir tanto el impacto inicial de una catástrofe en la infraestructura educativa como el hecho de que no suele ser un sector prioritario para la reconstrucción mediante fondos de emergencia. Los seguros, según la evaluación de riesgos y los planes de resiliencia ante catástrofes de los países, tienen el potencial de proporcionar rápidamente fondos de emergencia a países después de una catástrofe, a fin de que el suministro de educación pueda restablecerse rápidamente. GPE está explorando de qué manera podría utilizarse dicho seguro para la educación. Un nuevo grupo de trabajo de seguros de catástrofes convocado por el Centro para el Desarrollo Global también está considerando la rentabilidad de combinar los aportes anuales a los fondos de autoseguros con seguros externos, a fin de brindar protección frente a grandes catástrofes. Un ejemplo es el fondo para catástrofes naturales FONDEN, de México.[380]

Inversiones de impacto

La finalidad de las inversiones de impacto es alcanzar resultados sociales positivos más allá de los beneficios financieros. Existe un creciente interés en las inversiones de impacto como una nueva clase de activo. Si bien se calcula que solamente un 2 % de las inversiones de impacto gestionadas actualmente corresponde a educación, en una reciente encuesta de inversores, el 22 % indicó que planea aumentar sus inversiones en el sector.[381] Los fondos de inversiones de impacto específicos para educación podrían atraer más atención al sector y aumentar la financiación general para educación.

Una forma de inversión de impacto que ha atraído mucha atención son los bonos de impacto social (Social Impact Bond, SIB) y de desarrollo (Development Impact Bond, DIB). Los bonos de impacto son una forma de inversión de impacto en la que los inversores proporcionan capital inicial a proveedores de servicios y luego los gobiernos (SIB) o aportadores (DIB) lo devuelven, dependiendo de si se alcanzan los resultados previamente acordados. Un área especialmente prometedora para el uso de bonos de impacto es el desarrollo de la primera infancia (ECD), ya que existe más flexibilidad en el suministro y el financiamiento, y los gobiernos no suelen estar dispuestos a financiar servicios de ECD si no es posible garantizar los resultados.[382]

Contribuciones solidarias

La finalidad de una contribución solidaria mundial es "recabar actividad económica mundial para sufragar bienes públicos mundiales".[383] Se basa en el principio de que los sectores de la economía global que tienen un buen desempeño o que contribuyen a un "impacto público global negativo" deben ayudar a aportar la financiación para los bienes públicos globales. La contribución de boletos aéreos utilizada para financiar más del 50 % de UNITAID durante los últimos cinco años es el ejemplo más citado de una contribución solidaria mundial exitosa. En el año 2013, 10 países acordaron otra recaudación de transacciones financieras, el impuesto a las transacciones financieras, pero aún no se ha implementado. Si bien no se ha llegado a un acuerdo respecto de la proporción que se destinaría a desarrollo, una propuesta sugiere asignar el 30 %,[384] en cuyo caso sería necesario asegurarse de que la educación recibiera su porcentaje justo.[385]

Las recaudaciones solidarias brindan financiación estable y previsible y, en consecuencia, son aptas para necesidades recurrentes, como la educación. Podrían elevar el perfil de la educación, y los fondos podrían destinarse a cualquier país o problema. No obstante, exigen una considerable labor de presión y, generalmente, un acuerdo entre varios países, lo que las hace menos aptas como solución a corto plazo. Una idea prometedora que amerita explorarse más es establecer un pequeño impuesto voluntario sobre las estadías hoteleras para ayudar a respaldar la educación de los involuntariamente desplazados. Los fondos podrían canalizarse a través del fondo 'La educación no puede esperar' y elevar así el perfil de su trabajo.

Recomendación 11. Establecer un mecanismo de inversión de bancos multilaterales de desarrollo (BMD) para la educación, a fin de ofrecer un mejor financiamiento de BMD

La Comisión recomienda el establecimiento de

un mecanismo de inversión para educación a través de los bancos multilaterales de desarrollo (BMD). El mecanismo aumentaría el liderazgo de los bancos y el financiamiento de la educación, aprovecharía sus bases de capital para recaudar miles de millones de dólares más para educación, mejoraría la coordinación entre los bancos e innovaría para alentar nuevas fuentes de financiamiento. La Comisión estima que establecer este mecanismo podría movilizar, para el año 2030, más de 20.000 millones de USD al año para educación (monto que supera los 3500 millones de USD de la actualidad).

El mecanismo propuesto ayudaría a evitar la duplicación y la fragmentación, y permitiría aumentar la coordinación y un mayor enfoque al posibilitar que los BMD trabajen juntos como un sistema coherente. El mecanismo de BMD no necesitaría crear una nueva institución: podría ser, simplemente, un mecanismo de financiamiento construido desde el interior de los BMD existentes para alentar la colaboración y aprovechar el impacto colectivo de los BMD para la educación. A largo plazo, también podría considerarse la inclusión de los principales bancos de desarrollo nacionales.

El enfoque sería pionero en una nueva forma de colaboración entre los BMD de acuerdo con las propuestas expresadas en "Miles de millones a billones", una visión elaborada por y para los BMD en el período previo a la Conferencia sobre Financiamiento del Desarrollo en Adís Abeba.[386] La ausencia de un enfoque mundial coordinado para el financiamiento internacional de la educación ha resultado ser una barrera crítica para el progreso. El mecanismo de inversión (y la plataforma de financiamiento asociada) combinaría la oportunidad única de aprovechar financiamiento sustancial adicional de los BMD para educación con pilares clave de propuestas anteriores para un fondo mundial para educación. Dichas propuestas llamaban a lo siguiente: financiamiento de varias fuentes, incluidos aportadores no tradicionales y el sector privado; mayor innovación y coordinación financieras; enfoque riguroso en los resultados; alcance ampliado, incluidos países de renta media y países en situación de emergencia; financiamiento flexible y opciones de prestación adaptadas a las circunstancias de cada país; y aprovechamiento de mayor financiamiento nacional.[387] El mecanismo de inversión enviará el claro mensaje de que la comunidad internacional habla en serio sobre el cumplimiento del ODS de educación.

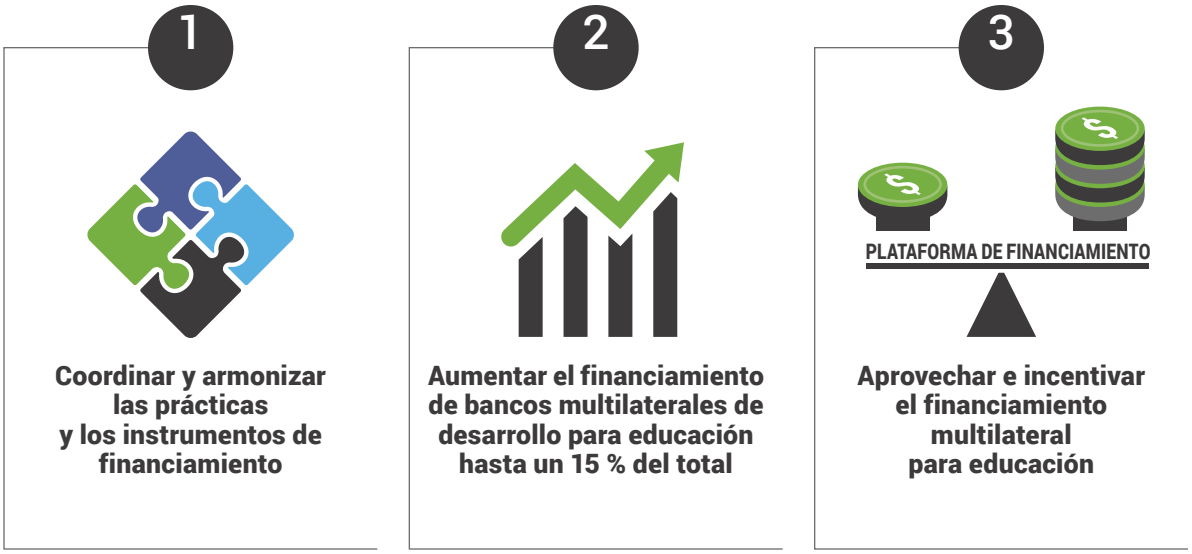
Los BMD tienen una sólida formación técnica, acceso a los responsables de elaborar políticas del más alto nivel y la capacidad de vincular los programas a políticas de reforma en todo el sistema. La demanda de apoyo a la educación por parte de los BMD sigue siendo alta: tanto en el Banco Mundial como en las encuestas de clientes más recientes del BID, la educación fue el sector prioritario más votado en líneas generales y un área principal en la que los clientes desearían apoyo de los BMD. Fundamentalmente, en la actualidad existe una oportunidad sin precedentes para aumentar su financiamiento general para educación aprovechando mucho más sus bases de capital. La entidad calificadora S&P calcula que la actividad crediticia podría aumentar un 72 % en 19 BMD sin ningún aumento de capital y sin perjudicar sus calificaciones crediticias.[388] Algunos de los bancos, como el Banco Asiático de Desarrollo (BAsD) y el BID, ya están aprovechando esta oportunidad,[389] y el Banco Mundial planea hacer lo mismo. Su rama concesional, la Asociación Internacional de Fomento (AIF), posee un enorme activo no aprovechado de 135.000 millones de USD en préstamos pendientes. Este podría utilizarse para recaudar 20.000 millones de USD adicionales por año y, potencialmente, podría duplicar la financiación total disponible de la AIF (de acuerdo con los propios términos de la AIF y el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento [BIRF]) para sus países clientes.[390]

Para alcanzar los objetivos financieros de la Comisión, es esencial que una proporción sustancial de dichos aumentos se canalice hacia la educación. Para garantizar que esto suceda, un mecanismo de inversión de BMD para educación tendría tres funciones (consulte la Figura 37):

- **Reuniría a todos los principales bancos multilaterales de desarrollo en un esfuerzo conjunto para coordinar y armonizar las prácticas de financiamiento destinado a la educación, reducir los costos de las transacciones y aprovechar los recursos adicionales.** Una tarea esencial sería garantizar que los países con grandes necesidades de financiamiento y compromiso reciban el apoyo que se necesita. El mecanismo de BMD funcionaría en colaboración con otras instituciones multilaterales (como UNESCO, GPE y UNICEF) y con aportadores bilaterales, entidades benéficas y financistas privados para identificar las prioridades de financiamiento y acordar acciones y rendición de cuentas. El mecanismo permitiría un enfoque coordinado para atraer más actividad crediticia de BMD con el fin de apoyar los planes educativos nacionales, incluido en países socios de GPE, países que responden a emergencias mediante 'La educación no puede esperar' u otras iniciativas lideradas por países en asociación con instituciones como UNICEF, UNESCO o la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). Dada la sólida presencia de GPE en los países de rentas más bajas, el mecanismo prestaría especial atención a los países de transición y "fusión": aquellos que reciben financiamiento tanto concesional como no concesional.

- **Alentaría a los BMD a aumentar su financiamiento para educación, con el objetivo de alcanzar una asignación general de BMD para educación del 15 %**

Figura 37. Mecanismo de inversión para educación: BMD y socios aportadores que trabajan como un sistema global para mejorar el financiamiento de la educación



de su financiamiento total. Lograrlo exigirá un sólido liderazgo entre los BMD y mayor comunicación de la importancia de la educación, como hará el Banco Mundial, por ejemplo, que centrará su Informe sobre el desarrollo mundial 2017 en la educación. Las pruebas demuestran que las agencias de financiamiento que priorizan determinados sectores reciben mayor demanda de financiamiento para esos sectores.[391] Por ejemplo, la actual Estrategia del Banco Africano de Desarrollo, que hace mucho hincapié en la infraestructura y la energía limpia, representa un intento claro de direccionar la actividad crediticia multilateral hacia prioridades estratégicas. Mientras que los BMD suelen oponerse a la preasignación de recursos, en la práctica, suelen hacerlo para programas importantes. Recientemente, en el período previo a la Cumbre 2015 sobre cambio climático en París, los BMD se comprometieron a explicitar aumentos ambiciosos en finanzas relacionadas con el clima, y en agosto de 2016, el Banco Mundial anunció que gastaría 1500 millones de USD en cobertura de salud universal en África durante los próximos 3 a 5 años.[392] El Banco Mundial tiene un rol particularmente importante en la educación, ya que es la mayor fuente de financiamiento internacional oficial para educación (tanto la AIF como el BIRF consignaron 2000 millones de USD para educación en 2015). Si el Banco Mundial priorizara la educación de una forma más integral, proponiéndose como objetivo consignar el 15 % de su actividad crediticia al sector, los beneficios directos y secundarios serían considerables.

- **Establecería una plataforma de financiamiento con el propósito de incentivar el financiamiento de BMD para la educación, así como de atraer el financiamiento de otras fuentes.** La plataforma aspiraría a ser transformadora de varias maneras. En primer lugar, recaudaría fondos de aportadores bilaterales, filántropos y organizaciones benéficas (además de los 20.000 millones de USD estimados obtenidos directamente de los BMD) para incentivar a los BMD y demás financiamiento para educación, así como para adaptar mejor los instrumentos de financiamiento a las necesidades de los diferentes países clientes (p. ej., suavizando los términos de los préstamos). En segundo lugar, vincularía los paquetes de financiamiento a un aumento del financiamiento nacional y promovería una mayor eficiencia del gasto público. En tercer lugar, se concentraría mucho en enfoques basados en resultados para ayudar a atraer nuevas inversiones y mejorar el impacto. En cuarto lugar, facilitaría el financiamiento innovador incluyendo nuevas oportunidades para fusionar o coordinar financiación pública y privada, como se analizó anteriormente. La plataforma se involucraría con las entidades de los BMD dedicadas al sector privado y con inversores de impacto y comerciales para continuar mejorando los impactos, así como recurriendo al financiamiento mediante concesiones financieras de aportadores de fondos, fundaciones y filántropos. Por último, mejoraría el intercambio de información y datos oportunos, accesibles y confiables entre BMD y con terceros. La plataforma propuesta tiene objetivos similares a los Fondos de inversión en el clima del Banco Mundial, que aspiran a aprovechar el financiamiento de BMD para fines

climáticos mediante paquetes de financiamiento coordinados que abarquen a todos los BMD.

El mecanismo de BMD podría tener un fuerte impacto en el financiamiento general de la educación. Asumiendo que, para 2030, los BMD habrán ampliado un 72 % su capacidad crediticia respecto de los niveles actuales optimizando sus balances generales conforme lo proyectado por S&P, y asumiendo que asignarán el 15 % a educación, **la financiación total de BMD para educación podría ampliarse de 3500 millones de USD a 20.000 millones de USD anuales para 2030.**[393] Los cálculos de la Comisión indican que la financiación concesional de los BMD podría aumentar de 2000 millones de USD en 2014 a 14.000 millones de USD en 2030 (con los precios constantes de 2014). La mitad correspondería a aumentos de la actividad crediticia no concesional con reducción del tipo de interés para ayudar a abordar la falta de inversión en los países más pobres y en los que están atravesando una transición de altamente concesionales a términos más duros.[394] La financiación no concesional podría aumentar de 1500 millones de USD a 13.000 millones de USD, de los cuales 7000 millones de USD se convertirían para transformarse en concesionales mediante reducciones del tipo de interés. El aumento podría ser incluso mayor si se acordaran aumentos de capital para los BMD clave, si el aprovechamiento de capital fuera mayor o si se aprovechara la capacidad de los nuevos bancos de desarrollo.[395]

Hacer que esto sea posible exigirá el liderazgo de los BMD y del resto de las instituciones multilaterales, los aportadores multilaterales, las fundaciones y las organizaciones benéficas que proporcionarían los recursos para la plataforma de financiamiento. La plataforma de financiamiento se diseñaría y se implementaría en estrecha consulta con GPE, ya que su reposición plena y la disponibilidad de financiamiento mediante concesiones financieras serán necesarias para impulsar resultados en muchos países, en especial en países de renta baja.

CONCLUSIÓN

Agenda de acción

La Comisión Internacional para el Financiamiento de Oportunidades Educativas Globales se fundó para trazar un camino de mayor inversión en educación global, a fin de desarrollar el potencial de todos los jóvenes del mundo. Sus recomendaciones se basan en el contexto exigente que se está desarrollando este siglo, en el que la tecnología, los grupos socioeconómicos y el ritmo de la globalización aumentan el valor de las destrezas y empeoran los costos de no abordar la actual crisis educativa.

La Comisión ha establecido una visión y un plan viable para lograr que todos los niños y jóvenes aprendan en una generación. Si se concreta, la Generación del aprendizaje sería la expansión más rápida de oportunidad educativa en la historia.

En el centro de las propuestas de la Comisión hay un llamado a los países en vías de desarrollo y a la comunidad internacional a celebrar un Acuerdo financiero para una Generación del aprendizaje basado en las cuatro transformaciones educativas establecidas por la Comisión: fortalecer el desempeño, la innovación, la inclusión y la financiación.

Esta es una agenda de acción. Para garantizar su implementación, la Comisión hace una recomendación final: los gobernantes y los ciudadanos deben brindar el liderazgo y el compromiso de rendir cuentas para proteger a la Generación del aprendizaje.

Recomendación 12. Garantizar el liderazgo y la rendición de cuentas para la Generación del aprendizaje

El Acuerdo financiero debe ir más allá de las palabras. Las acciones deben comenzar ahora mismo, y deben mantenerse. Garantizarlo exigirá compromiso de rendir cuentas, liderazgo y apoyo.

Pedir cuentas a los gobernantes respecto de la promesa de educación y oportunidad.

A pesar del argumento irrefutable de invertir en educación y las promesas que han hecho, una y otra vez, generaciones de gobernantes (desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño hasta Educación para todos, los Objetivos de Desarrollo del Milenio y los actuales Objetivos de Desarrollo Sostenible), la educación no ha recibido la prioridad suficiente por parte de los gobernantes o las fuentes de financiación externas para siquiera acercarse a garantizar este derecho universal. La educación no puede esperar más: existe evidencia clara que demuestra que ahora, más que nunca, es indispensable para el progreso social y económico.

La Comisión recomienda el desarrollo de un marco transparente de rendición de cuentas que exponga las responsabilidades de los países en vías de desarrollo y la comunidad internacional respecto de la educación, y recomienda alentar la presentación de informes independientes en relación a este marco. Este marco se construiría sobre los indicadores de ODS y el marco de control, pero también incluye la consideración de las políticas y acciones clave que realizan los gobiernos para lograr que todos los niños y jóvenes aprendan.

Con el respaldo de líderes e instituciones mundiales, la presentación de informes anuales sobre si los países en vías de desarrollo y desarrollados están cumpliendo sus responsabilidades se consolidaría como un medio para encomiar o estimular a los países, según corresponda. Dichos informes podrían ser utilizados por terceros de diversas formas: para dar forma a las negociaciones entre los aportadores de fondos y los países destinatarios, para indicar a potenciales inversores y empleadores si los gobiernos están invirtiendo en personal capacitado, para permitir que los organismos internacionales apliquen presión donde sea necesario, y para estimular el apoyo y movilizar el cambio.

Para garantizar que se le conceda la máxima importancia a esta necesidad de rendir cuentas, reflejando el estatus de la educación como un pilar básico del desarrollo global, la seguridad y la estabilidad, **la Comisión recomienda que la Asamblea General de las Naciones Unidas apruebe una resolución que solicite al Secretario General designar un Representante Especial para educación,** encargado de hacer respetar los derechos de los niños exigiendo que los países den cuenta del cumplimiento de sus obligaciones.

Tras un mandato inicial de un año para desarrollar y acordar un proceso de presentación de informes y control adecuado, el Representante Especial debe utilizar el marco de rendición de cuentas propuesto para presentar informes anuales a los más elevados niveles de la comunidad internacional ante la Asamblea General, el Consejo de Derechos Humanos y el Consejo de Seguridad, que deben revisar las repercusiones de sus hallazgos en relación con cada uno de los países y con asuntos mundiales de paz, seguridad y estabilidad.

Otras áreas de desarrollo incluyen ejemplos de mecanismos de rendición de cuentas a nivel mundial. El acuerdo climático de 2015 es un gran ejemplo de cómo se puede alcanzar dicha rendición de cuentas a nivel mundial.[396] Mientras que los objetivos del acuerdo son voluntarios, las disposiciones respecto de cómo medir, informar y verificar los compromisos de emisiones de gases de efecto invernadero y flujos financieros se acuerdan mundialmente y son legalmente vinculantes. Los países rinden cuentas ante la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático conforme a protocolos transparentes comunes. Instituciones independientes podrán verificar reclamos y realizar un seguimiento del progreso. En el caso de los niños en situaciones de conflicto, el Representante Especial del Secretario General para Los Niños y los Conflictos Armados depende de la Asamblea General, el Consejo de Derechos Humanos y el Consejo de Seguridad, describiendo a los países con las violaciones más graves, y exhorta al Consejo de Seguridad y a los estados miembros de la ONU a tomar medidas.[397]

La presentación de informes debe incluir la producción de un "tablero" que refleje las medidas clave que deben tomar los países para lograr que todos los niños aprendan, como se detalla en este informe. Esto incluiría los indicadores de ODS, que se centran principalmente en los resultados, pero también incluiría medidas más amplias que reflejen las políticas y acciones de los países en áreas clave como desempeño del sistema, innovación, inclusión y financiamiento. Debe incluir información sobre los resultados de aprendizaje de los países, incluido el principal indicador de aprendizaje global recomendado, así como otros indicadores. Las medidas sobre inclusión podrían abarcar si los gobiernos han realizado los esfuerzos necesarios para prohibir el matrimonio infantil, el trabajo infantil y el tráfico de personas, y si han implementado medidas para niños con discapacidades o para alcanzar la igualdad de género. Para dar forma a esta labor de presentación de informes, la Comisión recomienda emplear toda la capacidad de control de la ONU (como la UNESCO, el Instituto de Estadísticas de la UNESCO, UNICEF, el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, y la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos y del Alto Comisionado para los Refugiados de la ONU), así como otras organizaciones clave que trabajen en educación en cada país y a nivel mundial, a fin de documentar los compromisos y las acciones tomadas para reformar y financiar la educación. La recopilación y distribución de esta información permitirán que se les pueda pedir cuentas a ciudadanos, gobernantes e instituciones de todo el

mundo respecto de sus acciones o de su falta de acción, y ayudarán a garantizar que los países que progresen reciban el apoyo y el financiamiento adecuados por parte de la comunidad internacional.

Incorporar pioneros para establecer dinamismo

Todas las revoluciones necesitan pioneros. Para definir la dirección que deben seguir todos los países y establecer el dinamismo que debe caracterizar al Acuerdo financiero durante los próximos años, **la Comisión exhorta a un conjunto inicial de países pioneros entre países socios en vías de desarrollo y desarrollados a comprometerse a adoptar las recomendaciones establecidas.**

Al liderar el camino, compartir el aprendizaje durante el proceso y luchar por el cambio entre sus vecinos y pares, estos países demostrarán al mundo lo que es posible y por qué lo posible es esencial ahora. La comunidad internacional debe asumir compromisos audaces para apoyar a los países en vías de desarrollo pioneros a alcanzar un progreso rápido hacia la materialización de la Generación del aprendizaje dentro de sus países. Dicho progreso inspirará a los demás, abrirá las puertas a nuevos recursos e innovación y ayudará a garantizar la adopción generalizada del Acuerdo financiero.

Fortalecer el apoyo en todos los niveles

En última instancia, que se alcance la visión de la Comisión dependerá del sólido liderazgo y apoyo en todos los niveles. A pesar de la fuerte retórica al respecto y del argumento irrefutable en favor de la inversión, la educación se ha dejado caer de las agendas regionales y mundiales. Solamente a modo de ejemplo, la educación no se ha mencionado sustancialmente en reuniones del G7 ni G20 en los últimos años, a diferencia de lo que sucedía en la primera década del 2000. Los esfuerzos recientes para coordinar el apoyo solamente han tenido un éxito limitado.

La educación es un derecho básico. Es hora de luchar por ese derecho. **La Comisión exige un movimiento a nivel mundial que defienda los derechos de toda persona a recibir una educación y que abogue por la inversión y la reforma en el área educativa: un movimiento que permita exigirles a gobernantes e instituciones que rindan cuentas respecto del cumplimiento de la promesa de una Generación del aprendizaje.** La visión de la Comisión para la expansión de la oportunidad educativa más rápida de la historia simplemente no será posible sin la participación activa y el apoyo de los jóvenes y las familias, de los docentes y los líderes religiosos, de las comunidades, la sociedad civil y los líderes empresariales, y de los líderes políticos de todos los niveles. El movimiento mundial en pro de la educación debe estar unido por las características compartidas, en lugar de estar dividido por los intereses particulares de las organizaciones, las instituciones y las agencias.

Para dar dinamismo a este movimiento y garantizar su impacto, se necesitan inversión, organización y coordinación. Se necesita liderazgo con valentía para construir coaliciones inesperadas, para desafiar verdades difíciles y para asumir riesgos en pos del progreso. Para que la educación siga teniendo una posición elevada en la agenda mundial, **la Comisión recomienda al Secretario General establecer un organismo independiente de alto nivel, presidido independientemente por el Representante Especial, para brindar liderazgo y apoyo a nivel mundial, y para hacer avanzar estas recomendaciones.** Este organismo debe incluir a los jefes de los principales organismos multilaterales involucrados en la educación y representación de los países en vías de desarrollo, los aportadores de fondos, la sociedad civil y comercial, y miembros de otros sectores. El organismo de alto nivel tendría la finalidad de mantener el dinamismo creado por la Comisión en los años venideros.

La Comisión espera que su informe aporte la evidencia necesaria para que los gobernantes y los encargados de tomar decisiones, los implicados en proporcionar las prestaciones educativas y quienes abogan por la educación defiendan el argumento en pro de la educación. Espera demostrar las acciones tangibles que los gobiernos pueden llevar a cabo para materializar la Generación del aprendizaje. Espera inspirar a otros mediante las acciones que recomienda para construir nuevas coaliciones y campañas para el progreso.

Los principios del Acuerdo son claros. Se exhorta a los gobiernos de los países en vías de desarrollo y a sus socios de todos los sectores a invertir y reformar, a fin de garantizar que todos los niños tengan acceso a una educación de calidad.

Se exhorta a la comunidad internacional a aumentar su financiamiento, su liderazgo y su apoyo, a fin de garantizar que los países que están comprometidos a lograr que todos sus niños aprendan puedan hacerlo. Las acciones de ambas partes del Acuerdo deben estar imbuidas de las cuatro transformaciones educativas establecidas por la Comisión: fortalecimiento del desempeño, innovación, inclusión y financiación.

Lo indispensable para que todos los niños y jóvenes aprendan es común a todos los países. Todos los países se beneficiarán con las acciones y todos enfrentarán las peligrosas consecuencias de la falta de acción. Este es un momento de oportunidad, pero el tiempo se está agotando.

ANEXO

Más detalles sobre el plan de inversión[398]

Resumen del plan de inversión

La vía de inversión propuesta incluye objetivos ambiciosos pero alcanzables para obtener financiamiento nacional e internacional, público y privado:

- **El plan de inversión de la Comisión requiere que los países de renta baja y renta media aumenten los gastos públicos nacionales en educación** desde aproximadamente 1 billón de USD en 2015 a 2,7 billones de USD para 2030, o del 4 % al 5,8 % del PBI.[399] Proyecta que los gastos públicos se expandan para aumentar la calidad y la cobertura, y se asignen conforme al principio del universalismo progresivo. Los gobiernos deben asignar la mayor parte del financiamiento público a educación de nivel preescolar, primario y secundario, con un enfoque en lo que da resultado para aumentar el acceso y el aprendizaje para los pobres o desfavorecidos. Al expandir gradualmente la cobertura, lograrán proporcionar educación gratuita y de calidad desde el nivel preescolar hasta el secundario. Ese financiamiento también debe incluir la eliminación progresiva de los costos escolares indirectos para los hogares, como los libros de texto y los materiales de aprendizaje. Según los pronósticos por país del modelo de costos, el financiamiento será en un porcentaje abrumador (cerca del 90 %) para cubrir los costos recurrentes; el 10 % restante se destinará a la construcción de aulas y otros costos esenciales.[400]

- **Los hogares continúan afrontando un porcentaje del costo, cuyo volumen se reduce del 1,5 % al 1 % del PBI a medida que los gobiernos aumentan su porcentaje de financiamiento.** Esta vía reduce considerablemente los gastos de los hogares en educación de nivel preescolar a secundario, en especial en países de renta baja. El financiamiento de los hogares deberá trasladarse al nivel superior de la educación, donde incluso luego de tener en cuenta las reformas para reducir costos y el financiamiento disponible del gobierno, seguirá existiendo la necesidad de participación sustancial de los hogares en los mecanismos de costos compartidos, en especial préstamos para estudiantes y tasas de matrícula. No obstante, en el caso de los países de renta media-alta, el aumento de los ingresos públicos permitiría a los gobiernos asumir más costos correspondientes a la educación de nivel superior, lo cual reduciría los gastos de los hogares.

- **Las fuentes internacionales, incluida la Ayuda oficial al desarrollo (AOD), los aportadores emergentes, los préstamos oficiales no concesionales y la ayuda privada al desarrollo (como filántropos, organizaciones de la sociedad civil y ayuda corporativa)** estarían disponibles para todos los países que las necesiten, pero tendrían que priorizarse en función de dónde son mayores las necesidades y dónde se demuestra compromiso con la reforma. La vía asigna cada uno de estos flujos a los tres grupos de países por nivel de renta, con énfasis en las asignaciones de financiación concesional al grupo de renta baja, que está formado principalmente por estados frágiles. Al aumentar el financiamiento nacional y la eficiencia, solamente se necesitará el 3 % del paquete de financiamiento internacional total, en especial en países de renta baja. Este pequeño porcentaje de financiamiento aún exige que la financiación internacional total para educación aumente un promedio del 11 % anual, de los 16.000 millones de USD anuales en la actualidad a unos 89.000 millones de USD por año para 2030. La AOD debe aumentar un 9 % por año, de los 13.000 millones de USD por año en la actualidad a 49.000 millones de USD por año. Esto es viable si la AOD aumenta, como mínimo, al 0,5 % del PBI del aportador, si un grupo más amplio de actores participa en el financiamiento de la educación, y si los financistas internacionales dan igual prioridad a la salud y la educación, cada una con un 15 % del financiamiento global. Estos fondos continuarán

siendo fundamentales para países de renta baja, y abarcarán casi la mitad de sus costos en educación. Estos países albergarán prácticamente al 20 % de los niños en edad escolar de todo el mundo (de 3 a 18 años) para 2030, y sin este apoyo, estos niños se quedarán irremediablemente rezagados.

El patrón de financiamiento es muy diferente para los tres grupos de ingresos:

- Los países de renta baja necesitarían aumentar los gastos públicos nacionales para educación de 13.000 millones de USD a 50.000 millones de USD entre 2015 y 2030, o del 3,2 % al 4,9 % del PBI. Los gastos públicos nacionales generales crecerían del 20 % al 25 % del PBI y el porcentaje de gasto total destinado a la educación crecería del 16 % al 20 %. La financiación internacional continuará siendo fundamental para los países de renta baja, y abarcará casi la mitad de sus costos en educación. La combinación de mayor financiamiento público e internacional permitirá reducir el financiamiento de los hogares para educación en los países más pobres del 2,5 % del PBI (el doble de lo que gastan los hogares en los países de renta media) a apenas menos del 1 % para 2030.

- Los países de renta media-baja aumentarían los gastos públicos nacionales para educación de 214.000 millones de USD a 712.000 millones de USD, o del 4,1 % al 6 % del PBI. Los gastos públicos nacionales aumentarían del 27 % al 32 % del PBI (seguirían siendo más bajos que en todos los países de la OCDE, excepto uno) y el porcentaje para educación aumentaría del 15 % al 19 %.

- Los países de renta media-alta aumentarían los gastos públicos nacionales para educación de 779.000 millones de USD a 1,93 billones de USD, o del 4,5 % al 6,3 % del PBI. Los gastos públicos irían del 32 % al 37 %, y el porcentaje para educación, del 15 % al 18 %.[401]

- En los países de renta media-baja y renta media-alta, los presupuestos gubernamentales pueden financiar un mayor porcentaje de los crecientes costos de la educación. La financiación internacional tiene un rol muy pequeño (menos del 1 % del PBI en 2015) y se reducirá con el tiempo. No obstante, la financiación internacional es importante en estos países por su efecto catalizador para incentivar reformas y aumentar la movilización de recursos nacionales.

El modelo de costos de la Comisión

El modelo de financiamiento de la Comisión de Educación está elaborado sobre el modelo de costos para 2015 de la UNESCO[402], que fue el modelo desarrollado para calcular los costos de alcanzar los ODS, y subsanar las brechas financieras asociadas. La Comisión realizó incorporaciones sustanciales a este modelo. Además de incluir a más países (mediante la incorporación del grupo de renta media-alta), el modelo de la Comisión incluye pronósticos de aprendizaje, el nivel post-secundario y el 25 % de los más rapidos en mejorar o las tendencias específicas por país para vías futuras en lugar de las metas fijas de los ODS. También incluye una opción para proyectar los impactos de intervenciones específicas en los costos y los resultados de la educación. El modelo utiliza un enfoque detallado de abajo a arriba[403] y proyecta el progreso educativo de los estudiantes a lo largo del tiempo, por grado, desde el nivel preescolar al secundario. Los costos corresponden a la suma de los salarios de los docentes, otros costos recurrentes, inversiones de capital y el apoyo para estudiantes marginados o intervenciones específicas (según el escenario).

Supuestos utilizados

En la Tabla 7, se presenta un resumen de los supuestos que se utilizaron para el “escenario de la visión” de la Generación del aprendizaje analizada en el Informe. Los supuestos respecto del acceso a la educación (desde el preescolar hasta el nivel superior) y los supuestos respecto de las mejoras en el aprendizaje se extrajeron de las metas de la Generación del aprendizaje. Los supuestos respecto de los recursos (docentes, salarios, otros costos recurrentes, construcción y apoyo para estudiantes marginados) coinciden con los utilizados en el modelo de la UNESCO. Estos incluyen, para 2030, una convergencia de los salarios de los docentes hacia los niveles promedio de la mitad de los países que mejor pagan (controlando en razón de los ingresos promedio) y un gasto agregado para los niños pobres que va del 20 % al 40 % de los costos básicos. Los costos supuestos comprenden las mejoras previstas de calidad y acceso (si los programas están bien implementados) con base en los cálculos realizados mediante el uso de la evidencia sobre los costos e impactos de diversas prácticas.

Los pronósticos de la Comisión se desarrollaron sobre la base de análisis detallados respecto de la máxima expansión alcanzable y tasas de mejora, y los medios más rentables para alcanzarlas. Las vías específicas de gastos y crecimiento incluidas son ilustrativas y no prescriptivas: algunos países podrán ir más allá o elegirán priorizar el gasto de otra manera. Para los cálculos de costos, si bien la Comisión estableció algunos supuestos generales ambiciosos pero viables, reconoce que cada país determinará su propia estrategia para alcanzar una mayor calidad.

Tabla 7. Resumen de supuestos para los escenarios

Indicadores	Visión	
Tendencias de acceso, de preescolar a secundaria: matriculación en nivel preescolar, ingreso y finalización del nivel primario, transición y finalización del nivel secundario.	Vía de crecimiento del 25 % superior	
Alfabetización de jóvenes:	100 % de los jóvenes de 20 a 24 años alfabetizados para 2030 (mediante escolarización o alfabetización)	
Relación de matriculación bruta (GER) en el nivel terciario:	Vía de crecimiento del segmento del 50 % superior	
Modos de prestación en el nivel superior:	Nivel terciario (presencial): 30 % Nivel post-secundiario no terciario (presencial): 20 % No tradicionales/en línea: 50 %	
Niveles de aprendizaje:	Camino de crecimiento del 25 % principal	
Relaciones alumno-docente:	**Todos los niveles**	Convergen con la tendencia internacional (correlación negativa con el PBI per cápita, al igual que la tendencia histórica) con una mínima por debajo de:
	Preescolar	20 (media jornada)
	Nivel inicial	40
	Nivel secundario inferior	35
	Nivel secundario superior	35
Costos, preescolar a secundaria:	**Salarios de docentes**	Función de los ingresos, en aumento al 50 % de los mejores salarios (en relación con los ingresos) para 2030
	Costos recurrentes no salariales	25 % de los costos salariales
	Construcción de aulas	Múltiplo constante del PBI según el nivel de 2012; varía según el nivel educativo; incluye costos adicionales para mobiliario, servicios públicos y mantenimiento.
	Subsidios para estudiantes marginados (pobres), porcentaje de costos recurrentes	20 % para el nivel primario 30 % para el nivel secundario 40 % para el nivel superior
Costos unitarios, alfabetización:	Igual que el costo unitario anual del nivel primario.	
Costos unitarios, nivel superior (% del PBI per cápita), por estudiante, por año	Presencial: converge con la tendencia internacional (disminuye a medida que aumenta el PBI per cápita). No tradicional: 25 % del PBI per cápita	

Los supuestos clave incluyen los siguientes:

Tasas de expansión:

Las tasas de expansión previstas por la Comisión, en especial en países de renta baja, son rápidas pero alcanzables para casi todos los países. Se basan en las tasas alcanzadas por el 25 % de los países cuyas tasas de crecimiento más superaron las de los países con un punto de partida similar en una determinada medición.

Estas tasas significan que, por ejemplo, se proyecta que la cantidad de estudiantes de nivel secundario en países de renta baja aumentará de 36 millones en 2015 a 94 millones en 2030. La tasa de crecimiento anual promedio en alumnos de nivel secundario sería del 6,9 %, más del 150 % más rápido que las tasas promedio alcanzadas desde el año 2000 por países que, en ese momento, tenían niveles de matriculación en nivel secundario comparables con los niveles actuales en países de renta baja.[404] Se proyecta un crecimiento incluso más rápido para los niveles preescolar y superior en los países de renta baja: se prevé que la cantidad de alumnos de preescolar aumentará de 5 millones a 21 millones para 2030, y los estudiantes de nivel superior, de 5 millones a 17 millones para 2030.

Para respaldar esta tasa de expansión, la cantidad de docentes necesarios en los países de renta baja se duplicará en 15 años, de 3,6 millones a 6,6 millones. Esto exigiría, *en promedio, que más del 60 % de los graduados de nivel terciario desde 2015-2030 se dedique a la docencia*.[405] La cantidad de aulas debe crecer casi al mismo ritmo. En líneas generales, la expansión como se ha propuesto exige un esfuerzo enorme de todos; alcanzarla dentro de un marco de financiación realista constriñe algunas opciones respecto de cómo puede mejorarse la calidad, por ejemplo, reduciendo el tamaño de la clase con mayor rapidez.

Salarios de los docentes:

Los costos de la Comisión asumen que, en promedio, los salarios de los docentes mejorarán. Este supuesto se basa en la tendencia histórica de relación entre los salarios de los docentes y el PBI per cápita, así como en el supuesto de que los países convergerán gradualmente a un promedio mundial. En relación con el PBI per cápita, los salarios de los docentes suelen ser más altos en los países más pobres porque las destrezas relevantes son escasas. En los pronósticos de la Comisión, los salarios promedio aumentan para alcanzar el 50 % de los mejores salarios de docentes a nivel mundial (controlando respecto del PBI per cápita). Esto es para garantizar que dichos salarios sean suficientes para atraer a candidatos calificados a la profesión. En los países más pobres, los salarios de los docentes serían de siete u ocho veces el PBI per cápita promedio. La evidencia demuestra que aumentar los salarios generales de los docentes tiene un impacto en el aprendizaje, y más a largo plazo, ya que mejores candidatos eligen ser docentes y, en algunos casos, cuando dichos aumentos están vinculados a las mejoras de aprendizaje de los estudiantes.[406] No obstante, el impacto de los aumentos salariales debe ponerse en la balanza con el impacto de otras inversiones en los docentes. Los supuestos de la Comisión en cuanto a salarios reflejan la evidencia del impacto de la mejora en la paga junto con más evidencia de que la calidad y el compromiso de los docentes también pueden mejorarse mediante otras medidas complementarias y, con frecuencia, de menor costo, conforme se analiza en este informe. En los supuestos de costos, se calcula que los salarios para los docentes de nivel secundario-inferior son 50 % más altos que los de nivel primario, y los de los docentes de nivel secundario-superior, otro 20 % más alto. Esto coincide con las escalas salariales observadas actualmente en África y Asia.

Gastos no salariales:

Se prevé que los gastos recurrentes en elementos como materiales de aprendizaje de alta calidad, capacitación en el puesto de trabajo, programas de apoyo para docentes, programas de educación especial, mejora de la gestión y otros programas aumentarán sustancialmente y reflejarán la evidencia de que deben mejorarse mucho los recursos que reciben las escuelas, y que los docentes y los alumnos necesitan mucho más apoyo. Como hemos venido analizando a lo largo de este informe, aprovechar mejor los recursos existentes (docentes y aulas) mediante reformas y prácticas más efectivas puede mejorar los resultados a un costo relativamente bajo. En los países de renta baja, se prevé que esta categoría de gastos crecerá del 10 % de los costos totales para educación en nivel primario en 2015 al 30 % para 2030 (en los países de renta media-baja, del 15 % al 35 %). En el nivel secundario, se prevé que esta categoría crecerá a más de una cuarta parte de los costos totales en educación. Además, se incorporan a los supuestos de costos recursos para ayudar a que los estudiantes marginados empiecen la escuela y permanezcan en ella.[407] Esto agrega, para 2030, un promedio del 6 % de costos en el nivel primario en países de renta baja, del 9 % en el nivel secundario y del 10 % en el nivel terciario.

Tamaño de las clases:

Debido a que la evidencia del impacto negativo de las clases con muchos alumnos es contundente, en los costos se calcula que el tamaño promedio de las clases en los países de renta baja y de renta media se reducirá: en preescolar, a un promedio de 20 niños por docente, en primaria, a un promedio de 40 y en secundaria, a un promedio de 35. Si bien muchos países optan por invertir en clases de menor tamaño que los indicados,

la evidencia sobre la efectividad de esta política no es homogénea y los beneficios marginales decrecen una vez que se alcanza un tamaño de clase de unos 40 alumnos.[408] Se utiliza ampliamente como punto de referencia una proporción de 40 alumnos por docente[409] y, dadas las grandes demandas de docentes y las restricciones generales de recursos, reducirla mucho más, en promedio, posiblemente no sea alcanzable o rentable en relación con otras medidas de menor costo para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Las repercusiones en los costos de reducciones mayores serían considerables: por ejemplo, reducir la relación alumno:docente en la escuela primaria a 20 supondría un aumento de los costos totales de educación en países de renta baja a 130.000 millones de USD en 2030 (en lugar de 102.000 millones de USD) y las necesidades de financiación externa serían de 71.000 millones para 2030 (en lugar de 45.000 millones de USD).

Costos de construcción:

El costo de construcción de aulas puede variar ampliamente, según el método de abastecimiento de materiales y servicios y quién realice la construcción. El modelo supone la existencia de un aula por cada docente, la cual debe contar con el mobiliario adecuado, recibir mantenimiento anual e incurrir en costos recurrentes de servicios públicos.[410] El punto de referencia del costo de construcción de un aula se extrajo del modelo de la UNESCO, que lo obtuvo de estudios de diversos países (no existen bases de datos internacionales de costos de construcción de aulas).[411] Los costos totales para la construcción son más altos cuando la educación está en expansión, dada la necesidad de agregar nuevas aulas. En los países de renta baja, se calcula que en 2030 los costos de construcción serán del 18 % del total para jardines de infantes, del 14 %-15 % para escuelas secundarias, y solamente del 9 % para escuelas primarias.

Figuras y tablas: fuentes

V1 Figura 1. Una crisis mundial de aprendizaje: resultados de aprendizaje previstos de la cohorte de niños y jóvenes que estén en edad escolar en 2030
El hito de aprendizaje para los estudiantes de nivel primario es alcanzar, por lo menos, el nivel 1 en una evaluación de lectura de 4.º grado del Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora (Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS) o equivalente. Esto se utiliza como una métrica disponible, y se reconoce que el aprendizaje real es un proceso mucho más amplio y más complejo. El hito de aprendizaje para estudiantes de nivel secundario es alcanzar, por lo menos, el nivel "bajo" en una evaluación PISA o equivalente. También se utiliza como medición tentativa del aprendizaje ante la falta de evaluaciones más integrales. Los cálculos se basan en el supuesto de que todos los niños y jóvenes que estén en la escuela primaria y secundaria en 2030 tendrán los mismos resultados de aprendizaje (es decir que los alumnos de primaria, cuando lleguen a la adolescencia, tendrán los mismos resultados en la escuela secundaria que sus anteriores pares en 2030). La idea es similar a la forma de computar la tasa de fertilidad para los pronósticos de población. Se toman los resultados de aprendizaje de diferentes edades en un año X y se calcula cuáles serían los resultados de aprendizaje si todos los alumnos en edad escolar completaran sus estudios con esos resultados. Para obtener más información, consulte el Documento de información analítica de la Comisión de Educación, disponible en **http://report.educationcommission.org/resources**.

V2 Figura 3. Impartir educación a las niñas permitió salvar más de 130 millones de vidas. Reducción de las tasas de mortalidad (cada 1000) en países de renta media y renta baja (1970-2010)
Jamison, Dean y Marco Schäferhoff. 2016. "Estimating the Economic Returns of Education from a Health Perspective" (Cálculo de los beneficios económicos de la educación desde una perspectiva de la salud). *Documento de información para la Comisión de Educación*. SEEK Development (SEEK).

V3 Figura 4. La educación es la mejor inversión: la relación costo-beneficio es alta
Jamison, Dean y Marco Schäferhoff. 2016. "Estimating the Economic Returns of Education from a Health Perspective" (Cálculo de los beneficios económicos de la educación desde una perspectiva de la salud). *Documento de información para la Comisión de Educación*. SEEK Development (SEEK).

V4 Tabla 1. Cinco finalidades de la Generación del aprendizaje
El detalle de los pronósticos de la visión de la Comisión puede consultarse en el Documento de información analítica de la Comisión de Educación, disponible en **http://report.educationcommission.org/resources**.

V5 Figura 9. Los sistemas más fuertes alcanzan mejores resultados de aprendizaje
Análisis de la Secretaría de la Comisión de Educación (2016) sobe datos de la iniciativa Enfoque Sistémico para Lograr Mejores Resultados en la Educación (Systemic Approach for Better Education Results, SABER) del Banco Mundial y datos de otros sistemas.
Para los puntajes de la prueba de rendimiento: Altinok, Nadir, Claude Diebolt y Jean-Luc De Meulemeester. 2013. "A New International Database on Education Quality: 1965-2010" (Una nueva base de datos internacional sobre calidad educativa: 1965-2010). *Documentos de trabajo de AFC, N.º 3*. Association Française de Cliométrie (AFC): Restinclières.

V6 Figura 11. Un mayor gasto no necesariamente conduce a mayor aprendizaje
Gráfico del lado izquierdo: la prueba PISA tiene cinco niveles de lectura; el nivel 1 "bajo" es el nivel más básico. Gasto promedio por alumno por año para nivel primario a secundario en porcentaje del PBI per cápita, ponderado para la duración de cada nivel escolar. Datos de gastos del Instituto de Estadísticas (UIS) de UNESCO mediante Edstats (2012) y PISA (2012).
Gráfico del lado derecho: Bari, Faisal, Rabea Malik y Fizza Raza. 2016. "Raising Domestic Resources for Equitable Education in Pakistan" (Recaudación de recursos nacionales para una educación equitativa en Pakistán). *Documento de información para la Comisión de Educación*. IDEAS Pakistan.

V7 Figura 12. Características de los sistemas educativos en diferentes etapas del camino hacia la mejora
Análisis de la Secretaría de la Comisión de Educación (2016) basado en Mourshed et ál. (2010) y la iniciativa Enfoque Sistémico para Lograr Mejores Resultados en la Educación (SABER) del Banco Mundial.
Mourshed, Mona, Chinezi Chijioke y Michael Barber. 2010. "How the world's most improved school systems keep getting better" (Cómo siguen mejorando los sistemas escolares más optimizados del mundo). **McKinsey & Company Report.** McKinsey & Company: Washington, DC.

V8 Figura 13. Prácticas altamente efectivas para mejorar el acceso y los resultados de aprendizaje
Datos sobre mejoras de porcentaje del análisis de la Secretaría de la Comisión de Educación (2016) con datos proporcionados como material de referencia para el informe. Conn, Katherine. 2016. "The Effectiveness of Education Programs Worldwide: Evidence from a Meta-Analytic Dataset" (La eficacia de los programas de educación en todo el mundo: pruebas de un conjunto de metadatos analíticos). *Documento de información para la Comisión de Educación*. Para obtener más información, consulte el Documento de información analítica de la Comisión de Educación, disponible en **http://report.educationcommission.org/resources**.

V9 Figura 15. Impacto de la educación bilingüe/en la lengua materna
Impacto previsto de la lengua de enseñanza: cálculos de la Secretaría de la Comisión de Educación (2016) basados en la prevalencia calculada de los niños que no aprenden en su propio idioma (según Pinnock, Helen. 2009. "Language and education: the missing link. How the language used in schools threatens the achievement of Education for All" [Idioma y educación: el vínculo perdido. De qué manera el idioma que se utiliza en las escuelas amenaza el éxito de Educación para todos]. Alianza entre CfBT y Save the Children); el impacto de la educación en la lengua materna

de la base de datos proporcionada para acompañar a Conn, Katherine. 2016.
"The Effectiveness of Education Programs Worldwide: Evidence from a Meta-Analytic Dataset" (La eficacia de los programas de educación en todo el mundo: evidencia de un conjunto de metadatos analíticos). *Documento de información para la Comisión de Educación*, y resultados de aprendizaje en el modelo de costos de la Comisión de Educación.

V10 Figura 16. Los logros a obtener de la eficacia: recursos pagados pero utilizados ineficazmente o no utilizados
Bold, Tessa, Deon Filmer, Gayle Martin, Ezequiel Molina, Brian Stacy, Christophe Rockmore, Jakob Svensson y Waly Wane. 2016. "What Do Teachers Know and Do in Primary Schools in Sub-Saharan Africa?" (¿Qué saben y hacen los docentes en las escuelas primarias del África subsahariana?) *Borrador no publicado presentado a la Comisión de Educación*. Documento para la fundación William and Flora Hewlett Foundation, el Banco Mundial y el Consorcio Africano de Investigación Económica.
Se supone que las pérdidas de materiales son proporcionales a las pérdidas de tiempo de los docentes; es un cálculo bajo que no considera los materiales no utilizados cuando los docentes están en clase enseñando.

V11 Figura 17. La corrupción empeora los resultados de la educación
Adaptación de la Figura 1 de Ferraz et ál. (2012) con datos de logros actualizados de Altinok (2013) y datos actualizados del Índice de Corrupción del Banco Mundial de Kaufmann y Kraay (2015).
Ferraz, C., F. Finan y D. B. Moreira. 2012. "Corrupting learning: Evidence from missing federal education funds in Brazil" (Corrupción en el aprendizaje: evidencia de la falta de fondos federales para educación en Brasil). *Journal of Public Economics*, Vol. 96(9–10): 712–726.
Altinok, Nadir, Claude Diebolt y Jean-Luc De Meulemeester. 2013. "A New International Database on Education Quality: 1965-2010" (Una nueva base de datos internacional sobre calidad educativa: 1965-2010). *Documentos de trabajo de AFC*, No. 3. Association Française de Cliométrie (AFC): Restinclières.
Kaufmann, Daniel y Aart Kraay. 2015. "Worldwide Governance Indicators: 1996-2014" (Indicadores de gobernanza en todo el mundo: 1996-2014). Banco Mundial: Washington, DC.

V12 Tabla 2. Tiempo que pasan los docentes de una escuela de nivel primario sin enseñar
Costo de absentismo calculado suponiendo que el 75 % del gasto público para educación primaria se destina a salarios de docentes.
Abadzi, Helen. 2009. "Instructional Time Loss in Developing Countries: Concepts, Measurement, and Implications" (Pérdida de horas lectivas en países en vías de desarrollo: conceptos, medición y repercusiones). *World Bank Research Observer*, Vol. 24, N.º 2. Banco Mundial: Washington, DC.
Bold, Tessa, Deon Filmer, Gayle Martin, Ezequiel Molina, Brian Stacy, Christophe Rockmore, Jakob Svensson y Waly Wane. 2016. "What Do Teachers Know and Do in Primary Schools in Sub-Saharan Africa?" (¿Qué saben y hacen los docentes en las escuelas primarias del África subsahariana?) *Borrador no publicado presentado a la Comisión de Educación*. Documento para la fundación William and Flora Hewlett Foundation, el Banco Mundial y el Consorcio Africano de Investigación Económica.
Chadhury, Nazmul, Jeffrey Hammer, Michael Kremer, Karthik Muralidharan y F. Halsey Rogers. 2006. "Missing in Action: Teacher and Health Worker Absence in Developing Countries" (Perdidos en acción: ausencia de docentes y trabajadores del sector de la salud en países en vías de desarrollo). *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 20, N.º 1.

V13 Figura 18. Empleo del tiempo de los docentes en el nivel primario
Bold, Tessa, Deon Filmer, Gayle Martin, Ezequiel Molina, Brian Stacy, Christophe Rockmore, Jakob Svensson y Waly Wane. 2016. "What Do Teachers Know and Do in Primary Schools in Sub-Saharan Africa?" (¿Qué saben y hacen los docentes en las escuelas primarias del África subsahariana?) *Borrador no publicado presentado a la Comisión de Educación*. Documento para la fundación William and Flora Hewlett Foundation, el Banco Mundial y el Consorcio Africano de Investigación Económica.

V14 Figura 19. Cómo ha cambiado la demanda en cuanto a destrezas en las últimas décadas
Foro Económico Mundial. 2016. "New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology" (Nueva visión de la educación: cómo promover el aprendizaje social y emocional mediante la tecnología). Foro Económico Mundial: Ginebra.
La posición de una ocupación en los ejes x e *y* refleja la intensidad de las destrezas sociales y matemáticas necesarias, según cálculos de David Deming, utilizando datos de la Red de Información Ocupacional (Occupational Information Network, O*NET), una encuesta realizada por el Departamento de Trabajo de los EE. UU. El color de la burbuja refleja cambios en el porcentaje de trabajos desde 1980 hasta 2012. Los trabajos cuyos porcentajes cambiaron de -24 a 24 puntos porcentuales están agrupados en "Porcentaje de trabajos sin cambios"; los trabajos cuyos porcentajes cambiaron más de 24 puntos porcentuales están agrupados en "Porcentaje de trabajos que crecieron"; los trabajos cuyos porcentajes cambiaron menos de 24 puntos porcentuales están agrupados en "Porcentaje de trabajos que decrecieron". Adaptación de Miller, Claire Cain. "Why What You Learned in Preschool Is Crucial at Work" (¿Por qué lo que uno aprendió en preescolar es fundamental en el trabajo?). The New York Times. 16 de octubre de 2015. **http://www.nytimes.com/2015/10/18/upshot/how-the-modern-workplace-has-become-more-like-preschool.html**, basado en datos de Deming, David J. 2015. "The Growing Importance of Social Skills in the Labor Market" (La creciente importancia de la formación social en el mercado laboral). Harvard University y NBER: Boston y Cambridge.

V15 Figura 21. El personal del ámbito educativo está mucho menos diversificado que el personal del sector de la salud.
Resultados de la Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (Teaching and Learning International Survey, TALIS) de OCDE, 2013; y datos de la OMS, 2015.

V16 Figura 22. Aumento de la diversidad de las prestaciones escolares: matriculaciones no estatales de 1990 a 2013
Análisis de la Comisión de Educación (2016) basado en datos del Indicador Central de Estadísticas de Educación del Banco Mundial para "Percentage of enrollment in primary education in private institutions 1990-2013" (Porcentaje de matriculación en la educación de nivel primario en instituciones privadas de 1990 a 2013) por nivel de renta de los países. Consultado en agosto de 2016.
Baum, Donald, Laura Lewis, Oni Lusk-Stover y Harry Patrinos. 2014. "What Matters Most for Engaging the Private Sector in Education: A Framework Paper" (Qué es lo más importante para que el sector privado participe en la educación: documento marco). *Documento de trabajo de la iniciativa Enfoque Sistémico para Lograr Mejores Resultados en la Educación (SABER)*, N.º 8. Banco Mundial: Washington, DC.

V17 Figura 23: Los jóvenes no están preparados para el trabajo
Centro de gobierno de McKinsey. 2012. "Education to Employment: Designing a System That Works" (Educación para el empleo: cómo diseñar un sistema que funcione). McKinsey & Company: Washington, DC.

V18 Figura 24. Desigualdades de aprendizaje a causa de la pobreza
Centro de Investigación de Acceso Equitativo y Aprendizaje (Research for Equitable Access and Learning Centre, REAL), Universidad de Cambridge. 2016. "Overcoming Inequalities within Countries to Achieve Global Convergence in Learning" (Superación de desigualdades dentro de los países para alcanzar convergencia mundial en el aprendizaje). *Documento de información para la Comisión de Educación*.

V19 Figura 25. El gasto del gobierno favorece a los ricos: relación de gasto público para el decil más rico frente al decil más pobre
Rose, Pauline y Sonia Ilie. 2016. "Funding widening participation in higher education: implications for the distribution of public financing in South Asia and Sub-Saharan African countries" (Financiación de una participación más amplia en la educación de nivel superior: repercusiones para la distribución de financiamiento público en países del sur de Asia y del África subsahariana). *Education Sciences*. Próximamente.

V20 Figura 27. El gasto de los hogares varía enormemente entre los países pobres: gastos en educación por fuente
UNESCO. 2014. *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2013-2014 de Educación para todos*. Teaching and Learning: Achieving quality for all. (Enseñanza y aprendizaje: cómo alcanzar calidad para todos). UNESCO Publishing: París.

V21 Figura 28. Universalismo progresivo en acción: matriculaciones para distintos niveles de educación en Corea
Hong, Song-chang y Ju-ho Lee. 2016. "Accumulating Human Capital for Sustainable Development in Korea" (Acumulación de capital humano para el desarrollo sostenible en Corea). *Documento de información para la Comisión de Educación*. Korea Development Institute (KDI).
Tasa de matriculación bruta: matriculación total en un nivel de educación específico, independientemente de la edad, expresado en porcentaje de la población en el grupo etario oficial correspondiente a este nivel de educación. La GER puede superar el 100 % por ingresos prematuros o tardíos, o por repetición de grado.
Tasa de matriculación neta: matriculación del grupo etario oficial para un determinado nivel de educación, expresado en porcentaje de la población de ese grupo etario.

V22 Figura 29. El desarrollo del cerebro depende de la estimulación y el cuidado tempranos
Perry, Bruce. 2002. "Childhood Experience and the Expression of Genetic Potential: What Childhood Neglect Tells Us about Nature and Nurture" (La experiencia de la niñez y la expresión del potencial genético: qué nos dice el abandone en la niñez sobre naturaleza y nutrición). *Brain and Mind*, Vol. 3, 1.ª edición: 79-100.

V23 Tabla 5. Países con educación deficiente y subsidios energéticos elevados respecto del gasto en educación
Coady, David, Valentina Flamini y Louis Sears. 2015. "The Unequal Benefits of Fuel Subsidies Revisited: Evidence for Developing Countries" (Reconsideración de los beneficios desiguales de los subsidios a los combustibles: evidencia para países en vías de desarrollo). *Documento de trabajo del FMI*. Fondo Monetario Internacional (FMI): Washington, DC.

V24 Figura 35. Tendencias en AOD sectorial
Datos del Sistema de Presentación de Informes de Crédito (Credit Reporting System, CRS) del CAD de la OCDE. Consultado en julio de 2016.

V25 Figura 36. Porcentaje de recursos destinados al sector durante la última década: 2002-2004 y 2012-2014
El porcentaje de recursos destinados por sector otorgados por agencias multilaterales como un grupo a diversos sectores considera todas las agencias multilaterales que presentan informes en un determinado año. Una metodología alternativa que solamente considera las agencias multilaterales que presentan informes en ambos períodos (2002-2004 y 2012-2014) permite obtener resultados similares para todos los sectores además del sector de la salud. La diferencia se explica por GAVI y el Fondo Mundial de Lucha contra el SIDA, la Tuberculosis y la Malaria (Global Fund for Aids, TB and Malaria, GFTAM); ninguna de estas agencias presentó informes ante el Sistema de Presentación de Informes de Acreedores de CAD en el período anterior (2002-2004).

Cuadros: fuentes

Cuadro 2. Lograrlo es posible: la vía de Vietnam hacia el éxito
Banco Mundial. 2011. "Vietnam: High quality education for all by 2020" (Vietnam: educación de alta calidad para todos para el año 2020). *Documento de trabajo*, 68092. Departamento de Desarrollo Humano de la Región de Asia Oriental y el Pacífico del Banco Mundial. Banco Mundial: Washington, DC.
Parandekar, S. y E. Sedmik. 2016. "Unraveling a Secret: Vietnam's Outstanding Performance on the PISA test" (Resolución de un secreto: el sobresaliente desempeño de Vietnam en la prueba PISA). *Documento de investigación del Banco Mundial*, 7630. Banco Mundial: Washington, DC.
Boyden, Jo y Michael Bourdillon (ed.). 2014. *Growing Up in Poverty: Findings from Young Lives (Crecer en la pobreza: hallazgos de Young Lives).* Palgrave Macmillan: Londres.
Thang, Nguyen y Le Thuc Duc. 2014. "Education and Learning: Preliminary Findings from Round 4 Survey in Vietnam" (Educación y aprendizaje: hallazgos preliminares de la cuarta encuesta en Vietnam). Young Lives: Departamento de Desarrollo Internacional de Oxford (Oxford Department of International Development, ODID): Oxford.

Cuadro 5. Uso de la evaluación para impulsar resultados en Chile
Bruns, Barbara, Deon Filmer y Harry Anthony Patrinos. 2011. "Making Schools Work. New Evidence on Accountability Reforms. Human Development Perspectives" (Lograr que las escuelas funcionen. Nuevas pruebas sobre reformas respecto a la rendición de cuentas. Perspectivas de desarrollo humano). Banco Mundial: Washington, DC.
Ramírez, María José. 2012. "Disseminating and Using Student Assessment Information in Chile" (Distribución y uso de información de evaluaciones de estudiantes en Chile). Banco Mundial: Washington, DC.

Cuadro 6. Rendición de cuentas impulsada por docentes en Uganda
Figazzolo, Laura. 2016. "Spending Better, Smarter and More Equitably: Teachers Call for Action on Resource Effectiveness and Transparency" (Gastar mejor, de manera más inteligente y equitativa: los docentes exhortan a acciones de transparencia y eficacia de recursos). *Documento de información para la Comisión de Educación*. Education International (EI).

Cuadro 7. Grandes resultados en Tanzania
Banco Mundial. 2014. "How Tanzania Plans to Achieve 'Big Results Now' in Education" (De qué manera Tanzania planea alcanzar la iniciativa "Big Results Now" en educación). Banco Mundial: Washington, DC.
Banco Mundial. 2016. "TZ Big Results Now in Education Program" (Proyecto Big Results Now de Tanzania en el programa de educación). *Informe de resultados y estado de implementación*. Banco Mundial: Washington, DC.
Omari Issa, Director general de la Oficina de Prestaciones del Presidente. "Big Results Now! First Year Delivered Promising Results" (Proyecto Big Results Now! Primer año con resultados prometedores). Comunicado de prensa, 5 de marzo de 2015. **http://www.pdb.go.tz/news-room/press-release/category/3-press-release.html**.
Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, República Unida de Tanzania. "Big Results Now in Education Sector— Summary" (Resumen del proyecto Big Results Now en el sector de la educación).
Savedoff, William, Nancy Birdsall, Barbara Bruns, Justin Sandefur y Janeen Madan. 2016. "A Global Offer for Learning (GOL): Based on Experiences with Paying for Results" (La Oferta global de aprendizaje [GOL]: Basada en experiencias con pago por resultados). *Documento de información para la Comisión de Educación*. Centro para el Desarrollo Global (Center for Global Development, CGD).
Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (United States Agency for International Development, USAID). 2016. "Tanzania: Education" (Tanzania: Educación). **https://www.usaid.gov/tanzania/education**.

Cuadro 8. Algunas de las mejores prácticas comprobadas para aumentar la participación y el aprendizaje
Para obtener más información, consulte el Documento de información analítica de la Comisión de Educación, disponible en **http://report.educationcommission.org/resources**.
Datos sobre mejoras de porcentajes del análisis de la Comisión de Educación (2016) mediante datos proporcionados como material de referencia para el informe de Conn, Katherine. 2016. "The Effectiveness of Education Programs Worldwide: Evidence from a Meta-Analytic Dataset" (La eficacia de los programas de educación en todo el mundo: evidencia de un conjunto de metadatos analíticos). *Documento de información para la Comisión de Educación*.

Fuentes adicionales:
Abadzi, Helen. 2009. "Instructional Time Loss in Developing Countries: Concepts, Measurement, and Implications" (Pérdida de horas lectivas en países en vías de desarrollo: conceptos, medición y repercusiones). *World Bank Research Observer*, Vol. 24, N.º 2. Banco Mundial: Washington, DC.
Bold, Tessa, Deon Filmer, Gayle Martin, Ezequiel Molina, Brian Stacy, Christophe Rockmore, Jakob Svensson y Waly Wane. 2016. "What Do Teachers Know and Do in Primary Schools in Sub-Saharan Africa?" (¿Qué saben y hacen los docentes en las escuelas primarias del África subsahariana?) *Borrador no publicado presentado a la Comisión de Educación*. Documento para la fundación William and Flora Hewlett Foundation, el Banco Mundial y el Consorcio Africano de Investigación Económica.
Chadhury, Nazmul, Jeffrey Hammer, Michael Kremer, Karthik Muralidharan y F. Halsey Rogers. 2006. "Missing in Action: Teacher and Health Worker Absence in Developing Countries" (Perdidos en acción: ausencia de docentes y trabajadores del sector de la salud en países en vías de desarrollo). *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 20, N.º 1.
King, Elizabeth y Hai-Ahn H. Dang. 2016. "Incentives and Teacher Effort: Further Evidence from a Developing Country" (Incentivos y esfuerzo de los docentes: más evidencia de un país en vías de desarrollo). *Documento de trabajo de investigación de políticas*, No. 6694. Banco Mundial: Washington, DC.
Blimpo, Moussa P. 2010. "Team Incentives for Education in Developing Countries: A Randomized Field Experiment in Benin" (Incentivos de equipos para la educación en países en vías de desarrollo: experimento de campo aleatorizado realizado en Benín). Universidad de Nueva York: Nueva York. Memorando no publicado.
Kremer, Michael, Edward Miguel y Rebecca Thornton. 2009. "Incentives to Learn" (Incentivos para aprender). *The Review of Economics and Statistics*, 91(3) 437-456, citado en Conn, Katherine. 2014. "Identifying Effective Education Interventions in Sub-Saharan Africa: A meta-analysis of rigorous impact evaluations" (Identificación de intervenciones educativas efectivas en el África subsahariana: metanálisis de evaluaciones de impacto minuciosas). Disertación doctoral, Universidad de Colombia: Nueva York.
Britto, Pia Rebello. 2012. "Key to Equality: Early Childhood Development" (Clave para la igualdad: el desarrollo de la primera infancia). El Grupo de Trabajo Consultivo sobre Desarrollo y Cuidado en la Primera Infancia para la agenda de desarrollo posterior a 2015.

Cuadro 9. Enseñarles a los niños en un idioma que entiendan
Prevalencia calculada de los niños que no aprenden en su propio idioma: cálculos de la Comisión de Educación (2016) basados en promedios regionales computados a partir de datos de 44 países en Pinnock, Helen. 2009. "Language and education: the missing link. How the language used in schools threatens the achievement of Education for All" (Idioma y educación: el vínculo perdido. De qué manera el idioma que se utiliza en las escuelas amenaza el éxito de Educación para todos). Alianza entre CfBT y Save the Children: Londres.
Impacto previsto de la lengua de enseñanza: cálculos de la Comisión de Educación (2016) basados en la prevalencia calculada de los niños que no aprenden en su propio idioma (según Pinnock, 2009); impactos de la educación en la lengua materna a partir de la base de datos proporcionada para acompañar a Conn (2016); y resultados de aprendizaje en el modelo de costos de la Comisión de Educación.

Cuadro 10. Influencias en los resultados: la política y la práctica de la implementación
Aslam, Monazza, Niaz Asadaullah, Faisal Bari, Geeta Kingdon, Rabea Malik y Pauline Rose. 2016. "Teacher Politics: Meeting Educational Quality Challenges with Teachers" (Política de docentes: alcanzar los desafíos de calidad educativa con los docentes). *Documento de información para la Comisión de Educación*. IDEAS Pakistan.

Liang, Xiaoyan, Huma Kidwai y Minxuan Zhang. 2016. "How Shanghai Does It: Insights and Lessons from the Highest-Ranking Education System in the World" (Cómo lo hace Shanghái: perspectivas y lecciones del mejor sistema educativo del mundo).
Banco Mundial: Washington, DC.
Barber, Michael. 2013. "The Good News from Pakistan" (La buena noticia de Pakistán). Reform: Londres.

Cuadro 11. El rol cambiante de los docentes

Oxford Analytica y Parthenon-EY para Caerus Capital. 2016. "The Business of Education in Africa: Phase 1 Report" (El negocio de la educación en África: informe de la 1.ª fase). Oxford Analytica y Parthenon-EY: Oxford y Londres.
Colbert, Vicky. 2009. "Improving education quality and access in Colombia through innovation and participation: The Escuela Nueva model" (Mejora de la calidad y el acceso de la educación en Colombia mediante la innovación y la participación: el modelo Escuela Nueva). *Journal of Education for International Development*, Vol. 3, N.º 3: 1-8.
Kline, Rachel. 2002. "A model for improving rural schools: Escuela Nueva in Colombia and Guatemala" (Un modelo para mejorar las escuelas rurales: Escuela Nueva en Colombia y Guatemala). *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 2, N.º 2: 170- 181.
Centro de Investigación de Acceso Equitativo y Aprendizaje (REAL), Universidad de Cambridge. 2016. "Targeted, Multidimensional Approaches to Overcome Inequalities in Secondary Education: Case Study of Camfed in Tanzania" (Enfoques multidimensionales dirigidos para superar las desigualdades en la educación secundaria: estudio de caso de Camfed en Tanzania). *Documento de información para la Comisión de Educación*.
Salmi, Jamil. 2016. "Tertiary Education and the Sustainable Development Goals: In Search of a Viable Funding Model" (La educación terciaria y los objetivos de desarrollo sostenible: en busca de un modelo de financiación viable). *Documento de información para la Comisión de Educación*.
Winthrop, Rebecca, Eileen McGivney, Timothy Williams y Priya Shankar. 2016. "Innovation and Technology to Accelerate Progress in Education" (Innovación y tecnología para acelerar el progreso en educación). *Documento de información para la Comisión de Educación*. Centro de educación universal (Center for Universal Education, CUE) en The Brookings Institution.

Cuadro 12. Capacitación y desarrollo de docentes: el caso de Singapur

Ganimian, A. J. y E. Vegas. 2011. "What Are the Different Profiles of Successful Teacher Policy Systems?" (¿Cuáles son los distintos perfiles de los sistemas de políticas de docentes exitosos?) *SABER: documento de información de docentes* , N.º 5. Banco Mundial: Washington, DC.
Goh, C.B. y S.K. Lee. 2008. "Making teacher education more responsive and relevant" (Cómo hacer que la educación de los docentes sea más receptiva y relevante) en Birger, Fredriksen, Sing Kong Lee y Chor Boon Goh. *Toward a better future: Education and training for economic development in Singapore since 1965* (Hacia un futuro mejor: educación y capacitación para el desarrollo económico en Singapur desde 1965). Banco Mundial: Washington, DC.

Cuadro 13. Cómo la tecnología mejora la enseñanza y el aprendizaje

USAID. 2014. "Mobiles for Reading: A Landscape Research Review" (Dispositivos móviles para la lectura: análisis investigativo del panorama). USAID: Washington, DC.
Banco Mundial. 2016. *Informe sobre el desarrollo mundial 2016: El dividendo digital*. Banco Mundial: Washington, DC.
Relhan, Gaurav. 2016. "A Landscape Analysis of Information & Communication Technology's Role in Education Effectiveness and Efficiency: Issues, Techniques, and Possibilities" (Análisis del panorama del rol de la Tecnología de la información y la comunicación en la efectividad y la eficacia de la educación: problemas, técnicas y posibilidades). *Documento de información para la Comisión de Educación*.
Power, Tom. 2014. "Educational Technology Topic Guide" (Guía de temas de tecnología educativa). HEART: Health and Education Advice and Resource Team: Oxford.
Perlman Robinson, Jenny, Rebecca Winthrop y Eileen McGivney. 2016. "Alternative Models of Education, Summary Note for the Technology Panel Consultation" (Modelos alternativos de educación; nota de resumen para consulta del panel de tecnología). *Documento de información para la Comisión de Educación*. The Brookings Institution.
Dahya, Negin. 2016. "Education in Conflict and Crisis: How Can Technology Make a Difference? A Landscape Review" (La educación en conflicto y en crisis: ¿de qué manera puede la tecnología marcar la diferencia? Una revisión del panorama). Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ): Bonn.

Cuadro 14. Sistemas alternativos de reconocimiento y acreditación para el desarrollo de destrezas

OCDE y Banco Mundial. 2012. "Review of the Colombian Tertiary Education System" (Revisión del sistema educativo de nivel terciario en Colombia). OCDE y Banco Mundial: París y Washington DC.
Brand, Jennie, Fabian Pfeffer y Sara Goldrick-Rab. 2012. "Interpreting Community College Effects in the Presence of Heterogeneity and Complex Counterfactuals" (Interpretación de los efectos de los centros de diplomaturas superiores en presencia de heterogeneidad y acontecimientos contrafácticos complejos). *Documento de trabajo de Wiscape*. Wiscape School of Education, Universidad de Wisconsin-Madison: Madison.
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, UNESCO). 2015. "Global Inventory of Regional and National Qualifications Frameworks" (Inventario mundial de marcos de calificaciones regionales y nacionales). Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida: Hamburgo.
Usher, Alex. 2014. "The Korean Academic Credit Bank: A Model for Credit Transfer in North America?" (El banco coreano de créditos académicos: ¿modelo para la transferencia de créditos en Norteamérica?) *8.º Informe sobre inteligencia de Higher Education Strategy Associates*. Higher Education Strategy Associates: Toronto.
Salmi, Jamil. 2016. "Tertiary Education and the Sustainable Development Goals: In Search of a Viable Funding Model" (La educación terciaria y los objetivos de desarrollo sostenible: en busca de un modelo de financiación viable). *Documento de información para la Comisión de Educación*.
Cabaldon, Christopher y Connie Yowell. 2016. "U.S. mayors lead the way on innovation through digital badges" (Los alcaldes de EE. UU. marcan el camino de la innovación mediante distintivos digitales). LRNG. **http://about.lrng.org/cities/u-s-mayors-lead-the-way-on-innovation-through-digital-badges/**.

Cuadro 15. Capacitación a cargo de empleadores en Corea

Lee, Ju-Ho, Hyeok Jeong y Song-chang Hong. 2014. "Is Korea Number One in Human Capital Accumulation?: Education Bubble Formation and Its Labor Market Evidence" (¿Es Corea el número uno en acumulación de capital humano?: formación de la burbuja educativa y evidencia de ello en el mercado laboral). *Documento de trabajo*, N.º 14-03. KDI School of Public Policy and Management: Seúl.

Cuadro 16. Unión de la planificación y la inversión en materia de salud y educación: una propuesta para cinco países pioneros

Análisis de la Comisión de Educación. 2016. Nota informativa para el panel de expertos en salud y educación de la Comisión.
Jukes, M.C.H, L.J Drake y D.A.P Bundy. 2008. "School Health Nutrition and Education for All. Levelling the Playing Field" (Salud, nutrición y educación en la escuela para todos. Nivelando el campo de juego). Publicación de CABI: Cambridge.
UNICEF. 2015. "Multi-Sectoral Approaches to Nutrition: Nutrition-Specific and Nutrition-Sensitive Interventions to Accelerate Progress" (Enfoques multisectoriales de la nutrición: intervenciones específicas sobre la nutrición y que dependen de la nutrición para acelerar el progreso). UNICEF: Nueva York.
Patton, George C., Susan M Sawyer, John S Santelli, David A Ross, Rima Afi, Nicholas B Allen, Monika Arora, Peter Azzopardi y Wendy Baldwin. 2016. "Our Future: A Lancet Commission on Adolescent Health and Wellbeing" (Nuestro futuro: comisión de Lancet sobre la salud y el bienestar de los adolescentes). *The Lancet*, Vol. 387 (10036): 2423–78.
Dhaliwal, Iqbal, Esther Duflo, Rachel Glennerster y Caitlin Tulloch. 2011. "Comparative Cost-Effectiveness Analysis to Inform Policy in Developing Countries: A General Framework with Applications for

Education" (Análisis comparativo de rentabilidad para dar forma a políticas en países en vías de desarrollo: marco general con aplicaciones para la educación). Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (J-PAL), MIT: Cambridge.
Conn, Katharine. 2016. "The Effectiveness of Education Programs Worldwide: Evidence from a Meta-Analytic Dataset" (La eficacia de los programas de educación en todo el mundo: pruebas de un conjunto de metadatos analíticos). *Documento de información para la Comisión de Educación*.
Jomaa, L., E. McDonnell y C. Probart. 2011. "School feeding programs in developing countries: impacts on children's health and educational outcomes" (Programas de alimentación en la escuela en países en vías de desarrollo: impactos sobre la salud de los niños y los resultados educativos). *Nutrition Reviews*, Vol. 69, N.º 2: 83–98.
Petrosino, Anthony, Claire Morgan, Trevor Fronius, Emily Tanner-Smith y Robert Boruch. 2012. "Interventions in Developing Nations for Improving Primary and Secondary School Enrollment of Children: A Systematic Review" (Intervenciones en naciones en vías de desarrollo para mejorar la matriculación de niños en la escuela primaria y secundaria: revisión sistemática). *Revisiones sistemáticas de Campbell 2012:19*. The Campbell Collaboration: Oslo.

Cuadro 17. La educación de las niñas

Centro de Investigación de Acceso Equitativo y Aprendizaje (REAL), Universidad de Cambridge. 2016. "Overcoming Inequalities within Countries to Achieve Global Convergence in Learning" (Superación de desigualdades dentro de los países para alcanzar convergencia mundial en el aprendizaje). *Documento de información para la Comisión de Educación*.
Montenegro, Claudio y Harry Patrinos. 2014. "Comparable Estimates of Returns to Schooling Around the World" (Cálculos comparativos de beneficios para la escolaridad en todo el mundo) *Documento de trabajo de investigación de políticas 7020*. Grupo de prácticas mundiales de educación del Banco Mundial: Washington, DC.
Plan International. 2009. "Because I am a Girl: The State of the World's Girls 2009" (Porque soy una niña: el estado de las niñas del mundo 2009). Resumen ejecutivo. Plan International: Surrey.
UNESCO. 2014. *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2013-2014 de Educación para todos. Teaching and Learning: Achieving quality for all. (Enseñanza y aprendizaje: cómo alcanzar calidad para todos).* UNESCO Publishing: París.
Fondo de Población de las Naciones Unidas. 1990. "State of World Population 1990" (Estado de la población mundial 1990). Fondo de Población de las Naciones Unidas: Nueva York.
King, Elizabeth y Rebecca Winthrop. 2015. "Today's Challenges for Girls" (Los desafíos de las niñas hoy). The Brookings Institution: Washington DC.
UNICEF. 2016. "Goal: Promote gender equality and empower women" (Objetivo: promover la igualdad de género y fortalecer a las mujeres). UNICEF: Nueva York.
UNICEF. 2015. "Girls' education and gender equality" (La educación de las niñas y la igualdad de género). UNICEF: Nueva York.
Centro de Investigación de Acceso Equitativo y Aprendizaje (REAL), Universidad de Cambridge. 2016. "Targeted, Multidimensional Approaches to Overcome Inequalities in Secondary Education: Case Study of Camfed in Tanzania" (Enfoques multidimensionales dirigidos para superar las desigualdades en la educación secundaria: estudio de caso de Camfed en Tanzania). *Documento de información para la Comisión de Educación*.

Cuadro 18. El valor de un gasto más eficiente: ilustración para países de renta baja

Análisis de la Comisión de Educación. 2016.
Incluso con resultados de aprendizaje mejorados, para 2030, aún habría 107 millones de estudiantes que no estarán aprendiendo lo suficiente en países de renta baja. Para 2040, la visión de la Generación del aprendizaje predice que estas pérdidas pueden reducirse mucho más. Si para 2030 todos los estudiantes estuvieran aprendiendo, el costo unitario por estudiante que aprende sería de 377 USD, igual a la cifra destacada en el modelo de costos como el costo promedio por estudiante. Para obtener información más detallada sobre los métodos, consulte el Documento de información analítica de la Comisión de Educación, disponible en **http://report.educationcommission.org/resources**.

Cuadro 19. Una necesidad no suplida de apoyo para la educación en emergencias

Centro de Investigación de Acceso Equitativo y Aprendizaje (REAL), Universidad de Cambridge. 2016. "Children and adolescents affected by crises" (Niños y adolescentes afectados por crisis). *Documento de información para la Comisión de Educación*.
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). 2016. "No more excuses: Provide education to all forcibly displaced people" (No más excusas: se debe brindar educación a todas las personas desplazadas por la fuerza). *Documento de políticas 26*. UNESCO Publishing: París.
Bennett, Christina. 2015. "The development agency of the future: Fit for protracted crises?" (La agencia de desarrollo del futuro: ¿apta para crisis prolongadas?) *Documento de trabajo de ODI*. Overseas Development Institute (ODI): Londres.
Watkins, Kevin. 2016. "Broken Promises for Syria's Children" (Promesas incumplidas para los niños de Siria). Project Syndicate. **https://www.project-syndicate.org/commentary/broken-education-promises-syrian-refugees-by-kevin-watkins-2016-08**.
Jones, A. y R. Naylor. 2014. "The quantitative impact of armed conflict on education: counting the human and financial costs" (El impacto cuantitativo del conflicto armado en la educación: recuento de los costos financieros y humanos). Fondo Fiduciario para Educación de CfBT: Londres.
UNCHR. 2016. "Education for Refugees: Priority activities and requirements supporting enrolment and retention in 2016" (Educación para los refugiados: actividades prioritarias y requisitos para respaldar la matriculación y la permanencia en 2016). UNCHR: Ginebra.
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). 2015. "Humanitarian Aid for Education: Why it matters and why more is needed. Key Messages" (Ayuda humanitaria para educación: por qué es importante y por qué se necesita más. Mensajes clave). *Documento de políticas 21*. UNESCO Publishing: París.

Cuadro 20. Prioridad para los bienes públicos globales en educación

Birdsall, Nancy, Barbara Bruns, Justin Sandefur, William Savedoff y Janeen Madan. 2016. "Learning Outcomes Data for Better Policy: Recommendations for the Secretariat of the International Commission on Financing Global Education Opportunities" (Datos de resultados de aprendizaje para una mejor política: recomendaciones para la Secretaría de la Comisión Internacional para el Financiamiento de Oportunidades Educativas Globales). *Documento de información para la Comisión de Educación*.
Kopp, Wendy. 2016. "An Opportunity we can't afford to miss: Creating a global ecosystem for learning and innovation" (Una oportunidad que no podemos dejar pasar: creación de un ecosistema global de aprendizaje e innovación). La Comisión de Educación. 30 de junio de 2016. **http://educationcommission.org/community-voices/opportunity-cant-afford-miss-creating-global-ecosystem-learning-innovation/**.
Deaton, Angus. 2016. "There is a solution to the aid dilemma" (Existe una solución para el dilema de la ayuda). Financial Times. 2 de agosto de 2016. **http://www.ft.com/cms/s/0/89802828-588d-11e6-9f70-badea1b336d4.html#axzz4GaFxxR00**.

Cuadro 21. Puesta en práctica del financiamiento basado en resultados

Social Finance. 2016. "The Case for an Education Outcomes Fund" (El argumento de un fondo de resultados de educación). *Documento de información para la Comisión de Educación*. Social Finance.
Savedoff, William, Nancy Birdsall, Barbara Bruns, Justin Sandefur y Janeen Madan. 2016. "A Global Offer for Learning (GOL): Based on Experiences with Paying for Results" (La Oferta global de aprendizaje [GOL]: Basada en experiencias con pago por resultados). *Documento de información para la Comisión de Educación*. Centro para el Desarrollo Global (Center for Global Development, CGD).

Notas a pie de página

1 Consulte documentos de información y un resumen de los resultados del proceso de consulta en **http://report.educationcommission.org/resources**.

2 Consulte detalles sobre el análisis, los pronósticos y el modelo de costos utilizados para este informe en el documento de información analítica de la Comisión de Educación, disponible en **http://report.educationcommission.org/resources**.

3 Instituto de Estadística (UIS) de UNESCO. 2016. "263 million children and youth are out of school" (263 millones de niños y jóvenes no están escolarizados), consultado el 25 de julio de 2016. **http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/oosc-data-release-2016.aspx**.

4 Consulte, a modo de ejemplo, Frey, Carl Benedikt y Michael A. Osborne. 2013. "The Future of Employment: How Susceptible Are Jobs to Computerisation?" (El futuro del empleo: ¿cuán susceptibles son los trabajos a la informatización?) Oxford Martin School en la Universidad de Oxford: Oxford.
Banco Mundial. 2016. "World Development Report 2016: Digital Dividends" (Informe sobre el desarrollo mundial 2016: el dividendo digital). Banco Mundial: Washington, DC.

5 Banco Mundial. 2016. "World Development Report 2016: Digital Dividends" (Informe sobre el desarrollo mundial 2016: el dividendo digital). Banco Mundial: Washington, DC.

6 Citi GPS. 2016. "Technology at Work v2.0: The Future Is Not What It Used To Be" (Tecnología en el trabajo 2.0: el futuro ya no es lo que solía ser). Oxford Martin School en la Universidad de Oxford: Oxford.

7 Banco Mundial. 2016. "World Development Report 2016: Digital Dividends" (Informe sobre el desarrollo mundial 2016: el dividendo digital). Banco Mundial: Washington, DC.

8 Braconier, Henrik, Giuseppe Nicoletti y Ben Westmore. 2014. "Policy Challenges for the Next 50 Years" (Desafíos de políticas para los próximos 50 años). *Documento de políticas económicas de la OCDE*, N.º 9. OECD Publishing: París.

9 Rodrick, Dani. 2015. "Premature Deindustrialization" (Desindustrialización prematura). *Documentos de trabajo de NBER 20935*. National Bureau of Economic Research, Inc.: Cambridge.

10 Rodrick, Dani. 2015. "Premature deindustrialization in the developing world" (Desindustrialización prematura en el mundo en vías de desarrollo). Weblog de Dani Rodrick, 12 de febrero de 2015. **http://rodrik.typepad.com/dani_rodriks_weblog/2015/02/premature-deindustrialization-in-the-developing-world.html**.

11 ManpowerGroup. 2015. "Talent Shortage Survey 2015" (Encuesta 2015 sobre falta de talentos). Manpower Group: Milwaukee.

12 Dobbs, Richard, Anu Madgavkar, Dominic Barton, Eric Labaye, James Manyika, Charles Roxburgh, Susan Lund y Siddarth Madhav. 2012. "The world at work: Jobs, pay and skills for 3.5 billion people" (El mundo en el trabajo: empleos, paga y formación para 3500 millones de personas). McKinsey Global Institute en McKinsey & Company: Washington, DC.

13 Organización Internacional del Trabajo (OIT). 2015. "Global Employment Trends for Youth 2015" (Tendencias de empleo global 2015 para jóvenes). OIT: Ginebra.

14 UNICEF. 2014. "Generation 2030: Africa" (Generación 2030: África). División de Datos, Investigación y Políticas de UNICEF: Bruselas.

15 FMI. 2015. "Chapter 2: How can Sub-Saharan Africa harness the demographic dividend?" (Capítulo 2: ¿Cómo puede el África subsahariana aprovechar el dividendo demográfico?) *Regional Economic Outlook Sub-Saharan Africa: Navigating Headwinds World Economic and Financial Surveys* (Perspectiva económica regional del África subsahariana: navegar con el viento en contra. Encuestas económicas y financieras mundiales). FMI: Washington, DC.

16 Braconier, Henrik, Giuseppe Nicoletti y Ben Westmore. 2014. "Policy Challenges for the Next 50 Years" (Desafíos de políticas para los próximos 50 años). *Documento de políticas económicas de OCDE*, N.º 9. OECD Publishing: París.

17 Entre 1990 y 2012, la tasa de pobreza extrema mundial (1,90 USD por día [paridad del poder adquisitivo en 2011]) se redujo dos tercios, del 37 % de la población en 1990 al 12,7 % en 2012. Un documento reciente del Banco Mundial (Ferreira et ál. 2015. "A Global Count of the Extreme Poor in 2012: Data Issues, Methodology and Initial Results" [Recuento mundial de pobreza extrema en 2012: datos, metodología y resultados iniciales]. Banco Mundial: Washington, DC) pronosticó que, para 2030, la pobreza se reduciría al 4,2 %-5,7 % de la población, según las tasas de crecimiento promedio históricas específicas de cada país durante los últimos 10 y 20 años. En términos absolutos, habría entre 350 millones y 480 millones de personas pobres (en la línea de 1,90 USD por día) a nivel mundial. Esto aporta una valiosa perspectiva sobre el posible progreso a mediano plazo de la reducción de la pobreza con base en tendencias históricas a mediano plazo. Para una visión a más largo plazo que consideró específicamente los diferentes resultados educativos, la Comisión se remitió al modelo descrito en Dickson, Janet, Mohammod Irfan y Barry Hughes. 2016. "USE 2030: Exploring Impacts, Costs, and Financing" (USE 2030: exploración de impactos, costos y financiamiento). *Documento de información para la Comisión de Educación*. Centro Frederick S. Pardee para Futuros Internacionales. Escuela Josef Korbel de Estudios Internacionales. Universidad de Denver. Sus pronósticos de reducción de la pobreza se basaron en un modelo de crecimiento económico con un equilibrio general que incluye los resultados educativos como uno de los motores. El modelo Dickson et ál. (2016) también prevé tasas de crecimiento económico cercanas a las de los últimos 10 años para países de renta baja y países de renta media, pero una reducción de la pobreza extrema marcadamente más lenta. Si bien los cálculos varían, algunos sostienen que el progreso en la reducción de las tasas de pobreza será más difícil en las próximas décadas de lo que fue en las anteriores, dadas las circunstancias de algunos de esos países que siguen siendo muy pobres, lo que significa que el extremo de la pobreza es más difícil de abordar a medida que se hace más pequeño. Según Dickson et ál. (2016), para 2050, si la expansión de la educación sigue las tendencias actuales, el nivel de pobreza extrema de los actuales países de renta baja se reduciría del 47 % al 26 %, pero, dado el crecimiento de población, la cantidad absoluta de personas en situación de pobreza en este grupo de países permanecería constante, en alrededor de 300 millones durante los próximos 35 años.

18 De las tablas proporcionadas por el Instituto Pardee del modelo descrito en Dickson, Janet, Mohammod Irfan y Barry Hughes. 2016. "USE 2030: Exploring Impacts, Costs, and Financing" (USE 2030: exploración de impactos, costos y financiamiento). *Documento de información para la Comisión de Educación*.

Centro Frederick S. Pardee para Futuros Internacionales. Escuela Josef Korbel de Estudios Internacionales. Universidad de Denver. Este estudio prevé los impactos de un escenario "ambicioso pero realista" ("ambitious but realistic", AbR) que se basa en la expansión de la educación de la franja superior del 20 % de los países. Los resultados educativos previstos difieren muy poco de los realizados por la Comisión con base en la franja superior del 25 %. Cuando se mencionan en el resto de este informe, los resultados del escenario AbR se utilizan como corolario del pronóstico de la Generación del aprendizaje.

19 De las tablas proporcionadas por el Instituto Pardee del modelo descrito en Dickson, Janet, Mohammod Irfan y Barry Hughes. 2016. "USE 2030: Exploring Impacts, Costs, and Financing" (USE 2030: exploración de impactos, costos y financiamiento). *Documento de información para la Comisión de Educación*. Centro Frederick S. Pardee para Futuros Internacionales. Escuela Josef Korbel de Estudios Internacionales. Universidad de Denver.

20 Cómputos de la Secretaría de la Comisión de Educación (2016) con base en pronósticos de crecimiento del PBI de Dickson, Janet, Mohammod Irfan y Barry Hughes. 2016. "USE 2030: Exploring Impacts, Costs, and Financing" (USE 2030: exploración de impactos, costos y financiamiento). Documento de información para la Comisión de educación. Centro Frederick S. Pardee para Futuros Internacionales de la Escuela Josef Korbel de Estudios Internacionales, Universidad de Denver, y efectos incrementales de las mejoras de calidad de la educación extraídos de Hanushek, Eric y Ludger Woessmann. 2015. "Universal Basic Skills: What countries stand to gain" (Destrezas básicas universales: qué pueden ganar los países). OECD Publishing: París. Para conocer más detalles, consulte el Documento de información analítica de la Comisión de Educación, disponible en **http://report.educationcommission.org/resources**.

21 De las tablas proporcionadas por el Instituto Pardee del modelo descrito en Dickson, Janet, Mohammod Irfan y Barry Hughes. 2016. "USE 2030: Exploring Impacts, Costs, and Financing" (USE 2030: exploración de impactos, costos y financiamiento). *Documento de información para la Comisión de Educación*. Centro Frederick S. Pardee para Futuros Internacionales. Escuela Josef Korbel de Estudios Internacionales. Universidad de Denver.

22 Østby, Gudrun. 2008. "Inequalities, the political environment and civil conflict: evidence from 55 developing countries" (Desigualdades, el entorno político y el conflicto civil: evidencia de 55 países en vías de desarrollo), en Stewart, F. (ed.), *Horizontal Inequalities and Conflict: Understanding Group Violence in Multiethnic Societies* (Desigualdades horizontales y conflicto: comprensión de la violencia grupal en sociedades multiétnicas). Palgrave Macmillan: Basingstoke.

23 Urdal, Henrik y Kristian Hoelscher. 2009. "Urban Youth Bulges and Social Disorder: An Empirical Study of Asian and Sub-Saharan African Cities" (El crecimiento de la juventud urbana y el desorden social: estudio empírico de las ciudades asiáticas y del África subsahariana). *Documento de trabajo de investigación de políticas*, N.º 5110. Banco Mundial: Washington, DC.

24 Organización Internacional para las Migraciones (OIM). 2010. "World Migration Report 2010: The Future of Migration, Building Capacities for Change" (Informe mundial de inmigración 2010: el futuro de la inmigración, desarrollo de capacidades para el cambio). OIM: Washington, DC.

25 Orazem, Peter, Elizabeth M. King y Claudio Montenegro. 2012. "Economic Freedom, Human Rights and the Returns to Human Capital: An Evaluation of the Schultz Hypothesis" (Libertad económica, derechos humanos y los beneficios del capital humano: evaluación de la hipótesis de Schultz). *Economic Development and Cultural Change*, Vol. 61, N.º 1: 39–7.

26 Estadísticas de educación del Banco Mundial. Indicadores centrales: "Total enrolment preschool, primary, secondary, world aggregate" (Matriculación total en preescolar, primaria, secundaria, suma mundial). Consultado el 24 de julio de 2016.

27 Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Educación, datos completos. Junio de 2016.

28 Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Educación, datos completos, consultado en junio de 2016.

29 Pronósticos de la Secretaría de la Comisión de Educación. 2016. Todos los valores corresponden a 2015, extrapolando datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) de 2012.

30 PIRLS, TIMSS y PISA.

31 Estos cálculos no coinciden con los 250 millones que no aprenden que calculó UNESCO en 2010. Para los niños que no terminan la escuela primaria, nuestros cálculos de 71 millones se basan en las tasas de finalización de la educación primaria (cantidad de alumnos nuevos que ingresan en el último grado de primaria, dividida por la población en edad de terminar oficialmente la escuela primaria). El UIS obtuvo una cifra similar mediante encuestas de hogares con observaciones reales de finalización de la escuela primaria (UIS, Análisis de niños fuera de la escuela, 2015). Este análisis muestra que 59 millones de niños no terminan la escuela primaria. El cálculo realizado por UNESCO en 2010 de niños que no llegan a 4.º grado se basa en un método más indirecto y menos confiable que utiliza tasas de supervivencia. En el caso de los niños que asisten a la escuela pero no aprenden, nuestros cálculos se basan en valores observados de niños de escuela primaria que alcanzan el hito de lectura de nivel "bajo" en la evaluación PIRLS, y puntajes equivalentes en SERCE y SACMEQ, y comprenden un total de 5 países de renta baja, 10 países de renta media-baja, y 20 países de renta media-alta. El cálculo anterior incluía pruebas más difíciles de ajustar a niveles comparables, como PASEC, y se basaba en puntajes promedio, que también son más difíciles de ajustar a niveles comparables. Para obtener más información, consulte el Documento de información analítica de la Comisión de Educación, disponible en http://report.educationcommission.org/resources.

32 Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). 2016. "eAtlas of Gender Inequalities in Education" (Atlas electrónico de desigualdades de género en la educación). **http://www.tellmaps.com/uis/gender/**.

33 Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). 2016. "263 million children and youth are out of school" (263 millones de niños y jóvenes no están escolarizados). Consultado el 25 de julio de 2016. **http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/oosc-data-release-2016.aspx**.

34 Centro de Investigación de Acceso Equitativo y Aprendizaje (REAL), Universidad de Cambridge. 2016. "Overcoming Inequalities within Countries to Achieve Global Convergence in Learning" (Superación de desigualdades dentro de los países para alcanzar convergencia mundial en el aprendizaje).

Documento de información para la Comisión de Educación.

35 Datos proporcionados por el Centro de Investigación de Acceso Equitativo y Aprendizaje (REAL), Universidad de Cambridge, con base en evaluaciones de aprendizaje representativas a nivel nacional, realizadas en dos momentos determinados. La comparación es: la relación de alumnos ricos frente a pobres en la escuela primaria que alcanzan hitos de aprendizaje en dos momentos determinados distintos. Si la relación del segundo momento es inferior a la del primero, los alumnos pobres están alcanzando a los ricos. (No podemos tomar brechas absolutas entre ricos y pobres porque existe una clara "curva de Kuznets" en el aprendizaje; es decir que a medida que aumentan los niveles generales, las brechas absolutas primero aumentan y luego disminuyen. Un enfoque a favor de la igualdad reduciría la altura de esta curva en el curso del desarrollo).

36 Análisis de la Secretaría de la Comisión de Educación (2016) de datos de encuestas demográficas y de salud (Demographic and Health Surveys, DHS) utilizando un conjunto de metadatos con 39 países, de los cuales 28 son países del África subsahariana. El análisis comparó el porcentaje de jóvenes de entre 20 y 24 años que habían completado la escuela secundaria entre dos grupos: mujeres rurales pobres y hombres urbanos no pobres. El promedio de finalización de escuela secundaria fijo por país para cada grupo fue del 5 % y del 37 %, respectivamente.

37 Calcular la cantidad de niños discapacitados y su matriculación es difícil porque los datos coherentes son escasos y los informes recientes de alto nivel no han proporcionado un cálculo firme. Las cifras de este informe corresponden a cálculos de la Comisión con base en varias fuentes. En primer lugar, la cantidad calculada de niños con discapacidades de entre 0 y 18 años oscila entre 93 millones y 150 millones (Organización Mundial de la Salud. 2011. *Informe mundial sobre discapacidad*. OMS y Banco Mundial: Ginebra; UNICEF. 2006. *Estado Mundial de la Infancia 2006: excluidos e invisibles*. UNICEF: Nueva York), equivalente al 5 %-7 %. Si este rango es correcto, entre 46 millones y 65 millones de niños en edad de asistir a la escuela primaria y secundaria inferior en países de renta baja y países de renta media tienen una discapacidad. Los cálculos de las tasas de matriculación de niños con discapacidades también varían. La Comisión calculó que entre la cuarta parte y la mitad de los niños que tienen una discapacidad no están escolarizados (según Sæbønes et ál. 2015. "Towards a Disability Inclusive Education" [Hacia una educación inclusiva de las discapacidades]. Documento de información para la Cumbre de Oslo sobre Educación para el Desarrollo; Kuper et ál. 2014. "The Impact of Disability on the Lives of Children; Cross- Sectional Data Including 8,900 Children with Disabilities and 898,834 Children without Disabilities across 30 Countries" [El impacto de la discapacidad en las vidas de los niños; datos de una muestra representativa que incluyó a 8900 niños con discapacidades y 898.834 niños sin discapacidades de 30 países]. PLoS ONE 9(9): e107300; Filmer, Deon. 2008. "Disability, Poverty, and Schooling in Developing Countries: Results from 14 Household Surveys" [Discapacidad, pobreza y escolaridad en países en vías de desarrollo: resultados de 14 encuestas en hogares]. *Revisión Económica del Banco Mundial*, Vol. 22, N.º 1. Banco Mundial: Washington, DC; Global Partnership for Education. 2012. "Results for Learning Report 2012: Fostering Evidence-Based Dialogue to Monitor Access and Quality Education" [Resultados del Informe de aprendizaje 2012: cómo promover el diálogo basado en evidencia para controlar el acceso y la educación de calidad]. GPE: Washington, DC; UNICEF. 2015. "Fixing the Broken Promise of Education for All" [Reparar la promesa incumplida de Educación para todos]. UNICEF y UIS: Nueva York). Si tomamos el mayor rango de estos cálculos, significaría que 65 millones de niños en edad de asistir a la escuela primaria y al nivel inferior de la escuela secundaria en países de renta baja y países de renta media tienen una discapacidad; y la mitad, o 33 millones, no están escolarizados. Esto equivale al 28 % de los 117 millones de niños fuera de la escuela en edad de asistir a la escuela primaria y el nivel inferior de la escuela secundaria en países de renta baja y países de renta media. Para conocer más detalles sobre el cálculo, consulte el Documento de información analítica de la Comisión de Educación, disponible en **http://report.educationcommission.org/resources**.

38 Cálculos de la Secretaría de la Comisión de Educación (2016) con base en datos de pronóstico medio de la División de Población de la ONU.

39 Análisis de la Secretaría de la Comisión de Educación (2016) que utilizó el modelo de costos y la base de datos del modelo de costos.

40 Naciones Unidas. 2015. "We the Peoples: Celebrating 7 Million Voices" (Nosotros los pueblos: celebrando 7 millones de voces). *Encuesta Mi Mundo de Naciones Unidas*. Naciones Unidas: Nueva York.

41 Save the Children Reino Unido. 2014. "Hear it from the Children: why education in emergencies is critical. A study on the role of education for conflict-affected communities in the Democratic Republic of Congo and Ethiopia" (De la boca de los niños: por qué la educación en emergencias es fundamental. Estudio del rol de la educación para las comunidades afectadas por conflictos en la República Democrática del Congo y Etiopía). Save the Children Reino Unido: Londres.

42 Por ejemplo, Hanushek, Eric y Ludger Woessman. 2015. *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth* (El capital del conocimiento de las naciones: educación y aspectos económicos del crecimiento). MIT Press: Cambridge. Trabajo anterior de Hanushek, Eric y Ludger Woessman. 2008. "The Role of Cognitive Skills in Economic Development" (El rol de las destrezas cognitivas en el desarrollo económico). *Journal of Economic Literature*, Vol. 46, 3.ª edición: 607-668 muestra que los países con una diferencia en los puntajes de las pruebas de una desviación estándar en la década de los sesenta tuvieron dos puntos porcentuales completos de diferencia en las tasas de crecimiento anuales durante el período posterior de 40 años. Muchos otros economistas, como Barro, Solow, Gregory N. Makiw, Jenny Minier y Steven N. Durlauf, también hallaron que el mayor crecimiento económico coincide con un aumento de la educación.

43 Barro, Robert. J. 1991. "Economic Growth in a Cross-section of Countries" (Crecimiento económico en una muestra representativa de países). *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 106: 407-443.
Barro, Robert. J. 2001. "Human Capital and Growth" (Capital humano y crecimiento). *American Economic Review: Papers and Proceedings*, Vol. 91: 12-17.
Mankiw, Gregory N., David Romer y David Weil. 1992. "A Contribution to the Empirics of Economic Growth" (Contribución a los datos empíricos del crecimiento económico). *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 107: 407-437.
Minier, Jenny. 2007. "Non linearities and robustness in growth regressions" (Falta de linealidades cronológicas y solidez en las regresiones de crecimiento). *American Economic Review: Papers and Proceedings*, Vol. 97: 388-392.

Sala-i-Martin, Xavier, Gernot Doppelhofer y Ronald I. Miller. 2004. "Determinants of Long-term Growth: A Bayesian Averaging of Classical Estimates (BACE) Approach" (Factores determinantes del crecimiento a largo plazo: enfoque del promedio bayesiano de cálculos clásicos). *American Economic Review*, Vol. 94: 813-835.
Durlauf, Steven N., Paul A. Johnson y Johnathan Temple. 2005. "Growth Econometrics" (Econometría del crecimiento). *Handbook of Economic Growth*, Vol. 1: 555-677.

44 Hanushek, Eric y Ludger Woessman. 2015. *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth* (El capital del conocimiento de las naciones: educación y aspectos económicos del crecimiento). MIT Press: Cambridge.

45 Hanushek, Eric y Woessmann, Ludger. 2008. "The Role of Cognitive Skills in Economic Development" (El rol de las destrezas cognitivas en el desarrollo económico). *Journal of Economic Literature*, Vol. 46, 3.ª edición: 607–668.

46 Jamison, Dean y Marco Schäferhoff, Elina Phradan, Elina M. Suzuki, and Sebastián Martínez.. 2016. "Estimating the Economic Returns of Education from a Health Perspective" (Cálculo de los beneficios económicos de la educación desde una perspectiva de la salud). *Documento de información para la Comisión de Educación*. SEEK Development (SEEK).
Psacharopoulos, George, Claudio E. Montenegro y Harry A. Patrinos. 2016. "Education Financing Priorities" (Prioridades del financiamiento de la educación). *Documento de información para la Comisión de Educación*.

47 Las relaciones costo-beneficio suponen una tasa de descuento del 3 % que suele aplicarse en los análisis de costo-beneficio. Análisis de la Secretaría de la Comisión de Educación. 2016.

48 Psacharopoulos, George, Claudio E. Montenegro y Harry A. Patrinos. 2016. "Education Financing Priorities" (Prioridades del financiamiento de la educación). *Documento de información para la Comisión de Educación*.

49 OCDE. 2015. "Universal Basic Skills: What countries stand to gain" (Destrezas básicas universales: qué pueden ganar los países). OECD Publishing: París.

50 Jamison, Dean y Marco Schäferhoff. 2016. "Estimating the Economic Returns of Education from a Health Perspective" (Cálculo de los beneficios económicos de la educación desde una perspectiva de la salud). *Documento de información para la Comisión de Educación*. SEEK Development (SEEK).

51 Cálculo de la Secretaría de la Comisión de Educación (2016) computado según Jamison, Dean y Marco Schäferhoff. 2016. "Estimating the Economic Returns of Education from a Health Perspective" (Cálculo de los beneficios económicos de la educación desde una perspectiva de la salud). *Documento de información para la Comisión de Educación*. SEEK Development (SEEK), para el efecto de la educación sobre la mortalidad y datos históricos de la División de Población de la ONU sobre muertes. Para obtener más información sobre métodos informáticos, consulte el Documento de información analítica de la Comisión de Educación, disponible en **http://report.educationcommission.org/resources**.

52 Banco Mundial. 2014. "Voice and Agency: Empowering women and girls for shared prosperity" (Voz y agencia: empoderar a las mujeres y niñas para una prosperidad compartida). Banco Mundial: Washington, DC.
International Center for Research on Women (ICRW). 2005. "A Second Look at the Role Education Plays in Women's Empowerment" (Una segunda mirada del rol que tiene la educación en el empoderamiento de las mujeres). ICRW: Washington, DC.

53 Patton, George C., Susan M. Sawyer, John S. Santelli, David A. Ross, Rima Afi, Nicholas B Allen, Monika Arora, Peter Azzopardi y Wendy Baldwin. 2016. "Our Future: A Lancet Commission on Adolescent Health and Wellbeing" (Nuestro futuro: comisión de Lancet sobre la salud y el bienestar de los adolescentes). *The Lancet*, Vol. 387 (10036): 2423–78.

54 Oye, Mari, Lant Pritchett y Justin Sandefur. 2016. "Girls' Schooling or Girls' Education" (La escolarización de las niñas o la educación de las niñas). *Documento de información para la Comisión de Educación*. Centro para el Desarrollo Global (Center for Global Development, CGD).

55 OMS. 2009. "Promoting adolescent sexual and reproductive health through schools in low income countries: an information brief" (Promover la salud sexual y reproductiva de adolescentes a través de las escuelas en países de renta baja: resumen de información). OMS: Ginebra. Bearinger, Linda, Renee Sieving, Jane Ferguson y Vinit Sharma. 2007. "Global perspectives on the sexual and reproductive health of adolescents: patterns, prevention, and potential" (Perspectivas globales sobre la salud sexual y reproductiva de los adolescentes: patrones, prevención y potencial). *The Lancet*, 369:1220–1231.

56 Lindsay Blank, Susan Baxter, Elizabeth Goyder, Paul Naylor, Louise Guillaume, Anna Wilkinson, Silvia Hummel y Jim Chilcott. 2010. "Promoting well-being by changing behaviour: a systematic review and narrative synthesis of the effectiveness of whole secondary behavioural interventions" (Cómo promover el bienestar cambiando las conductas: revisión sistemática y síntesis narrativa de la efectividad de todas las intervenciones conductuales en la educación secundaria). *Mental Health Review Journal*, Vol. 15, 2.ª edición: 43-5.

57 Fletcher, Adam, Chris Bonell y James Hargreaves. 2016. "School Effects on Young People Drug Use: A Systematic Review of Intervention and Observational Studies" (Efectos de la escuela sobre el consumo de drogas en los jóvenes: revisión sistemática de estudios observacionales y de intervención). *Journal of Adolescent Health*, Vol. 2, N.º 3: 209–220.

58 Bonell, Chris, Will Parry, Helene Wells, Farah Jamal, Adam Fletcher, Angela Harden y Laurence Moore. 2013. "The Effects of the Environment on Student Health: A Systematic Review of Multi-level Studies" (Los efectos del medioambiente en la salud de los estudiantes: revisión sistemática de estudios de varios niveles). *Health & Place*, Vol. 21: 180–191.

59 De Neve, Jan-Walter, Gunther Fink, SV Subramanian, Sukhulile Moyo y Jacob Bor. 2015. "Length of Secondary Schooling and Risk of HIV Infection in Botswana: Evidence from a Natural Experiment" (Duración de la escolaridad secundaria y riesgo de contraer VIH en Botsuana: evidencia de un experimento natural). *The Lancet Global Health Report*, Vol. 3, 8.ª edición: 470-477.

60 Patton, George C., Susan M. Sawyer, John S. Santelli, David A. Ross, Rima Afi, Nicholas B. Allen y Wendy Baldwin. 2016. "Our Future: A Lancet Commission on Adolescent Health and Wellbeing" (Nuestro futuro: comisión de Lancet sobre la salud y el bienestar de los adolescentes). *The Lancet*, Vol. 387 (10036): 2423–2478.

61 Institute for Economics and Peace. 2015. "Global Peace Index 2015: Measuring Peace, Its Causes and Economic Value" (Índice de Paz Global 2015: medición de la paz, sus causas y valor económico). Institute for Economics and Peace: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). 2016. "Global Monitoring Report. Education for people and planet: Creating sustainable futures for all" (Informe mundial de control: educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos). UNESCO Publishing: París.

62 Collier, P. 2000. "Doing Well Out of Civil War: An Economic Perspective" (Prosperar luego de la guerra civil: perspectiva económica), en Berdal, M. y D.M. Malone (editores). *Greed and Grievance: Economic Agendas in Civil Wars (Codicia y agravio: agendas económicas en las guerras civiles): 91–111.* Lynne Reinner: Boulder, Colorado.

63 Foster, Ewan. 2016. "Education and Terrorism" (Educación y terrorismo) *Documento de información para la Comisión de Educación*.

64 Thyne, Clayton. 2006. "ABCs, 123s, and the Golden Rule: The Pacifying Effect of Education on Civil War, 1980-1999" (ABC, 123 y la regla de oro: Efecto pacificador de la educación en la guerra civil, 1980-1999) *International Studies Quarterly*, Vol. 50, 4.ª edición: 733–54.

65 Campbell, David. 2006. "Chapter 2: What is education's impact on civic and social engagement?" (Capítulo 2: ¿Cuál es el impacto de la educación en el compromiso cívico y social?) en Richard Desjardins y Tom Schuller (editores) *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement* (Medición de los efectos de la educación en el compromiso cívico y sanitario). OCDE: París.

66 Orazem, Peter, Elizabeth M. King y Claudio Montenegro. 2012. "Economic Freedom, Human Rights and the Returns to Human Capital: An Evaluation of the Schultz Hypothesis" (Libertad económica, derechos humanos y los beneficios del capital humano: evaluación de la hipótesis de Schultz). *Economic Development and Cultural Change*, Vol. 1: 29–72.

67 Lutz, Wolfgang, William P. Butz y Samir KC (editores). 2014. *World Population and Human Capital in the Twenty-First Century* (Población mundial y capital humano en el siglo XXI). Oxford University Press: Oxford.

68 UNESCO. 2016. *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Creación de futuros sostenibles para todos.* UNESCO Publishing: París.

69 Consejo Internacional para la Ciencia (International Council for Science, ICSU) y Consejo Internacional de Ciencias Sociales (CICS). 2015. "Review of Targets for the Sustainable Development Goals: The Science Perspective" (Revisión de metas para los objetivos de desarrollo sostenible: la perspectiva de la ciencia). Consejo Internacional para la Ciencia (ICSU): París.

70 Stiglitz, Joseph E. y Bruce C. Greenwald. 2014. Creating a Learning Society (Creación de una sociedad que aprende). Columbia University Press: Nueva York.

71 Barakat, Bilal. 2016. "Projections of Educational Attainment and Its Development Impacts For Scenarios Of Full and Partial Progress Towards Universal Upper Secondary Schooling" (Pronósticos de logros educativos y sus impactos en el desarrollo para escenarios de progreso total y parcial hacia la escolaridad universal en el nivel secundario superior). *Documento de información para la Comisión de Educación*.

72 UNESCO. 2016. *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Creating sustainable futures for all"* (Informe mundial de control: educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos). UNESCO Publishing: París.

73 Una generación comprende 25 años (hasta 2040).

74 Para conocer detalles sobre el análisis que respalda la visión de la Comisión, incluido cómo se identificó la "franja de 25 % superior" y por quiénes está compuesta, consulte el Documento de información analítica de la Comisión de Educación, disponible en **http://report.educationcommission.org/resources**.

75 Si bien estas destrezas se definen estrictamente como aprendizaje suficiente para obtener, al menos, el nivel "bajo" en las evaluaciones PISA, TIMSS o equivalentes, en líneas más generales, también incluyen destrezas y conocimiento social, analítico y de resolución de problemas.

76 El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2016 (UNESCO: París) llega a conclusiones similares: "Es útil observar si un país alcanzaría la finalización de la educación secundaria universal para 2030 si se expandiera al ritmo más rápido jamás observado en su región. Para la gran mayoría de los países, incluso esto no sería suficiente para alcanzar el objetivo".

77 Análisis de la Secretaría de la Comisión de Educación. 2016. La tasa de variación se basa en países con datos reales que determinan que es posible. No obstante, si no hay datos disponibles, para cada país se calcula un nivel básico para el pronóstico. Para lectura en la escuela primaria, se utilizaron los niveles promedio de los grupos de renta correspondientes a los países con datos. Para las competencias de educación secundaria, se utilizó un análisis de regresión para identificar un modelo, a fin de calcular los valores faltantes, ya que no había observaciones de países de renta baja para obtener un promedio.

78 Lippman, Laura H., Renee Ryberg, Rachel Carney y Kristin A. Moore. 2015. "Workforce Connections: Key 'Soft Skills' That Foster Youth Workforce Success: Toward a Consensus Across Fields" (Conexiones de personal laboral: destrezas interpersonales clave que fomentan el éxito de los trabajadores jóvenes: hacia un consenso en todos los campos). Child Trends, Inc.: Bethesda.

79 Los términos educación preescolar, primaria y secundaria se utilizan conforme a las definiciones del UIS en la base de datos del UIS de diciembre de 2015, a excepción de una pequeña cantidad de países donde se utilizaron las definiciones nacionales más próximas a los patrones de matriculación.

80 Cálculos de la Secretaría de la Comisión de Educación (2016) basados en pronósticos de tendencias del Instituto de Estadística de la UNESCO y datos de Estadísticas de Educación del Banco Mundial, consultados el 17 de junio de 2016. Promedio de país como unidad por grupos de países según la renta.

81 Por ejemplo, el proyecto Medición de los resultados y la calidad del aprendizaje temprano (Measuring Early Learning Quality and Outcomes, MELQO), un consorcio que incluye a UNICEF, UNESCO y The Brookings Institution, pretende generar datos relevantes a nivel local sobre aprendizaje y desarrollo de los niños al comienzo de la escuela y entornos de aprendizaje preescolar con relevancia específica para la política nacional de ECD.

82 Si bien la Comisión pretende abarcar tanto alfabetismo como destrezas numéricas, nuestra medición específica para el aprendizaje en la escuela primaria es el alfabetismo, y nuestro conjunto de datos de aprendizaje está compuesto por niveles de lectura de PIRLS, LLECE y SAC-MEQ. Los países que tienen puntajes tanto de matemáticas como de lectura muestran que ambos están estrechamente relacionados, lo que indica que la calidad escolar es relativamente congruente en todas las materias.

83 Niveles de aprendizaje medidos por las evaluaciones TIMSS (2011) y PISA (2012).

84 Hanushek, Eric, Ludger Woessmann y Lei Zhang. 2014. "General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Life-Cycle" (Educación general, educación vocacional y resultados en el mercado laboral a lo largo de todo el ciclo de vida). *Documento de trabajo de NBER N.º 17504*. National Bureau of Economic Research, Inc.: Cambridge.

85 Según la GER en nivel terciario y la GER en nivel post-secundario no terciario (PSNT), con PSNT definido en 0,35 de la GER de nivel terciario para países sin datos de PSNT. La relación observada de GER en PSNT/nivel terciario fue de 0,48 para todos los países con datos del año más reciente disponible. Definir el cálculo de PSNT en 0,35 de la GER de nivel terciario es conservador.

86 Esto se alcanzaría con las tasas de crecimiento de la franja superior del 50 % de los países (las tasas de crecimiento de la franja superior del 25 % no son viables porque la vía de la educación de nivel post-secundario superaría la de la finalización del nivel superior de la educación secundaria en muchos países).

87 Datos del Centro de Investigación de Acceso Equitativo y Aprendizaje (REAL), Universidad de Cambridge, para la Comisión de Educación. Basado en una muestra de 25 países de renta baja y de renta media-baja.

88 Comunicación del Centro de Investigación de Acceso Equitativo y Aprendizaje (REAL), Universidad de Cambridge: "La brecha de aprendizaje promedio entre los pobres y los ricos, independientemente de que asistan a la escuela, es de 27 puntos porcentuales. El género forma parte de esta desigualdad: la diferencia promedio entre las niñas más pobres y los niños más ricos es de 37 puntos porcentuales". El estudio incluyó la desigualdad de aprendizaje en 68 países de renta baja y renta media.

89 Cómputos de la Secretaría de la Comisión de Educación (2016) con base en los pronósticos de crecimiento del PBI de Dickson, Janet, Mohammod Irfan y Barry Hughes. 2016. "USE 2030: Exploring Impacts, Costs, and Financing" (USE 2030: exploración de impactos, costos y financiamiento). *Documento de información para la Comisión de Educación*. Centro Frederick S. Pardee para Futuros Internacionales de la Escuela Josef Korbel de Estudios Internacionales, Universidad de Denver, y efectos incrementales de las mejoras de calidad de la educación extraídos de Hanushek, Eric y Ludger Woessmann. 2015. "Universal Basic Skills: What countries stand to gain" (Destrezas básicas universales: qué pueden ganar los países). OECD Publishing: París. Para conocer más detalles, consulte el Documento de información analítica de la Comisión de Educación, disponible en **http://report.educationcommission.org/resources**.

90 Cómputos de la Secretaría de la Comisión de Educación (2016) con años de vida perdidos, todas las categorías, a partir de tablas proporcionadas por el Instituto Pardee del modelo descrito en Dickson, Janet, Mohammod Irfan y Barry Hughes. 2016. "USE 2030: Exploring Impacts, Costs, and Financing" (USE 2030: exploración de impactos, costos y financiamiento). *Documento de información para la Comisión de Educación*. Centro Frederick S. Pardee para Futuros Internacionales. Escuela Josef Korbel de Estudios Internacionales. Universidad de Denver. El valor de la educación se mide como la diferencia en millones de años de vida perdidos en países de renta baja en 2050 en el caso de base (272 millones de años perdidos) en comparación con el escenario "ambicioso pero realista" (AbR) (225 millones de años de vida perdidos). En 2015, se perdieron 32 millones de años de vida a causa del VIH/SIDA, y 23 millones a causa de la malaria. Para 2050, la mortalidad estará dominada por enfermedades crónicas también en países de renta baja. La cantidad prevista de años de vida perdidos a causa del cáncer en el escenario de base es de 25 millones; los años de vida perdidos a causa de enfermedades cardiovasculares es de 39 millones.

91 Cálculos de la Secretaría de la Comisión de Educación (2016) con modelo de argumento de inversión proporcionado por SEEK Development. Los parámetros del modelo utilizados son los siguientes: aumento previsto de los resultados de educación primaria de los actuales 4,2 años previstos a 6 años; y resultados de escuela secundaria de 1,9 años a 3,9 años (65 % de 6 años), y mejoras de calidad que comprenden un conjunto completo de intervenciones incluidas en el modelo SEEK. El impacto en los ingresos es la diferencia entre los ingresos durante la vida con los resultados de educación actuales y los ingresos durante la vida con los resultados mejorados (la diferencia exacta es un factor de 4,5). Los costos de la educación se definen utilizando todo el conjunto de intervenciones que la Comisión de Educación proporciona a SEEK.

92 Para los niños que ingresen a preescolar en 2017 a los cuatro años de edad, la finalización calculada del nivel superior de la educación secundaria prevista equivale a los valores pronosticados en el escenario de la Generación del aprendizaje para 2031. Estos corresponden al 65 % en países de renta baja, al 85 % en países de renta media-baja, y al 94 % en países de renta media-alta.

93 Fondo de Población de las Naciones Unidas (United Nations Fund for Population Activities, UNFPA). 2012. "Marrying too young: End Child Marriage" (Casarse demasiado joven. El fin del matrimonio infantil). UNFPA: Nueva York.

94 Tablas proporcionadas por el Instituto Pardee del modelo descrito en Dickson, Janet, Mohammod Irfan y Barry Hughes. 2016. "USE 2030: Exploring Impacts, Costs, and Financing" (USE 2030: exploración de impactos, costos y financiamiento). *Documento de información para la Comisión de Educación*. Centro Frederick S. Pardee para Futuros Internacionales. Escuela Josef Korbel de Estudios Internacionales. Universidad de Denver. En el escenario AbR, la tasa de fertilidad en países

de renta baja es de 2,4 niños en 2050, lo que refleja el impacto total de la Generación del aprendizaje, frente a una tasa de fertilidad actual de 4,7. Como fuente adicional, se consultó el escenario SSP2 del explorador de datos del Centro Wittgenstein para la Demografía y el Capital Humano Mundial (IIASA, VID/ÖAW, WU) (**http://witt.null2.net/shiny/wic/**). Se prevé que, en el período 2040-2045, la tasa de fertilidad total de las mujeres de África con educación secundaria incompleta será de 2,8; la de mujeres con educación secundaria completa, de 2,4; la de mujeres con educación de nivel superior, de 2,1 (no se proporcionan valores agregados para países de renta baja). Con estas tasas de fertilidad, la tasa de fertilidad total (Total Fertility Rate, TFR) ponderada para una niña de África con los resultados de educación de la Generación del aprendizaje (98 % con educación primaria completa; 65 % con educación secundaria completa; 43 % con acceso a nivel superior) es de 2,4 niños.

95 Cálculos de la Secretaría de la Comisión de Educación (2016) con modelo de argumento de inversión proporcionado por SEEK Development. Los parámetros del modelo utilizados son los siguientes: aumento previsto de los resultados de educación primaria de los actuales 4,2 años previstos a 6 años; y resultados de escuela secundaria de 1,9 años a 3,9 años (65 % de 6 años), y mejoras de calidad que comprenden un conjunto completo de intervenciones incluidas en el modelo SEEK.

96 Bruns, Barbara y Ben Scheneider. 2016. "Managing the Politics of Quality Reforms in Education: Policy Lessons from Global Experience" (Gestión de la política de las reformas de calidad en educación: lecciones de política de la experiencia mundial). *Documento de información para la Comisión de Educación*. Auxiliares de aula.

97 Centro de Investigación de Acceso Equitativo y Aprendizaje (REAL), Universidad de Cambridge. 2016. "Overcoming Inequalities within Countries to Achieve Global Convergence in Learning" (Superación de desigualdades dentro de los países para alcanzar convergencia mundial en el aprendizaje). *Documento de información para la Comisión de Educación*.

98 Pritchett, Lant. 2013. "The Rebirth of Education. Why Schooling in Developing Countries Is Flailing; How the Developed World Is Complicit; and What to Do Next" (El renacimiento de la educación: ¿por qué es inestable la escolaridad en los países en vías de desarrollo?, ¿de qué manera es cómplice el mundo desarrollado?, ¿por dónde seguir?). *Resumen del Centro para el Desarrollo Global* , 1-4. Centro para el Desarrollo Global (CGD). Washington, DC.

99 Bold, Tessa, Deon Filmer, Gayle Martin, Ezequiel Molina, Brian Stacy, Christophe Rockmore, Jakob Svensson y Waly Wane. 2016. "What Do Teachers Know and Do in Primary Schools in Sub-Saharan Africa?" (¿Qué saben y hacen los docentes en las escuelas primarias del África subsahariana?) *Borrador no publicado presentado a la Comisión de Educación*. Documento para la fundación William and Flora Hewlett Foundation, el Banco Mundial y el Consorcio Africano de Investigación Económica.

100 Barber, Michael y Mona Mourshed. 2007. "How the World's Best-Performing School Systems Come out on Top" (Cómo salen en los puestos superiores los sistemas escolares con mejor desempeño del mundo). McKinsey & Company: Washington, DC.

101 Consulte, a modo de ejemplo, Hanushek, Eric y Javier Luque. 2001. "Efficiency and equity in schools around the world" (Eficiencia e igualdad en escuelas de todo el mundo). *Economics of Education Review*, Vol. 22 (2003): 481-502. Al-Samarrai, Samer. 2006. "Achieving Education for All: How much does money matter?" (Alcanzar la educación para todos: ¿qué importancia tiene el dinero?) *Journal of International Development*, Vol. 18: 179-206.

102 Pritchett, Lant. 2015. "Creating Education Systems Coherent for Learning Outcomes: Making the Transition from Schooling to Learning" (Crear de sistemas educativos coherentes en cuanto a resultados de aprendizaje: la transición de la escolaridad al aprendizaje). *Documento de trabajo 005 del programa Investigación para la mejora de los sistemas de educación (Research on Improving Systems of Education, RISE)*. RISE: Oxford.

103 Barber, Michael, Chinezi Chijoke y Mona Mourshed. 2010. "How the world's most improved school systems keep getting better" (Cómo siguen mejorando los sistemas escolares más optimizados del mundo). McKinsey & Company: Washington, DC.

104 Education Policy and Data Center (EPDC) de FHI 360. 2016. "Financial Education Equity: A Study of Three Country Cases" (Equidad económica en educación: estudio de tres casos de países). Education Policy and Data Center (EPDC) de FHI 360: Washington, DC.

105 Black, Paul y Dylan Wiliam. 1998. "Assessment and Classroom Learning Assessment and Classroom Learning" (Evaluación y evaluación del aprendizaje en el aula, y aprendizaje en el aula). *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Vol. 5. Stecker, Pamela M., Lynn S. Fuchs y Douglas Fuchs. 2005. "Using Curriculum-Based Measurement to Improve Achievement" (Uso de una medición basada en programas de estudios para mejorar los logros). *Psychology in the Schools*, Vol. 42, 8.ª edición: 795–819.

106 Barber, Michael, Chinezi Chijoke y Mona Mourshed. 2010. "How the world's most improved school systems keep getting better" (Cómo siguen mejorando los sistemas escolares más optimizados del mundo). McKinsey & Company: Washington, DC.

107 Breakspear, Simon. 2012. "The Policy Impact of PISA: An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance" (El impacto de PISA en las políticas: exploración de los efectos normativos de la comparativa de mercado internacional en el desempeño del sistema escolar). *Periódicos de OECD*, N.º 71: 1–32.

108 Arugay, Aries A. 2011. "Tracking Textbooks for Transparency" (Seguimiento de la transparencia en los libros de texto). Instituto Internacional para la Democracia y la Asistencia Electoral (International Institute for Democracy and Electoral Assistance, IDEA): Estocolmo. Reinikka, Ritva y Jakob Svensson. 2004. "The Power of Information in Public Services: Evidence from Education in Uganda" (El poder de la información en los servicios públicos: evidencia de la educación en Uganda). *Journal of Public Economics*, Vol. 95 (julio): 1–33.

109 Sandefur, Justin. 2016. "The Case for Global Standardized Testing" (La argumentación en pro de pruebas estandarizadas mundiales). Centro para el Desarrollo Global (CGD). Washington, DC.

110 UNESCO. 2016. "The Data Revolution in Education" (La revolución de los datos en la educación). *Documento de información para la Comisión de Educación*.

111 Centro de Investigación de Acceso Equitativo y Aprendizaje (REAL), Universidad de Cambridge. 2016. "Children and adolescents affected by crises" (Niños y adolescentes afectados por crisis). *Documento de información para la Comisión de Educación*.

112 Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). 2016. "The Data Revolution in Education" (La revolución de los datos en la educación). *Documento de información para la Comisión de Educación*.

113 Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). 2016. "The Data Revolution in Education" (La revolución de los datos en la educación). *Documento de información para la Comisión de Educación*.

114 Van der Gaag, Jacques y Pauline Abetti. 2011. "Using National Education Accounts to Help Address the Global Learning Crisis" (Uso de las cuentas nacionales de educación para ayudar a abordar la crisis de aprendizaje mundial). *Documento de políticas 2011-03*. The Brookings Institution: Washington, DC.

115 Read, Lindsay y Tamar Manuelyan Atinc. 2016. "Information for Accountability: Transparency and Citizen Engagement for Improved Service Delivery in Education Systems" (Información para la rendición de cuentas: Transparencia y compromiso de los ciudadanos para una mejor prestación de servicios en los sistemas educativos). *Documento de información para la Comisión de Educación*. Centro de educación universal (Center for Universal Education, CUE) en The Brookings Institution.

116 Read, Lindsay y Tamar Manuelyan Atinc. 2016. "Information for Accountability: Transparency and Citizen Engagement for Improved Service Delivery in Education Systems" (Información para la rendición de cuentas: Transparencia y compromiso de los ciudadanos para una mejor prestación de servicios en los sistemas educativos). *Documento de información para la Comisión de Educación*. Centro de educación universal (Center for Universal Education, CUE) en The Brookings Institution.

117 People's Action for Learning Network. (Sin fecha) "Citizen-Led Basic Learning Assessments: An Innovative Approach" (Evaluaciones de aprendizaje básico dirigidas por los ciudadanos: un enfoque innovador). Westlands, Nairobi.

118 Read, Lindsay y Tamar Manuelyan Atinc. 2016. "Information for Accountability: Transparency and Citizen Engagement for Improved Service Delivery in Education Systems" (Información para la rendición de cuentas: Transparencia y compromiso de los ciudadanos para una mejor prestación de servicios en los sistemas educativos). *Documento de información para la Comisión de Educación*. Centro de educación universal (Center for Universal Education, CUE) en The Brookings Institution.

119 UNESCO. 2013. "The Global Learning Crisis: Why Every Child Deserves a Quality Education" (La crisis mundial del aprendizaje: por qué todos los niños merecen una educación de calidad). UNESCO: París.

120 Sandefur, Justin. 2016. "Linking Regional and International Assessments: Prospects for Creating a Global Learning Metric" (Vinculación de las evaluaciones regionales e internacionales: previsiones para crear una métrica de aprendizaje mundial). *Documento de información para la Comisión de Educación*. Centro para el Desarrollo Global (Center for Global Development, CGD).

121 Consulte, a modo de ejemplo: Cameron, Drew B., Anjini Mishra y Annette N. Brown. 2015. "The Growth of Impact Evaluation for International Development: How Much Have We Learned?" (El crecimiento de la evaluación de impacto para el desarrollo internacional: ¿cuánto hemos aprendido?) *Journal of Development Effectiveness*, Vol. 9342 (Noviembre).
Glewwe, Paul y Karthik Muralidharan. 2015. "Improving School Education Outcomes in Developing Countries: Evidence, Knowledge Gaps, and Policy Implications" (Mejora de los resultados educativos en la escuela en países en vías de desarrollo: evidencia, brechas de conocimiento y consecuencias políticas). *Investigación para la mejora de los sistemas de educación (RISE)*. Vol. Octubre: 1–112.
Kremer, Michael, Conner Brannen y Rachel Glennerster. 2013. "The Challenge of Education and Learning in the Developing World" (El desafío de la educación y el aprendizaje en el mundo en vías de desarrollo). *Science*, Vol. 340 (6130): 297– 300.
McEwan, Patrick J. 2015. "Improving Learning in Primary Schools of Developing Countries: A Meta-Analysis of Randomized Experiments" (Mejora del aprendizaje en las escuelas primarias de países en vías de desarrollo: metanálisis de experimentos aleatorizados). *Review of Educational Research*, Vol. 85, 3.ª edición: 353–94.
Murnane, Richard J. y Alejandro J. Ganimian. 2014. "Improving Educational Outcomes in Developing Countries: Lessons from Rigorous Evaluations" (Mejora de los resultados educativos en países en vías de desarrollo: lecciones de evaluaciones rigurosas). *Documento de trabajo de NBER 20284*. National Bureau of Economic Research, Inc.: Cambridge, Massachusetts.
Snilstveit, Birte, Emma Gallagher, Daniel Phillips, John Eyers, Dafni Skaldiou, Jennifer Stevenson, Ami Bhavsar y Philip Davies. 2014. "Education Interventions for Improving the Access to, and Quality of, Education in Low and Middle Income Countries: (Intervenciones educativas para mejorar el acceso a la educación y la calidad de la educación en los países de renta baja y medios: A Systematic Review" (Intervenciones en naciones en vías de desarrollo para mejorar la matriculación de niños en la escuela primaria y secundaria: revisión sistemática). The Campbell Collaboration: Oslo.

122 Pritchett, Lant. 2013. "The Rebirth of Education Why Schooling in Developing Countries Is Flailing; How the Developed World Is Complicit; and What to Do Next" (El renacimiento de la educación: ¿por qué es inestable la escolaridad en los países en vías de desarrollo?, ¿de qué manera es cómplice el mundo desarrollado?, ¿por dónde seguir?) *Resumen del Centro para el Desarrollo Global* , 1-4. Centro para el Desarrollo Global (CGD). Washington, DC.

123 Otras investigaciones utilizadas incluyeron, en especial, el trabajo del programa de Investigación para la mejora de los sistemas de educación (Research on Improving Systems of Education, RISE), y el trabajo de McKinsey & Company resumido en Barber, Michael, Chinezi Chijoke y Mona Mourshed. 2010. "How the world's most improved school systems keep getting better" (Cómo siguen mejorando los sistemas escolares más optimizados del mundo). McKinsey & Company: Washington, DC.

124 El metanálisis de la Comisión halló dimensiones de efecto estándar promedio para cada intervención, medidas en desviaciones estándar. Estos efectos se transforman en cambios de puntos porcentuales más intuitivos mediante un método propuesto por Conn, Katherine. 2016. "The Effectiveness of Education Programs Worldwide: Evidence from a Meta-Analytic Dataset" (La eficacia de los programas de educación en todo el mundo: evidencia de un conjunto de metadatos analíticos). *Documento de información para*

la Comisión de Educación. Los efectos de cada intervención se basan en el impacto de la desviación estándar y en la prevalencia básica del resultado educativo (aprendizaje, matriculación o finalización). Los gráficos muestran el cambio de puntos porcentuales que pueden preverse si la prevalencia básica es del 50 %. Puede consultar una descripción más detallada de esta transformación en el Documento de información analítica de la Comisión de Educación, disponible en **http://report.educationcommission.org/resources**.

125 La Comisión de Educación compiló los cálculos de costos de diversas fuentes, como estudios sobre los impactos de las intervenciones que también incluyen costos; estudios que investigan específicamente los costos; y fuentes internacionales con cálculos para determinados programas, por ejemplo, costos para evitar la malaria de la Hoja informativa sobre malaria de UNICEF (**http://www.unicef.org/media/media_20475.html**). Duflo y Ryan (2012), en su estudio sobre incentivos y control de los docentes para reducir el ausentismo, también informan los costos del programa (Duflo, Ester y Stephen Ryan. 2012. "Incentives Work: Getting Teachers to Come to School" [Los incentivos dan resultados: cómo lograr que los docentes asistan a la escuela]. *American Economic Review*, 102(4): 1241-1278). Patrinos y Vélez (1996) y Alidou (2006) investigan, específicamente, los costos de cambiar por un programa bilingüe o en la lengua materna (Patrinos, Harry Anthony y Eduardo Vélez. 1996. "Costs and benefits of bilingual education in Guatemala: a partial analysis" [Costos y beneficios de la educación bilingüe en Guatemala: un análisis parcial]. *Documentos de trabajo de políticas operativas y desarrollo de capital humano*, N.º HCD 74. Banco Mundial: Washington, DC; y Alidou, Hassana, Aliou Boly, Birgit Brock-Utne, Yaya Satina Diallo, Kathleen Heugh y H. Ekkehard Wolff. 2006. "Optimizing Learning and Education in Africa – the Language Factor." [Optimización del aprendizaje y la educación en África: el factor del idioma]. Documento presentado en la Reunión bienal 2006 de la ADEA, Libreville, Gabón, 27-31 de marzo de 2006). Puede consultar una descripción más detallada de todas las intervenciones analizadas en el informe en el Documento de información analítica de la Comisión de Educación, disponible en **http://report.educationcommission.org/resources**.

126 Salmi, Jamil. 2016. "Tertiary Education and the Sustainable Development Goals: In Search of a Viable Funding Model" (La educación terciaria y los objetivos de desarrollo sostenible: en busca de un modelo de financiación viable). *Documento de información para la Comisión de Educación*.

127 Grittner, Amanda Melina. 2013. "Results-Based Financing: Evidence from Performance-Based Financing in the Health Sector" (Financiamiento basado en los resultados: evidencia de financiamiento basado en el desempeño en el sector de la salud). Deutsches Institut für Entwicklungspolitik (DIE): Bonn.

128 Schäferhoff, Marco, Nicholas Burnett, Jessica Kraus, Yannick Kirchhof, Andrew Rogerson, Arushi Terway, Sebastián Martínez, Birger Fredriksen y Lindsay Adams. 2016. "Rethinking the Financing and Architecture of Global Education" (Replanteamiento del financiamiento y la arquitectura de la educación global). *Documento de información para la Comisión de Educación*. SEEK Development (SEEK).

129 Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (United Nations Girls' Education Initiative, UNGEI). 2016. "Gender Consultation Report: Key Findings for the International Commission on Financing Global Education Opportunity" (Informe de consulta sobre el género: hallazgos clave para la Comisión Internacional para el Financiamiento de Oportunidades Educativas Globales). UNGEI: Nueva York.

130 Salmi, Jamil. 2016. "Tertiary Education and the Sustainable Development Goals: In Search of a Viable Funding Model" (La educación terciaria y los objetivos de desarrollo sostenible: en busca de un modelo de financiación viable). *Documento de información para la Comisión de Educación*.

131 El importe de PBI gastado se computa como promedio no ponderado, por país, de lo siguiente: el porcentaje de estudiantes escolarizados pero que no aprenden/el porcentaje del PBI gastado en nivel educativo, para educación primaria y secundaria.

132 Análisis de la Secretaría de la Comisión de Educación (2016) que utilizó el modelo de costos y la base de datos del modelo de costos.

133 Análisis de la Secretaría de la Comisión de Educación (2016) que utilizó el modelo de costos y la base de datos del modelo de costos.

134 Ferraz, C., F., Finan y D. B., Moreira 2012. "Corrupting learning: Evidence from missing federal education funds in Brazil" (Corrupción en el aprendizaje: evidencia de falta de fondos federales para educación en Brasil). *Journal of Public Economics*, Vol. 96 (9–10): 712–726.

135 Dehn, Jan, Ritva Reinikka y Jakob Svensson. 2003. "Survey Tools for Assessing Performance in Service Delivery 1" (Herramientas de encuestas para evaluar el desempeño de la prestación de servicios 1). N.º de marzo: 1–21. Banco Mundial: Washington, DC.

136 Heyneman, Stephen P., Kathryn H. Anderson y Nazym Nuraliyeva. 2007. "The Cost of Corruption in Higher Education" (El costo de la corrupción en la educación de nivel superior). *Comparative Education Review*, Vol. 52, N.º 1.

137 Ferraz, Claudio, Frederico Finan y Diana B. Moreira. 2012. "Corrupting Learning: Evidence from Missing Federal Education Funds in Brazil" (Corromper el aprendizaje: evidencia de falta de fondos federales para educación en Brasil). *Documentos de trabajo de NBER 1*. National Bureau of Economic Research, Inc.: Cambridge, Massachusetts.

138 Hallak, Jacques y Muriel Poisson. 2007. "Corrupt schools, corrupt universities: What can be done?" (Escuelas corruptas, universidades corruptas: ¿qué se puede hacer?) Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la UNESCO: París.

139 Beiser, Vince. 2016. "The Honduran Activist Who Busted Thousands of 'Ghost Teachers'" (El activista hondureño que puso fin a miles de 'docentes fantasmas'). Campaña de ONE. **https://www.one.org/international/follow-the-money/case-studies/the-honduran-activists-who-busted-thousands-of-ghost-teachers/**.

140 Center for Education Innovations. (Sin fecha) "VISHWAS-Visiting Information of Schools Handled with Attendance System" (Información de visitas del programa VISHWAS de escuelas manejadas con el Sistema de asistencia). Results for Development (R4D): Washington, DC.

141 Relhan, Gaurav. 2016. "A Landscape Analysis of Information & Communication Technology's Role in Education Effectiveness and Efficiency: Issues, Techniques, and Possibilities" (Análisis del panorama del rol de la Tecnología de la información y la

comunicación en la efectividad y la eficacia de la educación: problemas, técnicas y posibilidades). *Documento de información para la Comisión de Educación*.

142 Jiménez, Emmanuel y Yasuyuki Sawada. 2014. "Does Community Management Help Keep Children in Schools? Evidence Using Panel Data from El Salvador's EDUCO Program" (¿Ayuda la gestión comunitaria a mantener a los niños en la escuela?: evidencia a partir de datos del panel del programa EDUCO de El Salvador). *Economic Development and Cultural Change*, Vol. 62: 307–38. University of Chicago Press: Chicago.
Pradhan, Menno, Daniel Suryadarma, Amanda Beatty, Maisy Wong, Armida Alisjahbana, Arya Gaduh y Rima Prama Artha. 2014. "Improving Educational Quality through Enhancing Community Participation: Results from a Randomized Field Experiment in Indonesia" (Mejora de la calidad educativa mediante la optimización de la participación comunitaria: resultados de un experimento de campo aleatorizado realizado en Indonesia). *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol. 6, N.º 2.
Dang, Haianh H. y Elizabeth M. King. 2016. "Incentives and Teacher Effort: Further Evidence from a Developing Country" (Incentivos y esfuerzo de los docentes: más evidencia de un país en vías de desarrollo). *Economics of Transition*, N.º del 3 de mayo: 1–47. Próximamente.

143 Figazzolo, Laura. 2016. "Spending Better, Smarter and More Equitably: Teachers Call for Action on Resource Effectiveness and Transparency" (Gastar mejor, de manera más inteligente y equitativa: los docentes exhortan a acciones de transparencia y eficacia de recursos). *Documento de información para la Comisión de Educación*. Education International (EI).

144 Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), "Spending on salaries as a percent of recurrent expenditures data" (El gasto salarial como porcentaje de los datos de gastos recurrentes).

145 Las ausencias "no justificadas" no incluyen ausencias por capacitación, viajes para percibir el salario, enfermedad, obligaciones electorales ni ninguna otra ausencia autorizada por el director de la escuela (designadas como obligaciones oficiales).

146 Otro estudio realizado a través del uso de datos de un panel de escuelas primarias en casi 1300 aldeas de la India determinó que el ausentismo de los docentes estaba asociado con un costo fiscal de 1500 millones de USD por año. Muralidharan, Karthik, Jishnu Das, Alaka Holla y Aakash Mohpal. 2016. "The fiscal cost of weak governance: evidence from teacher absence in India" (El costo fiscal de la gobernaza débil: evidencia de ausentismo de docentes en India). *Documento de trabajo de investigación de políticas N.º 7579*. Banco Mundial: Washington, DC.

147 Bold, Tessa, Deon Filmer, Gayle Martin, Ezequiel Molina, Brian Stacy, Christophe Rockmore, Jakob Svensson y Waly Wane. 2016. "What Do Teachers Know and Do in Primary Schools in Sub-Saharan Africa?" (¿Qué saben y hacen los docentes en las escuelas primarias del África subsahariana?) *Borrador no publicado presentado a la Comisión de Educación*. Documento para la fundación William and Flora Hewlett Foundation, el Banco Mundial y el Consorcio Africano de Investigación Económica.

148 Utilizando el método de observación del aula de Stallings para documentar de qué manera los docentes de las escuelas de Latinoamérica dividen sus horas de clase entre la enseñanza propiamente dicha y el manejo de la clase (tomar asistencia, repartir documentos, etc.), un estudio halló que incluso los porcentajes promedio más altos de tiempo de clase para enseñanza (el 65 % en Colombia y el 64 % en Brasil y Honduras) están 20 puntos porcentuales por debajo del punto de referencia de Stallings del 85 %.
Bruns, Barbara y Javier Luque. 2015. *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin American and the Caribbean* (Grandes docentes: cómo aumentar el aprendizaje de los estudiantes en Latinoamérica y el Caribe). Banco Mundial: Washington, DC.

149 Education International (EI). 2016. "A Better Bargain: Creating Conditions for Policy Dialogue and Developing Solutions between Governments and Education Unions" (Un mejor negocio: creación de condiciones para el diálogo sobre políticas y el desarrollo de soluciones entre los gobiernos y los sindicatos educativos). *Documento de información para la Comisión de Educación*.

150 Cull, Robert. 2010. "M-PESA: Mobile Payments, Improved Lives for Kenyans" (M-PESA: pagos a través del móvil, mejor calidad de vida para los kenianos). Banco Mundial: Washington, DC.

151 Muralidharan, Karthik, Jishnu Das, Alaka Holla y Aakash Mohpal. 2014. "The Fiscal Cost of Weak Governance: Evidence from Teacher Absence in India" (El costo fiscal de la gobernanza débil: evidencia de ausentismo de docentes en India). *Documento de trabajo de NBER, N.º de febrero*. National Bureau of Economic Research, Inc.: Cambridge, Massachusetts.

152 Relhan, Gaurav. 2016. "A Landscape Analysis of Information & Communication Technology's Role in Education Effectiveness and Efficiency: Issues, Techniques, and Possibilities" (Análisis del panorama del rol de la Tecnología de la información y la comunicación en la efectividad y la eficacia de la educación: problemas, técnicas y posibilidades). *Documento de información para la Comisión de Educación*.

153 Meza, Darlyn, José Guzmán y Lorena De Varela. 2004. "EDUCO: A Community-Managed Education Program in Rural Areas of El Salvador" (EDUCO: Programa educativo gestionado por la comunidad en áreas rurales de El Salvador), estudio de caso de "Reducing Poverty, Sustaining Growth—What Works, What Doesn't, and Why: A Global Exchange for Scaling Up Success" (Reducir la pobreza, sostener el crecimiento. Qué da resultado, qué no y por qué: un cambio mundial para incrementar el éxito). Banco Mundial: Washington, DC.

154 Winthrop, Rebecca, Eileen McGivney, Timothy Williams y Priya Shankar. 2016. "Innovation and Technology to Accelerate Progress in Education" (Innovación y tecnología para acelerar el progreso en educación). *Documento de información para la Comisión de Educación*. Centro de educación universal (Center for Universal Education, CUE) en The Brookings Institution.

155 Heyneman, Stephen P., Joseph P. Farrell y Manuel A. Sepúlveda-Stuardo. 1978. "Textbooks and Achievement: What We Know" (Libros de texto y logros: Lo que sabemos). *Documento de trabajo del personal del Banco Mundial, N.º 298*. Banco Mundial: Washington, DC.
Lockheed, Marlaine, Adriaan M Verspoor, Deborah Bloch, Pierre Englebert, Bruce Fuller, Elizabeth King, John Middleton. 1991. "Improving Educational Outcomes in Developing Countries" (Cómo mejorar los resultados educativos en los países en vías de desarrollo). Oxford University Press para el Banco Mundial: Oxford.

156 Results for Development (R4D). 2016. "Global Book Fund Feasibility Study: Draft Final Report" (Estudio de viabilidad del Fondo mundial del libro: borrador del informe final). Preparado

para el Departamento de Desarrollo Internacional (Department of International Development, DFID), la Agencia Noruega de Cooperación para la Cooperación al Desarrollo (Norwegian Agency for Development Cooperation, NORAD) y la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (United States Agency for International Development, USAID). R4D: Washington, DC.

157 Read, Tony. 2015. "Where Have All the Textbooks Gone?" (¿Adónde se han ido todos los libros de texto?) Directions in Development—Human Development, Vol. 20. Grupo del Banco Mundial: Washington, DC.

158 Read, Lindsay y Tamar Manuelyan Atinc. 2016. "Information for Accountability: Transparency and Citizen Engagement for Improved Service Delivery in Education Systems" (Información para la rendición de cuentas: transparencia y compromiso de los ciudadanos para una mejor prestación de servicios en los sistemas educativos). *Documento de información para la Comisión de Educación*. Centro de educación universal (Center for Universal Education, CUE) en The Brookings Institution.
Fredriksen, Birger, Sukhdeep Brar y Michael Trucano. 2015."Getting Textbooks to Every Child in Sub-Saharan Africa" (Entrega de libros de texto a todos los niños en el África subsahariana). Banco Mundial: Washington, DC.
Transparency International. 2013. "Corruption Perceptions Index 2013 Contents" (Contenido del índice 2013 de percepciones de corrupción). Transparency International: Berlín.

159 Reyes, Vicente Chua. 2009. "Case Study of Implementation amidst Corruption Linkages: The National Textbook Delivery Program (TDP) of the Philippine Department of Education" (Estudio de caso de la implementación entre vínculos de corrupción: el programa nacional de entrega de libros de texto del Departamento de Educación de Filipinas). *Journal of Education Policy*, Vol. 24, 4.ª edición: 515–35.

160 Global Partnership for Education (GPE). (Sin fecha) "Books for All: Rwanda's Innovative Textbook Distribution Program" (Libros para todos: el innovador programa de distribución de libros de texto de Ruanda). GPE: Washington, DC.
Read, Tony. 2005. "Where Have All the Textbooks Gone?" (¿Adónde se han ido todos los libros de texto?) *Directions in Development—Human Development*, Vol. 20. Banco Mundial: Washington, DC.

161 Results for Development (R4D). 2016. "Global Book Fund Feasibility Study: Draft Final Report" (Estudio de viabilidad del Fondo mundial del libro: borrador del informe final). Preparado para el Departamento de Desarrollo Internacional (Department of International Development, DFID), la Agencia Noruega de Cooperación para la Cooperación al Desarrollo (Norwegian Agency for Development Cooperation, NORAD) y la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (United States Agency for International Development, USAID). R4D: Washington, DC.

162 Allen, Nicole. 2010. "A cover to cover solution: How open textbooks are the path to textbook affordability" (Una solución 'de tapa a tapa': cómo los libros de texto abiertos son el camino hacia la asequibilidad de los libros de texto). Student Public Interest Research Groups (PIRGs): Boston.

163 Giedd, Jay. 2012. "The Digital Revolution and Adolescent Brain Evolution" (La revolución digital y la evolución del cerebro adolescente). *Elsevier*, Vol. 51, N.º 2: 101–5.

164 Cálculos de la Secretaría de la Comisión de Educación (2016) con base en datos de pronóstico medio de la División de Población de la ONU.

165 Modelo de costos de la Secretaría de la Comisión de Educación. 2016.

166 Lippman, Laura H., Renee Ryberg, Rachel Carney y Kristin A. Moore. 2015. "Workforce Connections: Key 'Soft Skills' That Foster Youth Workforce Success: Toward a Consensus Across Fields" (Conexiones de personal laboral: destrezas interpersonales clave que fomentan el éxito de los trabajadores jóvenes: hacia un consenso en todos los campos). Child Trends, Inc.: Bethesda, Maryland.

167 OCDE. 2014. "Measuring Innovation in Education: A New Perspective, Educational Research and Innovation" (Medición de la innovación en la educación: nueva perspectiva, innovación e investigación educativa). OECD Publishing: París.

168 OCDE. 2010. "Chapter 7: Singapore: Rapid Improvement Followed by Strong Performance" (Capítulo 7: Singapur: rápida mejora seguida de un sólido desempeño). *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States (Personas con gran desempeño y reformadores exitosos en la educación: las lecciones de PISA en los Estados Unidos).* OECD Publishing: París.

169 Sim, Armando A. 2005. "Brazil's National Award for Innovation in Education Management: An Incentive for Local Education Authorities to Improve Municipal Education Systems toward the Goals of the National Education Plan" (Premio Nacional de Brasil a la innovación en la gestión educativa: incentivo para que las autoridades educativas locales mejoren los sistemas educativos municipales en pos de los objetivos del plan nacional de educación). *The Innovation Journal*, Vol. 11, N.º 3.

170 Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (J-Pal). 2016. "MinEduLAB. Bringing Innovation to Education Policy in Peru" (MinEduLAB. Incorporación de la innovación en la política educativa en Perú). Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (J-Pal), MIT: Cambridge. **https://www.povertyactionlab.org/about-j-pal/offices/latin-america-caribbean/edulab**.

171 Arora, Payal. 2016. "Prizes for innovation impact analysis in the ICT for education sector" (Análisis del impacto de los premios a la innovación en ICT para el sector de la educación). *Documento de información para la Comisión de Educación*. UNESCO.

172 Cálculos para 2015 del modelo de costos de la Secretaría de la Comisión de Educación (2016), Tabla de docentes. El 73 % es el total de salarios dividido por los costos totales, no un promedio no ponderado para los países.

173 Vegas, Emiliana y Alejandro Ganimian. 2013. *Teoría y evidencia de políticas docentes en países desarrollados y en vías de desarrollo*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID): Washington, DC.
Vegas, Emiliana e Ilana Umansky. 2005. *Improving teaching and learning through effective incentives: What can we learn from education reforms in Latin America* (Cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje a través de incentivos efectivos: lo que podemos aprender de las reformas educativas en Latinoamérica). Banco Mundial: Washington, DC.
Bruns, Barbara y Javier Luque. 2014. *Great teachers: How to raise student learning in Latin America and the Caribbean*

(Grandes docentes: cómo aumentar el aprendizaje de los estudiantes en Latinoamérica y el Caribe). Banco Mundial: Washington, DC.

174 Pronósticos del modelo de costos de la Secretaría de la Comisión de Educación (2016). En general, los pronósticos de las necesidades de docentes son más bajos de lo que calcula UNESCO ("Pricing the Right to Education" [El precio del derecho a la educación], 2015) porque las previsiones de relación alumno:docente son más altas.

175 Países con la mayor escasez, donde la mayor necesidad de docentes es de más de un tercio de los graduados de nivel terciario previstos: Burkina Faso, Burundi, República Centroafricana, Chad, Eritrea, Madagascar, Malaui, Nigeria, Islas Salomón, Somalia, Sudán del Sur y Tanzania.

176 Consulte, a modo de ejemplo, Chetty, Raj, John N. Friedman y Jonah E. Rockoff. 2011. "The Long-Term Impacts of Teachers: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood" (Los impactos a largo plazo de los docentes: el valor agregado de los docentes y los resultados de los estudiantes en la adultez). *Documento de trabajo de NBER 17699*. National Bureau of Economic Research (NBER), Inc.: Cambridge, Massachusetts.

177 OCDE. 2014. "Working Party on Measurement and Analysis of the Digital Economy. Skills for a Digital World" (Grupo de trabajo para la medición y el análisis de la economía digital. Formación para un mundo digital). OECD Publishing: París.
Ragatz, Andy, Susiana Iskandar, Ratna Kesuma y Susie Sugiarti. 2015. "Indonesia — A video study of teaching practices in TIMSS eighth grade mathematics classrooms: understanding what teaching practices are used, why they are used and how they relate to student learning" (Indonesia: estudio en video de prácticas de enseñanza en clases de matemáticas de octavo grado de TIMSS: comprender qué prácticas de enseñanza se utilizan, por qué se utilizan y cómo se relacionan con el aprendizaje de los estudiantes). Banco Mundial: Washington, DC.

178 Cumbre Mundial para la Innovación en Educación. 2015. "2015 Wise Education Survey: Connecting Education To the Real World Contents" (Encuesta sobre educación 2015 de la Cumbre Mundial para la Innovación en Educación [World Innovation Summit for Education, WISE]: conexión de la educación con los contenidos del mundo real). Gallup, Inc.: Washington, DC.

179 Análisis de la Secretaría de la Comisión de Educación. 2016.

180 Aslam, Monazza, Niaz Asadaullah, Faisal Bari, Geeta Kingdon, Rabea Malik y Pauline Rose. 2016. "Teacher Politics: Meeting Educational Quality Challenges with Teachers" (Política de docentes: cómo alcanzar los desafíos de calidad educativa con los docentes). *Documento de información para la Comisión de Educación*. IDEAS Pakistan.
Bruns, Barbara y Ben Scheneider. 2016. "Managing the Politics of Quality Reforms in Education: Policy Lessons from Global Experience" (Gestión de la política de las reformas de calidad en educación: lecciones de política de la experiencia mundial). *Documento de información para la Comisión de Educación*.

181 Aslam, Monazza, Niaz Asadaullah, Faisal Bari, Geeta Kingdon, Rabea Malik y Pauline Rose. 2016. "Teacher Politics: Meeting Educational Quality Challenges with Teachers" (Política de docentes: cómo alcanzar los desafíos de calidad educativa con los docentes). *Documento de información para la Comisión de Educación*. IDEAS Pakistan.

182 Education International (EI). 2016. "A Better Bargain: Creating Conditions for Policy Dialogue and Developing Solutions between Governments and Education Unions" (Un mejor negocio: creación de condiciones para el diálogo sobre políticas y el desarrollo de soluciones entre los gobiernos y los sindicatos educativos). *Documento de información para la Comisión de Educación*.
Aslam, Monazza, Niaz Asadaullah, Faisal Bari, Geeta King- don, Rabea Malik y Pauline Rose. 2016. "Teacher Politics: Meeting Educational Quality Challenges with Teachers" (Política de docentes: cómo alcanzar los desafíos de calidad educativa con los docentes). *Documento de información para la Comisión de Educación*. IDEAS Pakistan.

183 Education International (EI). 2016. "A Better Bargain: Creating Conditions for Policy Dialogue and Developing Solutions between Governments and Education Unions" (Un mejor negocio: creación de condiciones para el diálogo sobre políticas y el desarrollo de soluciones entre los gobiernos y los sindicatos educativos). *Documento de información para la Comisión de Educación*.

184 Barber, Michael, Chinezi Chijoke y Mona Mourshed. 2010. "How the world's most improved school systems keep getting better" (Cómo siguen mejorando los sistemas escolares más optimizados del mundo). McKinsey & Company: Washington, DC.

185 Teach For All. 2016. "Leadership as the Core" (El liderazgo como núcleo). *Documento de información para la Comisión de Educación*.

186 UNESCO. 2014. *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2013-2014 de Educación para todos. Teaching and Learning: Achieving quality for all (Enseñanza y aprendizaje: cómo alcanzar calidad para todos)*. UNESCO Publishing: París.

187 Bruns, Barbara y Javier Luque. 2014. *Great teachers: How to raise student learning in Latin America and the Caribbean* (Grandes docentes: cómo aumentar el aprendizaje de los estudiantes en Latinoamérica y el Caribe). Banco Mundial: Washington, DC.

188 Datos de la OMS. 2015.

189 Winthrop, Rebecca, Eileen McGivney, Timothy Williams y Priya Shankar. 2016. "Innovation and Technology to Accelerate Progress in Education" (Innovación y tecnología para acelerar el progreso en educación). *Documento de información para la Comisión de Educación*. Centro de educación universal (Center for Universal Education, CUE) en The Brookings Institution.

190 Foro de Mujeres Africanas en Pro de la Eduación (Forum for African Women Educationalists, FAWE). 2016. "Developing the Education Workforce in Africa: What Role Are Families and/or Communities Playing to Support Girls' Education?" (Desarrollo del personal del ámbito educativo en África: ¿qué rol cumplen las familias o las comunidades en el apoyo de la educación de las niñas?). *Documento de información para la Comisión de Educación*.
OCDE. 2016. "Teaching and Learning International Survey (TALIS)" (Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje [TALIS]). OCDE: París.

191 Rutkowski, David, Leslie Rutkowski, Julie Belanger, Steffan Knoll, Kristen Weatherby y Ellen Prusinski. 2013. "Teaching and Learning International Survey TALIS 2013: Conceptual

Framework" (Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje TALIS 2013: Marco conceptual). OECD Publishing: París.

192 Capel, Susan, Marilyn Leaskand y Tony Turner (editores). 2005. "Chapter 1.3 Managing your Time and Stress" (Capítulo 1.3: Manejar el tiempo y el estrés) en *Learning to Teach in the Secondary School: A Companion to School Experience* (Cómo aprender a enseñar en la escuela secundaria: un complemento para la experiencia en la escuela). Routledge: Nueva York.

193 Departamento de Trabajo de los EE. UU., Oficina de estadísticas laborales. 2016. "Teacher Assistants" (Asistentes de docentes). *Occupational Outlook Handbook (Manual de perspectiva ocupacional), Edición 2016-17.*

194 Cabezas, V., J.I. Cuesta y F.A. Gallego. 2011. "Effects of short-term tutoring on cognitive and non-cognitive skills: Evidence from a randomized evaluation in Chile" (Efectos de la tutoría a corto plazo en destrezas cognitivas y no cognitivas: evidencia de una evaluación aleatorizada en Chile). Pontificia Universidad Católica de Chile: Santiago. Manuscrito no publicado.
Gutiérrez, Emilio y Rodimiro Rodrigo. 2014. "Closing the achievement gap in mathematics: Evidence from a remedial program in Mexico City" (Eliminación de la brecha de logros en matemáticas: evidencia de un programa de recuperación en la ciudad de México). *Latin American Economic Review*, Vol. 23, 14.ª edición: 1-30.
Banerjee, Abhijit, Shawn Cole, Esther Duflo y Leigh Linden. 2007. "Remedying Education: Evidence from Two Randomized Experiments in India" (Reparación educativa: evidencia de dos experimentos aleatorizados en India). *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 122, N.º 3: 1235–1264.
Lakshminarayana, Rashmi, Alex Eble, Preetha Bhakta, Chris Frost, Peter Boone, Diana Elbourne y Vera Mann. 2013. "The Support to Rural India's Public Education System (STRIPES) Trial: A Cluster Randomised Controlled Trial of Supplementary Teaching, Learning Material and Material Support" (La prueba de Apoyo al sistema educativo público rural de la India [Support to Rural India's Public Education System, STRIPES]: agregado de evidencia controlada aleatorizada sobre enseñanza complementaria, material educativo y respaldo de material). PLOS One: San Francisco.

195 Bruns, Barbara y Javier Luque. 2014. *Great Teachers: How to raise student learning in Latin America and the Caribbean (Grandes docentes: cómo aumentar el aprendizaje de los estudiantes en Latinoamérica y el Caribe), Edición avanzada.* Banco Mundial: Washington, DC.

196 Asociación para el Desarrollo de la Educación en África (Association for the Development of Education in Africa, ADEA). 2016. "Developing the Education Workforce in Africa: Focusing on the Role of Families and Communities" (Desarrollo del personal del ámbito educativo en África: enfoque en el rol de las familias y las comunidades). *Documento de información para la Comisión de Educación.*

197 Foro de Mujeres Africanas Especialistas en Pedagogía (Forum for African Women Educationalists, FAWE). 2016. "Developing the Education Workforce in Africa: What Role Are Families and/or Communities Playing to Support Girls' Education?" (Desarrollo del personal del ámbito educativo en África: ¿qué rol cumplen las familias o las comunidades en el apoyo de la educación de las niñas?). *Documento de información para la Comisión de Educación.*

198 Recomendación sobre la condición de los docentes, adoptada el 5 de octubre de 1966 por la Conferencia Intergubernamental Especial sobre la Condición del Personal Docente, convocada por UNESCO, París, en colaboración con la OIT.

199 Cálculos basados en: Statista. "Number of Mobile Phone Users Worldwide 2013-2019 | Statistic" (Cantidad de usuarios de teléfonos móviles en todo el mundo entre 2013 y 2019 | Estadísticas). Consultado el 6 de febrero de 2016.

200 Relhan, Gaurav. 2016. "A Landscape Analysis of Information and Communication Technologies's Role in Education Effectiveness and Efficiency: Issues, Techniques, and Possibilities" (Análisis del panorama del rol de las tecnologías de la información y la comunicación en la efectividad y eficiencia de la educación: problemas, técnicas y posibilidades). *Documento de información para la Comisión de Educación.*

201 Govindarajan, Vijay y Chris Trimble. 2012. *Reverse Innovation: Create Far From Home, Win Everywhere* (Innovación inversa: Crear lejos de casa, ganar en todas partes). Harvard Business Review Press: Boston.

202 Análisis de la Secretaría de la Comisión de Educación. 2016.

203 Salmi, Jamil. 2016. "Tertiary Education and the Sustainable Development Goals: In Search of a Viable Funding Model" (La educación terciaria y los objetivos de desarrollo sostenible: en busca de un modelo de financiación viable). *Documento de información para la Comisión de Educación.*

204 Harvard Gazette. 2016. "MOOCs ahead" (Los MOOC en la delantera). **http://news.harvard.edu/gazette/story/2016/07/moocs-ahead/**.

205 Palin, Adam. 2014. "Moocs: Young students from developing countries are still in the minority" (MOOC: los estudiantes jóvenes de países en vías de desarrollo aún siguen siendo minoría). Aprendizaje en línea. **http://www.ft.com/cms/s/2/8a81f66e-9979-11e3-b3a2-00144feab7de.html#axzz4HXVtDOhy**.

206 Principales noticias. 2016. "Él revolucionó el modo de la educación gratuita en línea, es fanático de Bill Gates". **http://www.top-news.top/news-12236819.html**.

207 PricewaterhouseCoopers (PWC). 2016. "Connecting the world. Ten mechanisms for global inclusion" (Conectar al mundo. Diez mecanismos para la inclusión global). PWC: Nueva York.

208 Asociación para la Medición de la Tecnología de la Información y las Comunicaciones para el Desarrollo. 2014. "Final WSIS Targets Review: Achievements, Challenges and the Way Forward" (Revisión de los objetivos finales de WSIS: logros, desafíos y avance). Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT): Ginebra.

209 La Comisión de Banda Ancha para el Desarrollo Digital. 2015. "The State of Broadband 2015: Broadband as a Foundation for Sustainable Development" (El estado de la banda ancha en 2015: la banda ancha como base para el desarrollo sostenible). Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) y UNESCO: Ginebra y París.

210 Trucano, Michael. 2015. "Universal Service Funds and connecting schools to the Internet around the world" (Fondos

de servicios universales y conexión de escuelas a Internet en todo el mundo). EduTech: Blog del Banco Mundial sobre el uso de ICT en la educación. **http://blogs.worldbank.org/edutech/universal-service-funds-connecting-schools-internet-around-world**.

211 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. 2014. "Working Party on Measurement and Analysis of the Digital Economy. Skills for a Digital World" (Grupo de trabajo para la medición y el análisis de la economía digital. Formación para un mundo digital). OECD Publishing: París.

212 Consulte, por ejemplo, J. Hamari, J. Koivisto y H. Sarsa. 2014. "Does Gamification Work? — A Literature Review of Empirical Studies on Gamification" (¿Da resultado la ludificación?: revisión literaria de estudios empíricos sobre ludificación). 47.ª Conferencia Internacional de Hawái sobre Ciencias de Sistemas, Waikoloa, HI, 2014; pp. 3025-3034 para una revisión de 24 estudios empíricos.

213 International Initiative for Impact Evaluation (3ie). 2016. "Systematic Review" (Revisión sistemática). International Initiative for Impact Evaluation (3ie): Washington, DC.

214 Barrera-Osorio, Felipe y Leigh L. Linden. 2009. "The Use and Misuse of Computers in Education: Evidence from a Randomized Experiment in Colombia" (El uso y el mal uso de las computadoras en la educación: evidencia de un experimento aleatorizado en Colombia). Banco Mundial: Washington, DC.

215 D. T. Seaton, J. Goff, J. D. Hansen, A. M. Houck y P. Sellers. 2016. "Transforming Advanced Placement High School Classrooms Through Teacher-Led MOOC Models" (Transformación de las clases de nivel avanzado de la preparatoria a través de modelos de MOOC a cargo de docentes). Conferencia del Consorcio Educativo Internacional de Redes (Learning International Networks Consortium, LINC) del Instituto de Tecnología de Massachusetts (Massachusetts Institute of Technology, MIT), Cambridge, Massachusetts, mayo de 2016.

216 Education International (EI). "Partnership with Intel to boost teaching and learning ICT tools" (Asociación con Intel para impulsar la enseñanza y el aprendizaje de herramientas de ICT). 25 de septiembre de 2013. **https://www.ei-ie.org/en/news/news_details/2699**.

217 Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI). 2013. "Summary of the Marrakesh Treaty to Facilitate Access to Published Works for Persons Who Are Blind, Visually Impaired, or Otherwise Print Disabled (MVT) (2013)" (Resumen del Tratado de Marrakech para facilitar el acceso a las obras publicadas a las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso [MVT] [2013]). **http://www.wipo.int/treaties/en/ip/marrakesh/summary_marrakesh.html**.

218 UNESCO. 2012. "2012 Paris OER Declaration" (Declaración de REA de París 2012). Recursos Educativos Abiertos (OER) en el mundo: París.

219 UNESCO. 2015. *Informe de control mundial 2000–2015 de Educación para todos: Logros y desafíos*. UNESCO Publishing: París.
Shuayb, Maha, Nada Al Maghlouth, Katharina Held, Nader Ahmad, Thaera Badran y Saba Al Qantar. 2016. "An Education for the Future: The Schooling Experience of Syrian Refugee Children in Lebanon and Germany" (Una educación para el futuro: la experiencia de la escolarización de los niños sirios refugiados en el Líbano y en Alemania). *Documento de información para la Comisión de Educación*. Center for Lebanese Studies (CLS).

220 Salmi, Jamil. 2016. "Tertiary Education and the Sustainable Development Goals: In Search of a Viable Funding Model" (La educación terciaria y los objetivos de desarrollo sostenible: en busca de un modelo de financiación viable). *Documento de información para la Comisión de Educación*.

221 Heyneman, Stephen, Jonathan Stern y Thomas Smith. 2011. "The Search for Effective EFA Policies: The Role of Private Schools for Low-Income Children" (La búsqueda de políticas efectivas de EPT: el rol de las escuelas privadas para niños de bajos ingresos). Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID): Washington, DC.

222 Winthrop, Rebecca, Eileen McGivney, Timothy Williams y Priya Shankar. 2016. "Innovation and Technology to Accelerate Progress in Education" (Innovación y tecnología para acelerar el progreso en educación). *Documento de información para la Comisión de Educación*. Centro de educación universal (Center for Universal Education, CUE) en The Brookings Institution.

223 Por ejemplo, iniciativas como el Pacto Mundial de la ONU para alentar a los directores generales a comprometerse a implementar principios universales de sostenibilidad y a tomar medidas para respaldar los objetivos de la ONU.

224 Economic Policy Group (EPG). 2016. "Forming the Optimal Skills Pledge and Levy: A Global Perspective and Policy Recommendations" (Formación de la promesa y contribución para competencias óptimas: perspectiva global y recomendaciones de políticas). *Documento de información para la Comisión de Educación*.

225 Figazzolo, Laura. 2016. "Spending Better, Smarter and More Equitably: Teachers Call for Action on Resource Effectiveness and Transparency" (Gastar mejor, de manera más inteligente y equitativa: los docentes exhortan a acciones de transparencia y eficacia de recursos). *Documento de información para la Comisión de Educación*. Education International (EI).

226 Kim, Jay-hyung, Jungwook Kim, Sunghwan Shin y Seung-yeon Lee. 2011. *Proyectos de infraestructura a cargo de asociaciones público-privadas: Estudios de caso de la República de Corea. Volumen 1: Desempeño y acuerdos institucionales*. Banco Asiático de Desarrollo (BAD): Manila.
LaRocque, Norman. 2008. "Public-Private Partnerships in Basic Education: An International Review" (Asociaciones público-privadas en educación básica: revisión internacional). Fondo Fiduciario para Educación de CfBT: Lectura.

227 Asociación Mundial para la Ayuda en Función de los Resultados. 2016. **www.gpoba.org**.

228 Oxford Analytica and Parthenon-EY para Caerus Capital. 2016. "The Business of Education in Africa: Phase 1 Report" (El negocio de la educación en África: informe de la 1.ª fase). Oxford Analytica y Parthenon-EY: Oxford y Londres.

229 Por ejemplo, iniciativas como pautas de Education International sobre "Compromiso corporativo responsable en educación" pueden ayudar a dar forma a la consideración de los gobiernos de estos temas.

230 El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece que: "Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a las fases elemental y fundamental" y que: "Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos".
El artículo 13.3 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales reconoce la libertad de los padres para escoger escuelas para sus hijos "distintas de las creadas por las autoridades públicas".

231 Ron Balsera, Maria, Delphine Dorsi y Trine Peters. 2016. "Ensuring Mixed Education Provision Comply with Human Rights" (Garantizar que el suministro de educación mixta respete los derechos humanos). *Documento de información para la Comisión de Educación*. Derecho a la educación.

232 Asamblea General de las Naciones Unidas (United Nations General Assembly, UNGA). 2016. "Human Rights Council: Thirty-second session" (Consejo de Derechos Humanos: trigésima segunda sesión). UNGA: Nueva York.

233 Baum, Donald, Laura Lewis, Oni Lusk-Stover y Harry Patrinos. 2014. "What Matters Most for Engaging the Private Sector in Education: A Framework Paper" (Qué es lo más importante para que el sector privado participe en la educación: documento marco). *Documento de trabajo de la iniciativa Enfoque Sistémico para Lograr Mejores Resultados en la Educación (SABER)*, N.º 8. Banco Mundial: Washington, DC.

234 Análisis de la Comisión de Educación (2016) basado en datos del Indicador Central de Estadísticas de Educación del Banco Mundial. Consultado en agosto de 2016.

235 Investigación realizada por Caerus Capital en los 15 países africanos con las cantidad más alta de matriculaciones no estatales, que arrojó un resultado de 42 millones de estudiantes en 2013 frente a los 24 millones informados al Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).
Oxford Analytica and Parthenon-EY para Caerus Capital. 2016. "The Business of Education in Africa: Phase 1 Report" (El negocio de la educación en África: informe de la 1.ª fase). Oxford Analytica y Parthenon-EY: Oxford y Londres.

236 Mcloughlin, Claire. 2013. "Low-Cost Private Schools: Evidence, Approaches and Emerging Issues" (Escuelas privadas de bajo costo: evidencia, enfoques y problemas emergentes). ODI: Londres.

237 Elacqua, Gregory, Maria Luisa Irebarren y Humberto Santos. 2015. "Private Schooling and Public Policies in Latin America" (Escolaridad privada y políticas públicas en Latinoamérica). Banco Interamericano de Desarrollo (BID): Washington, DC.

238 Steer, Liesbet, Julia Gillard, Emily Gustafsson-Wright y Michael Latham. 2015. "Non-state actors in education in developing countries. A framing paper for discussion" (Actores no estatales en la educación en los países en vías de desarrollo. Documento marco para el debate). Centro de Educación Universal (Center for Universal Education, CUE) en The Brookings Institution: Washington, DC.

239 Rose, Pauline. 2007. "Supporting Non-state Providers in Basic Education Service Delivery" (Apoyo a proveedores no estatales de prestación de servicios de educación básica). *Create Pathways to Access Research Monograph No. 4 (Rutas de CREATE para el acceso. Monografía de investigación N.º 4)*. Consortium for Research on Education Access, Transitions, and Equity (Create): Brighton.

240 Chimombo, Joseph. 2009. "Expanding Post-Primary Education in Malawi: Are Private Schools the Answer?" (Expansión de la educación posprimaria en Malaui: ¿son las escuelas privadas la respuesta?) *A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 39, N.º 2: 167–84.

241 Departamento de Desarrollo Internacional del Reino Unido. 2013. "Guidance Note — Engaging the Low Cost Private Schools in Basic Education: Issues, Challenges and Opportunities" (Nota orientativa: involucrar a las escuelas privadas de bajo costo en la educación básica: problemas, desafíos y oportunidades). DFID del Reino Unido: Londres.

242 Elacqua, Gregory, Maria Luisa Irebarren y Humberto Santos. 2015. "Private Schooling and Public Policies in Latin America" (Escolaridad privada y políticas públicas en Latinoamérica). Banco Interamericano de Desarrollo (BID): Washington, DC.

243 Fielden, John y Norman LaRocque. 2008. "The Evolving Regulatory Context for Private Education in Emerging Economies" (El contexto regulatorio evolutivo para la educación privada en las economías emergentes). *Documento de trabajo de educación serie 14*. Corporación Financiera Internacional (International Finance Corporation, IFC), Banco Mundial: Washington, DC.

244 Salmi, Jamil. 2016. "Tertiary Education and the Sustainable Development Goals: In Search of a Viable Funding Model" (La educación terciaria y los objetivos de desarrollo sostenible: en busca de un modelo de financiación viable). *Documento de información para la Comisión de Educación*.

245 El Proyecto sobre el derecho a la educación sostiene que "Los estados no deben subsidiar y deben prohibir el suministro de educación con fines de lucro, a fin de evitar la comercialización de un derecho humano y un bien público". Ron-Balsera, Maria, Delphine Dorsi y Trine Peters. 2016. "Ensuring Mixed Education Provision Comply with Human Rights" (Garantizar que el suministro de educación mixta respete los derechos humanos). *Documento de información para la Comisión de Educación*. Derecho a la educación.

246 Majumdar, Manabi. 2014. "The Shadow School System and New Class Divisions in India" (El sistema de escuelas no informadas [shadow schools] y nuevas divisiones de clases en India). Serie de documentos de trabajo sobre pobreza y educación del Grupo de Recursos Transnacionales (Transnational Research Group, TRG). Max Weber Stiftung: Bonn.

247 Lee, JuHo, Hyeok Jeong y Song Chang Hong. 2014. "Is Korea Number One in Human Capital Accumulation?: Education Bubble Formation and Its Labor Market Evidence" (¿Es Corea el número uno en acumulación de capital humano?: formación de la burbuja educativa y evidencia de ello en el mercado laboral). *Escuela de Políticas Públicas del Instituto de Desarrollo de Korea*. Korea Development Institute (KDI): Seúl.

248 Bray, Mark y Ora Kwo. 2014. "Regulating Private Tutoring for Public Good: Policy Options for Supplementary Education in Asia" (Regulación de las clases particulares para el bien público: opciones de políticas para la educación complementaria en Asia). *Asia Pacific Journal of Education*, Vol. 34, N.º 4: 518–19.

249 Gobierno de la India, Ministerio de Trabajo y Empleo. 2013. "Report on Youth Employment — Unemployment Scenario 2012-2013" (Informe sobre el empleo de los jóvenes: escenario

de desempleo 2012-2013).

250 ManpowerGroup. 2015. "Talent Shortage 2015" (Escasez de talentos 2015). Manpower Group: Milwaukee.
Centro de Gobierno McKinsey. 2012. "Education to Employment: Designing a System That Works" (Educación para el empleo: cómo diseñar un sistema que funcione). McKinsey & Company: Washington, DC.

251 Centro de Gobierno McKinsey. 2012. "Education to Employment: Designing a System That Works" (Educación para el empleo: cómo diseñar un sistema que funcione). McKinsey & Company: Washington, DC.

252 Economic Policy Group. 2016. "Forming the Optimal Skills Pledge and Levy: A Global Perspective and Policy Recommendations" (Formación de la promesa y contribución para competencias óptimas: perspectiva global y recomendaciones de políticas). *Documento de información para la Comisión de Educación*.

253 Centro de Investigación de Acceso Equitativo y Aprendizaje (REAL), Universidad de Cambridge. 2016. "Overcoming Inequalities within Countries to Achieve Global Convergence in Learning" (Superación de desigualdades dentro de los países para alcanzar convergencia mundial en el aprendizaje). *Documento de información para la Comisión de Educación*.

254 Datos proporcionados por el Centro de Investigación de Acceso Equitativo y Aprendizaje (REAL), Universidad de Cambridge, con base en evaluaciones de aprendizaje representativas a nivel nacional obtenidas en dos momentos determinados. La comparación es la relación de alumnos ricos y alumnos pobres de escuela primaria que alcanzan hitos de aprendizaje en dos momentos determinados distintos. Si la relación del segundo momento es inferior a la del primero, los alumnos pobres están alcanzando a los ricos. (No podemos tomar brechas absolutas entre ricos y pobres porque existe una clara "curva de Kuznets" en el aprendizaje; es decir que a medida que aumentan los niveles generales, las brechas absolutas primero aumentan y luego disminuyen. Un enfoque a favor de la igualdad reduciría la altura de esta curva en el curso del desarrollo).

255 Centro de Investigación de Acceso Equitativo y Aprendizaje (REAL), Universidad de Cambridge. 2016. "Overcoming Inequalities within Countries to Achieve Global Convergence in Learning" (Superación de desigualdades dentro de los países para alcanzar convergencia mundial en el aprendizaje). *Documento de información para la Comisión de Educación*.

256 Kattan, Raja Bentaouet y Nicholas Burnett. 2004. "User Fees in Primary Education" (Cuotas de usuarios en la educación primaria). *Serie Africa Human Development*. Banco Mundial: Washington, DC.
Educate a Child. (Sin fecha) "Direct and indirect costs of education as a barrier to access" (Costos directos e indirectos de la educación como barrera para el acceso). **http://educateachild.org/explore/barriers-to-education/poverty/direct-and-indirect-costs-education-barrier-to-access**.

257 Centro de Investigación de Acceso Equitativo y Aprendizaje (REAL), Universidad de Cambridge. 2016. "Overcoming Inequalities within Countries to Achieve Global Convergence in Learning" (Superación de desigualdades dentro de los países para alcanzar convergencia mundial en el aprendizaje). *Documento de información para la Comisión de Educación*.

258 Centro de Investigación de Acceso Equitativo y Aprendizaje (REAL), Universidad de Cambridge. 2016. "Overcoming Inequalities within Countries to Achieve Global Convergence in Learning" (Superación de desigualdades dentro de los países para alcanzar convergencia mundial en el aprendizaje). *Documento de información para la Comisión de Educación*.

259 UNICEF. 2015. "The Investment Case for Education and Equity" (El argumento de la inversión para la educación y la igualdad). UNICEF: Nueva York.

260 Centro de Investigación de Acceso Equitativo y Aprendizaje (REAL), Universidad de Cambridge. 2016. "Raising Domestic Resources for Equitable Education" (Recaudación de recursos nacionales para una educación equitativa). *Documento de información para la Comisión de Educación*.

261 UNESCO. 2015. *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2015: Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos*. UNESCO: París.

262 Overseas Development Institute (ODI). 2016. "Leaving no one behind: A critical path for the first 1,000 days of the SDGs" (Que nadie quede rezagado: vía crítica para los primeros 1000 días de los ODS). ODI: Londres.

263 Específicamente, el estudio investigó el impacto potencial de construir 500 jardines de infancia en dos escenarios: 1) distribución uniforme en Ghana y 2) para niños pobres en distritos pobres. Se halló que la educación preescolar aumenta el cupo en la escuela, reduce el abandono escolar y mejora el aprendizaje. En el escenario 1, el impacto previsto era que 6000 alumnos más completaran la escuela primaria durante un período de 10 años, frente a 27.000 en el escenario 2. (UNICEF, **http://www.unicef.org/education/bege_SEE.html**, consultado el 24 de mayo de 2016).

264 OMS. 2010. "Health Systems Financing: The Path to Universal Coverage" (Financiamiento de sistemas de salud: la vía hacia la cobertura universal). OMS: Ginebra.
Jamison, Dean T., Lawrence H. Summers, George Alleyne, Kenneth J. Arrow, Seth Berkley, Agnes Binagwaho, Flavia Bustreo. 2013. "Global Health 2035: A World Converging within a Generation" (Salud mundial 2035: un mundo convergente en el lapso de una generación). *The Lancet*, Vol. 382 (9908).

265 Ravens, Jan van y Carlos Aggio. 2008. "Expanding Early Childhood Care and Education: How Much Does It Cost?" (Expansión del cuidado y la educación en los primeros años de vida: ¿cuánto cuesta?) *Documentos de trabajo sobre Desarrollo en la primera infancia*. Fundación Bernard van Leer: La Haya.

266 Haddad, Lawrence, Shehla Zaidi y Haris Gazdar. 2016. "Investing in Nutrition: The Foundation for Development" (Invertir en alimentación: la base para el desarrollo). Banco Mundial: Washington, DC.

267 Nonoyama Tarumi, Yuko, Edilberto Loaiza y Patrice Engle. 2008. "Inequalities in Attendance in Organized Early Learning Programmes in Developing Societies: Findings from Household Surveys" (Desigualdades de asistencia en programas organizados de aprendizaje durante los primeros años de vida en sociedades en vías de desarrollo: hallazgos de encuestas en los hogares). *Journal of Comparative and International Education*.

268 Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). 2015. "Adult and Youth Literacy" (Alfabetización de adultos y jóvenes). Hoja. Informativa. Consultada en septiembre de 2015.

269 UNESCO. 2014. *Informe de Seguimiento de la Educación en*

el Mundo 2013-2014 de Educación para todos. Teaching and Learning: Achieving quality for all (Enseñanza y aprendizaje: cómo alcanzar calidad para todos). UNESCO Publishing: París.

270 Hong, Song-chang y Ju-ho Lee. 2016. "Accumulating Human Capital for Sustainable Development in Korea" (Acumulación de capital humano para el desarrollo sostenible en Corea). *Documento de información para la Comisión de Educación.*

271 Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Consultado el 1.° de agosto de 2016.

272 Mustaoha, Shakira y Philipp Krause. 2016. "Financing education: domestic resource mobilization and allocation" (Financiamiento de la educación: movilización y asignación de recursos nacionales). *Documento de información para la Comisión de Educación.* Overseas Development Institute (ODI).

273 Steer, Liesbet, Fazle Rabbani y Adam Parker. 2014. "Primary Education Finance for Equity and Quality. An Analysis of Past Success and Future Options in Bangladesh" (Financiación de la educación primaria para la igualdad y la calidad. Análisis del éxito del pasado y las opciones para el futuro en Bangladesh). *Documento de trabajo de Global Economy and Development, serie Brooke Shearer.* The Brookings Institution: Washington DC.

274 Watkins, Kevin y Woubedle Alemayehu. 2012. "Financing for a Fairer, More Prosperous Kenya. A Review of Public Spending Challenges and Options for Selected Arid and Semi-Arid Counties" (Financiamiento para una Kenia más justa y más próspera. Revisión de los desafíos y las opciones del gasto público para países áridos y semiáridos seleccionados). The Brookings Institution: Washington DC.

275 Centro de Investigación de Acceso Equitativo y Aprendizaje (REAL), Universidad de Cambridge. 2016. "Raising Domestic Resources for Equitable Education" (Recaudación de recursos nacionales para una educación equitativa). *Documento de información para la Comisión de Educación.*
Onyekwena, Chukwuka, Eustace Uzor, Tirimisiyu Oloko y Adedeji Adeniran. 2016. "Financing Basic Education in Nigeria: What Are the Feasible Options?" (Financiamiento de la educación básica en Nigeria: ¿cuáles son las opciones viables?) *Documento de información para la Comisión de Educación.* Centre for the Study of the Economies of Africa (CSEA).
Mukherjee, Anit. 2016. "Domestic Financing and Equity in Education: Lessons from India's Experience in the Post-MDG Period" (Financiamiento nacional e igualdad en la educación: lecciones de la experiencia de la India en el período posterior a los ODM). *Documento de información para la Comisión de Educación.*

276 Psacharopoulos, George, Claudio Montenegro y Harry Anthony Patrinos. 2016. "Education Financing Priorities" (Prioridades del financiamiento de la educación). *Documento de información para la Comisión de Educación.*

277 En la actualidad, el 16 % del gasto en educación del sector público corresponde a educación superior en los países de renta baja.
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, UNESCO). 2015. *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos.* UNESCO Publishing: París.

278 Salmi, Jamil. 2016. "Tertiary Education and the Sustainable Development Goals: In Search of a Viable Funding Model" (La educación terciaria y los objetivos de desarrollo sostenible: en busca de un modelo de financiación viable). *Documento de información para la Comisión de Educación.*

279 Nankabirwa, Joaniter, Simon. J Brooker, Sian. E. Clarke, Deepika Fernando, Caroline W. Gitonga, David Schellenberg y Brian Greenwood. 2014. "Malaria in school-age children in Africa: an increasingly important challenge" (La malaria en los niños en edad escolar en África: un desafío cada vez más importante). *Tropical Medicine and International Health*, Vol. 19, N.º 11: 1294-309.

280 Rango de 4 millones a 10 millones con base en días promedio perdidos por episodio.
Brooker, Simon, Helen Guyatt, Judy Omumbo y John Ouma. 2000. "Situation Analysis of Malaria in School- Aged Children in Kenya — What Can Be Done?" (Análisis de situación de la malaria en niños en edad escolar en Kenia: ¿qué se puede hacer?) *Parasitology Today*, Vol. 16, N.º 5: 183–86.

281 Guo, Y., X. Li y L. Sherr. 2012. "The Impact of HIV/AIDS on Children's Educational Outcome: A Critical Review of Global Literature" (El impacto del VIH/SIDA en el resultado educativo de los niños: revisión minuciosa de la literatura mundial). *NCBI*, Vol. 24, N.º 9: 993–1012.

282 Louis, Michelle Chiting. 2014. "Prepared to Learn: How School Health and School Feeding Policies Help Students Learn" (Preparados para aprender: de qué manera las políticas de salud en la escuela y alimentación en la escuela ayudan a los estudiantes a aprender). *Notas sobre educación.* Banco Mundial: Washington, DC.

283 Bundy, Donald, Carmen Burbano, Margaret Grosh, Aulo Gelli, Matthew Jukes y Lesley Drake. 2009. "Rethinking School Feeding: Social Safety Nets, Child Development, and the Education Sector" (Replanteamiento de la alimentación en la escuela: redes de seguridad social, desarrollo infantil y el sector de la educación). *Serie Directions in Development.* Banco Mundial: Washington, DC.

284 OMS. 2011. "World Report on Disability" (Informe mundial sobre discapacidad). OMS: Ginebra.

285 UNICEF. 2013. "Improving Child Nutrition: The achievable imperative for global progress" (Mejora de la nutrición infantil: el imperativo alcanzable para el progreso mundial). UNICEF: Nueva York.

286 National Scientific Council on the Developing Child. 2008. "The Science of Early Childhood Development. Closing the Gap between What We Know and What We Do" (La ciencia del desarrollo en la primera infancia. Cómo acortar la brecha entre lo que sabemos y lo que hacemos). Center on the Developing Child de Harvard University: Boston.

287 Prado, Elizabeth y Kathryn Dewey. 2014. "Nutrition and Brain Development in Early Life" (Nutrición y desarrollo del cerebro en los primeros años de vida). Nutrition Reviews, Volumen 72, 4.ª edición: 267–284.

288 Nicolai, Susan, Sebastien Hine y Joseph Wales. 2015. "Education in emergencies and protracted crises. Toward a strengthened response" (Educación en emergencias y crisis extendidas. Hacia una respuesta fortalecida). Overseas Development Institute (ODI): Londres.

289 Centro de Investigación de Acceso Equitativo y Aprendizaje (REAL), Universidad de Cambridge. 2016. "REAL: Let Girls Learn in Conflict Settings" (REAL: Permitir que las niñas aprendan en ambientes de conflicto). REAL: Cambridge.

290 Coalición Global para Proteger la Educación de Ataques (Global Coalition to Protect Education from Attack, GCPEA). 2014. "Education Under Attack" (La educación atacada). GCPEA: Nueva York.

291 UNICEF. 2016. "The State of the World's Children 2016: A fair chance for every child" (Estado Mundial de la Infancia 2016: una oportunidad justa para todos los niños). UNICEF: Nueva York.

292 UNICEF. 2016. "Street Children" (Los niños de la calle). UNESCO: París.

293 UNICEF. 2014. "The State of the World's Children 2014 in Numbers—Every Child Counts. Revealing disparities, advancing children's rights" (El Estado Mundial de la Infancia de 2014 en cifras: todos los niños y niñas cuentan. Revelación de las disparidades para impulsar los derechos de la niñez). UNICEF: Nueva York.

294 Didrik Saugstad, Ola. 2016. "Chronicle: How Do We Reduce Child Mortality?" (Crónica: ¿cómo reducimos la mortalidad infantil? Weblog de Kronikk. 4 de agosto de 2016. Solo Noruega. **http://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/Kronikk-Hvordan-skal-vi-redusere-barnedodeligheten-31240b.html**.

295 UNICEF. 2014. "The State of the World's Children 2014 in Numbers—Every Child Counts. Revealing disparities, advancing children's rights" (El Estado Mundial de la Infancia de 2014 en cifras: todos los niños y niñas cuentan. Revelación de las disparidades para impulsar los derechos de la niñez). UNICEF: Nueva York.

296 UNICEF. 2010. "Progress for Children: Achieving the MDGs with Equity" (Progreso para los niños: cómo alcanzar los ODM con igualdad). *Progress for Children*, N.º 9. UNICEF: Nueva York.

297 Centro de Investigación de Acceso Equitativo y Aprendizaje (REAL), Universidad de Cambridge. 2015. "REAL: Let Girls Learn in Conflict Settings" (REAL: Permitir que las niñas aprendan en ambientes de conflicto). REAL: Cambridge.

298 King, Elizabeth y Rebecca Winthrop. 2015. "Today's Challenges for Girls' Education" (Los desafíos actuales para la educación de las niñas). *Documento de trabajo 90*. Global Economy and Development en The Brookings Institution: Washington, DC.

299 Results for Development Institute (R4D). 2016. "Financing Early Childhood Development: An Analysis of International and Domestic Sources In Low- and Middle- Income Countries. Volume 1" (Financiamiento para el desarrollo en la primera infancia: análisis de loa recursos nacionales e internacionales en países de renta baja y renta media. Volumen 1). *Documento de información para la Comisión de Educación*.

300 DiGirolamo, Ann, Pablo Stansbery y Mary Lung'aho. 2014. "Advantages and Challenges of Integration: Opportunities for Integrating Early Childhood Development and Nutrition Programming" (Ventajas y desafíos de la integración: oportunidades para integrar el desarrollo en la primera infancia y la programación de la alimentación). *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 1308, N.º 1: 46–53.

301 Grantham-McGregor, S. M., Powell, C. A, S. P Walker y J. H Himes. 1991. "Nutritional Supplementation, Psycho- social Stimulation, and Mental Development of Stunted Children: The Jamaican Study" (Complementos nutricionales, estimulación psicosocial y desarrollo mental de los niños raquíticos: el estudio de Jamaica). *The Lancet*, Vol. 338 (8758): 1–5.

302 Sayre, Rebecca K., Amanda Devercelli, Michelle Neuman, Quentin Wodon. 2015. "Investing in ECD: Review of World Bank Recent Experiences" (Inversión en el desarrollo en la primera infancia: revisión de experiencias recientes del Banco Mundial). Banco Mundial: Washington, DC.

303 Collis, Victoria. 2016. "Lighting the Way: Inside the School Resilience Agenda" (Iluminando el camino: dentro de la agenda de la resiliencia escolar). *Documento de información para la Comisión de Educación*. Riverpath.

304 A World at School. 2015. "Safe Schools Initiative: Protecting the Right to Learn in Pakistan" (Iniciativa de escuelas seguras: protección del derecho al aprendizaje en Pakistán). Theirworld: Londres.

305 Aldana, Johan. 2015. "Strong Schools and Communities Initiative: Working Together to Build Safe Schools and Protective Learning Environments" (Iniciativa de comunidades y escuelas fuertes: cómo trabajar juntos para construir escuelas seguras y entornos educativos protectores). UNICEF, Coalición Mundial de Empresas para la Educación, y A World at School.
Collins, Victoria. "Lighting the Way: Inside the School Resilience Agenda" (Iluminando el camino: dentro de la agenda de la resiliencia escolar). *Documento de información para la Comisión de Educación*. Riverpath.

306 Estrategia Internacional de Reducción de Desastres (EIRD) de las Naciones Unidas. 2010. "Indonesia Pledges Safety of Over 3,000 Schools and 100-plus hospitals" (Indonesia promete seguridad para más de 3000 escuelas y más de 100 hospitales). 29 de julio de 2010. **https://www.unisdr.org/archive/14779**.

307 Iniciativa para escuelas seguras de la Asociación de Naciones del Sudeste Asiático (Association of Southeast Asian Nations, ASEAN). 2015. "School Safety in Indonesia" (Seguridad de las escuelas en Indonesia). ASEAN: Jakarta.

308 Winthrop, Rebecca y Elena Matsui. 2013. "A New Agenda for Education in Fragile States" (Nueva agenda para la educación en los estados frágiles). Documento de trabajo 10. Centro de Educación Universal (Center for Universal Education, CUE) en The Brookings Institution. Washington, DC.

309 Foro de Mujeres Africanas en Pro de la Educación (Forum for African Women Educationalists, FAWE). 2016. "Developing the Education Workforce in Africa: What Role Are Families and/or Communities Playing to Support Girls' Education?" (Desarrollo del personal del ámbito educativo en África: ¿qué rol cumplen las familias o las comunidades en el apoyo de la educación de las niñas?). *Documento de información para la Comisión de Educación*.

310 UNICEF. 2015. "Fixing the Broken Promise of Education for All" (Reparación de la promesa incumplida de Educación para todos). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO): París.

311 Glewwe, Paul, Albert Park y Meng Zhao. 2016. "A better vision

for development: Eyeglasses and academic performance in rural primary schools in China" (Una mejor visión para el desarrollo: anteojos y desempeño académico en escuelas primarias rurales en China). *Journal of Development Economics*, Vol. 122: 170-182.

312 Coalición Mundial de Empresas para la Educación. 2016. "Exploring the Potential of Technology to Deliver Education & Skills to Syrian Refugee Youth" (Exploración del potencial de la tecnología para impartir educación y destrezas a jóvenes refugiados sirios). Coalición Mundial de Empresas para la Educación: Washington, DC.
Dahya, Negin. 2016. "Education in Conflict and Crisis: How Can Technology Make a Difference? A Landscape Review" (La educación en situaciones de conflicto y crisis: ¿de qué manera puede la tecnología marcar la diferencia? Una revisión del panorama). Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ): Bonn.

313 Banco Mundial y UNICEF. "Discussion document – ECD Partnership" (Documento de debate: Asociación para el desarrollo en la primera infancia). 7 de marzo de 2016.

314 "En consecuencia, las agencias de financiación bilaterales y multilaterales, incluidos el Banco Mundial y los bancos de desarrollo regionales, así como el sector privado, deben movilizar nuevos recursos financieros, preferentemente en forma de subvenciones y asistencia concesional. Afirmamos que la falta de recursos no constituirá un impedimento para alcanzar este objetivo para ningún país que se comprometa seriamente con la educación para todos" en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). 2000. "The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting Our Collective Commitments" (El marco de acción de Dakar. educación para todos: cumplimiento de nuestros compromisos colectivos). UNESCO: París.

315 Los costos de educación de nivel superior consideran la enorme demanda, el escalamiento de de innovaciones efectivas de mucho menor costo y que causan menor perturbación y que utilizan la comunicación en línea y una creciente porción de instituciones privadas que brindan educación de nivel superior. También incluye las tasas de matrícula, incluido en instituciones públicas, en el nivel superior y para los programas relacionados de préstamos para estudiantes. Para conocer más detalles sobre cálculos de costos, consulte el Documento de información analítica de la Comisión de Educación, disponible en **http://report.educationcommission.org/resources**.

316 Como se indicó en la Parte 1, es posible que algunos países que están más rezagados necesiten tiempo adicional luego de 2030.

317 Entonces, por ejemplo, el porcentaje correspondiente a educación preescolar en el gasto educativo de los países de renta baja ascendería del 4 % en 2015 al 10 % en 2030.

318 El modelo de costos también incluye los costos de los programas de segunda oportunidad de alfabetización, que incluyen a todos los jóvenes mayores de 15 años que no tuvieron oportunidad de terminar la escuela primaria para 2030 (los costos no incluyen abordar la acumulación de mayores de 15 años que son analfabetos).

319 Las previsiones de crecimiento para 2016-2020 se basan en la Perspectiva de la Economía Mundial del FMI, y se utilizó el promedio anterior, sujeto a un máximo del 5 %, hasta 2030. También se utilizó el 5 % en el modelo 2015 de la UNESCO (Consulte el Anexo), y por lo general coincide con el pronóstico promedio de la OCDE para el Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (Intergovernmental Panel on Climate Change, IPCC) (2013). Además, se evaluaron algunas previsiones de crecimiento alternativas para después de 2025, pero arrojaron una pequeña diferencia en los resultados generales.

320 Muy poco en el grupo de renta baja (del 18,1 % al 17,7 %) y en el grupo de renta media-baja (del 15,8 % al 15,6 %) y un poco más en el grupo de renta media-alta (del 17,2 % al 15,9 %).

321 Según datos del FMI, consultados en junio de 2016.

322 Fenochietto, Ricardo y Carola Pessino. 2013. "Understanding Countries' Tax Effort" (Comprensión del esfuerzo tributario de los países). FMI: Washington, DC.
Los países de renta baja podrían aumentar sus ingresos públicos potenciales totales del 17 % al 26 %. Se incluyeron todos los ingresos públicos, excepto para los países que dependen mucho de los recursos.

323 Bari, Faisal, Rabea Malik y Fizza Raza. "Raising domestic resources for equitable education in Pakistan" (Recaudación de recursos nacionales para una educación equitativa en Pakistán). *Documento de información para la Comisión de Educación*. IDEAS Pakistan.
Datos del Grupo del Banco Mundial y el FMI, consultados en junio de 2016.

324 Archer, David. 2016. "Domestic Tax and Education" (Impuestos nacionales y educación). Documento de información para la Comisión de educación. ActionAid.

325 Cobham, Alex y Steven J. Klees. 2016. "Global Taxation: Financing education and the other Sustainable Development Goals" (Impuestos mundiales: financiamiento de la educación y los demás objetivos de desarrollo sostenible). *Documento de información para la Comisión de Educación*. Universidad de Maryland.

326 Naciones Unidas. 2015. "Addis Ababa Action Agenda of the Third International Conference on Financing for Development" (Agenda de acción de Adís Abeba de la Tercera Conferencia Internacional sobre Financiación para el Desarrollo). Naciones Unidas: Nueva York.

327 Mukherjee, Anit. 2016. "Domestic financing and equity in education. Lessons from India's experience in the post MDG period" (Financiamiento nacional e igualdad en la educación: lecciones de la experiencia de la India en el período posterior a los ODM). *Documento de información para la Comisión de Educación*. Centro para el Desarrollo Global (Center for Global Development, CGD).

328 Centro de Investigación de Acceso Equitativo y Aprendizaje (REAL), Universidad de Cambridge. 2016. "Raising domestic resources for equitable education" (Recaudación de recursos nacionales para una educación equitativa). *Documento de información para la Comisión de Educación*.

329 Lustig, Nora. 2015. "Inequality and Fiscal Redistribution in Middle Income Countries: Brazil, Chile, Colombia, Indonesia, Mexico, Peru and South Africa" (Desigualdad y redistribución fiscal en países de renta media: Brasil, Chile, Colombia, Indonesia, México, Perú y Sudáfrica). *Documento de trabajo de CEQ N.º 31*. Center for Inter-American Policy and Re-search y Departamento de Economía, Universidad Tulane e Inter-

American Dialogue.

330 Mustapha, Shakira y Philipp Krause. 2016. "Financing Education: Domestic Resource Mobilization and Allocation" (Financiamiento de la educación: movilización y asignación de recursos nacionales). *Documento de información para la Comisión de Educación*. Overseas Development Institute (ODI).

331 Coady, David, Valentina Flamini y Louis Sears. 2015. "The Unequal Benefits of Fuel Subsidies Revisited: Evidence for Developing Countries" (Reconsideración de los beneficios desiguales de los subsidios a los combustibles: evidencia para países en vías de desarrollo). FMI: Washington, DC.

332 Centro Compromiso con la Equidad (CEQ). 2016. **http://www.commitmentoequity.org/**.

333 Esto es suponiendo que la asignación de gastos de educación sea proporcional para todos los quintiles de renta. No obstante, el gasto de educación básica suele ser progresivo. Si el 25 % de los gastos de educación se destinara al 20 % más pobre, la ganancia neta sería de 5000 millones de USD. Análisis de la Secretaría de la Comisión de Educación. 2016.

334 Centre for the Study of Economies in Africa (CSEA). 2016. "Financing Basic Education in Nigeria: What Are the Feasible Options?" (Financiamiento de la educación básica en Nigeria: ¿cuáles son las opciones viables?) *Documento de información para la Comisión de Educación*.

335 Whitley, Shelagh y Laurie Van der Burg. 2016. "Unexpected Allies? Fossil Fuel Subsidies and Education" (¿Aliados inesperados? La educación y los subsidios a los combustibles fósiles). *Documento de información para la Comisión de Educación*. Overseas Development Institute (ODI).

336 Whitley, Shelagh y Laurie Van der Burg. 2016. "Unexpected Allies? Fossil Fuel Subsidies and Education" (¿Aliados inesperados? La educación y los subsidios a los combustibles fósiles). *Documento de información para la Comisión de Educación*. Overseas Development Institute (ODI).

337 Birdsall, Nancy y Anna Diofasi. 2015. "Reducing Energy Subsidies without Hurting the Poor?" (¿Reducir de los subsidios energéticos sin perjudicar a los pobres?) 6 de julio de 2015. Centro para el Desarrollo Global (CGD). **http://www.cgdev.org/blog/reducing-energy-subsidies-without-hurting-poor**.

338 Whitley, Shelagh y Laurie Van der Burg. 2016. "Unexpected Allies? Fossil Fuel Subsidies and Education" (¿Aliados inesperados? La educación y los subsidios a los combustibles fósiles). *Documento de información para la Comisión de Educación*. Overseas Development Institute (ODI).

339 Los programas clave que operan en esta área incluyen los siguientes: la Línea de créditos para la reforma de los subsidios energéticos y el suministro y asistencia técnica (Energy Subsidy Reform and Delivery and Technical Assistance Facility), creada en 2013 como parte del antiguo Programa de asistencia y mapeo del sector energético (Energy Sector Mapping and Assistance Program, ES-MAP). Además, varias organizaciones ya producen análisis e investigaciones importantes sobre reformas de subsidios, en especial el FMI, la OCDE, la Iniciativa Global de Subsidios (Global Subsidies Initiative, GSI) y la Agencia Internacional de la Energía (International Energy Agency, IEA).

340 Mukherjee, Anit. 2016. "Financing Access and Outcomes in Education: Lessons from India's Experience in the post-MDG Period" (Financiamiento del acceso y resultados en la educación: lecciones de la experiencia de la India en el período posterior a los ODM). *Documento de información para la Comisión de Educación*.
Mustapha, Shakira y Philipp Krause. 2016. "Financing education: domestic resource mobilization and allocation" (Financiamiento de la educación: movilización y asignación de recursos nacionales). *Documento de información para la Comisión de Educación*. Overseas Development Institute (ODI).

341 Mustapha, Shakira y Philipp Krause. 2016. "Financing education: domestic resource mobilization and allocation" (Financiamiento de la educación: movilización y asignación de recursos nacionales). *Documento de información para la Comisión de Educación*. Overseas Development Institute (ODI).

342 Archer, David. 2016. "Domestic Tax and Education" (Impuestos nacionales y educación). *Documento de información para la Comisión de Educación*. ActionAid.

343 Bauer, Andrew, Malan Rietveld y Perrine Toledano. 2014. "Managing the public trust: How to make natural resource funds work for citizens" (Gestión del fondo fiduciario público: cómo hacer que los fondos de recursos naturales funcionen en favor de los ciudadanos). Revenue Watch Institute y Vale Columbia Center on Sustainable International Investment.

344 Ghana, Liberia, Mozambique, Sierra Leona, Tanzania y Uganda.

345 Se basan en cálculos de un estudio realizado en un momento en que los precios de los ingresos públicos procedentes de recursos naturales estaban altos. Si pensamos en el futuro, es posible que los ingresos públicos provenientes de los recursos naturales como porcentaje de los ingresos públicos totales del gobierno sean más bajos.
Grupo del Banco Africano de Desarrollo (BAfD) y Fundación Bill y Melinda Gates (BMGF). 2015. "Delivering on the promise: Leveraging natural resources to accelerate human development in Africa" (Cumplir la promesa: aprovechamiento de recursos naturales para acelerar el desarrollo humano en África). AfDB y Fundación Bill y Melinda Gates (BMGF): Abiyán y Washington, DC.

346 Se utilizan, entre otras cosas, para ahorrar dinero para generaciones futuras, así como para destinar fondos a proyectos nacionales de desarrollo.

347 Schäferhoff, Marco, Nicholas Burnett, Jessica Kraus, Yannick Kirchhof, Andrew Rogerson, Arushi Terway, Sebastián Martínez, Birger Fredriksen y Lindsay Adams. 2016. "Rethinking the Financing and Architecture of Global Education" (Replanteamiento del financiamiento y la arquitectura de la educación global). *Documento de información para la Comisión de Educación*. SEEK Development (SEEK) y Results for Development (R4D): Berlín y Washington, DC.

348 Estos aportadores de fondos ajenos al CAD son Estonia, Hungría, Kazajistán, Kuwait, Lituania, Rumania y los Emiratos Árabes Unidos.

349 Análisis de la Secretaría de la Comisión de Educación (2016) basado en datos de Foundation Center Estados Unidos. Estas mismas fundaciones destinan el 26 % para educación en sus programas en los EE. UU.

350 El cambio hacia la infraestructura en todas las principales instituciones multilaterales tradicionales aumenta más por el

surgimiento del Banco Asiático de Inversión en Infraestructura (Asian Infrastructure Investment Bank, AIIB) y el Nuevo Banco de Desarrollo, con un sólido enfoque en el financiamiento de la infraestructura.

351 61 países son elegibles para recibir ayuda de GPE y 41 países recibieron financiamiento en 2014, solamente uno no es un país de renta baja o de renta media-baja.

352 Universalia y Results for Development (R4D). 2015. "Independent Interim Evaluation of the Global Partnership for Education" (Evaluación provisional independiente de Global Partnership for Education). Universalia y R4D: Montreal y Washington, DC.
Global Partnership for Education (GPE). 2014. "Press Release: Record 28.5 Billion US Dollars Pledged for Global Education 2010-2014" (Comunicado de prensa: promesa récord de 28 500 millones de USD para educación mundial entre 2010 y 2014). 28 de junio de 2014. **http://www.globalpartnership.org/news/press-release-record-28-5-billion-us-dollars-pledged-global-education**.
Este esfuerzo de movilización de recursos se contrasta con los éxitos de los fondos de salud, como el Fondo Mundial de Lucha contra el SIDA, la Tuberculosis y la Malaria (12.000 millones de USD para 2014-2016), GAVI, the Vaccine Alliance (7500 millones de USD para 2016- 2020) y la Iniciativa Mundial de Erradicación de la Poliomielitis (4000 millones de USD para 2013-2018).

353 Schäferhoff, Marco, Nicholas Burnett, Jessica Krauss, Yannick Kirchhof, Andrew, Rogerson, Aroshi Terway, Sebastián Martínez, Birger Fredriksen, and Lindsay Adams. 2016. "Rethinking the Financing and Architecture of Global Education" (Replanteamiento del financiamiento y la arquitectura de la educación global). *Documento de información para la Comisión de Educación*. SEEK Development (SEEK) y Results for Development (R4D): Berlín y Washington, DC.

354 Frente al 92 % destinado a agua e instalaciones sanitarias, y al 86 % destinado a salud.
Rose, Pauline y Asma Zubairi. 2016. "One SDG indicator must be missed for education aid to reach those most in need" (Se debe omitir un indicador de ODS para que los recursos educativos lleguen a los más necesitados). Blog de Deliver 2030. 25 de mayo de 2016. **http://deliver2030.org/?p=6935**.

355 A World at School. 2015. "Donor Score Card: Donor governments and institutions are failing the world's out-of-school children" (Hoja de calificaciones de los aportadores de fondos: los gobiernos y las instituciones aportadoras les están fallando a los niños que no están escolarizados en el mundo). Theirworld: Londres.

356 Overseas Development Institute (ODI). 2016. "Education Cannot Wait: Proposing a fund for education in emergencies" (La educación no puede esperar: propuesta de un fondo para educación en emergencias). ODI: Londres.

357 UNESCO. 2015. "Education for All Global Monitoring Report. Humanitarian Aid for Education: Why It Matters and Why More is Needed" (Informe de control mundial de Educación para todos. Ayuda humanitaria para educación: por qué es importante y por qué se necesita más). *Documento de políticas 21*. UNESCO: París.

358 Universalia y Results for Development (R4D). 2015. "Independent Interim Evaluation of the Global Partnership for Education" (Evaluación provisional independiente de Global Partnership for Education). Universalia y R4D: Montreal y Washington, DC.

359 Extraído de hallazgos preliminares de una investigación disponible encargada de REAL, Universidad de Cambridge, sobre igualdad en la movilización de los recursos nacionales.

360 Jim Kim, presidente del Banco Mundial, ha anunciado una duplicación de su financiamiento basado en los resultados en educación durante los próximos cinco años, y actualmente GPE destina el 30 % de su financiación para programas de países a enfoques basados en los resultados.

361 Innovative Financing Initiative. 2014. "Innovative financing for development: scalable business models that produce economic, social and environmental outcomes" (Financiamiento innovador para el desarrollo: modelos comerciales escalables que producen resultados económicos, sociales y ambientales). Innovative Financing Initiative, Global Development Incubator, The Citi Foundation, AFD y Dalberg.

362 Schäferhoff, Marco, Nicholas Burnett, Jessica Kraus, Yannick Kirchhof, Andrew Rogerson, Arushi Terway, Sebastian Martinez, Birger Fredriksen y Lindsay Adams. 2016. "Rethinking the Financing and Architecture of Global Education" (Replanteamiento del financiamiento y la arquitectura de la educación global). *Documento de información para la Comisión de Educación*. SEEK Development (SEEK) y Results for Development (R4D).

363 Las migraciones a causa de conflictos están en el máximo nivel registrado y, en la actualidad, más de 250 millones de niños viven en países afectados por conflictos y fragilidad. Se prevé que las catástrofes naturales afectarán a un 50 % más de personas para 2030 que en promedio desde 2000-2015. Los conflictos violentos disminuyeron durante un período prolongado, desde la Segunda Guerra Mundial, pero han aumentado rápidamente desde 2011.

364 Naciones Unidas. 2015. "Addis Ababa Action Agenda of the Third International Conference on Financing for Development" (Agenda de acción de Adís Abeba de la Tercera Conferencia Internacional sobre Financiación para el Desarrollo). Naciones Unidas: Nueva York.

365 OCDE. 2016. "The 0.7% ODA/GNI target – a history" (El objetivo del 0,7 % de la AOD/el INB: una historia). 22 de julio de 2016. **http://www.oecd.org/dac/stats/the07odagnitarget-ahistory.htm**.

366 Suponiendo que los aportadores de fondos ajenos a CAD mantengan los niveles actuales de AOD/INB, podría haber un total disponible de 54.000 millones de USD en AOD para 2030. Si la AOD/el INB se duplican, los aportadores de fondos ajenos a CAD podrían destinar hasta 75.000 millones de USD a AOD. Esto se basa en pronósticos del PBI de la Perspectiva de la Economía Mundial y el OCDE, así como en los niveles de AOD/INB de 2014. Conforme a estos escenarios y calculando un 15 % para educación, la AOD ajena a CAD total para educación sería de 8000 millones de USD a 11.000 millones de USD para 2030. Análisis de la Secretaría de la Comisión de Educación. 2016.

367 Suponiendo que la ayuda privada al desarrollo crezca a las mismas tasas de crecimiento durante los años previstos como fue el caso para el período 2007-2014: 7 % anual. Las tasas de crecimiento anteriores se calcularon utilizando datos de subvenciones privadas netas de CAD de la OCDE. Se calculó que el 15 % de la ayuda privada al desarrollo se otorgará para educación para 2030.

368 Shaw, William y Dilip Ratha. 2016. "Migration, Education, and Development" (Emigración, educación y desarrollo). *Documento de información para la Comisión de Educación*.

369 Overseas Development Institute (ODI). 2016. "Education Cannot Wait: Proposing a fund for education in emergencies" (La educación no puede esperar: propuesta de un fondo para educación en emergencias). ODI: Londres.

370 Consulte también Tsui, Edward. 2015. "Review of the potential for assessed funding for the Central American Response Fund (CERF)" (Revisión del potencial de financiación evaluada para el Fondo central para la acción en casos de emergencia [CERF]). Oficina para la Coordinación de Asuntos Humanitarios (Office for the Coordination of Humanitarian Affairs, OCHA) de las Naciones Unidas: Nueva York.

371 Hellman, Joel. 2013. "Surprising Results from Fragile States" (Resultados sorprendentes de estados frágiles). Blog Future Development: Economics to End Poverty. 25 de julio de 2016. Banco Mundial: Washington, DC.

372 Innovative Financing Initiative. 2014. "Innovative financing for development: scalable business models that produce economic, social and environmental outcomes" (Financiamiento innovador para el desarrollo: modelos comerciales escalables que producen resultados económicos, sociales y ambientales). Innovative Financing Initiative, Global Development Incubator, The Citi Foundation, AFD y Dalberg.

373 Results for Development (R4D). 2016. "Innovative Financing – Recommendations" (Financiamiento innovador: recomendaciones). Documento de información para la Comisión de educación. R4D.

374 Thomas Piketty. 2013. Capital in the Twenty-First Century (El capital en el siglo XXI). The Belknap Press de Harvard University Press: Cambridge, Massachusetts.
Cobham, Alex y Steven J. Klees. 2016. "Global Taxation: Financing education and the other Sustainable Development Goals" (Impuestos mundiales: financiamiento de la educación y los demás objetivos de desarrollo sostenible). *Documento de información para la Comisión de Educación*. Universidad de Maryland.

375 Existe evidencia sólida de que la calidad y los logros educativos superiores están vinculados a un aumento del PBI. Por lo tanto, las estructuras de reembolso de bonos vinculadas al PBI se prestan para monetizar el crecimiento económico originado gracias a la inversión en educación.
Hollingsworth, Cormac. 2015. "Education's economic effects on growth and the changing global economy and consequences for financing educational investment" (Los efectos económicos de la educación en el crecimiento y la economía global cambiante, y consecuencias para el financiamiento de la inversión educativa). *Documento de información para la Comisión de Educación*.

376 Shaw, William y Dilip Ratha. 2016. "Migration, Education, and Development" (Migración, educación y desarrollo). *Documento de información para la Comisión de Educación*.
Ketkar, Suhas y Dilip Ratha. 2010. "Diaspora Bonds: Tapping the Diaspora During Difficult Times" (Bonos diáspora: empleo de la diáspora en tiempos difíciles). *Journal of International Commerce, Economics and Policy*, Vol. 1, N.º 2: 251-263.

377 Propuesta a la Comisión de Education International (EI).

378 Oxford Analytica and Parthenon-EY para Caerus Capital. 2016. "The Business of Education in Africa: Phase 1 Report" (El negocio de la educación en África: informe de la 1.ª fase). Oxford Analytica y Parthenon-EY: Oxford y Londres.

379 Los préstamos tradicionales de estudiantes experimentaron altas tasas de incumplimiento del 11,8 % en los EE. UU. (Departamento de Educación de los EE. UU., 2015), del 36 % en Chile y del 17 % en Colombia.
Salmi, Jamil. 2016. "Tertiary Education and the Sustainable Development Goals: In Search of a Viable Funding Model" (La educación terciaria y los objetivos de desarrollo sostenible: en busca de un modelo de financiación viable). *Documento de información para la Comisión de Educación*.

380 Clarke, Daniel y Stefan Dercon. 2016. "Dull Disasters? How Planning Ahead Will Make a Difference" (¿Catástrofes leves? De qué manera la planificación anticipada marca la diferencia). Oxford University Press: Oxford.

381 Results for Development (R4D). 2016. "Innovative Financing – Recommendations" (Financiamiento innovador: recomendaciones). *Documento de información para la Comisión de Educación*. R4D.

382 Gustafsson-Wright, Emily, Sophie Gardiner y Katie Smith. 2016. "Ensuring effective outcome-based financing in early childhood development. Recommendations to the International Commission on Financing Global Education Opportunity" (Cómo garantizar un financiamiento efectivo basado en resultados en el desarrollo de la primera infancia. Recomendaciones para la Comisión Internacional para el Financiamiento de Oportunidades Educativas Globales). Centro de educación universal (Center for Universal Education, CUE) en The Brookings Institution.

383 Financiamiento innovador para financiar el Grupo Piloto para el Desarrollo. 2010. "Globalizing Solidarity: The Case for Financial Levies" (Globalización de la solidaridad: el argumento en favor de las contribuciones financieras). Informe del Comité de expertos para la fuerza laboral de desarrollo y transacciones financieras internacionales.

384 Douste-Blazy, Philippe. 2015. "An Invisible Way to End Poverty" (Una vía invisible para erradicar la pobreza). Global Citizen. **https://www.globalcitizen.org/en/content/an-invisible-way-to-end-poverty-by-philippe-douste/**.

385 O'Hagan, Sarah y Rebecca Winthrop. 2013. "Why Global Education Financing Must Be Part of Europe's Financial Transaction Tax Revenues for Development" (Por qué el financiamiento global de la educación debe formar parte de los ingresos fiscales de transacciones financieras de Europa para el desarrollo). The Brookings Institution. **https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2013/05/01/why-global-education-financing-must-be-part-of-europes-financial-transaction-tax-revenues-for-development/**.

386 Banco Africano de Desarrollo, el Banco Asiático de Desarrollo, el Banco Europeo para la Reconstrucción y el Desarrollo, el Banco Europeo de Inversiones, el Banco Interamericano de Desarrollo, el Fondo Monetario Internacional y el Grupo del Banco Mundial.
Grupo del Banco Mundial y FMI. 2015. "From Billions to Trillions: Transforming Development Finance. Post 2015 Financing for Development: Multilateral Development Finance" (De miles de millones a billones: transformación de la financiación del desarrollo. Financiamiento para el desarrollo

después del año 2015: financiación de desarrollo multilateral). Nota de debate del Comité de Desarrollo.

387 Schmidt-Traub, Guido y Jeffrey D. Sachs. 2015. "Financing Sustainable Development: Implementing the SDGs through Effective Investment Strategies and Partnerships" (Financiamiento de desarrollo sostenible: implementación de los ODS mediante estrategias y asociaciones de inversión efectivas). *Documento de trabajo*. Sustainable Development Solutions Network.

388 Standard and Poor's. 2016. "How much can multilaterals lending institutions up the ante?" (¿Cuánto pueden subir la apuesta las instituciones crediticias multilaterales?) Standard and Poor's Rating Services.

389 El presidente del Banco Asiático de Desarrollo (BAD) ha catalogado la fusión como una situación favorable para todos, ya que aumenta el apoyo financiero para los países más pobres, aumenta la capacidad para los países de ingresos medios y reduce la carga para los aportadores del Fondo Asiático de Desarrollo.
Banco Asiático de Desarrollo (BAD). 2015. "Frequently Asked Questions: Enhancing ADB's Financial Capacity by Up to 50% for Reducing Poverty in Asia and the Pacific: Combining ADB's ADF OCR Resources" (Preguntas frecuentes: cómo mejorar la capacidad financiera del BAD en hasta un 50 % para reducir la pobreza en Asia y el Pacífico: combinación de recursos de capital ordinario (RCO) del Fondo Asiático de Desarrollo (FAD) del BAD. **https://www.adb.org/news/features/frequently-asked-questions-enhancing-adbs-financial-capacity-50-reducing-poverty-asia**.
Banco Asiático de Desarrollo (BAD). 2015. "ADF-OCR Merger to Boost Support for Region's Poor" (Fusión de FAD y RCO para impulsar el apoyo a los pobres de la región). **https://www.adb.org/news/adf-ocr-merger-boost-support-region-s-poor**.

390 Es posible que un primer paso conforme a la reposición actual (AIF 18) genere 8000 millones de USD adicionales por año (o 25.000 millones de USD de dicho préstamo adicional, conocido como AIF +, durante los próximos tres años). Esto incrementaría el financiamiento disponible total para países de la AIF a 75.000 millones de USD durante los próximos tres años: 50.000 millones de USD de la reposición regular y 25.000 millones de USD del préstamo adicional.

391 Steer, Liesbet y Geraldine Baudienville. 2010. "What Drives Donor Financing of Education?" (¿Qué impulsa a los aportadores de fondos al financiamiento de la educación?) Overseas Development Institute (ODI): Londres.

392 Banco Mundial. "Partners Launch Framework to Accelerate Universal Health Coverage in Africa; World Bank and Global Fund Commit $24 Billion" (Los socios lanzan un marco para acelerar la cobertura de salud universal en África; el Banco Mundial y el Fondo Mundial asignan 24.000 millones de USD). Comunicado de prensa. 26 de agosto de 2016. **http://www.worldbank.org/en/news/press-release/2016/08/26/partners-launch-framework-to-accelerate-universal-health-coverage-in-africa-world-bank-and-global-fund-commit-24-billion**.

393 Este es un cálculo conservador. Los cálculos no contemplan ningún aumento de capacidad como consecuencia de aumento de capital o de un aumento del porcentaje de la AOD a través de los BMD. Los niveles generales de AOD se calculan con base en un 0,5 % del PBI, en lugar del objetivo de 0,7 % acordado por la comunidad internacional.

394 La otra mitad, 7000 millones de USD, se generaría mediante un aumento de las aportaciones a los BMD mediante financiación concesional regular. Esto sería suponiendo que los niveles de AOD aumentaran al 0,5 % del PBI de los aportadores del CAD de la OCDE y el porcentaje de AOD de los BMD permaneciera constante, pero a la educación se le da una prioridad superior del 15 % de la financiación concesional total de BMD.

395 Se prevé que la capacidad crediticia de los nuevos bancos de desarrollo será de 20.000 millones de USD por año. Si bien la mayor parte se destinará a infraestructura, es posible que se destine entre un 10 % y un 15 % a infraestructura de educación. Todas estas medidas juntas podrían aumentar otros 3000 millones a 5000 millones de USD. Esto llevaría la financiación total para educación dentro del sistema de BMD a 25.000 millones de USD.

396 Steer, Andrew. 2016. "Three Cheers as We Enter" (Tres hurras al ingresar). Blog de The World Resources Institute. 4 de enero de 2016. **http://www.wri.org/blog/2016/01/three-cheers-we-enter-2016**.

397 Naciones Unidas. 2012. "General Assembly Security Council" (Consejo de Seguridad de la Asamblea General). Consejo de Seguridad de la Asamblea General de las Naciones Unidas. Nueva York.

398 Para conocer más detalles sobre el modelo de costos y el modelo de financiamiento, consulte el Documento de información analítica de la Comisión de Educación, disponible en **http://report.educationcommission.org/resources**.

399 La Secretaría de la Comisión de Educación (2016) analizó los gastos gubernamentales en educación como una función del PBI per cápita, región, fragilidad y población, y proyectó una vía ambiciosa de gastos gubernamentales en educación en función de la experiencia histórica de países con gastos relativamente más altos respecto de la previsión promedio. Para conocer más detalles, consulte el Documento de información analítica de la Comisión de Educación, disponible en **http://report.educationcommission.org/resources**.

400 El modelo de costos de la Secretaría de la Comisión de Educación (2016) proyecta costos de inversión como la construcción de aulas (una suposición simplificadora). Los datos o los cálculos de los costos de construcción de escuelas de la bibliografía y los supuestos de la vida útil de las escuelas, así como los costos de mantenimiento relacionados, se extrajeron del modelo de costos de la UNESCO. Según el modelo de costos, los costos de construcción representaron el 9 % de los gastos públicos en los niveles primario y secundario en países de renta baja y de renta media en 2015. Otro cálculo, de Development Finance International (2015), es del 15 %. Nuestra investigación sobre la diferencia permitió descubrir que DFI incluye seis países con un gasto de capital muy elevado. Respecto de estos países, DFI sostiene lo siguiente: "Muchos de los países que destinan proporciones más elevadas de sus presupuestos para educación a gastos 'de inversión' son países que reciben grandes sumas de ayuda para proyectos, de manera que es posible que una explicación importante de las variaciones sea que la ayuda proyectada (destinada a elementos de capital o recurrentes) suele clasificarse en los presupuestos de los países destinatarios como gastos 'de inversión'. Esto distorsiona la suma reflejada en los gastos de inversión frente a los gastos recurrentes, en especial en países que dependen mucho de los aportadores de fondos y, en consecuencia, no refleja las relaciones normales de gasto de inversión frente a gasto real en educación". Si se excluyen

estos países, el gasto de inversión promedio en los países de renta baja y de renta media, según el informe de DFI, es del 11 %. Dada la falta de certeza respecto de los datos de inversión de capital en general, es posible decir que es congruente con el cálculo de la Comisión de Educación.

401 Si bien algunos países de renta media-alta podrían aumentar más la financiación nacional para educación, en esos países la financiación nacional se limita una vez cubiertos todos los costos de educación. En consecuencia, dichos países podrían, de hecho, invertir y obtener mejores resultados de acceso y aprendizaje que los que se plantean en los pronósticos de la Comisión de Educación.

402 UNESCO. 2015. "Pricing the right to education" (El precio del derecho a la educación). *Informe de control mundial de Educación para todos. Documento de políticas 18*. UNESCO: París.

403 Con algunas excepciones, los datos se obtuvieron de bases de datos internacionales de la ONU, como los Indicadores de Desarrollo del Banco Mundial, el Instituto de Estadística de la UNESCO, el FMI y la División de Población de la ONU. Los datos de aprendizaje se obtuvieron de evaluaciones internacionales (PIRLS, TIMSS, PISA, SACMEQ, LLECE) y los datos sobre impactos de intervenciones, de un estudio de referencia (Conn, Katherine. 2016. "The Effectiveness of Education Programs Worldwide: Evidence from a Meta-Analytic Dataset" [La eficacia de los programas de educación en todo el mundo: evidencia de un conjunto de metadatos analíticos].*Documento de información para la Comisión de Educación*). En aquellos casos en que no había datos disponibles, los cálculos se realizaron sobre la base de promedios regionales o previsiones mediante coeficientes de modelos de regresión ordinaria de cuadrados mínimos (Ordinary Least Square, OLS) de múltiples variables.

404 Como las tasas de crecimiento se reducen pronunciadamente a medida que las tasas de matriculación aumentan (llegan casi a cero al aproximarse al 100 %), es necesario comparar la tasa de crecimiento proyectada de países de renta baja de 2015-30 con un grupo de países que esté en una posición similar a la de los países de renta baja en 2015. En el año 2000, los países de renta media-baja que no eran antiguas repúblicas soviéticas tuvieron una GER promedio de 58 en el nivel inferior de la educación secundaria y de 38 en el nivel superior de la educación secundaria (datos de UIS a través de EdStats). Estos valores son similares a las tasas de matriculación promedio en países de renta baja de 2015, calculadas en 50 para el nivel inferior de la educación secundaria y en 31 para el nivel superior de educación secundaria; lo que los convierte en dos grupos ampliamente comparables. La tasa histórica de crecimiento promedio del grupo de países de renta media-baja de 2000-2015 fue de 4,3 % (computada con datos de UIS a través de EdStats), mientras que el crecimiento promedio previsto del grupo de países de renta baja es del 6,9 % anual.

405 Aunque se incluya a graduados de nivel superior no terciarios, el 30 % de todos los graduados de nivel superior tendría que dedicarse a la enseñanza.

406 Consulte, a modo de ejemplo, Dolton, Peter y Oscar D. Marcenaro-Gutiérrez. 2011. "If you pay peanuts do you get monkeys? A cross-country analysis of teacher pay and pupil performance" (¿Lo barato sale caro? Análisis realizado en varios países sobre los sueldos de los docentes y el desempeño de los estudiantes). *Política económica 26*, N.º 65 (2011): 5- 55; Bruns, Barbara y Javier Luque. 2014. *Great teachers: How to raise student learning in Latin America and the Caribbean* (Grandes docentes: cómo aumentar el aprendizaje de los estudiantes en Latinoamérica y el Caribe). Banco Mundial: Washington, DC.

407 Se calcula que estas medidas de apoyo representan un 20 % de los costos unitarios básicos para estudiantes marginados de educación primaria, un 30 % para el nivel inferior de la educación secundaria y un 40 % para el nivel superior de la educación secundaria. Los estudiantes marginados son aquellos que viven en condiciones de pobreza extrema. Se supone que los subsidios son para otros estudiantes pobres (ya que los estudiantes pobres que ya están terminando la escuela primaria o secundaria ya tienen, a través de programas existentes, apoyo para seguir estudiando). Debido a que estas medidas se proporcionan solamente a una parte de los estudiantes, este costo suele agregar menos de un 10 % a los costos generales.

408 Estos cálculos se basan en diversos estudios, incluidos los siguientes: Lockheed, Marlaine E., Adriaan M. Verspoor y asociados. 1991. "Improving Educational Outcomes in Developing Countries" (Cómo mejorar los resultados educativos en los países en vías de desarrollo). Oxford University Press para el Banco Mundial: Oxford; Bruns, Barbara, Alain Mingat y Ramahatra Rakotomalala. 2003. "Achieving Universal Primary Education by 2015: A Chance for Every Child" (Cómo alcanzar la educación primaria universal para 2015: una oportunidad para todos los niños). Banco Mundial: Washington, DC; Programa de mejora de la calidad educativa (Education Quality Improvement Program, EQUIP) 1. 2007. "Large class sizes in the developing world: What do we know and what can we do?" (Clases con muchos alumnos en el mundo en vías de desarrollo: ¿qué sabemos y qué podemos hacer?) USAID: Washington, DC; y UNESCO. 2006. *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo: Educación para todos: una base sólida. Cuidado y educación en los primeros años de vida*. UNESCO: París.

409 Las organizaciones como la UNESCO o UIS utilizan un punto de referencia de 40, por ejemplo: UIS. 2015. "Sustainable Development Goal for Education Cannot Advance Without More Teachers" (El objetivo de desarrollo sostenible para educación no puede avanzar si la cantidad de docentes no aumenta).

410 Leathes, Bill, Roger Bonner, P.K. Das, Ripin Kalra y Nigel Wakeham. 2004. "Delivering Cost Effective and Sustainable School Infrastructure" (Proporcionar infraestructura escolar rentable y sostenible). Centro de recursos de tecnología, infraestructura y planificación urbana (Technology, Infrastructure and Urban Planning, TI-UP) y el Departamento de Desarrollo Internacional (Department for International Development, DFID): Londres. Este resumen ofrece un análisis de distintos costos de construcción de aulas según el aprovisionamiento, así como cálculos de los costos de mobiliario y mantenimiento.

411 Puede consultar un análisis breve y claro sobre construcción de aulas y cálculos de costos en países en vías de desarrollo en Theyndyck, Serge. 2003. "Education for All: Building Schools" (Educación para todos: construcción de escuelas). *Notas sobre políticas*. Banco Mundial: Washington, DC. Todos los valores en dólares incluidos en este informe, así como en otras fuentes, fueron convertidos a múltiplos de PBI per cápita para ser utilizados en los pronósticos, a fin de que los costos de construcción aumenten con los ingresos generales como es de esperar.

Términos

Préstamos concesionales	Son préstamos que se otorgan con condiciones más favorables que los préstamos en el mercado, ya sea con tasas de interés más bajas a las disponibles en el mercado, períodos de gracia o una combinación de ambas cosas. Los préstamos concesionales suelen tener períodos de gracia prolongados.
Docentes fantasmas	Educadores que están en nómina pero que no enseñan. Por ejemplo, es posible que no asistan al trabajo o ya no vivan en la zona, pero continúan percibiendo sus sueldos.
Bienes públicos globales	Los bienes públicos son aquellos que pueden consumirse sin afectar la utilidad de los demás. No se le puede impedir a nadie que goce del bien. Los bienes públicos globales son bienes públicos cuyos beneficios o costos tienen el potencial de extenderse a todos los países, como la mejora del conocimiento y las investigaciones sobre educación.
Producto bruto interno (PBI)	Valor de todos los bienes y servicios finales producidos en un país durante un año.
Relación de matriculación bruta (GER)	Matriculación total en un nivel de educación específico, independientemente de la edad, expresado en porcentaje de la población en el grupo etario oficial correspondiente a este nivel de educación. La GER puede superar el 100 % por ingresos prematuros o tardíos, o por repetición de grado.
Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF)	Organización original del Banco Mundial. Actualmente, el BIRF es la rama crediticia no concesional del Banco Mundial que ofrece préstamos, garantías, productos de gestión de riesgos y servicios de asesoramiento para países clientes de renta media y renta baja que ofrecen características crediticias confiables.
Asociación Internacional de Fomento (AIF)	La AIF, la rama crediticia concesional del Banco Mundial, suele ofrecer préstamos sin intereses o con intereses bajos y subvenciones a los países en vías de desarrollo más pobres. Los pagos de la deuda se amplían de 25 a 40 años e incluyen un período de gracia de 5 a 10 años.
Curso masivo abierto en línea (MOOC)	Curso de estudio disponible a través de Internet para gran cantidad de participantes, generalmente sin cargo y accesible para todos.
Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)	Ocho objetivos a alcanzar para 2015 respaldados por los gobiernos en las Naciones Unidas en septiembre del año 2000. Incluyen reducir la pobreza, el hambre, la mortalidad de madres y niños; garantizar la educación para todos; controlar y gestionar enfermedades, combatir la disparidad entre los géneros; garantizar el desarrollo sostenible y perseguir las asociaciones a nivel mundial.
Bancos Multilaterales Internacional de Desarrollo (BMD)	Instituciones que brindan apoyo financiero y asesoramiento profesional para actividades de desarrollo económico y social en países en vías de desarrollo. El término BMD se utiliza generalmente para hacer referencia al Grupo del Banco Mundial y cuatro bancos de desarrollo regionales: el Banco Africano de Desarrollo, el Banco Asiático de Desarrollo, el Banco Europeo para la Reconstrucción y el Desarrollo, y el Grupo del Banco Interamericano de Desarrollo. No obstante, han surgido varios bancos de desarrollo nuevos, que ampliaron el grupo.

Tasa de matriculación neta (NER)	Matriculación del grupo etario oficial para un determinado nivel de educación, expresado en porcentaje de la población de ese grupo etario.
Préstamos no concesionales	Son préstamos, generalmente utilizados en relación con los BMD, con una tasa de interés basada en el mercado y términos sustancialmente menos generosos que los préstamos concesionales. En la base de datos del Sistema de presentación de informes de acreedores del CAD de la OCDE, se clasifican como Otros flujos oficiales (Other Official Flows, OOF).
Ayuda oficial Internacional al desarrollo (AOD)	Subvenciones y préstamos concesionales que se entregan a países de la lista del CAD de destinatarios de AOD y a instituciones multilaterales, y cuyo principal objetivo es la promoción del desarrollo económico y el bienestar de los países en vías de desarrollo. La definición de AOD se encuentra en revisión en este momento.
Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)	Organización económica intergubernamental que comprende 35 países mayormente de renta alta, fundada en 1961 para estimular el progreso económico y el comercio mundial.
Objetivos de Desarrollo Internacional Sostenibles (ODS)	Conjunto de 17 objetivos a alcanzar para 2030 que los gobiernos apoyaron en las Naciones Unidas en septiembre de 2015. Comprenden una amplia variedad de asuntos de desarrollo sostenible, que incluyen erradicar la pobreza y el hambre, mejorar la educación y la salud, hacer que las ciudades sean más sostenibles, combatir el cambio climático, y proteger los océanos y los bosques. El cuarto ODS se centra en la educación.
Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD)	Foro de la OCDE formado por aportadores bilaterales de fondos de la OCDE que pretende promover la efectividad y el aumento de los recursos para un desarrollo sostenible.
Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)	Encuesta internacional trienal realizada por la OCDE cuya finalidad es evaluar los sistemas educativos evaluando las destrezas y los conocimientos de estudiantes de 15 años en matemáticas, ciencias y lectura. Hasta ahora, han participado estudiantes de más de 70 economías que incluyen miembros y no miembros de la OCDE.
Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS)	Serie de evaluaciones internacionales realizadas por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA), que evalúan los conocimientos de matemáticas y ciencias de estudiantes de cuarto y octavo grado en un conjunto diverso de sistemas educativos de todo el mundo.

Clasificaciones

Clasificación en grupos de ingresos para los países

Países de renta baja (low-income countries, LIC)	Economías con una renta bruta (RB) per cápita de 1045 USD, o menos, en 2014, calculada mediante el método del Atlas del Banco Mundial.
Países de renta media (middle-income countries, MIC)	Economías con una renta bruta (RB) per cápita de más de 1045 USD, pero menos de 12.736 USD en 2014, calculada mediante el método del Atlas del Banco Mundial.
Países de renta media-baja (lower-middle-income countries, LMIC)	Economías con una renta bruta (RB) per cápita de entre 1045 USD y 4125 USD en 2014, calculada mediante el método del Atlas del Banco Mundial.
Países de renta media-alta (upper-middle-income countries, UMIC)	Economías con una renta bruta (RB) per cápita de entre 4125 USD y 12.736 USD en 2014, calculada mediante el método del Atlas del Banco Mundial.
Países de renta alta (high-income countries, HIC)	Economías con una renta bruta (RB) per cápita de 12.736 USD o más, en 2014, calculada mediante el método del Atlas del Banco Mundial.
Estados frágiles y afectados por catástrofes	Para fines estadísticos, la Comisión ha utilizado la lista de situaciones frágiles 2016 del Banco Mundial. Allí se define una situación frágil como aquella con a) una calificación promedio en la Evaluación Institucional y de Políticas por País (Country Policy and Institutional Assessment, CPIA) de 3,2, o menos, o b) presencia regional de una misión de preservación o consolidación de la paz o de la ONU durante los últimos tres años. La lista incluye solamente países elegibles por la AIF y países/territorios no miembros o inactivos sin datos de CPIA. Los países del BIRF incluidos en la lista califican solamente por la presencia de una misión política, de preservación o consolidación de la paz como consecuencia de la no divulgación de las calificaciones de CPIA.

Niveles de evaluación

Preescolar	Es posible hacer referencia a los programas de distintas maneras; por ejemplo, desarrollo en la primera infancia (ECD), educación en los primeros años de la niñez (ECE), jardín de infantes, recepción, preescolar o educación inicial.
Desarrollo en la primera infancia (Early Childhood Development, ECD)	Hace referencia al desarrollo físico, cognitivo, lingüístico y socioemocional de un niño desde la etapa prenatal hasta los ocho años. Este desarrollo implica un amplio espectro de actividades desde el cuidado infantil y la nutrición hasta la educación temprana.
Educación en los primeros años de la niñez (Early Childhood Education, ECE)	La parte educativa del término más general ECD.
Nivel inicial	Brinda aprendizaje y actividades educativas generalmente diseñadas para brindar a los estudiantes una formación fundamental en lectura, escritura y matemáticas, y establecer una base sólida para el aprendizaje y la comprensión.
Nivel secundario	Suele estar compuesta por dos etapas: educación secundaria de nivel inferior y educación secundaria de nivel superior. La educación secundaria de nivel inferior suele estar diseñada para continuar con el programa básico del nivel primario, pero la enseñanza suele estar más enfocada en las materias, lo cual exige docentes más especializados para cada materia. El final de este nivel suele coincidir con el final de la educación obligatoria. En la educación secundaria de nivel superior, la enseñanza suele estar organizada incluso más en torno a líneas de materias y los docentes generalmente necesitan una calificación superior o más específica en la materia.
Nivel superior (post-secundario)	Incluye educación terciaria, de nivel superior, capacitación de aptitud para el empleo, vocacional y técnica. Son programas de educación superior desarrollados en función de la educación secundaria, y ofrecen actividades de aprendizaje más complejas en campos de educación especializados. La educación terciara incluye lo que suele entenderse como educación académica, pero también abarca capacitación avanzada de aptitud para el empleo, vocacional y técnica.
Educación y capacitación técnica y profesional (Technical Vocational Education and Training, TVET)	Programas diseñados principalmente con el fin de preparar a los estudiantes para el ingreso directo a una ocupación o a un oficio (o clase de ocupaciones u oficios) determinados. La educación vocacional puede tener componentes basados en el trabajo (p. ej., programas de educación de doble sistema, formación profesional). La TVET puede incluir programas para estudiantes en edad de nivel secundario o superior.

Abreviaturas

BAD	Banco Asiático de Desarrollo
BAfD	Banco Africano de Desarrollo
CAD	Comité de Ayuda al Desarrollo (OCDE)
DFID	Departamento de Desarrollo Internacional (Department for International Development) (Reino Unido)
ECD	Desarrollo en la primera infancia (Early Childhood Development)
EPT	Educación para todos (UNESCO)
GAVI	Alianza Mundial para Vacunas e Inmunización (Global Alliance for Vaccines and Immunization)
Informe GEM	Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (UNESCO)
PBI	Producto interior bruto
GER	Relación de matriculación bruta (Gross Enrollment Rate)
GPE	Global Partnership for Education
GPG	Bienes públicos globales (Global Public Goods)
HIC	Países de renta alta (high-income countries)
BIRF	Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (Banco Mundial)
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
AIF	Asociación Internacional de Fomento (Banco Mundial)
FMI	Fondo Monetario Internacional
LIC	Países de renta baja (low-income countries)
LMIC	Países de renta media-baja (lower-middle income countries)
BMD	Banco multilateral de desarrollo
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio (ONU)
MIC	Países de renta media (middle-income countries)
MOOC	Curso masivo abierto en línea (massive online open course)
NER	Tasa de matriculación neta (net enrollment rate)
ONG	Organización no gubernamental
AOD	Ayuda oficial al desarrollo
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (Program for International Student Assessment) (OECD)
R&D	Investigación y desarrollo
SABER	Enfoque sistémico para lograr mejores resultados en la educación (Systemic Approach for Better Education Results) (Banco Mundial)
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU)
TALIS	Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (Teaching and Learning International Survey) (OCDE)
TIMSS	Estudio de las Tendencias en Matemática y Ciencias (Trends in International Mathematics and Science Study)
UIS	Instituto de Estadística de la UNESCO (UNESCO Institute for Statistics)
UMIC	Países de renta media-alta (Upper-middle income countries)
ONU	Organización de las Naciones Unidas
UNCHR	Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (United Nations High Commissioner for Human Rights)
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization)
UNICEF	Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas (United Nations International Children's Emergency Fund)
OMS	Organización Mundial de la Salud (Naciones Unidas)

Notas

Notas

Agradecimientos

La Comisión expresa su agradecimiento a las numerosas organizaciones y personas que han realizado contribuciones sustanciales al programa de trabajo de la Comisión. No obstante, estas organizaciones y personas no son responsables de la precisión, el contenido, los hallazgos o las recomendaciones.

Organizaciones

ActionAid International
Asociación para el Desarrollo de la Educación en África (ADEA)
Analytical and Capacity Development Partnership (ACDP) Indonesia
Caerus Capital
Centre for Lebanese Studies
Centre for Policy Research (CPR India)
Centro para el Desarrollo Global (Center for Global Development, CGD)
Centre for the Study of the Economies of Africa (CSEA)
Centro de educación universal, The Brookings Institution
Development Finance International (DFI)
Economic Policy Group (EPG)
Education International
Education Policy and Data Center (EPDC), FHI 360
Foro para Mujeres Africanas Pedagogas (Forum for African Women Educationalists, FAWE)
Foundation Center
Centro Frederick S. Pardee para Futuros Internacionales de la Universidad de Denver
Red Mundial de Aprendizaje (Global Apprenticeship Network, GAN)
Banco Interamericano de Desarrollo (BID)
Institute of Development and Economic Alternatives (IDEAS), Pakistan
Fondo Monetario Internacional (FMI)
Korea Development Institute (KDI)
Learn Capital
Malawi Institute of Management (MIM)
Overseas Development Institute (ODI)
Oxfam International
Results for Development (R4D)
Centro de Investigación de Acceso Equitativo y Aprendizaje (Research on Equitable Access and Learning, REAL), Universidad de Cambridge
Right to Education Project
Riverpath Associates
SEEK Development
Social Finance
Universidad de Witwatersrand, Sudáfrica
Universidad de Maryland
Tax Justice Network
Teach For All
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (United Nations Educational, Social, and Cultural Organization, UNESCO)
Centro Wittgenstein para la Demografía y el Capital Humano Global
Grupo del Banco Mundial

Agradecimientos (continuación)

Panel de expertos en financiamiento de la educación

Alice Albright
Caroline Anstey
Bertrand Badré
Kristin Clemet
Ronald Cohen
Gene Frieda
Sanjeev Gupta
Ngozi Okonjo-Iweala
Arif Naqvi
Jeffrey Sachs
Lawrence Summers

Panel de expertos en salud y educación

Mark Dybul (Presidente)
Girindre Beeharry
Deborah Birx
Julia Gillard
Ngozi Okonjo-Iweala
Baela Raza Jamil
Dean Jamison
Quarraisha Karim
Anthony Lake
Joy Phumaphi
Jeffrey Sachs
Theo Sowa
Lawrence Summers
Charlotte Watts

Panel de expertos en tecnología y educación

Mariam Adil
Anant Agarwal
Chandrika Bahadur
Nigel Fisher
Julia Gillard
Milena Harito
Amel Karboul
Daphne Koller
Ju-ho Lee
Strive Masiyiwa
Jeffrey Sachs
Kartik Sawhney

Panel de jóvenes

Kennedy Odede (Copresidente)
Rosemarie Ramitt (Copresidenta)
Sanaya Bharucha
Naglaa Fathy
Hellen Griberg
Giorgio Jackson
Benedict Joson
Mohamed Khalil Liouane
Ramón Montano
Francine Muyumba
Shizuka Nishimura
Salyne El Samarany
Menghan Shen
Mohamed Sidibay
Carlos Adolfo González Sierra
Martine “Kessy” Ekomo-Soignet
Iman Usman
Malala Yousafzai

El informe también se ha beneficiado con los aportes de varios individuos que redactaron documentos y brindaron asesoramiento de diversas formas, así como con consultas mundiales y el compromiso con departamentos y agencias gubernamentales de muchos países de todo el mundo, incluidos los coorganizadores de la Comisión. La Comisión les expresa su agradecimiento a todos ellos.

Equipo del proyecto del informe

Directores	Liesbet Steer (Director de investigación e informe) Justin W. van Fleet (Director de la Comisión)	
Jefe de redacción	Gila Sacks	
Equipo de investigación sénior y colaboradores del informe	Nicholas Burnett Paul Isenman Elizabeth King Annababette Wils	Con el apoyo de: Bridget Crumpton Asma Zubairi
Ayuda para investigación	Elena Losada OreOluwa Badaki Shelby Carvalho Patrick Shaw	Katie Godwin Daniela Tort Dandan Chen
Producción del informe	Mao Lin Chen Adam Findeisen Abby Spring	
Diseño	Heather Gardner–Madras William Hastings Tim Beltrán	
Comunicaciones	Mark Seddon Kieran Baker Reid Lidow Victoria Reitano Lana Wong	
Administración y difusión	Anna Shakarova Laura Stankiewicz Justin Rodríguez	

Comisión de Educación

Comisión
Internacional
para el Financiamiento de
Oportunidades
Educativas Globales

educationcommission.org