

INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO

2021/2

Los actores no estatales en la educación

¿QUIÉN ELIGE? ¿QUIÉN PIERDE?

unesco

Objetivos de Desarrollo Sostenible

Informe de seguimiento de la educación en el mundo

INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO

2021/2

Los actores no estatales en la educación

¿QUIÉN ELIGE? ¿QUIÉN PIERDE?

La presente licencia se aplica exclusivamente a los textos. Para el uso de imágenes, se deberá solicitar autorización previa.

La UNESCO publica en Acceso Abierto y todas las publicaciones están disponibles en línea, de forma gratuita, a través del repositorio documental de la UNESCO. Toda comercialización de sus publicaciones por parte de la UNESCO tiene por objeto la recuperación de los costos reales nominales de impresión o copia del contenido en papel o CD, y su distribución. No hay ánimo de lucro.

Referencia de la publicación: UNESCO, 2022, *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2021/2: Los actores no estatales en la educación ¿Quién elige? ¿Quién pierde?* París, UNESCO.

Título original en inglés: *Global Education Monitoring Report* 2021/2 *Non-state actors in education: Who chooses? Who loses?*

© UNESCO, 2022
Primera edición
Publicado en 2022 por la Organización de las
Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
7, Place de Fontenoy,
75352 París 07 SP, Francia

Composición: UNESCO
Diseño gráfico: Optima Graphic Design Consultants Ltd
Maqueta: Optima Graphic Design Consultants Ltd

Foto de portada: Jaap Joris Vens / Super Formosa Photography
En la portada: Diferentes rutas a la escuela, Países Bajos.

Ilustraciones: Housatonic SRL Unipersonale
Viñetas: Julio Carrión Cueva (Karry) y Miguel Morales Madrigal

Infografía : Housatonic SRL Unipersonale

Traducido por Oscar Barahona, Karin Scheer y Lucas Vermal

ISBN: 978-92-3-300192-3
https://doi.org/10.54676/KDWS4430

Esta publicación está disponible en Acceso Abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC BY-SA 3.0 IGO) (http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/). Al utilizar el contenido de esta publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de Acceso Abierto (http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en).

La presente licencia atañe exclusivamente al contenido del texto de la publicación. Para utilizar cualquier otro material que no esté identificado claramente como perteneciente a la UNESCO, deberá solicitarse autorización previa a la UNESCO: publication.copyright@unesco.org o a la Unidad de publicaciones de la UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP Francia.

Este informe y todos los materiales conexos se pueden descargar aquí: Bit.ly/2021gemreport

En la Declaración de Incheon y el Marco de Acción Educación 2030 se especifica que el mandato del Informe de seguimiento de la educación en el mundo consiste en ser "el mecanismo de seguimiento y presentación de informes sobre el ODS 4 y sobre la educación en los otros ODS" con la misión de "informar sobre la puesta en marcha de estrategias nacionales e internacionales orientadas a ayudar a todos los asociados pertinentes a dar cuenta acerca de sus compromisos, como parte del seguimiento y evaluación globales de los ODS". Lo elabora un equipo independiente acogido por la UNESCO.

Las denominaciones empleadas y la presentación de los datos que contiene esta publicación no implican de parte de la UNESCO juicio alguno sobre la situación jurídica de los países, territorios, ciudades o zonas o de sus autoridades, ni respecto de la delimitación de sus fronteras o límites.

El equipo del *Informe de seguimiento de la educación en el mundo* se ha encargado de elegir y exponer los hechos recogidos en este informe y es responsable de las opiniones que en él se expresan, que no son necesariamente las de la UNESCO y no comprometen a la Organización. El Director del Informe asume la responsabilidad general de los pareceres y las opiniones que se expresan en él.

¿Quién elige? ¿Quién pierde?

BREVE RESUMEN

El papel de los actores no estatales se extiende desde la impartición de enseñanza escolar hasta las intervenciones en varios niveles de educación y esferas de influencia. A la par de su examen de los progresos realizados en la consecución del ODS 4, comprendidos los nuevos datos sobre las repercusiones de la pandemia de COVID-19, *el Informe de seguimiento de la educación en el mundo* 2021-2022 insta a los Gobiernos a considerar todas las instituciones, los alumnos y los docentes como parte de un sistema único. Las normas, la información, los incentivos y la rendición de cuentas deberían ayudar a los Gobiernos a proteger, respetar y hacer efectivo el derecho a la educación de todos, sin dejar de prestar atención a los privilegios o la explotación. La educación financiada con fondos públicos no tiene por qué ser impartida únicamente por el sector público, pero hay que atender la disparidad en los procesos educativos, los resultados de los alumnos y las condiciones de trabajo de los docentes. Lejos de ser secretos comerciales, la eficiencia y la innovación deberían difundirse y ser practicadas por todos. A tales efectos, es necesario mantener la transparencia y la integridad en el proceso de las políticas de educación pública a fin de cerrar el paso a los intereses creados.

El llamamiento arengador del informe -¿Quién elige? ¿Quién pierde?- invita a los encargados de la formulación de políticas a cuestionar las relaciones con los actores no estatales en cuanto a las opciones fundamentales: entre la equidad y la libertad de elección; entre el fomento de la iniciativa y el establecimiento de normas; entre grupos de diferentes recursos y necesidades; entre los compromisos inmediatos en el marco del ODS 4 y los que deben cumplirse paulatinamente (por ejemplo, la educación postsecundaria); y entre la educación y otros sectores sociales.

350 millones de niños son educados por actores no estatales

Dos herramientas en línea prestan apoyo al quinto *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*: PEER, un recurso para el diálogo sobre las políticas en el que se exponen las actividades y la normativa no estatales en los sistemas educativos del mundo; y VIEW, un nuevo sitio web que consolida las fuentes y facilita nuevas estimaciones de la tasa de finalización de estudios a lo largo del tiempo.

La UNESCO es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Procura consolidar la paz mediante la cooperación internacional en materia de educación, ciencias y cultura. La UNESCO está convencida de que los acuerdos políticos y económicos no bastan para granjearse el apoyo duradero y sincero de los pueblos. La paz debe nacer del diálogo y el entendimiento mutuo, la solidaridad intelectual y moral de la humanidad. Animada por este espíritu, la UNESCO elabora herramientas educativas y programas culturales y científicos encaminados a estrechar los vínculos entre las naciones, ayudar a los países a adoptar normas internacionales y fomentar la libre circulación de ideas y el intercambio de conocimientos.

unesco

Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz

Prólogo

El tema del *Informe de seguimiento de la educación en el mundo* de este año evoca toda mi trayectoria vital. Soy el resultado de una combinación de educación y de elecciones de vida privadas y públicas. Comencé mi educación en una escuela preescolar y primaria no estatal antes de matricularme en una escuela secundaria estatal en Sierra Leona, continué en universidades no estatales de categoría mundial en los Estados Unidos y luego en una empresa multinacional como científico investigador en Kenya. Ahora estoy encauzando todo lo que aprendí durante estas distintas experiencias en las funciones combinadas que desempeño en el Gobierno de Sierra Leona sobre educación e innovación.

Ahora que, como ministro del gabinete, ejerzo una clara supervisión de toda la gama de actividades estatales y no estatales en materia de educación, acojo con satisfacción el énfasis de este informe en los enfoques relativos a la gobernanza del sistema en todo el mundo. En él se reconoce que las distinciones entre el sector público y el privado son cada vez más imprecisas, volviendo cada vez más irrelevantes los argumentos que asumen posiciones basadas en tajantes dicotomías.

Considero que mi objetivo como Jefe de Innovación es propiciar y apoyar un dinámico ecosistema nacional de innovación e iniciativa empresarial que funcione para todos los actores de educación en Sierra Leona. Ello se hace eco del llamamiento hecho en este informe a que todos los actores -estatales y no estatales- puedan trabajar de consuno para construir un sistema educativo eficaz, dinámico y equitativo en beneficio de todos. En ese sentido, este informe me lee el pensamiento cuando exhorta a los Gobiernos a crear espacios y establecer las condiciones para que llos distintos actores interactúen, se coordinen y cooperen. Hay mucho que ganar si se aprovechan al máximo los conocimientos especializados de todas las partes.

Lo cierto es que los sistemas públicos tienen que innovar para mantener su relevancia y ello requiere un pensamiento renovado. Una de las primeras cosas que hicimos cuando me incorporé al sistema educativo público fue elaborar un nuevo marco curricular concebido para el siglo XXI. Creamos módulos de formación de docentes basados en necesidades reales. En este informe se insta a todos los países a retomar este tipo de prácticas. Los sistemas de desarrollo de competencias que se nutren de las aportaciones de los Gobiernos, los empleadores y los propios trabajadores tienen muchas más posibilidades de seguir el ritmo de la dinámica del mercado laboral.

Cualquiera que trabaje en el sector público sabe que la educación pública es una institución convencional que, por definición, no es fácil de reformar. Pero con el rápido y vertiginoso cambio hacia la digitalización y la globalización, los sistemas educativos tienen que seguir el ritmo. Además, tienen mucho que ganar si lo hacen. Las relaciones de colaboración con el sector privado pueden contribuir a movilizar recursos y conocimientos en todos los ámbitos, y fomentar iniciativas que pueden acelerar el progreso a un ritmo que los Gobiernos difícilmente podrían alcanzar por sí solos. Recientemente hemos distribuido tabletas a los administradores para ayudarlos a seguir las calificaciones, la asistencia y los presupuestos. Disponemos de datos del censo escolar totalmente digitalizados que se remontan a 2015 y que ahora consultamos para hacer un seguimiento de quienes quedan rezagados. Todo ello mejora nuestra capacidad de influir a gran escala en el sector público.

Muchas de nuestras iniciativas no habrían podido emprenderse sin fondos. Pero en este informe se advierte que es necesario actuar con cautela en nuestra prisa por perseguir el dinero. ¿Qué intereses estratégicos anteponen nuestros asociados? ¿Su apoyo está en consonancia con las prioridades del Gobierno, evita la duplicación o la distracción, y será flexible con respecto a la evolución de nuestras necesidades? Es importante que todos consideremos detenidamente las preguntas formuladas en las recomendaciones. "¿Quién escoge?", se nos pregunta. A veces la respuesta podría no ser muy clara. "¿Quién pierde?", se vuelve a preguntar. "¿Por qué son siempre los mismos grupos?"

Muchas personas han pretendido que los actores no estatales no desempeñan o no deberían desempeñar un papel en la educación en la actualidad. Este informe demuestra que ya lo hacen y que seguirán haciéndolo mañana. La educación tiene que ver con el futuro. Tanto si está usted en el sector privado como en el público, le insto a que lea las recomendaciones del Informe GEM 2021-2022 para cerciorarse de que no está usted rezagado en la visión del cambio que propone.



Dr. David Moinina Sengeh
Ministro de Educación Básica y Secundaria Superior
y Jefe de Innovación, Sierra Leona
Presidente del Consejo Consultivo del Informe GEM

Agradecimientos

Este informe no hubiera visto la luz sin las valiosas contribuciones de numerosas personas e instituciones. El equipo del *Informe de seguimiento de la educación en el mundo* (Informe GEM) desea reconocer su labor y agradecerles el tiempo y los esfuerzos invertidos en ella.

Los miembros del consejo consultivo del Informe GEM y su presidente, David Sengeh, hicieron aportes de inestimable valor. Muchas gracias también a nuestros donantes, sin cuyo apoyo financiero el Informe GEM no habría sido posible.

Queremos destacar el papel desempeñado por la UNESCO y su dirección. Estamos muy agradecidos a buen número de personas, divisiones y unidades de la Sede de la UNESCO, especialmente del Sector de Educación y la Oficina de Gestión de los Servicios de Apoyo, por facilitar nuestras actividades laborales cotidianas. El Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) ha desempeñado un papel decisivo, facilitando el acceso a sus datos. Quisiéramos dar las gracias a su Directora, Silvia Montoya, y a su esforzado equipo por su estrecha colaboración, en particular como parte de nuestra asociación con el IEU en la Base de Datos Mundial sobre la Desigualdad en la Educación y en el marco del Grupo de Cooperación Técnica sobre los Indicadores del ODS 4 - Educación 2030, especialmente en el proceso de elaboración de indicadores de referencia nacionales del ODS 4. Agradecemos también a los colegas de la red de oficinas regionales y fuera de la Sede de la UNESCO.

El equipo del Informe GEM desea agradecer a los investigadores que produjeron los documentos de referencia utilizados para elaborar los análisis expuestos en el informe: Desiree Acholla, Philip G. Altbach, Fabian Barch, Jörg Baten, Karina Batthyány, Hélène Binesse, Xavier Bonal, Francesca Bonomelli Carrasco, Federico Bruno, Dana Brakman Reiser, Mark Bray, Anne Campbell, Alejandro Caravaca, Sebastien Cherng, Lee Crawfurd, Martial Dembélé, Hans de Wit, Jonas Edlund, Brent Edwards, Clara Fontdevila, Ulrike Hanemann, Susannah Hares, Marie-France Lange, Thibaut Lauwerier, Daniel C. Levy, Arvid Lindh, Rita Locatelli, Mohammad Naeim Maleki, Zachariah Mampilly, Tatiana Mikhaylova, Christopher Millora, Adriana Morales-Perlaza, Lara Patil, Valentina Perrotta, Annie Rappeport, Serena Rossignoli, Robin Shields, Renu Singh, Geneviève Sirois, Malini Sivasubramanian, Vanessa Sperduti, James Stanfield, Wondwosen Tamrat, Antoni Verger, Qingru Wang, Anthony Welch, Quentin Wodon y Adrian Zancajo.

También estamos en deuda con varias instituciones y sus investigadores que prepararon documentos de referencia: Universidad de Bamberg (Annette Scheunpflug y Mark Wenz en cooperación con Jean Kasereka Lutswamba, Samuel Mutabazi, Frederick Njobati, Claude Ernest Njoya, Christine Nyiramana, Onja Raharijaona y Mimii Brown Rubindamayugi), Cambridge Education (Sophie Archambault y Sabine Kube-Barth), Global Initiative for Economic, Social and Cultural Rights (Sylvain Aubry y Meredith Galloway), Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar (Diego Cortés, Yuan-Ling Liaw, Mojca Rožman y Rolf Strietholt), Network of Education Policy Centers (Lana Jurko y Raffaella d'Apolito), Fundación Nacional de Investigaciones Pedagógicas (Katarzyna Kubacka, Ahmad Jawad Ashgar, Jenny Price, Gustavo Lopes y Shannon Lindsey), Al Qasimi Foundation for Policy Research (Marvin Erfurth, Janaan Farhat y Natasha Ridge), iniciativa Derecho a la educación (Frank Adamson y Delphine Dorsi), SIL Africa Learning & Development (Manasseh Wekundah y Barbara Trudell), Street Child, Universidad de Anglia del Este (Anna Robinson-Pant) y Universidad de Glasgow (Yulia Nesterova y Queralt Capsada-Munsech). También agradecemos el apoyo del Institute for Health Metrics and Evaluation (Joseph Dieleman, Emmanuela Gakidou, Hussain Jafari, Emilie Maddison, Angela Micah, Erin Mullany, Trang Nguyen, Aislyn Orji, Ian Pollock, Goli Tsakalos).

Agradecemos la participación y los valiosos comentarios del Grupo de Amigos del Informe GEM, al que pedimos que nos diera su opinión sobre el proyecto de recomendaciones. No enumeramos sus nombres, a sabiendas de que nadie habrá estado de acuerdo con todas ellas en un tema tan difícil.

Un grupo de expertos independientes examinó el proyecto de la parte temática del Informe GEM y formuló valiosas observaciones. Por sus aportaciones damos las gracias a Stephen Ball, Gregory Elacqua, Maria Marta Ferreyra, Pooja Gianchandani, Harry Patrinos, Nirmala Rao y Antoni Verger. Prachi Srivastava contribuyó con el artículo de opinión que sirvió de base para la nota conceptual del informe.

Un agradecimiento especial a los investigadores becarios del Informe GEM, apoyados por la Foundation to Promote Open Society: Nicolas Buchbinder, Elizabeth Buckner y Wei Zhang (cohorte 2020); Leena Bhattacharya, Fernanda Gándara, Emmanuel Manyasa, Muhammad Afzan Munir, Saba Saeed y Danqing Yin (cohorte 2021).

La corrección editorial corrió a cargo de Andy Quan, a quien debemos agradecer sus incansables esfuerzos.

También queremos dar las gracias a las personas que trabajaron con ahínco para apoyar el diseño, la producción, la impresión y la traducción del informe dentro y fuera de la UNESCO, entre ellos Oscar Barahona, Rebecca Brite, Erin Crum, Julio Carrión Cueva (Karry), María Eugenia Gonzalez, Miguel Morales Madrigal, Karin Scheer, Lucas Vermal, Housatonic SRL Unipersonale (Cecilia Negri, Elena Vasumini), Optima y Strategic Agenda.

Agradecemos especialmente a Arete Stories, Dean Swift, di:ga y Rooftop por su apoyo a la difusión del Informe GEM, y al UNICEF y Save the Children por el amplio uso de sus fotos. Gracias a Blossom (Alberto Zanardo), HiTeki (Hossein Aghvami) e Interactive Things (Gerhard Bliedung, Christian Siegrist y Benjamin Wiederkehr) por su apoyo al diseño y desarrollo de la web del Informe GEM.

Por último, queremos agradecer las considerables aportaciones de los consultores y pasantes de corto plazo al equipo del Informe GEM: Ritika Agarwal, Marie Renée Andreescu, Moussa Garba, Sun Min Lee, Aziah-Katiana Tan y Jieyu Wang. Gracias también a los estudiantes de la Universidad Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Escuela de Economía de la Sorbona, que contribuyeron a la elaboración de los perfiles por países: Camila Araceli Maciel, Manuel Esteban Arias y Jakob Hannerz.

El equipo del *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*

Director: Manos Antoninis

Daniel April, Bilal Barakat, Marcela Maria Barrios Rivera, Madeleine Barry, Katherine Black, Nicole Bella, Celia Eugenia Calvo Gutierez, Daniel Caro Vasquez, Anna Cristina D'Addio, Dimitra Dafalia, Dmitri Davydov, Francesca Endrizzi, Constanza Ginestra, Chandni Jain, Priyadarshani Joshi, Maria-Rafaela Kaldi, Josephine Kiyenje, Craig Laird, Katie Lazaro, Kate Linkins, Camila Lima De Moraes, Kassiani Lythrangomitis, Anissa Mechtar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Manuela Pombo Polanco, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Laura Stipanovic, Ulrich Janse van Vuuren, Juliana Zapata, Lema Zekrya and Jiaheng Zhou.

El *Informe de seguimiento de la educación en el mundo* es una publicación anual independiente. El Informe GEM está financiado por un grupo de Gobiernos, organizaciones multilaterales y fundaciones privadas, y facilitado y apoyado por la UNESCO.

































Para más información, póngase en contacto con
el Equipo del *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*
UNESCO, 7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, Francia
Correo electrónico: gemreport@unesco.org
Tel: +33 1 45 68 07 41
www.unesco.org/gemreport

Todo error u omisión que se detecte con posterioridad a la impresión se corregirá en la versión en línea, en: www.unesco.org/gemreport

Colección *Informes de Seguimiento de la Educación en el Mundo*

2021/2 *Los actores no estatales en la educación ¿Quién elige? ¿Quién pierde?*
2020 *Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*
2019 *Migración, desplazamientos y educación: Construyendo puentes, no muros*
2017/8 *Rendir cuentas en el ámbito de la educación: Cumplir nuestros compromisos*
2016 *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Creación de futuros sostenibles para todos*

Colección *Informes de Seguimiento de la EPT en el Mundo*

2015 *La Educación para Todos 2000-2015: Logros y desafíos*
2013/4 *Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos*
2012 *Los jóvenes y las competencias: Trabajar con la educación*
2011 *Una crisis encubierta: Conflictos armados y educación*
2010 *Llegar a los marginados*
2009 *Superar la desigualdad: Por qué es importante la gobernanza*
2008 *Educación para Todos en 2015: ¿Alcanzaremos la meta?*
2007 *Bases sólidas: Atención y educación de la primera infancia*
2006 *La alfabetización, un factor vital*
2005 *Educación para Todos: El imperativo de la calidad*
2003/4 *Educación para Todos: Hacia la igualdad entre los sexos*
2002 *Educación para Todos: ¿Va el mundo por el buen camino?*

Índice

Breve Resumen v
Prólogo vii
Agradecimientos viii
Índice xi

Los actores no estatales en la educación 1

MENSAJES CLAVE 2

CAPÍTULO 1. Introducción 5
La educación es a un tiempo un bien público y privado 8
El derecho a la educación implica derechos y libertades 8
El apoyo a la educación pública es fuerte 9
Diversos argumentos alimentan el debate a favor o en contra de la impartición no estatal de educación 10
Prevalecen los mitos sobre los actores estatales y no estatales en la educación 15
Guía del informe 20
Recomendaciones 21

CAPÍTULO 2. Impartición de educación 29
La matriculación en escuelas no estatales ha aumentado 31
Las escuelas estatales y no estatales difieren en cuanto a la admisión de alumnos y los recursos disponibles 39
Se cuestionan las repercusiones de las escuelas no estatales en los resultados individuales y sistémicos 46
Los actores no estatales ofrecen otros bienes y servicios educativos además de la escolarización 53
Conclusión 61

CAPÍTULO 3. Gobernanza y reglamentación 63
La gobernanza del sistema educativo suele estar fragmentada 66
La normativa no se centra suficientemente en la equidad y la calidad 74
Una aplicación deficiente suele socavar la reglamentación 85
La reglamentación sobre las clases particulares tiende a estar poco desarrollada 88
Conclusión 90

CAPÍTULO 4. Finanzas 93
Los gobiernos financian directa e indirectamente a los proveedores no estatales 95
Los hogares se enfrentan a importantes cargas y a decisiones difíciles 99
Los donantes se muestran reticentes a apoyar a proveedores de educación con ánimo de lucro 107
El papel de las actividades filantrópicas y empresariales en la educación está evolucionando 110
Conclusión 113

CAPÍTULO 5. Influencia 115
Las redes defienden visiones contrapuestas de los actores no estatales en la educación 117
El sector empresarial ejerce una fuerte influencia en la educación 123
Las organizaciones y fundaciones internacionales ejercen una influencia especial 126
Conclusión 130

CAPÍTULO 6. Atención y educación de la primera infancia 133
Los actores no estatales dirigen servicios de atención y educación para niños menores de 3 años de edad 136
Los actores no estatales están más presentes en la educación preescolar que en la básica 138
La impartición no estatal de educación supone un reto para la gobernanza y la reglamentación 143
La financiación pública de la impartición no estatal de educación adopta diferentes formas 149
Los actores no estatales innovan y defienden la AEPI 152
Conclusión 154

CAPÍTULO 7. Educación superior 157
Más de uno de cada tres estudiantes de la educación superior acude a establecimientos no estatales 159
La reglamentación de la educación superior no estatal es variable 169
Las modalidades de financiación tienen consecuencias en la calidad y la equidad 173
Los actores no estatales influyen en la educación superior mediante múltiples mecanismos 178
Conclusión 179

CAPÍTULO 8. Enseñanza técnica, profesional y de adultos 181
Aparte de las competencias básicas, los actores no estatales predominan en la enseñanza técnica y profesional 183
Regir los sistemas de desarrollo de competencias con la participación de actores no estatales constituye un reto 188
La combinación adecuada de financiación estatal y no estatal puede propiciar un óptimo desarrollo de competencias 191
Los actores no estatales son una fuerza impulsora en el aprendizaje y la educación de adultos 194
Conclusión 199

Seguimiento de la educación en los Objetivos de Desarrollo Sostenible 201

CAPÍTULO 9. Introducción 203
Los países han presentado indicadores de referencia nacionales del ODS 4 205
La COVID-19 compromete las perspectivas de consecución del ODS 4 y los medios de seguimiento de los avances 207
El marco de seguimiento del ODS 4 se sigue elaborando 210
Guía de la parte relativa al seguimiento 211

CAPÍTULO 10. Enseñanza primaria y secundaria 213
Acceso 214
Enfoque 10.1: ¿Cómo impiden los factores de demanda la escolarización universal? 218
Aprendizaje 220
Enfoque 10.2. El aprendizaje no progresa de forma lineal 230
COVID-19 232

CAPÍTULO 11. Primera infancia 241
Enfoque 11.1: La atención y educación de la primera infancia comienza a partir del nacimiento 247
COVID-19 249

CAPÍTULO 12. Enseñanza técnica, profesional, superior y de adultos 253
Enseñanza y formación técnica y profesional 254
Educación superior 257
Enfoque 12.1: Muchas familias tienen problemas para reembolsar la deuda estudiantil 259
Educación de adultos 261
Enfoque 12.2: Los centros de aprendizaje comunitario han proliferado en muchos países 264
Enfoque 12.3: La licencia de educación es una herramienta para promover la educación de adultos en los países de altos ingresos 266
COVID-19 268

CAPÍTULO 13. Competencias para el trabajo 273
Enfoque 13.1: El pensamiento computacional es un componente importante de la adquisición de conocimientos digitales básicos 277
COVID-19 279

CAPÍTULO 14. Equidad 281
Enfoque 14.1: El nivel de riqueza de los hogares no recoge todas las dimensiones de la pobreza 288
Enfoque 14.2: Muchos niños asisten a escuelas controladas por rebeldes, a veces durante toda su vida escolar 289
Enfoque 14.3: Se dispone de cada vez más información sobre el número de niños que reciben enseñanza en su lengua materna 293
COVID-19 297

CAPÍTULO 15. Alfabetización y nociones de aritmética 301
Enfoque 15.1: La adquisición de nociones elementales de aritmética se ha estancado entre los más pobres de África durante decenios 307
COVID-19 310

CAPÍTULO 16. Desarrollo sostenible y ciudadanía mundial 313
Enfoque 16.1: La educación sobre el cambio climático tiene por finalidad preparar a las poblaciones para hacer frente al cambio climático y atenuar sus efectos 319
COVID-19 323

CAPÍTULO 17. Instalaciones educativas y entornos de aprendizaje 325
Enfoque 17.1: Los calendarios y horarios escolares forman parte del entorno de aprendizaje e influyen en los resultados 332
Enfoque 17.2: Las infraestructuras escolares pueden estar por encima del nivel mínimo pero ser inaceptables y estar en deterioro 334
COVID-19 337

CAPÍTULO 18. Becas 339
Enfoque 18.1: Los flujos de ayuda a las becas se están volviendo menos concentrados 343
COVID-19 347

CAPÍTULO 19. Docentes 351
Enfoque 19.1: Muchos docentes están formados y cualificados pero no para la asignatura que imparten 358
COVID-19 362

CAPÍTULO 20. La educación en los demás ODS 365
Un mejor suministro de energía y unas mejores infraestructuras prestan apoyo a la educación 367
La educación puede contribuir a la consecución de los objetivos de energía y sostenibilidad 368
Conclusión 371

CAPÍTULO 21. Seguimiento de las finanzas 373
Gasto público 375
Enfoque 21.1: Los países pobres necesitan aumentar los ingresos fiscales para financiar la educación 378
Enfoque 21.2: El gasto en educación debe centrarse en la equidad 382
Gasto en ayuda 384
Gasto de los hogares 397

Anexo
Cuadros estadísticos 401
Cuadros sobre la ayuda internacional 469
Glosario 478
Siglas 481
Referencias 483





Los actores no estatales en la educación



MENSAJES CLAVE

No hay ningún aspecto de la educación en el que no intervengan actores no estatales.

En pocas palabras, sin los actores no estatales la responsabilidad de la educación de 350 millones de niños más recaería en el Estado. Pero la participación de los actores no estatales también incide en los libros de texto que utilizan, la comida en sus comedores, el apoyo adicional que reciben, las competencias que aprenden y mucho más.

La mayoría de la gente apoya la educación pública.

Tres de cada cuatro personas de 34 países de ingresos medianos y altos preferirían un mayor gasto público en educación, y el apoyo aumenta cuanto más desigual es el país. Casi nueve de cada diez personas piensan que la educación debería ser principalmente pública.

Pero ese apoyo se ha ido erosionando paulatinamente en varios países de ingresos bajos y medianos.

Allí donde las escuelas públicas han escaseado y su calidad se ha deteriorado, muchas familias han votado con sus pies. La proporción de establecimientos de enseñanza privados en todo el mundo aumentó 7 puntos porcentuales en unos 10 años: hasta el 17% en 2013 en la enseñanza primaria y hasta el 26% en 2014 en la secundaria. Desde entonces se ha mantenido más o menos constante. En Asia Central y Meridional, el porcentaje de matriculación privada es del 36% en primaria y del 48% en secundaria.

La educación pública no es gratuita.

Las familias representan el 30% del gasto total en educación a nivel mundial y el 39% en los países de ingresos bajos y medianos bajos. Ello se debe en parte a que las familias más ricas procuran ofrecer a sus hijos una ventaja competitiva. Pero una gran parte se gasta en la educación preescolar, primaria y secundaria que los Gobiernos se comprometieron a proporcionar gratuitamente. Aproximadamente el 8% de las familias contraen préstamos para pagar la educación, porcentaje que asciende al 12% en los países de bajos ingresos y al 30% o más en Haití, Kenya, Filipinas y Uganda.

La educación pública no es a menudo inclusiva.

Muchos sistemas de educación pública no logran evitar la estratificación y la segregación. Un índice de la diversidad social en las escuelas, basado en los datos del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, determinó que Argentina, Brasil, Chile y México tenían niveles elevados de segregación similares en 2018, aunque solo Chile tiende a ser criticado por la elevada proporción de establecimientos de enseñanza privados en su sistema.

Ningún tipo de proveedor ofrece una educación de mejor calidad que otro.

Los datos de 30 países de ingresos bajos y medianos muestran que, una vez que se tienen en cuenta las características de los hogares, la ventaja aparente por asistir a una escuela privada se reduce entre la mitad y los dos tercios. En una muestra de 49 países, los más ricos tienen casi diez veces más probabilidades de asistir a una escuela privada que los pobres. Y los padres de alumnos que pueden escoger los colegios lo hacen debido a sus creencias religiosas, la conveniencia y las características demográficas del alumnado, más que en función de la calidad, sobre la cual rara vez disponen de suficiente información.

La capacidad de reglamentación, supervisión y cumplimiento de la ley tiende a ser escasa allí donde su necesidad es alta.

El análisis de 211 sistemas educativos para el sitio web de PEER muestra que la normativa tiende a centrarse en el registro, la aprobación o la concesión de licencias (98%), la certificación de los docentes (93%), las infraestructuras (80%) y la proporción de alumnos por docente (74%). Las normativas tienden menos a centrarse en la calidad o la equidad: el 67% reglamenta el monto de los derechos de matrícula, el 55% impiden los procedimientos selectivos de admisión de alumnos en escuelas no estatales, el 27% prohíbe las actividades lucrativas y solo el 7% fija cuotas para propiciar el acceso de los grupos desfavorecidos. Las clases particulares no están reglamentadas en el 48% de los países y solo lo están en la legislación comercial en el 11% de los países.

Los actores no estatales están aún más presentes en la educación de la primera infancia, técnica, superior y de adultos.

Ello a veces se hace a expensas de la equidad y la calidad. El coste generalmente más elevado de la educación de la primera infancia y de la enseñanza superior no estatales hace que las élites urbanas estén sobrerrepresentadas en estos establecimientos de enseñanza. En los Estados Unidos, se ha establecido una relación entre las universidades que maximizan los beneficios y un deterioro de los resultados de los alumnos. Los establecimientos de enseñanza que imparten formación privada por medio de la competencia del mercado o de sistemas de desarrollo de competencias, como el programa de préstamos FEE-HELP de la EFTP de Australia y la empresa nacional de desarrollo de competencias de la India, se vieron obligadas a replantearse los procesos de rendición de cuentas y seguimiento para aumentar la calidad de la oferta privada y mejorar los resultados en cuanto a la empleabilidad.

Los Gobiernos deben considerar que todos los establecimientos de enseñanza, los alumnos y los docentes forman parte de un sistema único.

Las normas, la información, los incentivos y la rendición de cuentas deberían ayudar a los Gobiernos a proteger, respetar y cumplir el derecho a la educación de todos y deberían impedirles apartar la vista de los focos de privilegio o explotación. La educación financiada con fondos públicos no tiene por qué ser dispensada públicamente, pero la disparidad en los procesos educativos, en los resultados de los alumnos y en las condiciones de trabajo de los docentes debe abordarse sin rodeos. La eficiencia y la innovación no deberían ser un secreto comercial, sino que deberían difundirse y ser practicadas por todos. Para lograrlo, es necesario mantener la transparencia y la integridad en el proceso de formulación de las políticas educativas.



Un alumno con uniforme escolar y un joven monje budista se encuentran en la calle, Bhután.

CRÉDITO: Mikkel Ostergaard/Panos Pictures



CAPÍTULO

1

Introducción



MENSAJES CLAVE

La participación de los actores no estatales en la educación suscita un apasionado debate en torno a dos cuestiones.

- ¿Hasta qué punto la educación es una inversión pública o un bien de consumo privado?
- ¿Qué implica el derecho a la educación en cuanto a las responsabilidades de los actores estatales y no estatales?

Hay un fuerte apoyo a la educación pública.

- En 10 países de ingresos medianos y 25 de altos ingresos, el 75% de los encuestados se pronunció a favor de un mayor gasto público en educación, desde el 52% en la República Checa hasta el 95% en Filipinas. El apoyo a un mayor gasto público en educación aumenta con la desigualdad de ingresos.
- En general, el 89% declaró que la responsabilidad principal de proporcionar educación escolar recaía en los Gobiernos. Debido a que en sus países existe un importante sector de educación no estatal, los encuestados de la India (46%), Filipinas (63%) y Chile (76%) fueron los que expresaron el menor apoyo a la educación pública.
- La educación crea actitudes a favor de la cohesión social. Sin embargo, los más educados suelen ser los primeros en rechazar la educación pública.

Las experiencias de los países en cuanto a la participación de actores no estatales en la educación son muy variadas.

- En algunos países, los actores no estatales han sido desde hace mucho tiempo una base del sistema educativo por razones culturales, religiosas e históricas.
- En otros países, el papel de los actores no estatales ha sido limitado.
- Algunos países introdujeron la elección de escuela como estrategia deliberada para renovar el sistema educativo.
- Pero para muchos países más pobres, la confianza en la educación pública se debilitó poco a poco.

Tres cuestiones fundamentales impulsan el debate a favor o en contra de la impartición no estatal de educación.

- Sus defensores argumentan que los actores no estatales son rentables. Sus detractores sostienen que, aun cuando hay una clara ventaja en cuanto a los costos, ello se debe a que los problemas subyacentes no se tratan directamente.
- Sus defensores afirman que los actores no estatales subsanan auténticas carencias, mientras que otros prefieren que la educación se adapte a sus creencias y principios. Sus detractores aducen los riesgos en cuanto a la equidad y la inclusión porque las poblaciones desfavorecidas tienen menos acceso a las opciones que ofrecen los actores no estatales.
- Sus defensores afirman que los sistemas de educación pública se han convertido en grandes burocracias centralizadas e inhiben las iniciativas. Sus detractores sostienen que la innovación de carácter no estatal es a menudo exagerada y no se puede duplicar.

En este informe se cuestionan los mitos recurrentes sobre los actores estatales y no estatales en la educación.

- Los actores estatales y no estatales pueden distinguirse claramente.
- Se conoce el alcance de la privatización.
- El sector privado es el responsable de la privatización de la educación.
- La educación pública es equitativa.
- Los padres de alumnos escogen la escuela basándose en una información sólida sobre la calidad.
- La competencia permite mejorar las escuelas.
- Las escuelas y universidades privadas son mejores.
- El sector privado es una solución al reto de la desescolarización.
- El sector privado es una solución a los déficits de financiación de la educación.
- La reglamentación puede responder a todas las preocupaciones sobre la impartición no estatal de educación.

La educación es a un tiempo un bien público y privado 9
El derecho a la educación implica derechos y libertades 9
El apoyo a la educación pública es fuerte 10
Diversos argumentos alimentan el debate a favor o en contra de la impartición no estatal de educación 11
Prevalecen los mitos sobre los actores estatales y no estatales en la educación 16
Guía del informe 21
Recomendaciones 22

En el Marco de Acción Educación 2030, que es la hoja de ruta para la consecución del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS 4), se destaca el papel crucial de los actores no estatales en la educación (**Recuadro 1.1**): "Las medidas adoptadas por los países impulsarán el cambio; sin embargo, los Gobiernos no podrán alcanzar el ambicioso objetivo de educación por sí solos. Necesitarán el respaldo de todas las partes interesadas, incluidas las no estatales" (UNESCO, 2015, §86).

En el Marco de Acción se reconoce (§10) que la educación es:

- "un bien público, cuyo principal garante es el Estado" y "una causa común de la sociedad, que conlleva un proceso participativo de formulación y aplicación de políticas públicas", en el que la sociedad civil y el sector privado, entre otros, "cumplen todos funciones clave para hacer efectivo el derecho a una educación de calidad" y el Estado cumple una función esencial "para establecer y regular estándares y normas"; y
- "un derecho humano fundamental y un derecho habilitador" para cuyo ejercicio los países deben "garantizar un acceso universal e igualitario a una educación y un aprendizaje inclusivos y equitativos de calidad".

A pesar de que se entiende que el ejercicio del derecho a la educación requiere múltiples partes interesadas y que el papel de los actores no estatales ha aumentado en los últimos 30 años, su participación en la educación suscita un apasionado debate, en particular en torno a dos conceptos clave: en qué medida es la educación un bien público o privado, una forma de inversión o de consumo; y cómo interpretar el derecho a la educación con respecto a sus repercusiones en las responsabilidades de los actores estatales y no estatales.

RECUADRO 1.1:

En este informe la definición de los actores no estatales en la educación es amplia

En este informe, "no estatal" es un término amplio y abarcador que se refiere a las personas y organizaciones que participan no solo en la prestación de servicios de educación, sino también en la financiación de la educación, e influyen en la orientación del Estado en su obligación de hacer efectivo el derecho a la educación.

Como tal, el término se utiliza con referencia a:

- Las personas que se benefician de la educación y/o pagan por ella (por ejemplo, los usuarios o compradores de bienes y servicios, los contribuyentes), las que imparten educación (por ejemplo, los propietarios de escuelas individuales, los proveedores de educación en el hogar) y las que expresan su opinión sobre su contenido, modalidad e impartición (por ejemplo, mediante la participación en la gestión de las escuelas o en la actividad política).
- Empresas privadas que también proporcionan bienes y servicios relacionados con la educación (como propietarias o administradoras) y que financian (directa e indirectamente) la educación e influyen en ella.
- Las fundaciones filantrópicas, independientes de los actores privados en su dirección, que influyen principalmente en las políticas de la educación, pero también desempeñan un papel limitado en su impartición y financiación.
- Organizaciones no gubernamentales, de la sociedad civil, sindicales y religiosas, que pueden impartir educación, financiarla e influir en ella.
- Académicos, investigadores y grupos de reflexión, aun los financiados por el Gobierno, que producen datos empíricos y conocimientos sobre la educación.
- Los medios de comunicación, que ejercen influencia en el debate sobre el papel de los actores no estatales en la educación.

La enumeración anterior deja claro que los términos "no estatal" y "privado" no son intercambiables. Más bien, los actores privados son un subconjunto de los actores no estatales.

LA EDUCACIÓN ESA UN TIEMPO UN BIEN PÚBLICOY PRIVADO

Los Gobiernos no siempre han dirigido la educación. Como parte fundamental de la existencia humana, la educación se ha organizado históricamente de forma espontánea e informal. Desde finales del siglo XVIII en Europa, los Estados vieron la oportunidad de desarrollar sus economías gracias a una fuerza de trabajo educada y de desarrollar y fortalecer un sentido de identidad nacional a través de las escuelas públicas. Ello supuso una ruptura decisiva con la forma voluntaria y pluralista de aprendizaje que les había precedido, en la que la iglesia, la familia y el gremio habían velado por sus propias necesidades (Green, 2013, pág. 12).

Los Gobiernos estaban dispuestos a asumir el elevado costo de dispensar un bien público debido a que ello redundaría ampliamente en provecho de las sociedades y las economías. Sin esta intervención estatal, las personas podrían no haber invertido tanto en educación, privando a las sociedades de su potencial. Para los nuevos países independientes del siglo XX, la edificación de un sistema de educación pública fue el sello de la emancipación del colonialismo. La educación pública pretendía invariablemente promover ideales nobles o ideologías dominantes. Las nuevas estructuras sustituyeron y absorbieron las estructuras educativas tradicionales administradas por las comunidades locales y las organizaciones religiosas.

La educación también se considera un bien privado. Consumir más educación mejora las oportunidades de una persona y puede privar a otras de ellas. La educación se convierte en un medio de diferenciación y ascenso: quienes consiguen ascender en la escala educativa están en mejor posición para alcanzar un nivel de vida más alto y mayores beneficios. Como los sistemas educativos no pueden acoger a todo el mundo en los peldaños más altos, las familias hacen todo lo posible para que sus hijos sean los que lleguen a la cima.

Esta competencia genera una demanda que, a su vez, conduce a la oferta de bienes y servicios de educación. Según el contexto y la disposición nacional, pueden surgir mercados dedicados a la impartición directa de educación o a otros servicios que confieren ventajas, como las clases particulares complementarias. Además, la educación es una empresa costosa y los Gobiernos se han diferenciado en cuanto al grado de suministro de una financiación suficiente. Algunos se han visto obligados o aun han optado deliberadamente por reducir los sistemas educativos públicos, traspasando la carga a los hogares. En consecuencia, en todo el mundo la autoridad pública sobre la educación es diferente, al igual que las expectativas de los ciudadanos sobre la responsabilidad del Gobierno en la educación.

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN IMPLICA DERECHOS Y LIBERTADES

El derecho a la educación está consagrado en los instrumentos de derechos humanos desde hace unos 75 años, en particular en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966 y la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989. Estos textos comprenden tanto derechos como libertades. Las personas tienen derecho a la educación primaria gratuita y obligatoria, derecho que se extenderá paulatinamente a los niveles superiores de enseñanza a medida que aumenta la capacidad de los países. Pero también se reconocen los derechos de las personas a establecer escuelas y a escoger el tipo de escuela que prefieren para sus hijos, de acuerdo con sus convicciones religiosas y morales, siempre que estas escuelas cumplan unas normas gubernamentales mínimas. Dichas normas deben garantizar que la educación apunte al pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de la dignidad, fortalezca el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y permita la participación efectiva en una sociedad libre. La educación debe también promover el entendimiento, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos, raciales y religiosos (Naciones Unidas, 1948; 1966).

En 1999, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales formuló su Observación general nº 13 con objeto de ahondar en el derecho a la educación y las consiguientes obligaciones de los Estados. Se establecieron cuatro principios: tiene que haber suficientes escuelas dotadas de infraestructuras adecuadas, docentes formados y materiales de enseñanza y aprendizaje; las escuelas tienen que ser accesibles para todos, sin discriminación ni obstáculos físicos, tecnológicos o financieros; los planes de estudio y los métodos de enseñanza tienen que ser aceptables, pertinentes, culturalmente apropiados y de buena calidad; y la educación tiene que ser flexible y adaptable a las necesidades cambiantes de la sociedad y la comunidad (ACNUDH, 1999).

Responsabilizar a los países del cumplimiento de estos principios plantea varios interrogantes sobre cómo deberían intervenir. ¿Deben dispensar, financiar o reglamentar la educación? ¿Todo ello a la vez? ¿En qué combinación? Si bien los Estados tienen la obligación de respetar, proteger y hacer efectivo el derecho de sus ciudadanos a la educación, en muchos sistemas educativos desempeñan un papel importante una amplia gama de actores no estatales con una gran variedad de formas, acuerdos y motivaciones, desde la beneficencia hasta el lucro. Sus actividades pueden conllevar o no una colaboración con el Gobierno. ¿Debe fomentarse, contenerse o impedirse la participación de los actores no estatales en la educación? Las respuestas pueden ser específicas según el contexto del país, el nivel de educación y el tipo de actividad. Los Gobiernos pueden responder a la demanda popular o dirigirla.

EL APOYO A LA EDUCACIÓN PÚBLICAES FUERTE

Las opciones en materia de educación determinan la vida de los niños. Los padres de alumnos no solo deben hacer simples cálculos de costos y beneficios económicos, sino que deben tener en cuenta múltiples factores interrelacionados. Las decisiones sobre qué se enseña, cómo, por quién y dónde reflejan las visiones del mundo y las aspiraciones de los padres y de otras partes interesadas en la educación. Atañen a dos dimensiones principales: el control y la distribución de los recursos (ideología socioeconómica) y los valores y creencias para cambiar la sociedad (ideología sociocultural). Quienes creen que el Gobierno debe desempeñar un papel más importante que las fuerzas del mercado en la gobernanza y la distribución económica, así como quienes tienen valores más liberales que conservadores en materia de género, religión, igualdad y medio ambiente, tienden a apoyar un mayor gasto público en educación y un papel primordial del Gobierno en la impartición de educación[1].

Las opciones en materia de educación revisten un carácter muy político y se reflejan explícita o implícitamente en los programas políticos. Además de los factores ideológicos y circunstanciales individuales, la comprensión de los problemas sociales y de cómo deben relacionarse entre sí el Gobierno, las personas y las instituciones varía según los países. Estas concepciones influyen en las actitudes sobre las políticas que debe seguir el Gobierno y sobre quiénes deben ser los beneficiarios.

Las investigaciones sobre el apoyo a la educación pública proceden en su inmensa mayoría de países de altos ingresos. Entre los 17 países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), la mayoría de los encuestados de todos los países, excepto Finlandia, declararon preferir aumentar el gasto público en educación. Los niveles nacionales más altos de desigualdad socioeconómica se asociaron con preferencias más pronunciadas por un mayor gasto público, especialmente entre los hogares más pobres. Los niveles nacionales más altos de desigualdad educativa se correspondían con preferencias más pronunciadas por un mayor gasto público entre los hogares más ricos, ya que serían los primeros en beneficiarse (Busemeyer, 2012).

Una reciente encuesta sobre las actitudes en Dinamarca, Francia, Alemania, Irlanda, Italia, España, Suecia y el Reino Unido confirmó el alto apoyo al gasto público en educación. Este era más elevado que en otros ámbitos: cuando se pidió a los encuestados que clasificaran por orden de prioridad uno de los ocho posibles ámbitos de gasto adicional, la educación fue la primera opción para el 28%, y la atención sanitaria la segunda con un 22%. El apoyo varió según el nivel de educación, siendo mayor para la educación primaria y secundaria (62%) que para la preescolar (50%) y la superior (47%). Si bien el 77% de los encuestados apoyó la elección de escuela, más del 60% se opuso a que las escuelas privadas desempeñaran un papel importante en el sistema educativo nacional. El apoyo a las escuelas privadas alcanzó una media del 34%, y osciló entre el 14% en Suecia y el 49% en Irlanda (Busemeyer y otros, 2020).

El análisis de los datos del módulo especial del International Social Survey Programme (ISSP) de 2016 sobre el papel del Gobierno, encargado para este informe, trató el apoyo a la educación pública utilizando una muestra de 35 países, entre ellos 10 países de ingresos medianos (Edlund y Lindh, 2021). En general, el 75% de los encuestados se pronunció a favor de un mayor gasto en educación, con porcentajes que van desde el 52% en la República Checa hasta el 95% en Filipinas. El apoyo a un mayor gasto público en educación aumenta con la desigualdad de ingresos (McCall, 2016); la República Checa se encontraba entre los países con menor desigualdad y Filipinas entre los de mayor. En promedio, el apoyo a un mayor gasto público en educación fue mayor en los países de ingresos medianos (89%) que en los de ingresos altos (68%) (**Gráfico 1.1**).

En general, el 89% de los encuestados adultos declaró que la responsabilidad principal de dispensar educación escolar recaía en los Gobiernos, en tanto que el 6% declaró que recaía en las familias y el 5% en otras instituciones (empresas privadas y organizaciones con ánimo de lucro; organizaciones sin ánimo de lucro, benéficas y cooperativas; y organizaciones religiosas). Los encuestados de unos pocos países fueron casos atípicos. Los encuestados de la India (46%)[2], Filipinas (63%) y Chile (76%), países donde existe una importante oferta de impartición de educación no estatal, fueron los que menos expresaron apoyo a la impartición de educación pública (**Gráfico 1.2**).

La ideología explica en parte las actitudes en muchos países. La ideología sociocultural tiene el doble de probabilidades que la ideología socioeconómica (en el 80% de los países frente al 40%) de ser un factor significativo en las actitudes relativas al gasto público y la impartición de educación pública. En los países más pobres, la relación entre la ideología socioeconómica y las actitudes es menos estrecha en el caso del gasto público y más estrecha en el de la impartición de educación pública (**Gráfico 1.3**). La conclusión es que la ideología importa. Por esa razón las ideas ocupan un lugar central en los argumentos a favor o en contra del papel de los actores no estatales en la educación.

Antes de comentar tres debates esenciales sobre la impartición no estatal de educación, conviene reflexionar sobre una conclusión referente al papel de la propia educación. En el 46% de los países analizados, un mayor nivel educativo se asoció con una actitud positiva hacia un mayor gasto público en educación, asociación mucho más marcada en los dos tercios más ricos de los países (64%) que en el tercio más pobre (15%). Por el contrario, un mayor nivel de educación se asocia con una actitud positiva con respecto a un mayor papel del Gobierno en la impartición de educación en solo el 9% de los países: el 15% de los países más ricos y ninguno de los más pobres. En la práctica, cuanto más alto es el nivel educativo de los padres, más altos son sus ingresos y mayor es la tendencia, como se verá, a enviar a sus hijos a una escuela privada. Esto plantea una paradoja moral (Swift, 2003): se supone que la educación crea actitudes de apoyo

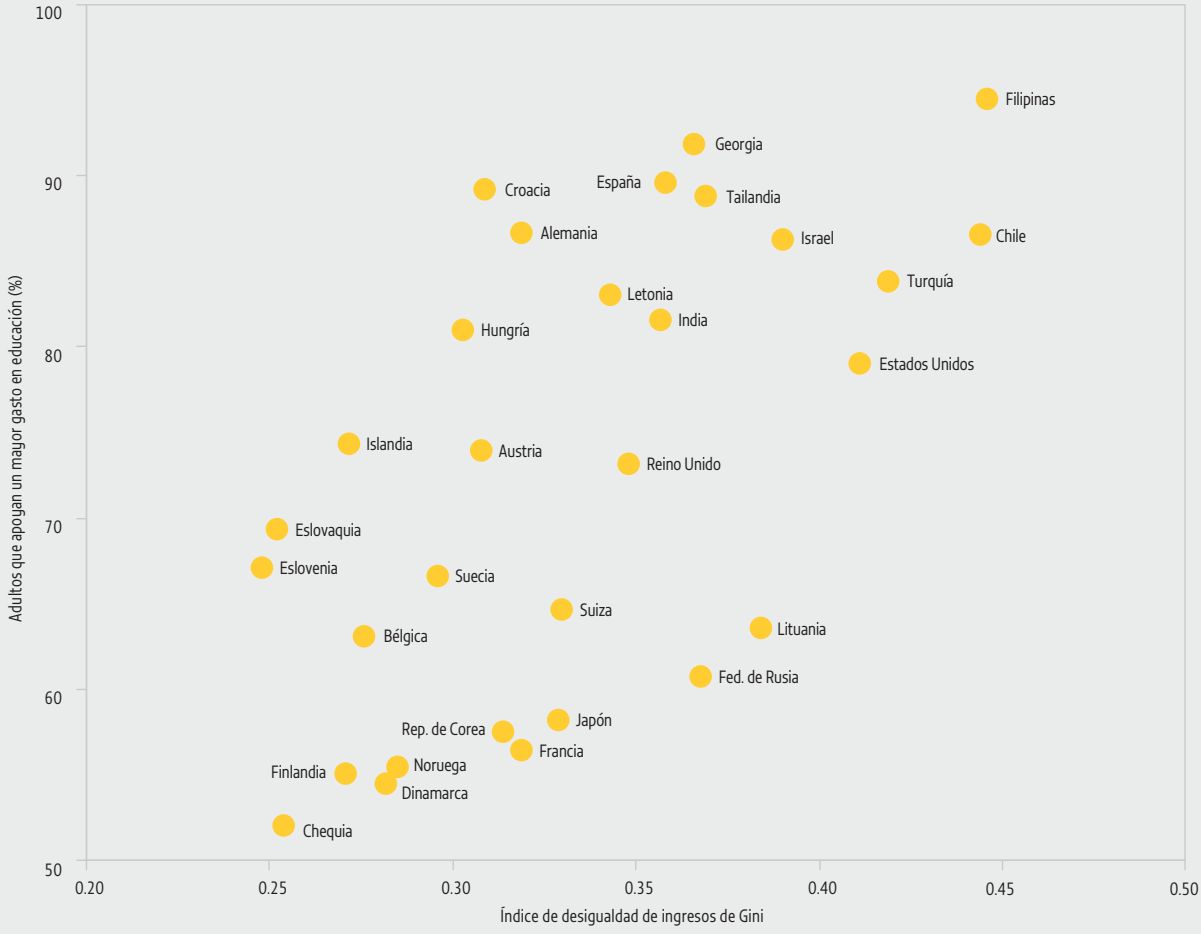
1 Esta sección se basa en Edlund y Lindh (2021).

2 La edición regional de este informe sobre los actores no estatales en la educación estará dedicada al Asia Meridional.

GRÁFICO 1.1:

Cuanto más desigual es un país, más se favorece el aumento del gasto público en educación

Porcentaje de adultos que están a favor de gastar más o mucho más en educación e índice Gini de desigualdad de ingresos, países seleccionados, 2016



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig1_1

Fuente: Equipo del Informe GEM basado en Edlund y Lindh (2021) y en los indicadores del desarrollo mundial.

a la inclusión y la cohesión social. Sin embargo, una queja común, especialmente en los países en los que aumenta la oferta privada, es que las élites son las primeras en rechazar la educación pública, lo que lleva a la sociedad a creer que la calidad de la educación pública es mala y a una espiral descendente en la que se cree que la educación pública no puede mejorar.

DIVERSOS ARGUMENTOS ALIMENTAN EL DEBATE A FAVOR O EN CONTRA DE LA IMPARTICIÓN NO ESTATAL DE EDUCACIÓN

Los defensores y detractores de los actores no estatales en la educación esgrimen argumentos relacionados con la capacidad y la legitimidad de los actores estatales y no estatales para promover la eficiencia, la equidad y la inclusión, así como la innovación en la educación. Estas cuestiones se ven a través del prisma de la creencia de la gente de que la educación es un bien o un servicio que debe adquirirse a través del mercado y de que las personas deberían poder escoger la educación.

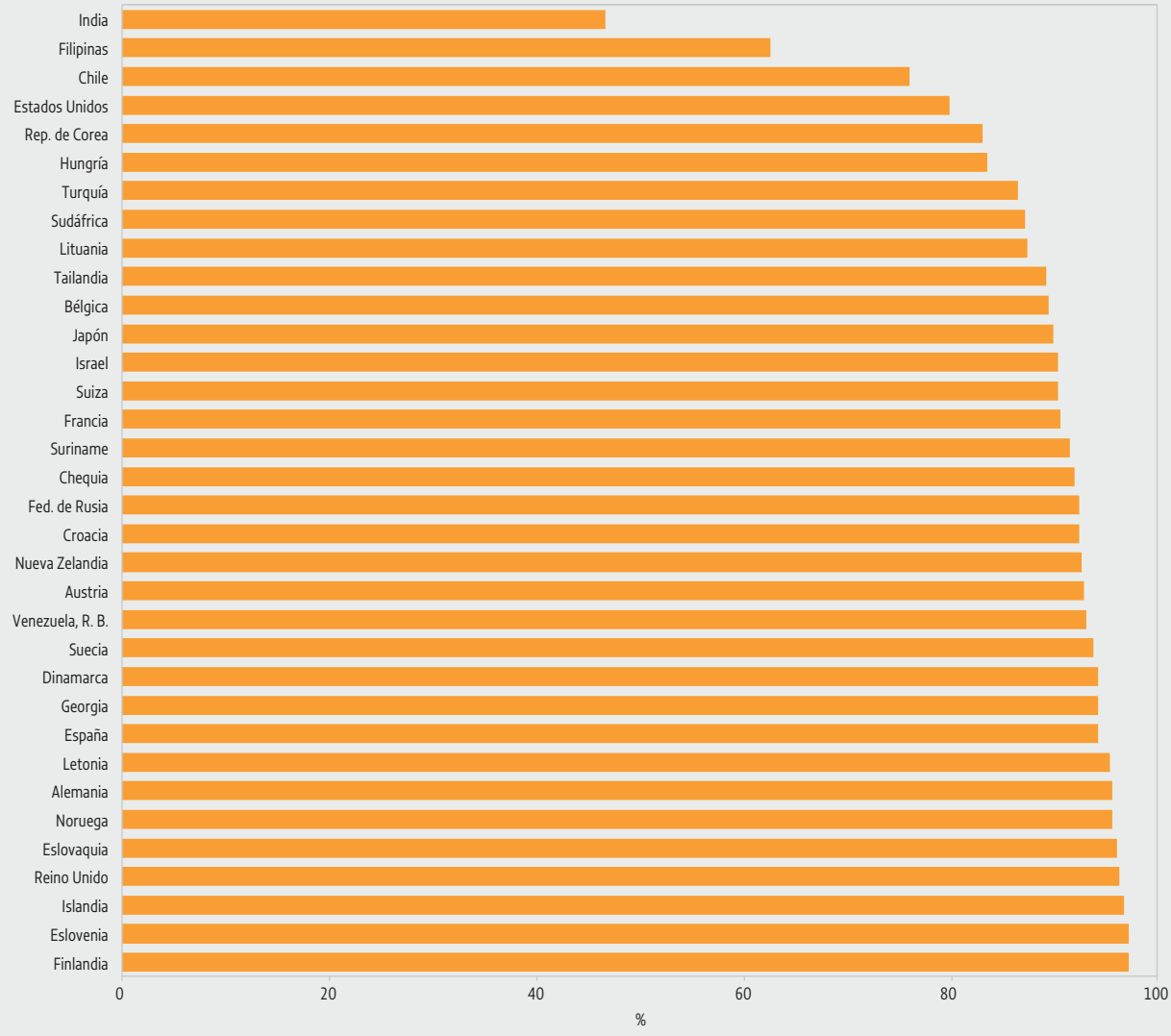
¿SON LOS ACTORES NO ESTATALES MÁS RENTABLES EN LA EDUCACIÓN?

Los defensores de la actividad no estatal en la educación sostienen que ésta es inevitable, ya que el Estado no puede atender toda la gama de demandas de los padres de alumnos en materia de educación. Los actores no estatales tienen diversos incentivos para ofrecer bienes y servicios de educación que el Estado no puede proporcionar. Algunos pueden estar motivados por la beneficencia, otros por

GRÁFICO 1.2:

En la mayoría de los países estudiados, más del 80% apoya la impartición pública de educación

Porcentaje de adultos que declararon que la responsabilidad principal de dispensar educación escolar recaía en el Gobierno, 2016



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig1_2

Fuente: Edlund y Lindh (2021) a partir del ISSP de 2016.

creencias e ideas, y otros más por el afán de lucro. En todo caso, si la oferta de estos bienes y servicios responde a la demanda es entonces posible un mecanismo de mercado.

Otros sostienen que la educación no encaja con un mercado convencional. En cambio, se ha propuesto, y en algunos casos se ha intentado, crear un mercado de la educación planificado: los productores, comprendidas las organizaciones con y sin ánimo de lucro, compiten por los contratos públicos, en tanto que los consumidores compran los servicios con vales en lugar de dinero en efectivo (Le Grand, 2003). Mediante este cuasimercado, el Gobierno puede intentar no solo aumentar la oferta de educación, sino también alcanzar otros objetivos, como la rentabilidad. Para ello, la oferta no estatal tendría que ser más rentable que la pública.

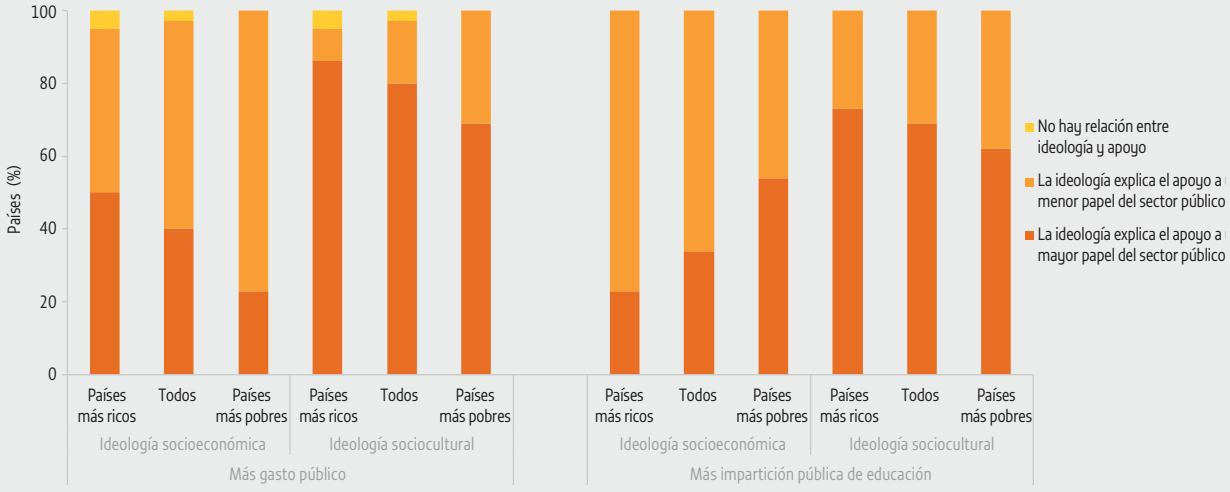
En principio, si está demostrado que las escuelas pueden funcionar de manera rentable, ello plantea varias cuestiones. La rentabilidad no debería ser un coto y un secreto comercial de las escuelas no estatales. Por el contrario, el conocimiento de tales prácticas debería difundirse en todo el sistema educativo y ponerse en práctica en todas las escuelas, tanto estatales como no estatales.

¿De dónde provendrían tales ganancias? El principal costo de la educación son los sueldos de los docentes. Si se pudiera argumentar que la paga de los docentes de un país

GRÁFICO 1.3:

La ideología es un factor clave en las actitudes sobre el papel del Gobierno en el gasto en educación y la impartición de educación

Porcentaje de países en los que la ideología en favor de un mayor papel del Estado en la redistribución (socioeconómica) y un enfoque liberal en cuestiones de género, religión, igualdad y medio ambiente (sociocultural) explica el apoyo a un mayor gasto e impartición públicos en materia de educación, por ingresos del país, 2016



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig1_3

Nota: Análisis basado en 35 países, teniendo en cuenta edad, sexo y nivel de educación.

Fuente: Edlund y Lindh (2021) a partir del ISSP de 2016.

determinado es demasiado elevada, ello sería un asunto que la política pública debería resolver, no una razón para cambiar el modelo de impartición. Los actores no estatales pueden aumentar la rentabilidad contratando a docentes jóvenes o no cualificados en unas cuantas escuelas, pero no es una solución sostenible. En su defecto, los proveedores no estatales pueden intentar reducir los insumos centrándose en las asignaturas cuyos resultados son mensurables, lo cual puede ser importante para su financiación, desatendiendo otras asignaturas. Esto tampoco es sostenible.

Por último, es difícil hacer comparaciones fiables de costos entre las escuelas estatales y las no estatales. Por ejemplo, las escuelas públicas tienden a atender a poblaciones más desfavorecidas, cuya educación es más costosa, y es más probable que se encuentren en zonas rurales, donde los costos también son mayores.

¿LOS ACTORES NO ESTATALES APORTAN EQUIDAD E INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN?

La segunda serie de argumentos se refiere a la equidad y la inclusión. Quienes se oponen a las escuelas no estatales señalan los problemas ocasionados por la elección de escuela. Si los padres de alumnos pueden elegir la escuela que quieran, sin ninguna normativa que los guíe, lo más probable es que los más ricos puedan permitirse las mejores escuelas, a menudo no estatales, agravando así la desigualdad, la estratificación y la segregación.

En informes recientes de los relatores especiales de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación se afirma que la privatización promueve la segregación y la diferenciación de grupos debido al costo del acceso a los distintos tipos de escuelas, y que las escuelas privadas suelen inducir a error a los padres mal informados sobre la calidad de la educación que ofrecen (Singh, 2015).

Hacer que los bienes o servicios educativos sean comercializables tiene consecuencias para la equidad. La toma de decisiones de los padres requiere una buena información. Sin embargo, se carece de información sobre las características de las escuelas o, de haberla, se proporciona de forma desigual, ya que las poblaciones más desfavorecidas tienen menos acceso a ella. Además, existen varias poblaciones de difícil acceso a las que los proveedores pueden mostrarse renuentes a prestar servicios, como las que viven en zonas remotas (Srivastava, 2020).

En 2019, expertos, académicos y defensores de los derechos humanos formularon 10 "principios rectores sobre las obligaciones de los Estados en virtud de los derechos humanos de impartir educación pública y reglamentar la participación del sector privado en la educación", conocidos como los Principios de Abiyán (Skelton y otros, 2019). La finalidad de estos principios es proporcionar un marco normativo que sirva de base para el debate y la evaluación del papel de la privatización en la educación, a fin de orientar a los países en la aplicación del derecho internacional conexo (Adamson y otros, 2021). Se acepta que los Gobiernos

puedan financiar escuelas no estatales que cumplan con las normas gubernamentales. Algunos de los principios exigen mecanismos de responsabilidad pública, reglamentación y supervisión de su cumplimiento.

Los defensores de la impartición no estatal de educación apoyan estos mecanismos y sostienen que, lejos de violar el derecho a la educación, los proveedores no estatales contribuyen a hacerlo efectivo. Desde este punto de vista, el derecho internacional no prescribe la forma en que los Estados deben cumplir con su obligación en materia de educación. Por lo tanto, los Gobiernos pueden optar por una combinación de educación pública y privada siempre que asuman la responsabilidad de una reglamentación que imponga obligaciones razonables (Emmerson, 2020).

En muchos contextos, los actores no estatales han subsanado auténticas carencias en la oferta de educación, a menudo para grupos desfavorecidos desatendidos por los sistemas públicos. Los Gobiernos suelen mostrarse reticentes a crear escuelas en asentamientos informales. Un estudio sobre los barrios marginales/zonas desatendidas de las ocho mayores ciudades del Pakistán reveló que el 25% de ellos carecían de escuelas; en el resto, el 74% de las escuelas eran privadas (CHIP Training and Consulting, 2020). Los actores no estatales también aportan valiosas contribuciones en contextos de crisis y emergencia. Tras el catastrófico terremoto de 2015 en Nepal, las organizaciones no gubernamentales (ONG) proporcionaron estructuras educativas complementarias en zonas a las que el Gobierno tardó en llegar (Street Child, 2021). En El Salvador, en las zonas urbanas aquejadas por la violencia y las pandillas, el porcentaje de matriculación en escuelas no estatales es el doble de la media nacional (USAID y otros, 2018).

Otra serie de consideraciones se refiere a la inclusión. Algunos de los que piensan que el Gobierno no debería asumir un papel primordial en la impartición de educación cuestionan su autoridad para decidir sobre el contenido de la educación o su capacidad para impartir una educación del nivel deseado. Entre las razones que motivan esta opinión figuran la religión, la ideología política, la lengua materna y la accesibilidad para los alumnos con discapacidad. Los miembros del comité de redacción de la Declaración Universal de Derechos Humanos fueron influenciados por el recuerdo, entonces reciente, de cómo se había utilizado la educación pública para adoctrinar a los jóvenes durante el régimen nazi en Alemania. Quisieron aportar un contrapunto a la controvertida referencia a la obligatoriedad de la educación, que había sido aprobada por un solo voto de diferencia en mayo de 1948. Además, estaban motivados por sus contextos nacionales y otros. Encabezada por el Líbano, donde la educación estaba tradicionalmente segregada según criterios sectarios, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó en noviembre de 1948 el párrafo sobre el derecho de los padres a "escoger el tipo de educación que se dará a sus hijos", aunque por un corto margen, 17 votos a favor, 13 en contra y 7 abstenciones (Stanfield, 2006).

En numerosos países, algunos grupos prefieren que la educación se adapte a sus creencias y principios. Los padres de alumnos pueden argumentar a favor de una impartición aparte y no estatal debido a la preocupación de que la escuela pública local amenace los valores de la comunidad cultural, étnica, lingüística o religiosa en la que quieren criar a sus hijos. Los Gobiernos pueden sostener que esto entra en conflicto con su compromiso de velar por una educación equitativa e inclusiva e interfiere con su capacidad de aplicar normas uniformes en un esfuerzo por dispensar la misma calidad de educación a todos los niños, sin excepción.

No obstante, por diversas razones los Gobiernos delegan explícita o implícitamente su responsabilidad a actores no estatales. En un entorno posconflicto, un Gobierno puede permitir que actores no estatales impartan educación como medida de consolidación de la paz, por ejemplo a una minoría étnica. Los Gobiernos pueden permitir que las comunidades religiosas dirijan escuelas, aunque algunas de ellas puedan solicitar de manera polémica excepciones al plan de estudios nacional, por ejemplo en ciencias o educación cívica.

En la mayoría de los países, la educación de los niños con discapacidad ha sido impartida históricamente por organizaciones de beneficencia no estatales. Con el tiempo, los Gobiernos promulgaron una legislación sobre la educación inclusiva que prevé que todos los niños asistan a las escuelas locales ordinarias. Pero cuando su transición no está bien preparada, estos alumnos pueden ser víctimas de prejuicios y estigmatización. Los padres que consideran que las escuelas públicas no responden a las necesidades de sus hijos pueden meterlos de nuevo en escuelas especiales no estatales. ¿Quién tiene la culpa de la existencia de sistemas educativos paralelos? ¿Los Estados que no financian suficientemente las escuelas ordinarias o los actores no estatales que responden a las demandas de las familias? A la inversa, las escuelas no estatales que reaccionan a la presión ejercida por la competencia pueden excluir a algunos alumnos, entre ellos los niños con discapacidad, violando así los principios fundamentales de equidad y no discriminación en la educación.

Por último, si bien no menos importante, los actores no estatales influyen en la equidad y la inclusión en la educación de maneras contrastadas. Varias organizaciones de la sociedad civil y, recientemente, algunas fundaciones filantrópicas han defendido una educación inclusiva, apoyando cambios legislativos y políticos. Sin embargo, cuando los esfuerzos de defensa de estos actores son tan intensos que orientan efectivamente el debate público y determinan un cambio de políticas, surgen interrogantes sobre si semejante influencia es legítima o si socava los procesos democráticos.

¿APORTAN LOS ACTORES NO ESTATALES MÁS INNOVACIÓNA LA EDUCACIÓN?

Los defensores de la participación no estatal en la educación afirman que ésta contribuye a acrecentar la innovación. Muchas de las ideas que han transformado la comprensión de la pedagogía surgieron al margen de los sistemas educativos públicos o incluso fuera de ellos. Un repaso a la vida de los principales pensadores de la educación muestra que muchos de ellos cuestionaron la capacidad de los sistemas educativos públicos para educar a las personas (OIE, 2006) y pidieron que estos sistemas se revisaran profundamente o se dejaran de lado. Muchos fueron condenados al ostracismo por los mismos sistemas que pretendían mejorar, o encontraron entornos más propicios para aplicar sus ideas, algunas de las cuales acabaron incorporándose a la educación pública, a menudo muy diluidas.

Los sistemas de educación pública se han convertido en grandes burocracias centralizadas que pueden perder de vista a las poblaciones a cuyo servicio deben estar. Una crítica común es que inhiben la iniciativa, obligan a la normalización y desmotivan a alumnos y docentes. Los actores no estatales podrían responder a necesidades no satisfechas, brindando a los educadores comprometidos la posibilidad de innovar en la impartición y gestión de la educación sin el estorbo de reglas administrativas. Un análisis de 3.000 innovaciones en educación ("una idea o tecnología que supone una ruptura con la práctica anterior y a menudo es nueva en un contexto concreto, aunque no sea nueva en el mundo") mostró que el 60% de ellas fueron puestas en práctica por organizaciones no gubernamentales, el 26% por organizaciones con ánimo de lucro y el 12% por actores públicos (Winthrop, 2018, pág. 6). Las ONG innovan en ámbitos que van desde el contenido (por ejemplo, la educación para el espíritu empresarial) hasta los insumos (por ejemplo, los materiales de lectura complementarios) y desde los sistemas (por ejemplo, la motivación de los docentes) hasta el seguimiento (por ejemplo, la rendición de cuentas).

Sin embargo, la innovación es a menudo una palabra de moda, cacareada y posiblemente exagerada con objeto de recaudar fondos o hacer publicidad. Al tratar de reivindicar una ventaja competitiva, los proveedores no estatales pueden señalar lo que no funciona en la educación pública, sembrando la desconfianza. Pero lo que se presenta como una innovación exitosa en entornos controlados a pequeña escala puede no ser innovador, y mucho menos reproducible.

Algunos actores no estatales someten a prueba sus innovaciones para averiguar si funcionan en los sistemas de educación pública. Promoting Equality in African Schools, una ONG con sede en el Reino Unido que maneja 32 escuelas secundarias en Uganda y Zambia, trabaja en colaboración con el Ministerio de Educación de Uganda para adaptar y aplicar componentes de su modelo de apoyo y supervisión (Chu y Channa, 2019). Pratham, una ONG india, ha puesto en marcha su programa Read India, que promueve la adquisición de competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, tanto directamente con las escuelas y las comunidades como indirectamente en colaboración con los Gobiernos estatales y locales (Banerji y Chavan, 2016). Escola Nova 21, una alianza de actores no estatales y la Diputación de Barcelona, tenía por objetivo fortalecer el sistema escolar público en Cataluña (España). Consolidó proyectos de transformación escolar y experimentó con protocolos para propiciar un cambio en todo el sistema (Escola Nova 21, 2020). Pero estas son excepciones; son escasos los actores no estatales que proponen incentivos para apoyar la educación estatal.

Innovar es una tarea compleja para los sistemas educativos públicos. Los cambios deben guiarse y ponerse a prueba para poderlos adaptar. Entre las dificultades cabe mencionar los obstáculos burocráticos, las deficiencias en la capacidad organizativa, la falta de motivación de los docentes y los padres de alumnos, los medios financieros limitados y la intromisión y oposición política. No obstante, los sistemas educativos públicos no están predispuestos negativamente a la innovación de forma deliberada. Existen diversos mecanismos para introducir el cambio.

El debate sobre la innovación se ve a menudo oscurecido por conceptos clave a los que se hace referencia de forma contradictoria. Quienes se oponen a lo que consideran rigidez, conformidad y falta de diferenciación de los sistemas educativos públicos critican la normalización. Pero quienes defienden la equidad en la educación promueven la normalización en sus esfuerzos por abolir las escuelas selectivas y defienden los planes de estudio básicos comunes a fin de que las normas se cumplan en todas las escuelas. Aunque descartan la idea de que la normalización significa necesariamente uniformidad de enfoque, señalan que es más probable que la impartición no estatal de educación conduzca a la normalización en ese sentido, aduciendo que la presión competitiva, a menudo influenciada por los proveedores privados, puede acelerar la tendencia al conformismo. En última instancia, la posibilidad de que la normalización frustre la innovación depende de qué normas se definen, cómo se miden y evalúan, qué incentivos existen para establecerlas y qué mecanismos de retroalimentación existen para que las escuelas puedan aprender de las buenas prácticas. Los riesgos aumentan cuando las normas se definen mediante un conjunto limitado de resultados del aprendizaje.

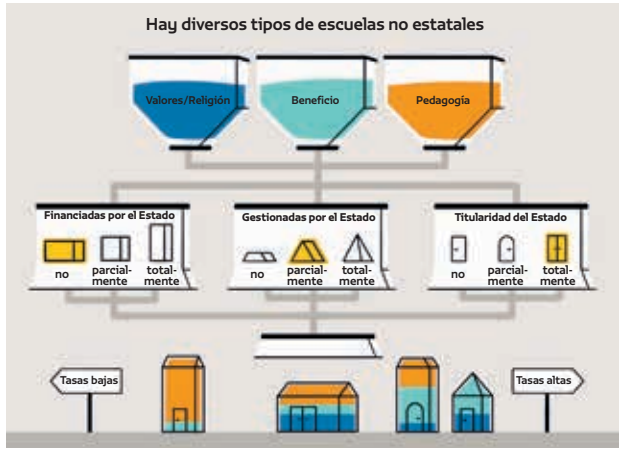
Términos como "rendición de cuentas", "autonomía" y "elección" han sido aclamados o demonizados como principios organizativos de la educación. Suelen relacionarse con el creciente papel de los actores no estatales en la educación. Por ejemplo, el Banco Mundial basó su promoción de la impartición de educación privada en los conceptos de adopción de decisiones a nivel local y de descentralización fiscal; autonomía escolar en cuanto a recursos, personal y contenido; normas y mecanismos de rendición de cuentas; y participación de los padres de alumnos (Baum y otros, 2014). Ahora bien, conceder más autoridad al Gobierno local, a las escuelas y a los padres puede exacerbar la desigualdad en las asignaciones entre los distritos ricos y los pobres, las escuelas urbanas y las rurales, y padres de alumnos más o menos educados. La elección, fuerza motriz de la competencia en el mercado, puede no funcionar de la misma manera en la educación. Si bien se pueden examinar las ventajas de cualquiera de estas ideas, éstas no justifican forzosamente un mayor papel de la oferta educativa no estatal, y en particular privada.

PREVALECEN LOS MITOS SOBRE LOS ACTORES ESTATALES Y NO ESTATALES EN LA EDUCACIÓN

En este informe se examina un amplio conjunto de elementos de juicio procedentes de todo el mundo para analizar el papel que desempeñan los actores no estatales en la educación. Como se ha señalado anteriormente, cualquier entidad que no represente al Estado se considera una entidad no estatal con voz e interés en la educación, desde los padres empobrecidos que gastan dinero en educación hasta las empresas cuyo dominio del mercado puede moldear los sistemas educativos. El informe no se limita a considerar a los actores no estatales en la educación desde la perspectiva convencional de las escuelas privadas, sino que también examina otras actividades directas e indirectas, desde las clases particulares y los sistemas de evaluación hasta la influencia en los programas de investigación de las universidades y la venta de juguetes educativos. Recoge las actividades que afectan a personas de distintas edades, desde los niños de corta edad que reciben atención hasta los adultos que reciben formación profesional, impartida principalmente por actores no estatales. A lo largo de este informe se cuestionan diez mitos recurrentes sobre los actores estatales y no estatales de la educación.

MITO 1.

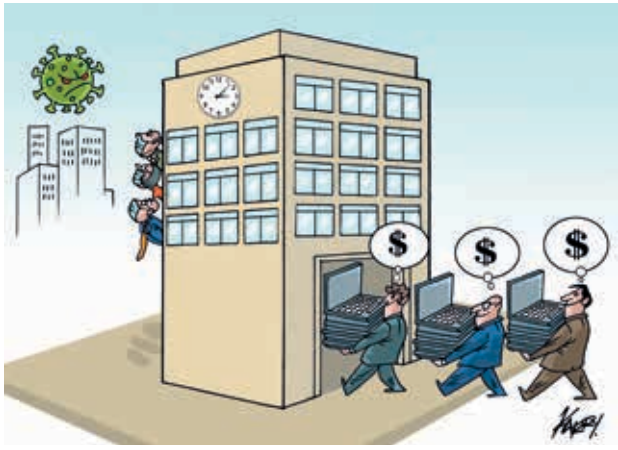
Los actores estatales y no estatales pueden distinguirse claramente.



El debate sobre los actores no estatales en la educación suele conllevar una clasificación binaria: escuelas públicas y escuelas privadas. En la práctica, el panorama es más complejo y las distinciones son mucho menos tajantes.
Los actores no estatales son muy heterogéneos.
Se incorporan al sector de la educación por diversas razones relacionadas con ideas, valores, creencias e intereses. Muchas conciertan acuerdos organizativos formales o informales con el Gobierno, entre ellos la contratación y el establecimiento de relaciones de colaboración público-privadas, que vuelven borrosas las líneas de separación. Aunque los actores suelen tener un propósito definido (por ejemplo, impartición, financiación, reglamentación, gestión), con atribuciones acordadas (por ejemplo, objetivos, periodo de tiempo, reparto de los recursos), los procesos que las rigen no son nítidos, ordenados, lineales, racionales o colaborativos.
El poder entre los actores estatales y los no estatales no está igualmente compartido o equilibrado. Los intereses no son simbióticos ni se centran única o principalmente en aumentar la calidad o la eficiencia. Son el resultado probable de una negociación entre actores que disponen de información diferente, incompleta o confidencial.
Las normas formales están mediadas por normas informales y, a veces, por prácticas ocultas para obtener ventajas, como el beneficio económico, la legitimidad y la extensión de la influencia o el poder (Srivastava, 2020).

MITO 2.

Se conoce el alcance de la privatización.



Las descripciones de las tendencias del papel de los actores no estatales suelen basarse en la proporción de establecimientos privados en el total de la matrícula. Después de que la proporción creciera en 7 puntos porcentuales hasta el 17% en primaria y el 26% en secundaria en un periodo de 10 años, se ha mantenido relativamente estable desde 2014. Pero estas estadísticas subestiman el alcance de la privatización si excluyen establecimientos no registrados y lo sobreestiman si clasifican como privados establecimientos que, a todas luces, son públicos. Tampoco reflejan el hecho de que la enseñanza técnica, profesional y de adultos se imparte en gran medida en el trabajo, fuera del ámbito gubernamental. Aun en países sin oferta no estatal oficial, como Cuba (Gonzales, 2014) y la República Popular Democrática de Corea (Hui, 2019), la industria de las clases particulares ha prosperado en los últimos años. ¿Cómo contabilizan los países a los docentes de las escuelas públicas que complementan sus ingresos dando clases a los alumnos fuera de horario? ¿Cómo puede llamarse público un sistema educativo que externaliza la producción de libros de texto, la evaluación o la gestión de datos, o incluso la restauración y el transporte? ¿Se puede considerar pública una política gubernamental redactada por un grupo de presión?

MITO 3.

El sector privado es el culpable de la privatización de la educación.



Quienes se oponen a la impartición no estatal de educación suelen culpar a los proveedores del crecimiento de las escuelas privadas, pero éste parece ser un síntoma, no la causa. La gran mayoría de los proveedores privados son escuelas de un solo propietario. Surgieron como respuesta a la genuina preocupación de los padres de alumnos por la calidad de la escuela pública, desmejorada por la negligencia. Es posible que los problemas de muchos países de ingresos bajos y medianos en la educación pública no se deban a ellos mismos. Los estrictos programas de ajuste estructural redujeron a menudo la financiación disponible para la educación pública y otros servicios. Instituciones que tardaron décadas en construirse se vinieron abajo rápidamente y fueron imposibles de restaurar. Cuando el deterioro de la calidad se hizo evidente, los hogares ricos y, en menor medida, también los más pobres, abandonaron el sistema público, lo cual socavó su apoyo y lo dejó mal financiado. Entre los factores conexos que pueden haber agravado estas situaciones figura el elitismo entre los dirigentes políticos, que aumentó su tolerancia a la desigualdad y redujo su compromiso de proteger la educación pública y las poblaciones desfavorecidas que se beneficiaban de ella.

MITO 4.

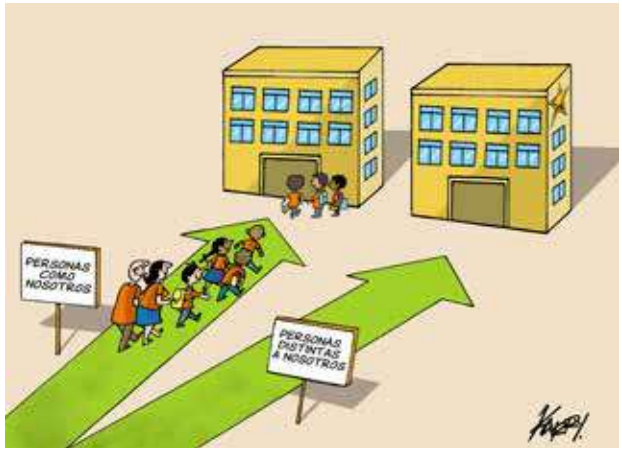
La educación pública es equitativa.



Otro mito es que la educación pública es gratuita. Los hogares suelen incurrir en elevados gastos de educación en concepto de derechos de matrícula ocultos, pagos extras evitables y gastos adicionales para compensar lo que no ofrecen las escuelas públicas. Pocos programas y políticas (ninguno en los países pobres) van dirigidos a las poblaciones marginadas con objeto de que se beneficien del gasto en educación pública. Aunque es habitual criticar los sistemas educativos que se han abierto a los proveedores no estatales, lo cual agrava la desigualdad, muchos sistemas educativos públicos no consiguen evitar la estratificación y la segregación. Un índice de la diversidad social en las escuelas de América Latina, basado en los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, señaló que Argentina, Brasil, Chile y México tenían altos niveles de segregación similares en 2018 (OCDE, 2019), aunque solo Chile tiende a ser criticado por la alta proporción de establecimientos privados en la matrícula de primaria y secundaria.

MITO 5.

Los padres basan la elección de la escuela en una información sólida sobre la calidad.



Una suposición común entre quienes apoyan las escuelas no estatales y la elección de escuela es que los padres de alumnos, como consumidores, tienen acceso a información sobre las mejores escuelas y utilizan esa información de manera eficiente. En la práctica, como se desprende del mito anterior, esto es una falacia. Las diferencias entre las escuelas son de poca monta. Si bien una visita a una escuela puede revelar mucho sobre su calidad, pocas fuentes de información, si es que alguna, pueden determinar a distancia cuáles son las mejores escuelas. Lo que define una mejor escuela es controvertido y no puede resumirse en una única puntuación. Los datos necesarios para determinar el valor que las escuelas aportan a los resultados académicos de los niños son demasiado complejos para que la mayoría de los países puedan aprovecharlos, y mucho menos comunicarlos. En todo caso, los padres suelen ignorar esa información. Escogen las escuelas que les atraen por otras razones: creencias religiosas, conveniencia y características demográficas de los alumnos. De hecho, los padres suelen buscar escuelas cuyos alumnos poseen el estatus social al que aspiran y buscan consejo en sus redes sociales.
Por último, en la práctica, la elección de escuela no es una opción para muchos hogares, sobre todo los de las zonas rurales.

MITO 6.

La competencia contribuye a mejorar las escuelas.



Otro dogma de los partidarios de la actividad no estatal en la educación es que el cambio es mejor que el *statu quo*. Las instituciones públicas se transforman con lentitud; los establecimientos de educación pública son especialmente lentos para responder a las demandas individuales y sociales de competencias pertinentes. Los funcionarios que no tienen un buen desempeño suelen estar protegidos, y los intereses creados bloquean las innovaciones que podrían aumentar la eficacia y la calidad. Los proveedores alternativos y la posibilidad de escogerlos deberían contribuir a que las escuelas públicas aceleren las reformas necesarias. En la vida cotidiana, la rendición de cuentas y la sana competencia motivan a algunas personas a mejorar. En el ámbito económico, las empresas compiten para sobrevivir, ya que sus fines son lucrativos. Pero no es evidente saber cómo se produce esa dinámica en la educación. Los estudios que demuestran los efectos sistémicos de la competencia son escasos debido a la complejidad del asunto y sus resultados no han sido concluyentes. Peor aún, la competencia puede llevar a las escuelas no estatales a tratar de satisfacer las aspiraciones de los padres, en contra de las buenas prácticas pedagógicas. Por ejemplo, pueden escoger el inglés como lengua de enseñanza haciendo caso omiso de la lengua que los alumnos hablan en casa.

MITO 7.

Las escuelas y universidades privadas son mejores.



Se discute mucho si las escuelas y universidades privadas son mejores que las públicas. La comparación de los índices de aprobados en los exámenes de las escuelas públicas y privadas es la prueba habitual en la que se basa la clasificación de las escuelas publicada por los medios de comunicación y leída por los padres de alumnos. Lo mismo ocurre con las clasificaciones de las universidades, que han crecido en número y en popularidad como referencias básicas del desempeño. En la práctica, las comparaciones deben tener en cuenta las diferencias entre los tipos de escuelas y universidades. La matrícula de alumnos varía: los padres más acomodados, con mayor nivel educativo y con mayores aspiraciones tienen más probabilidades de escoger un colegio privado. Los colegios privados, a su vez, pueden seleccionar a los alumnos para maximizar la posibilidad de obtener los mejores resultados. Éstos disponen a menudo (aunque no siempre) de más recursos y por lo tanto pueden desarrollar más fácilmente el potencial de alumnos a los que resulta fácil enseñar. Cuando se tienen en cuenta estos factores, la diferencia entre las escuelas públicas y las privadas suele reducirse o eliminarse. Y éste es solo un criterio de comparación. ¿Deberían compararse solo los resultados finales, y no la contribución de cada tipo de escuela y universidad a la mejora de los resultados de los alumnos y el estudiantado? ¿Deben compararse los resultados académicos, pero no las competencias para la vida? ¿En qué momento de la vida deben compararse los resultados?

MITO 8.

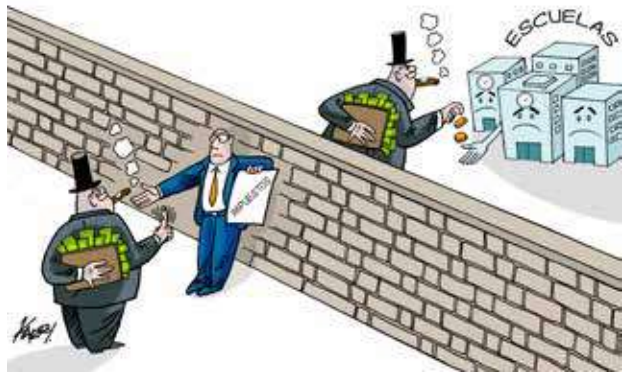
El sector privado es una solución al problema de la desescolarización.



Con más de 350 millones de alumnos de primaria y secundaria matriculados en establecimientos de enseñanza privados, a veces se argumenta que los actores no estatales pueden ayudar a aumentar los niveles de matriculación y contribuir a la consecución del ODS 4. Es cierto que la crisis es inevitable si estos alumnos se pasan al sistema de educación pública, como ocurrió en los países donde los alumnos abandonaron las escuelas privadas durante la pandemia de COVID-19 por cuestiones financieras o por insatisfacción con las escuelas. Sin embargo, los actores no estatales no funcionan a la escala necesaria para contribuir a la finalización universal de la educación primaria y secundaria. Las escuelas privadas están prosperando en las zonas urbanas, donde los niveles de matriculación son ya casi universales. Sin embargo, en las zonas rurales están prácticamente ausentes. Y en los países de ingresos bajos y medianos, los niños del 20% de los hogares más ricos tienen 10 veces más probabilidades de asistir a una escuela privada que sus compañeros del 20% más pobre. Se ha exagerado el potencial de las escuelas privadas de bajo costo para mejorar la equidad.

MITO 9.

El sector privado es una solución a los déficits de financiación de la educación.



El Marco de Acción Educación 2030 alberga grandes esperanzas de que el "sector privado, las organizaciones filantrópicas y las fundaciones pueden cumplir una función importante si utilizan su [...] experiencia empresarial y recursos financieros para fortalecer la educación pública", porque "se ha descubierto un potencial considerable del sector privado para complementar los recursos asignados a la educación". La Alianza Mundial para la Educación elaboró su estrategia relativa al sector privado con el fin de "implicar, cocrear y aprovechar la participación del sector privado" con miras a la consecución de sus objetivos. Estos documentos dan a entender que las organizaciones del sector privado pueden enjugar el déficit de financiación para alcanzar el ODS 4. Hasta ahora no hay indicios de que estén dispuestas a ello ni de que puedan hacerlo. Ahora bien, el sector privado podría hacer muchas otras contribuciones. La más obvia es el pago de impuestos, especialmente en los países de ingresos bajos y medianos bajos, donde los índices de movilización de los ingresos nacionales son bajos y abundan las posibilidades de evasión y elusión fiscal. Las empresas podrían abstenerse de la corrupción y el cabildeo que deforman el gasto público en educación. El sector privado abre camino en cuanto al desarrollo de competencias, pero podría hacer aún más. Las empresas podrían asumir un mayor liderazgo en la oferta de servicios de atención a la infancia, tal y como exigen las normativas nacionales.

MITO 10.

La reglamentación puede responder a todas las preocupaciones sobre la impartición no estatal de educación.



Existe un consenso acerca de la necesidad de reglamentar la actividad no estatal en la educación. No todo el mundo debería poder abrir una escuela. No cualquier edificio es apropiado para acoger alumnos. No todos los libros de texto deberían utilizarse en las aulas. Lograr que se cumplan estas condiciones básicas es difícil, ya que los Gobiernos tienden a efectuar escaso seguimiento de las reglamentaciones impuestas. Pero la principal preocupación es que las reglamentaciones no se ocupan realmente de cómo promover la equidad y la calidad. La actividad no estatal en la educación puede tener repercusiones sistémicas en la equidad y la calidad. Sin embargo, pocos Gobiernos vigilan si la fuga de los hogares más ricos hacia las escuelas privadas segrega el sistema educativo. Pocos Gobiernos se preocupan de en cuántos gastos extras incurren los hogares para la educación y lo que esto significa para la equidad. Muchos Gobiernos autorizan la admisión selectiva en las escuelas. Pocos reglamentan las clases particulares complementarias o las actividades de cabildeo, que siguen sin estar bien definidas bajo la apariencia de asociaciones. Menos aún son los que disponen de los recursos necesarios para aplicar y hacer cumplir los reglamentos de forma eficaz. Por último, la reglamentación no puede solucionar los problemas. Esta imparte orientación a los actores que deben cumplirlas para garantizar una educación equitativa.

GUÍA DEL INFORME

Hace aproximadamente un cuarto de siglo en los Estados Unidos, cuando empezaron a aparecer pruebas sobre los efectos desiguales de nuevas formas de organización en la educación pública basadas en la elección de escuela, los autores de un primer estudio resumieron acertadamente sus conclusiones en dos preguntas: ¿Quién escoge? ¿Quién pierde? (Fuller y Elmore, 1996). A medida que se acumulan más pruebas sobre la mecánica, la eficacia y las consecuencias de la elección de escuela en todo el mundo, el *Informe de seguimiento de la educación en el mundo* somete estas preguntas a un público mundial. Las recomendaciones que figuran al final de este capítulo se refieren a los debates más importantes en relación con la consecución del ODS 4.

La parte temática del informe está estructurada en siete capítulos. Los cuatro primeros tratan aspectos esenciales de la actividad no estatal en la educación primaria y secundaria —impartición, reglamentación, financiación e influencia— y los tres últimos se dedican al examen de estos aspectos en otros niveles de la educación a los que se suele prestar menos atención: la educación de la primera infancia, la educación superior y la educación técnica, profesional y de adultos.

En el Capítulo 2 se analizan tres tipos de **suministro** de bienes y servicios educativos. En primer lugar, se examinan los servicios educativos básicos. Se elabora una tipología de las escuelas no estatales, basada en su relación con el Estado, las motivaciones de su creación y los costos para los hogares. Se efectúa un seguimiento de la prevalencia de los proveedores no estatales y de sus características principales, como los recursos y los resultados. En segundo lugar, se examinan otros bienes y servicios de apoyo relacionados con el aprendizaje, como las clases particulares complementarias y la publicación de libros de texto. En tercer lugar, el capítulo trata otros bienes y servicios de apoyo, obtenidos cada vez más de forma privada, como las infraestructuras y los servicios de restauración. Se analizan los efectos de los distintos tipos de impartición no estatal de educación en el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad, el aprendizaje y la eficiencia.

El Capítulo 3 se centra en **la gobernanza y la reglamentación** de los actores no estatales en la educación y se pregunta si los mecanismos existentes son apropiados para su finalidad. Esta cuestión se aborda desde una perspectiva sistémica, reconociendo que tanto los actores públicos como los privados deben rendir cuentas sobre el cumplimiento de las normas mínimas. El análisis abarca la entrada y la salida, la asequibilidad, los docentes y los planes de estudio, así como la garantía de calidad. Se basa en los perfiles de las prácticas reglamentarias de 211 sistemas educativos, elaborados por el equipo del Informe GEM y disponibles en el sitio web de PEER (Profiles for Enhancing Education Reviews). Se presta especial atención a la aplicación y el cumplimiento de la normativa.

En el Capítulo 4 se examinan los aspectos **financieros** de la actividad no estatal en la educación. Se estudian las formas en que los Gobiernos apoyan a los proveedores no estatales, la medida en que los hogares asumen una parte de los costos totales de la educación, la contratación de actores no estatales por parte de los donantes y el papel de las empresas y las fundaciones filantrópicas como financiadores de la educación.

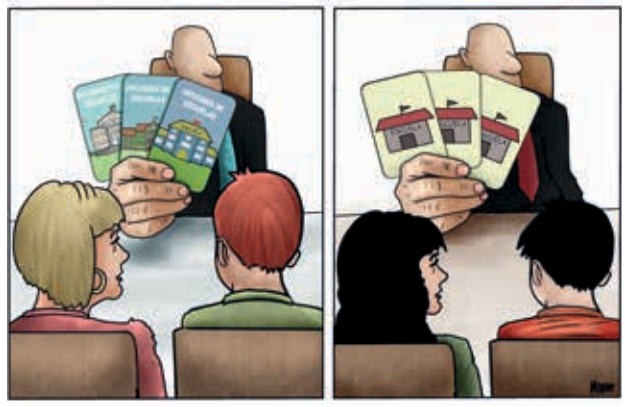
En el Capítulo 5 se examina un factor que a menudo se pasa por alto, a saber, el papel de **la influencia** en una opinión pública oscilante y en las políticas públicas a favor o en contra de los actores no estatales en la educación. Se exponen diversos medios, como la promoción, la investigación, la financiación, el cabildeo y la venta de bienes y servicios, así como diversos actores no estatales, como las empresas, los sindicatos de docentes, las organizaciones de la sociedad civil, los grupos de reflexión, las asociaciones del sector privado y los medios de comunicación.

El Capítulo 6 se centra en **la atención y educación de la primera infancia**, donde la oferta no estatal es más frecuente que en la educación primaria y secundaria en muchos países, y donde el cumplimiento de las normas debe ser vigilado cuidadosamente.

En el Capítulo 7 se analiza el caso especial de **la educación superior**, donde la oferta privada ha tenido una rápida expansión en varios países, lo que plantea dificultades particulares a los Gobiernos que desean promover la equidad y velar por la calidad. Los centros de formación del profesorado de nivel postsecundario son otro ámbito en el que ha surgido la oferta no estatal.

En el Capítulo 8 se examina **la educación y la formación técnica, profesional y de adultos**, donde predominan los actores no estatales. La oferta pública se limita a las competencias generales, mientras que los mecanismos de financiación pública intentan alentar a las empresas a ofrecer más actividades de formación en el trabajo y a las personas a seguir desarrollando sus competencias.

Por último, la parte de seguimiento del informe, los capítulos 9 a 21, cumple dos finalidades. Actualiza los avances en la consecución de **las metas del ODS 4**, en particular la interrelación de la educación con **otros** tres **ODS** y la evolución de **la financiación** de la educación, basándose en datos que llegan principalmente hasta 2019. Además, se resumen los últimos datos sobre **las repercusiones de la COVID-19** en cada una de las metas del ODS 4. Esta es la crisis más grave que ha afectado a todos los sistemas educativos del mundo a la vez, y también ha afectado negativamente a los sistemas de datos. A medida que la crisis se sigue desarrollando, van surgiendo conocimientos a partir de datos dispersos.



RECOMENDACIONES

A menudo no se comprende la diversidad de la actividad no estatal en la educación. Lejos de tratarse de una simple dicotomía entre lo público y lo privado, existe una gran variedad de tipos de escuelas no estatales en cuanto a gestión, propiedad, financiación, motivaciones, orientación al lucro y cobro de derechos de matrícula, así como diversos tipos de relación con el Estado. Además, el papel de los actores no estatales va más allá de la escolarización y comprende muchas otras intervenciones (por ejemplo, desde las evaluaciones del aprendizaje hasta las clases particulares complementarias), en distintos niveles de la educación (por ejemplo, desde los niños pequeños que reciben atención hasta los adultos que aprenden idiomas extranjeros) y a través de múltiples medios de influencia (por ejemplo, desde el cabildeo hasta la investigación). La cuestión para los encargados de la formulación de políticas no es solo saber si la participación no estatal en la educación cumple las normas de calidad acordadas, sino también de qué manera los actores no estatales ayudan o dificultan los esfuerzos encaminados a velar por la equidad y la inclusión en la educación.

Dos orientaciones estratégicas, relacionadas con la financiación y la impartición de educación, destacan en relación con la tarea de los Gobiernos de proteger y hacer efectivo el derecho a la educación. En primer lugar, los Gobiernos se comprometieron en 2015 a que todos los niños y jóvenes tuvieran acceso gratuito y financiado con fondos públicos a un año de preescolar y 12 años de educación primaria y secundaria. Sin embargo, dado que uno de cada tres países dedica a la educación menos del 4% de su PIB y el 15% del gasto público total —los indicadores de referencia mínimos acordados internacionalmente—, es evidente que muchos no están cumpliendo este compromiso con la financiación necesaria.

En segundo lugar, los Gobiernos tienen que decidir en qué grado van a desempeñar un papel en la prestación y la gestión de la educación. Sus actitudes con respecto a la elección de escuela y a los actores no estatales varían considerablemente. En algunos países, por razones culturales, religiosas e históricas, los actores no estatales

han sido durante mucho tiempo una base del sistema educativo; en otros, el papel de los actores no estatales ha sido limitado. Unos pocos introdujeron la elección de escuela como estrategia deliberada para renovar el sistema educativo.

Pero para muchos países más pobres, el cambio a la elección de escuela se produjo de manera casi imperceptible. Justo cuando las campañas para acelerar la educación de masas se estaban iniciando, los drásticos recortes en el gasto en educación pública en los años 1980 y principios de los años 1990 condujeron a la merma de su calidad. Las comunidades, especialmente pero no exclusivamente las más acomodadas, comenzaron a satisfacer sus propias necesidades educativas y a rechazar el sistema de educación pública. En vista de que la demanda de escolarización aumentaba a un ritmo sin precedentes, los Gobiernos decidieron que la supervisión estaba por encima de sus posibilidades. Se perdió la confianza en que los Gobiernos pudieran dispensar educación y, por lo tanto, se debilitó el apoyo a la financiación pública de la educación.

Varios actores no estatales han cobrado mayor visibilidad en muchos aspectos de la educación. Las empresas adoptan decisiones sobre el carácter lucrativo de la educación y sobre la manera de comercializar sus bienes y servicios, pero también sobre a quién deben rendir cuentas: ¿únicamente a los accionistas o también a otros? Las ONG y las organizaciones de la sociedad civil determinan las prioridades y deciden cómo responder a ellas: ¿deben subsanar las carencias o abogar por que lo haga el Estado? Las fundaciones también establecen prioridades y escogen la manera de influir en la sociedad y cuán estrechamente colaborar con los sistemas educativos. Los docentes y sus organizaciones toman decisiones que pueden reforzar o debilitar la confianza en los sistemas educativos públicos.

El llamamiento arengador del informe —¿Quién escoge? ¿Quién pierde?— es una invitación a los encargados de la formulación de políticas a cuestionar las relaciones con los actores no estatales en cuanto a opciones fundamentales: entre la libertad de elección y la equidad, los dos polos de la educación como derecho humano; entre el fomento de la iniciativa (es decir, la mejora de la calidad en cualquier aspecto del sistema) y el establecimiento de normas (es decir, la mejora de la calidad para todos los educandos); entre los grupos de población de diferentes medios y diferentes necesidades; entre sus compromisos inmediatos (es decir, 12 años de educación gratuita en virtud del ODS 4) y los que deben cumplirse paulatinamente (por ejemplo, la educación postsecundaria); y entre la educación y otros sectores sociales.

Al mismo tiempo, tal y como indican los datos presentados en esta introducción, la mayoría de los padres querrían que sus hijos tuvieran acceso a una escuela pública local, inclusiva y de buena calidad; no quieren una distribución desigual de la calidad escolar que obligue a los padres a buscar una escuela mejor que la local. Preferirían una plaza garantizada para sus hijos en la escuela local antes que tener que pasar por un proceso de admisión selectivo y competitivo. Si bien los padres pueden variar en la prioridad que otorgan a la educación de sus hijos, ningún padre quiere incurrir en gastos extras que el sistema educativo debería sufragar.

Teniendo presentes estas consideraciones, se han formulado las siguientes recomendaciones para ayudar a #RighttheRules a velar por que se proteja la equidad en la educación en cuanto a la financiación, la calidad, la gobernanza, la innovación y la formulación de políticas. La finalidad es aprovechar las contribuciones que pueden aportar los actores no estatales para impartir una educación de calidad sin sacrificar la igualdad. La movilización de este potencial podría también incitar a los Gobiernos a abordar con determinación la baja calidad y la desigualdad que aquejan a la impartición pública de educación. Las recomendaciones se dirigen principalmente a los Gobiernos, cuya responsabilidad es proteger y hacer efectivo el derecho a la educación. Sin embargo, también están pensadas para ser utilizadas como herramienta de promoción por todos los participantes en la educación comprometidos con el progreso hacia la consecución del ODS 4. Como tales, las recomendaciones hacen un llamamiento a todos los actores, tanto estatales como no estatales, para que jueguen siguiendo las reglas (#RightbytheRules).

El establecimiento de un marco jurídico sólido y de un entorno de políticas y reglamentaciones propicio, basado en normas, información, incentivos y rendición de cuentas, debe hacerse de forma participativa, transparente y equitativa mediante la coordinación, la colaboración y la cooperación. Los mecanismos deben ser coherentes entre los organismos y programas gubernamentales, reflejar las aportaciones de los actores no estatales, los padres de alumnos y las comunidades e incorporar las buenas prácticas de otros países. No deben diluir la responsabilidad del Gobierno de garantizar el derecho a la educación.

Frente a la atención prestada a la elección y a los mecanismos de mercado como palancas para promover la eficiencia y la innovación en la educación, en este informe se examinan los actores estatales y no estatales a través del prisma de la equidad y la inclusión, dos compromisos que todos los países contrajeron en 2015. Por lo tanto, la recomendación es que, en sus leyes, políticas y programas relacionados con los actores no estatales, los Gobiernos deben aportar respuestas claras a estas cinco preguntas básicas desde el punto de vista de la equidad y la inclusión.

1. ¿LA FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN FAVORECE A ALGUNOS EDUCANDOS Y EXCLUYE A OTROS?

Cumplir el compromiso de volver gratuitos 1 año de preescolar y 12 años de primaria y secundaria. Pero educación financiada públicamente no tiene por qué significar educación impartida públicamente si se puede garantizar la equidad



En numerosos países, lejos de que la educación sea gratuita, las familias se ven obligadas a gastar una cantidad importante, aun cuando envían a sus hijos a las escuelas públicas: más del 60% del gasto total en educación en Kenya, Zambia y Zimbabwe proviene de hogares cuyos hijos asisten a escuelas públicas. Aproximadamente el 16% de los hogares ahorran y el 8% contraen préstamos para pagar los derechos de matrícula en los países de ingresos bajos y medianos, a menudo a consecuencia de que los Gobiernos no gastan lo suficiente.

Los Gobiernos deben proponer una educación de buena calidad gratuita en el lugar de acceso. Deben garantizar que los hogares no paguen por bienes y servicios educativos que sus países se han comprometido a poner a disposición de forma gratuita. La supresión de los derechos de matrícula formales es un punto de partida evidente pero rara vez suficiente, ya que tales derechos suelen representar una pequeña parte de los costos totales. Proporcionar materiales didácticos a todos gratuitamente y no imponer costosos requisitos que no contribuyen al aprendizaje, como los uniformes, son otras medidas necesarias.

Los Gobiernos deben supervisar los gastos extras en educación mediante encuestas sobre ingresos y gastos de los hogares. Los pagos formales suelen ser los únicos a los que los Gobiernos prestan atención. Suelen no tener en cuenta otros gastos menos documentados que aumentan la desigualdad, como las clases particulares complementarias. Es necesario evaluar la eficacia de las políticas que pretenden orientar los recursos hacia los alumnos desfavorecidos y no darla por sentada.

Todos los proveedores, estatales y no estatales, deben ofrecer las mismas condiciones a los alumnos. El apoyo al fortalecimiento de los sistemas educativos públicos tiene que ser una prioridad. Pero el compromiso de que la educación se financie públicamente no significa que toda la educación deba ser impartida por el sector público. En Finlandia y los Países Bajos, la financiación no depende del tipo de escuela, sino del número de alumnos, y se asignan fondos adicionales a los alumnos de entornos desfavorecidos y con necesidades educativas especiales. Una condición de la equidad es que todos los establecimientos educativos sean tratados como parte de un sistema único con reglas comunes y mecanismos comunes de apoyo financiero y supervisión.

Toda tentativa de diversificar la impartición de educación debe concebirse de tal manera que garantice la equidad. Los países que fomentan la diversificación de la impartición de educación, por ejemplo subcontratando la gestión de las escuelas públicas, subvencionando los costos de funcionamiento de las escuelas privadas o financiando los hogares para que los niños asistan a la escuela de su elección, pueden acabar fácilmente por beneficiar a los educandos que disfrutan de una situación económica solvente. En cualquier mecanismo que brinde apoyo financiero a actores no estatales se deben evitar tres defectos de concepción: la selección explícita o implícita de los alumnos, el cobro explícito o implícito de derechos de matrícula y el funcionamiento de escuelas con fines lucrativos. Cada uno de éstos representa una amenaza para la equidad.

Las escuelas no deben seleccionar a los alumnos. Los países se han comprometido a no ejercer discriminación alguna en la educación, principio que debe reflejarse en las políticas de admisión de las escuelas. Este problema afecta tanto a las escuelas estatales como a las no estatales. Al mismo tiempo, el derecho de las familias y los alumnos a escoger libremente está consagrado en convenios y legislaciones. Sin embargo, la elección de escuela puede también agravar la desigualdad. Las familias más pobres suelen tener menos posibilidades de elección. Tienen acceso a una información menos precisa en la que basar su elección o pueden carecer de las competencias necesarias para utilizar la información de forma eficaz. Aun cuando la información sobre las escuelas está disponible públicamente, ésta puede ser irrelevante o engañosa: las mediciones de la calidad de las escuelas tienden a ser estrechas, ingenuas y sujetas a la manipulación de los datos por parte de las escuelas en su afán de volverse atractivas. A fin de limitar las consecuencias imprevistas, los Gobiernos deberían financiar las escuelas de forma suficiente y velar por que todas ellas se ajusten a las normas de calidad. La elección no debe utilizarse para compensar la debilidad de los mecanismos de rendición de cuentas del Gobierno en materia de educación.

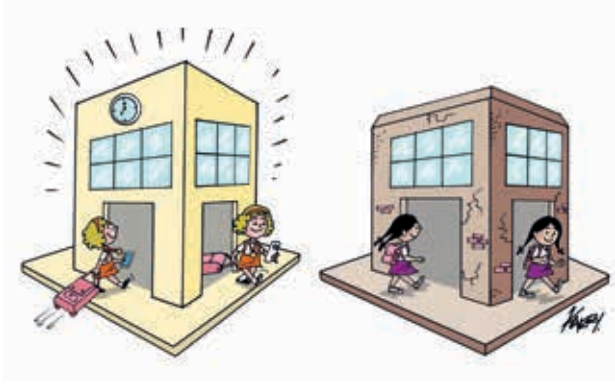
Los proveedores no estatales financiados por el Estado no deben cobrar ningún derecho de matrícula. Si bien todos los países deberían aspirar a lograr la gratuidad de la enseñanza preescolar, primaria y secundaria, muchos distan mucho de haber alcanzado este ideal. Varios países, a menudo con una desigualdad de ingresos superior a la media, cuentan con numerosos establecimientos de enseñanza privados independientes que cobran derechos de matrícula. Aun los establecimientos privados dependientes del Gobierno los cobran. Además de garantizar una financiación pública oportuna y suficiente para las escuelas subvencionadas, como paso intermedio todos los Gobiernos deberían limitar los derechos de matrícula y prohibir el cobro de derechos adicionales. En 2021, el 55% de los países no imponían un

tope al costo de las guarderías y el 30% de los países no contaban con una normativa que controlara el nivel de los derechos de matrícula en la enseñanza primaria y secundaria. Varios estados de la India cuentan con comités de regulación de los derechos de matrícula. Otra posibilidad es que los Gobiernos regulen los derechos de matrícula indirectamente, estableciendo un precio de referencia para calcular los niveles de apoyo a los alumnos pobres en las escuelas no estatales, como en Chile y Côte d'Ivoire, o introduciendo políticas de derechos de matrícula progresivos y otras ayudas financieras dirigidas a los más desfavorecidos.

Perseguir fines lucrativos es incompatible con el compromiso de garantizar la gratuidad de la enseñanza preescolar, primaria y secundaria. En última instancia, los Gobiernos deberían valorar más la equidad que el valor patrimonial de las empresas. Algunas medidas provisionales, como la reglamentación o la prohibición de actividades con fines lucrativos, pueden servir para hacer frente a las políticas de elección de escuela que agravan la desigualdad. Actualmente, solo el 17% de los países prohíben la impartición de educación con fines lucrativos en la enseñanza preescolar y el 28% en la enseñanza primaria y secundaria.

2. ¿RECIBENTODOS LOS EDUCANDOS LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓNA LA QUE TIENEN DERECHO, O ALGUNOS SE VEN PERJUDICADOS?

Establecer normas de calidad que se apliquen a todos los establecimientos de educación estatales y no estatales



Saber si las escuelas no estatales son mejores que las estatales es una cuestión a la que se presta mucha atención. La selectividad de las escuelas no estatales hace que sea difícil dar una respuesta. La mayoría de los estudios indican que, si hay diferencias entre las escuelas estatales y las no estatales, éstas son menores una vez que se tienen en cuenta los antecedentes de los alumnos. La cuestión principal que deben resolver los Gobiernos es si cada escuela cumple las mismas normas. El acceso equitativo a la calidad es una responsabilidad del Gobierno.

Los Gobiernos deben establecer normas de calidad que se apliquen a todos los establecimientos de enseñanza. Unas normas de calidad que comprendan no solo los insumos sino también los procesos y los resultados protegen a los que más tienen que perder. Deberían abarcar también la seguridad (desde la conducta de los docentes hasta las infraestructuras) y la inclusión (desde la no discriminación hasta el plan de estudios). Estas normas no deben ser tan onerosas que desvíen recursos de la enseñanza y el aprendizaje, especialmente en las escuelas desfavorecidas. Deben guardar relación con la ubicación de las escuelas y ayudarlas a mejorar. Debe evaluarse el desempeño de cada escuela, estatal o no, y se debe presentar un informe público al respecto para reforzar la rendición de cuentas.

Los docentes deben ser valorados como profesionales en todas las escuelas. Las cualificaciones del profesorado y las oportunidades de perfeccionamiento profesional no deben variar según el proveedor. En algunos países, los proveedores no estatales han basado su rentabilidad en la contratación de docentes no cualificados con salarios bajos. La segmentación del mercado laboral de los docentes y la importante desigualdad en su remuneración y sus condiciones de trabajo son claros indicios del mal funcionamiento de un sistema educativo. Los Gobiernos deben ocuparse paulatinamente de todas las causas profundas de estos desequilibrios. Tanto en el sistema privado como en el público, los derechos laborales de los docentes deben estar protegidos. Esto se puso de manifiesto durante la pandemia de COVID-19, cuando a muchos profesores de escuelas privadas se les recortaron los salarios o se les rescindieron los contratos.

Es necesario que existan mecanismos de garantía de calidad para supervisar y hacer cumplir las normas. Algunos proveedores no estatales pueden gozar de una considerable autonomía por razones históricas o culturales y mostrarse reacios a aceptar ser objeto de escrutinio, tanto si son confesionales como si tienen ánimo de lucro. La supervisión gubernamental por medio de inspecciones escolares, evaluaciones y valoraciones del aprendizaje debería ser común a todos los proveedores. La capacidad del Estado para aplicar estos mecanismos debe tenerse en cuenta en su concepción.

Los países necesitan procesos de garantía de calidad más sólidos en la enseñanza técnica, profesional y superior. Puesto que los Gobiernos subvencionan cada vez más a particulares o contratan a empresas para promover la formación, deben proteger a los más desfavorecidos que son vulnerables al fraude. Asimismo, algunas universidades que persiguen fines lucrativos han sido objeto de examen por ofrecer una educación en el extremo inferior del espectro de calidad y por incurrir en negligencia profesional. En Brasil, el organismo regulador de la competencia ha luchado contra la concentración del mercado. En los Estados Unidos, 7 de las 10 mayores empresas de educación con fines de lucro han sido declaradas culpables de prácticas comerciales engañosas, entre ellas estrategias de contratación y de comercialización abusivas.

Los Gobiernos deben evitar que las clases particulares complementarias tengan un efecto negativo en la calidad y la equidad del sistema. Los países deben supervisar las clases particulares mediante encuestas. Las respuestas políticas podrían incluir medidas de apoyo a quienes corren el riesgo de no beneficiarse de estos servicios, como en el Japón; requisitos de permiso de enseñanza para los profesores

particulares, como en Malasia; normas para los profesores particulares, como en la Federación Rusa y Ucrania; y registros en línea para una mejor supervisión, como en la República de Corea. China prohibió recientemente las clases particulares en línea por temor a que afectaran negativamente a la educación pública. En Kenya y el Pakistán, entre otros países, se han prohibido las clases particulares impartidas por docentes en activo. Sin embargo, la aplicación de estas prohibiciones podría dar lugar a un mercado informal. Se debería dar prioridad a tratar las causas de fondo, como la baja remuneración de los profesores y los exámenes finales de gran exigencia.

3. ¿SON LAS REGLAMENTACIONES EFICACES Y VIABLES O TIENEN CONSECUENCIAS NO BUSCADAS QUE PERJUDICANA LOS ALUMNOS DESFAVORECIDOS?

Establecer procesos comunes de supervisión y apoyo que se apliquen a todos los establecimientos de enseñanza estatales y no estatales



La reglamentación de la actividad no estatal en la educación debería garantizar el cumplimiento de las normas de equidad e inclusión en las infraestructuras, los planes de estudio, los materiales didácticos o la certificación de los docentes. Ahora bien, en la práctica, las normas suelen estar mal concebidas o aplicadas de forma deficiente, lo cual puede conducir a una falta de ética laboral. Las normas deben tratar a los proveedores no estatales con confianza, como asociados, no como antagonistas. Y deben proteger de la explotación a los más vulnerables.

Los Gobiernos deben tener una visión y un marco claros sobre cómo quieren hacer participar a los actores no estatales y comunicar esta visión mediante la reglamentación. Es incoherente promover el acceso a la educación pública cuando prospera un sistema paralelo de clases particulares complementarias; promover la equidad cuando un mercado de guarderías privadas ofrece oportunidades desiguales a los niños pequeños desde el principio; promover la calidad cuando la oferta privada crea segregación y ofrece altos niveles de calidad solo para algunos; y promover la inclusión cuando algunas escuelas pueden establecer sus propios criterios de admisión y derechos de matrícula. Los Gobiernos deben formular políticas claras sobre estas cuestiones y valerse de la reglamentación para tratarlas. Los reglamentos deben centrarse no en detalles administrativos y normas de entrada poco realistas, como los requisitos de terreno e infraestructura, sino en los procesos y resultados educativos relacionados con la salud, la seguridad, la calidad y la equidad. Los reglamentos deben revisarse periódicamente y ajustarse gradualmente de forma transparente y participativa, invitando a las escuelas estatales y no estatales a realizar aportaciones.

Los proveedores de educación deberían estar sometidos siempre a la regulación de las autoridades educativas en calidad de actores educativos y nunca a la regulación del mercado como meros actores comerciales. Algunos proveedores están sometidos a regulación como empresas dedicadas a la atención y educación de la primera infancia, las clases particulares complementarias privadas y la formación profesional. Asimismo, otros proveedores están sometidos a la supervisión de los ministerios de protección social o las autoridades religiosas. La fragmentación de las responsabilidades implica que el sistema educativo no se considera como un todo, lo cual provoca duplicidades y carencias.

La reglamentación debe ser sencilla, transparente y eficaz. La paradoja es que la capacidad reguladora es menor allí donde la necesidad y las posibilidades de corrupción son mayores. Cuando falta la capacidad de vigilar y hacer cumplir normas poco prácticas, las reglamentaciones se vuelven irrelevantes y contraproducentes. Los Gobiernos deben elaborar normas más factibles de controlar, escuchando a todas las partes interesadas en un proceso inclusivo. En las ciudades del África subsahariana, como Accra, Kampala y Lagos, los sobornos a los funcionarios públicos son habituales y solo una parte de los proveedores de educación no estatales están registrados. La falta de capacidad de supervisión también ha dado lugar a la corrupción en los países desarrollados en casos en los que están implicados actores no estatales dedicados a la formación profesional, técnica y superior, con problemas como las admisiones ilegales, una comercialización agresiva, el trato injusto del personal y la malversación de subvenciones.

Los Gobiernos deben ser sinceros sobre las causas del fenómeno que quieren someter a regulación. Al igual que establecen normas comunes para las escuelas estatales y no estatales, los Gobiernos deberían también establecer procesos comunes de supervisión y apoyo. Deben supervisar a todos los educandos y no pueden ignorar a aquellos, con frecuencia más desfavorecidos, que son atendidos por proveedores no estatales. Los Gobiernos deben también establecer una relación de confianza con los proveedores no estatales, alentándolos a registrarse, eliminando la arbitrariedad de las normas y comunicándoles los incentivos adecuados para que hagan funcionar sus escuelas de forma eficaz en provecho de los educandos. Y tienen que proteger a los niños cuyas familias los han colocado en escuelas privadas y transmitir el mensaje de que se preocupan por la educación de todos los niños, independientemente del tipo de escuela al que asistan.

4. ¿SE ESTIMULAN O SE REPRIMEN LAS BUENAS IDEAS EN MATERIA DE EDUCACIÓN?

Facilitar la difusión de la innovación a través del sistema educativo para el bien común



Nadie tiene el monopolio de las buenas ideas. La educación es un esfuerzo social y un sistema complejo. Los encargados de la formulación de políticas deben ser capaces de reconocer las buenas prácticas y la innovación y dar a las buenas ideas tiempo y espacio para madurar. El reto para los encargados de la formulación de políticas es fomentar la innovación, especialmente cuando el público en general suele preferir la conformidad a la experimentación. Pero, ¿qué condiciones promueven o impiden las innovaciones que afrontan los grandes retos de los sistemas educativos? ¿Cómo pueden esas innovaciones llegar a todos y no solo a unos pocos?

El Gobierno debe trabajar en colaboración con todos los participantes para construir un sistema educativo que funcione para todos, dando prioridad a un enfoque consultivo. Es necesario crear una cultura de confianza para promover la innovación. Si se crean las condiciones y se proponen plataformas para que los múltiples participantes interactúen y cooperen, ello puede ayudar a que el sistema de educación y formación pública aproveche los distintos puntos de vista y las diferentes fuentes de competencias especializadas y a que innove para mantener su relevancia. Esto es especialmente importante en las partes del sistema más afectadas por los rápidos cambios, como el desarrollo de competencias.

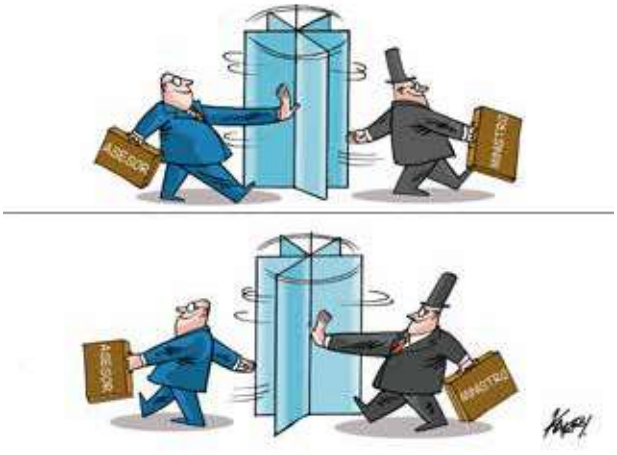
Para empezar, los Gobiernos deben fomentar la innovación en el sistema de educación pública. Los Gobiernos deben transmitir el mensaje de que están comprometidos con la excelencia. Deben supervisar el aprendizaje y sus factores determinantes, evaluar dónde se llevan a cabo las buenas prácticas, acopiar información al respecto, proporcionar recursos que permitan a los profesionales intercambiar experiencias y poner a prueba buenas ideas y fomentarlas. Los Gobiernos necesitan ideas nuevas en materia de educación y deben reunir a quienes pueden encontrarlas. Para ello, deben formar a los funcionarios de educación para que sean capaces de reconocer y concebir esas ideas.

Los Gobiernos deberían también extraer enseñanzas de los actores no estatales. Los enfoques autónomos, contextualizados y flexibles de la enseñanza y el aprendizaje, especialmente en lo referente a los alumnos marginados, pueden generar nuevos conocimientos. Aunque los Gobiernos no dirijan la parte no estatal del sistema educativo, son responsables de la supervisión. Ciertamente, muchos Gobiernos tienen escasa capacidad para supervisar y evaluar el sistema escolar público, y menos aún el no estatal.

La función del gobierno es crear el entorno adecuado para producir innovación. La educación no debe verse como un mercado en el que los "productores" de educación tienen incentivos para superar a otros proveedores. Por el contrario, las nuevas ideas deben compartirse, someterse a prueba y, si se demuestra su pertinencia, adoptarse. El Estado debe facilitar la difusión de las ideas a través del sistema educativo y los actores no estatales deben proponer ideas por el bien común y no solo por motivos económicos.

5. ¿TIENEN TODAS LAS VOCES LAS MISMAS OPORTUNIDADES DE INFLUIR EN EL DEBATE PÚBLICO SOBRE LA EDUCACIÓN?

Mantener la transparencia y la integridad del proceso político de la educación pública para cerrar el paso a los intereses creados



El reflejo de los argumentos a favor de la innovación es la necesidad de proteger la educación de estrechos intereses económicos y políticos. Del mismo modo que los encargados de la formulación de políticas deben estar abiertos a múltiples voces, deben desconfiar tanto de los altavoces como de los susurradores. Así como todos los participantes deben tener un verdadero asiento en la mesa, también es esencial que la comunicación con los funcionarios públicos sobre la legislación, las políticas y la reglamentación de la educación sea transparente. Quienes tienen intereses creados pueden estar procurando aumentar su cuota de mercado o su poder político en lugar de obrar por el bien público. Así pues, ¿cómo pueden los procesos de política pública mantener su integridad? Esta pregunta cobró mayor pertinencia durante la pandemia de COVID-19, que enfrentó a los Gobiernos con decisiones difíciles, como las opciones relativas a la tecnología de la educación.

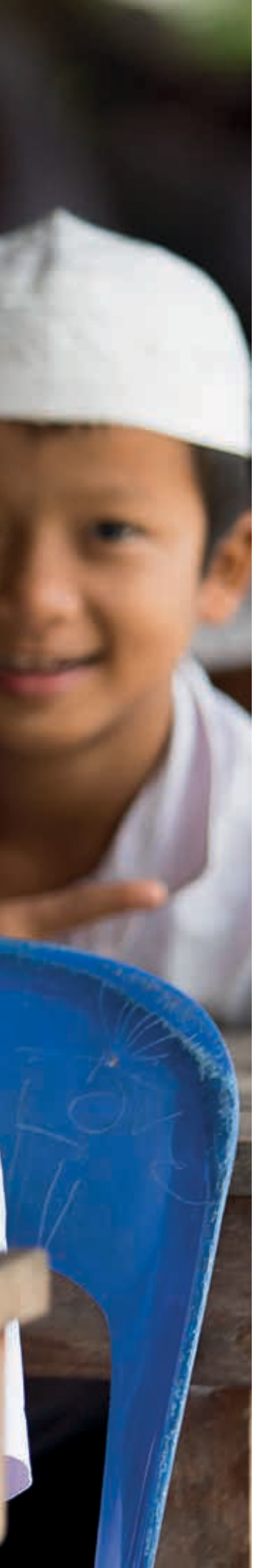
Los encargados de la formulación de políticas deben tener en cuenta las opiniones y perspectivas de todas las partes interesadas, no solo las de los poderosos. Algunos tienen la fuerza suficiente para influir en los encargados de la formulación de políticas y obligarlos a adoptar sus puntos de vista y plasmarlos en políticas. Esto puede hacerse ejerciendo presión a puerta cerrada o mediante puertas giratorias que permiten a los grupos de cabildeo y a los encargados de la formulación de políticas intercambiar sus puestos. Otros popularizan la idea de que la calidad de la educación ha decaído tanto que solo unas soluciones drásticas fuera del ámbito gubernamental pueden ayudar. Como demuestra la experiencia negativa de la subcontratación de escuelas estatales a administradores no estatales en Liberia, no hay una vía rápida para resolver los complejos problemas de la educación. Sin embargo, es contraproducente desacreditar la participación de los actores no estatales, en particular cuando éstos proponen soluciones que mejoran la calidad y la equidad del sistema.

Los Gobiernos deben vigilar y brindar protección contra las actividades de los grupos de cabildeo que defienden intereses creados a fin de evitar que influyan indebidamente en las políticas públicas. Para mantener la confianza en los procesos de las políticas públicas, se aplicar una serie de medidas encaminadas a promover la transparencia, en función de las capacidades. Entre ellas figuran las consultas abiertas e inclusivas; las audiencias de las comisiones legislativas; las solicitudes al Gobierno o a los tribunales; las leyes sobre la libertad de información que promueven la divulgación de las donaciones a los partidos políticos y las reuniones con altos funcionarios gubernamentales; y unas normas que impidan que los funcionarios gubernamentales que dejan su cargo ocupen puestos gracias a los cuales podrían obtener beneficios privados, y que los grupos de cabildeo y sus patrocinadores ocupen cargos públicos. Estas recomendaciones se aplican también a las organizaciones internacionales, incluida la UNESCO, en las cuales es necesaria una política clara de relación con los actores no estatales que dé prioridad a la equidad y la inclusión.



Escolares sonríen en una escuela islámica en Sri Thammarat (Tailandia).

CRÉDITO: Tarik Abdel-Monem



CAPÍTULO

2

Impartición de educación



MENSAJES CLAVE

Los actores no estatales existen en múltiples formas e imparten educación a 350 millones de niños.

- Las escuelas no estatales se diferencian por la gestión, la financiación, los valores, el ánimo de lucro y los derechos de matrícula cobrados.
- Los porcentajes de los establecimientos privados en todo el mundo aumentaron del 10% en 2002 al 17% en 2013 en la educación primaria y del 19% en 2004 al 26% en 2014 en la educación secundaria. Desde entonces se han mantenido más o menos constantes.
- Las escuelas con fines de lucro son poco frecuentes en los países de ingresos medianos y altos. Las excepciones son Chile, donde el 26% de los jóvenes de 15 años asisten a este tipo de escuelas, y los Emiratos Árabes Unidos, con un 39%.
- En el último decenio, el número de escuelas internacionales casi se ha duplicado. También proliferan las escuelas privadas de bajo costo. Aproximadamente el 18% en Ghana y el 70% en Lagos (Nigeria) no están registradas.

Las escuelas privadas suelen contar con mejores recursos y atraen a alumnos más ricos.

- Los hijos de los hogares más ricos tienen 10 veces más probabilidades de asistir a la escuela primaria privada que los más pobres. El hecho de tener en cuenta los efectos de los compañeros y la selección casi eliminó la ventaja de asistir a una escuela privada en 40 países más ricos analizados y la redujo de la mitad a dos tercios en 31 países de ingresos bajos y medianos.
- En los países de América Latina, los alumnos de las escuelas públicas esperan participar en la política más que los alumnos de las escuelas privadas.
- Un análisis de 14 países determinó que las principales razones para escoger una escuela eran la calidad académica, la calidad del profesorado, la ubicación y la seguridad. La religión, la etnia y la cultura también eran importantes. En siete países del África subsahariana, los índices de satisfacción de los padres eran más altos con respecto a las escuelas religiosas que a las públicas.
- Los países que aplican políticas de elección de escuela han visto aumentar la segregación. Entre 1998 y 2015, la segregación de los alumnos con menores ingresos aumentó en un 15% en los grandes distritos de los Estados Unidos, en parte debido al crecimiento de las escuelas chárter.

Además de la impartición de educación, los actores no estatales participan en la prestación de servicios auxiliares.

- Las clases particulares, que se están generalizando aun en regiones donde no eran comunes, como el África subsahariana, inciden en la calidad del sistema educativo, el comportamiento de los docentes y la igualdad. En la India y Myanmar, los docentes que dan clases particulares se esmeran menos en las clases normales.
- La industria de los libros de texto se está comercializando cada vez más. Su supervisión varía mucho según los países: 12 de 50 países no cuentan con un proceso de aprobación de los materiales didácticos.
- En los últimos años, muchas empresas han relacionado entre sí los libros de texto, los sistemas de evaluación y el aprendizaje en línea. La concentración del mercado puede aumentar la desigualdad y reducir la rendición de cuentas.
- Los Gobiernos externalizan más servicios de apoyo a la educación, como el transporte, la tecnología y las comidas, pero la calidad no siempre se cuida. En varios estudios se ha observado que en los distritos de los Estados Unidos donde hay comedores manejados por empresas privadas se ofrecen comidas menos saludables.

La matriculación en escuelas no estatales ha aumentado 32

Las escuelas estatales y no estatales difieren en cuanto a la admisión de alumnos y los recursos disponibles 40

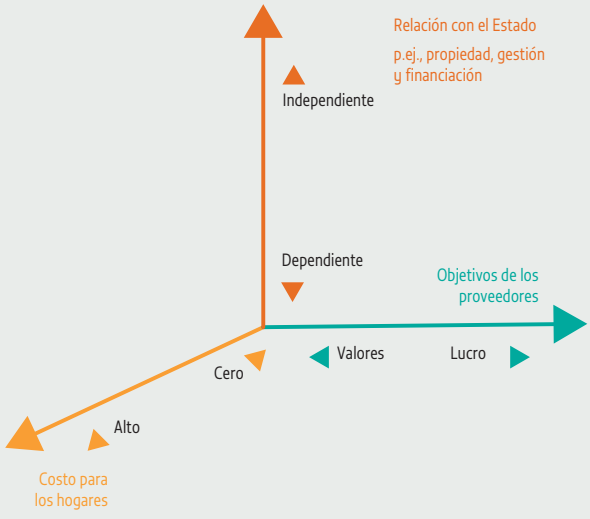
Se cuestionan las repercusiones de las escuelas no estatales en los resultados individuales y sistémicos 47

Los actores no estatales ofrecen otros bienes y servicios educativos además de la escolarización 54

Conclusión 62

Un elemento esencial del debate sobre los actores no estatales en la educación es la percepción de que el número de alumnos en las escuelas privadas ha ido en aumento. Sin embargo, hay por lo menos tres cuestiones importantes sobre la impartición de educación por parte de actores no estatales que merecen un examen más detenido. En primer lugar, muchas escuelas de diversas partes del mundo son difíciles de clasificar. Para la clasificación de las escuelas se pueden utilizar criterios múltiples que revelan una gran diversidad. Así pues, determinar los efectos de la expansión del sector no estatal en la impartición de educación no es algo sencillo.

GRÁFICO 2.1:
Hay varias maneras de clasificar a los proveedores de educación



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig2_1
Fuente: Equipo del Informe GEM.

En segundo lugar, las escuelas no estatales tienen múltiples efectos y no todos ellos se han estudiado con la misma profundidad de análisis. A los que se ha prestado mayor atención son los efectos en los resultados individuales de los alumnos, tanto a corto como, en menor medida, a largo plazo, incluso en ámbitos distintos de la educación. Sin embargo, hay cuestiones importantes y a veces intrincadas sobre los efectos de los proveedores no estatales en los sistemas educativos, sobre todo en la equidad, la calidad y la eficiencia. ¿Es un sistema educativo no estatal paralelo un arreglo aislado para los hijos de padres ricos o ambiciosos? ¿Ello hace que el sistema estatal mejore o empeore?

En tercer lugar, la participación de los actores no estatales en la impartición de educación no se limita a la instrucción. También están implicadas en el suministro de otros bienes y la prestación de otros servicios de aprendizaje y apoyo. Por lo tanto, este capítulo también se refiere a los servicios auxiliares en los que suelen participar los actores no estatales, como las clases particulares complementarias, los materiales didácticos y la externalización de bienes y servicios, desde la limpieza hasta el servicio de comidas.

LA MATRICULACIÓN EN ESCUELAS NO ESTATALES HA AUMENTADO

Los proveedores de educación no estatales resultan difíciles de clasificar. Para agruparlos pueden utilizarse criterios como la relación de los proveedores con el Estado, sus motivaciones y su precio (**Gráfico 2.1**). Sin embargo, todos estos criterios se sitúan en un continuo y los límites entre los distintos tipos de proveedores no son siempre claros. El grado en que se puede generalizar cualquier tipología en los distintos países depende de la disponibilidad de datos y de las características singulares de los sistemas educativos nacionales; en algunos contextos nacionales pueden ser más importantes otros criterios que los recogidos aquí. No obstante, independientemente de la tipología, los datos muestran que el papel de los actores no estatales en la impartición de educación ha ido en aumento.

LA PROPIEDAD, LA GESTIÓN Y LA FINANCIACIÓN SON LOS CRITERIOS HABITUALES PARA DEFINIR EL SECTOR NO ESTATAL

El Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) es la principal fuente de datos sobre la matriculación en establecimientos de enseñanza públicos y privados. El Instituto define las instituciones de enseñanza privadas como aquellas que "no son operadas por una autoridad pública sino controladas y administradas, con o sin fines de lucro, por organismos del sector privado como, por ejemplo, organizaciones no gubernamentales, religiosas, grupos especiales de interés, fundaciones o empresas de negocios". La proporción de establecimientos de enseñanza privados en todo el mundo aumentó en 7 puntos porcentuales en unos 10 años, del 10% en 2002 al 17% en 2013 en la educación primaria y del 19% en 2004 al 26% en 2014 en la educación secundaria, pero desde entonces se ha mantenido más o menos constante.

Existe una importante variación regional. Asia Central y Meridional es la región que tiene, con mucho, el mayor porcentaje de matriculación privada: 36% en primaria y 48% en secundaria en 2019. También ha experimentado los mayores aumentos absolutos desde el año 2000. La proporción no suele superar el 20% en otras regiones. Los aumentos más rápidos en la matriculación en la

> "Asia Central y Meridional es la región con mayor porcentaje de matriculación privada: 36% en primaria y 48% en secundaria"

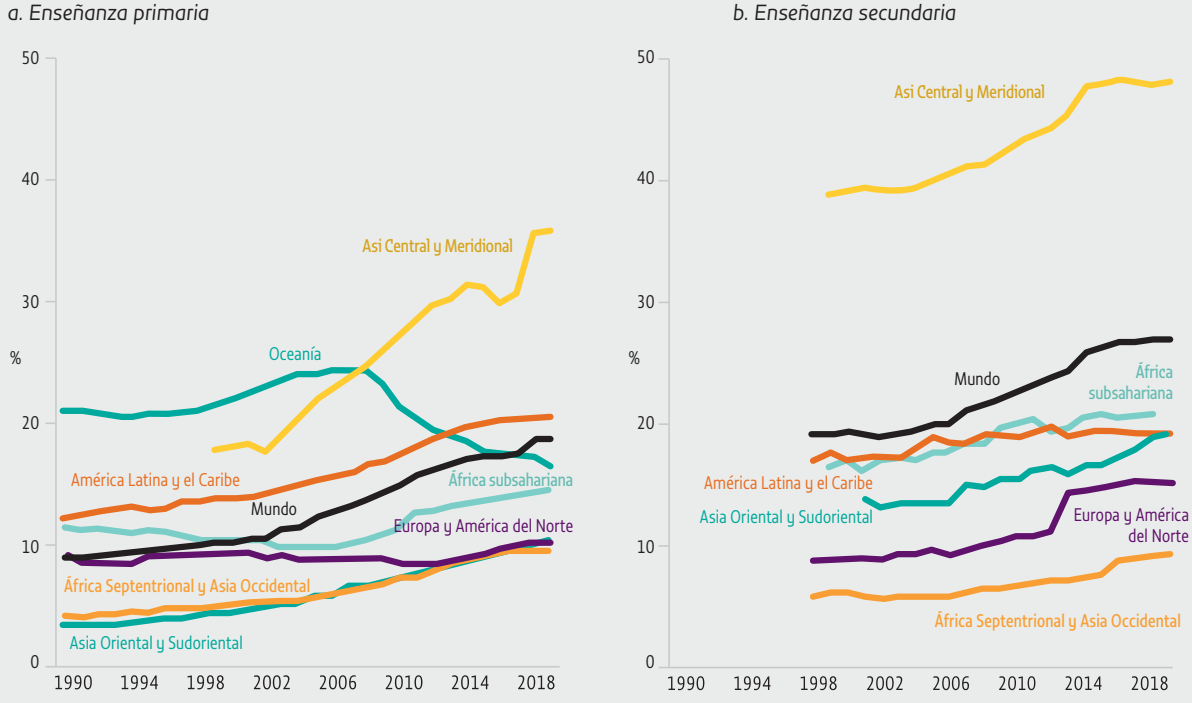
enseñanza primaria, con porcentajes que se duplican o más, se observaron en África Septentrional y Asia Occidental y en Asia Oriental y Sudoriental, pero los porcentajes siguen siendo de los más bajos del mundo, en torno al 10%. Europa y América del Norte tuvieron el índice más bajo de aumento de la matriculación en primaria (que permaneció constante en torno al 10%), pero el índice más alto de aumento de la matriculación en secundaria (del 9% en 2006 al 15% en 2014). La proporción de establecimientos de enseñanza privados aumentó más lentamente que la media mundial en el África subsahariana y en América Latina y el Caribe (**Gráfico 2.2**).

No existe ninguna relación entre el porcentaje de establecimientos de enseñanza privados y los ingresos del país. Mientras que el porcentaje es más alto en los países de ingresos medianos bajos, influidos por la India, los países de ingresos bajos, medianos altos y altos registran porcentajes

GRÁFICO 2.2:

Los porcentajes de matriculación en el sector privado son más elevados en Asia Meridional

Porcentaje de matriculación en establecimientos de enseñanza privados, por nivel de educación, 1990-2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig2_2

Fuente: Base de datos del IEU.

similares. Sin embargo, algunos países más pobres tienen tasas de matriculación general bajas y porcentajes de matriculación privada superiores a la media, lo cual puede indicar que los establecimientos de enseñanza privados llenan un vacío en la demanda. En 13 países, por lo menos el 20% de la matriculación en el primer ciclo de secundaria corresponde a establecimientos privados, mientras que la tasa neta de matriculación es inferior al 50%; de ellos, 10 se encuentran en el África subsahariana, sobre todo en África Occidental, 2 en América Central (Guatemala y Honduras) y 1 en Asia Meridional (Pakistán) (**Gráfico 2.3**).

Una dimensión de la impartición no estatal de educación que no se suele recoge en los datos se refiere a los actores no estatales que administran escuelas que son propiedad del Estado. El análisis realizado para este informe mostró que este era el caso de los actores privados en 29 de 96 países, de los actores religiosos en 17 de 83 países y de otros actores no estatales en 19 de 81 países.

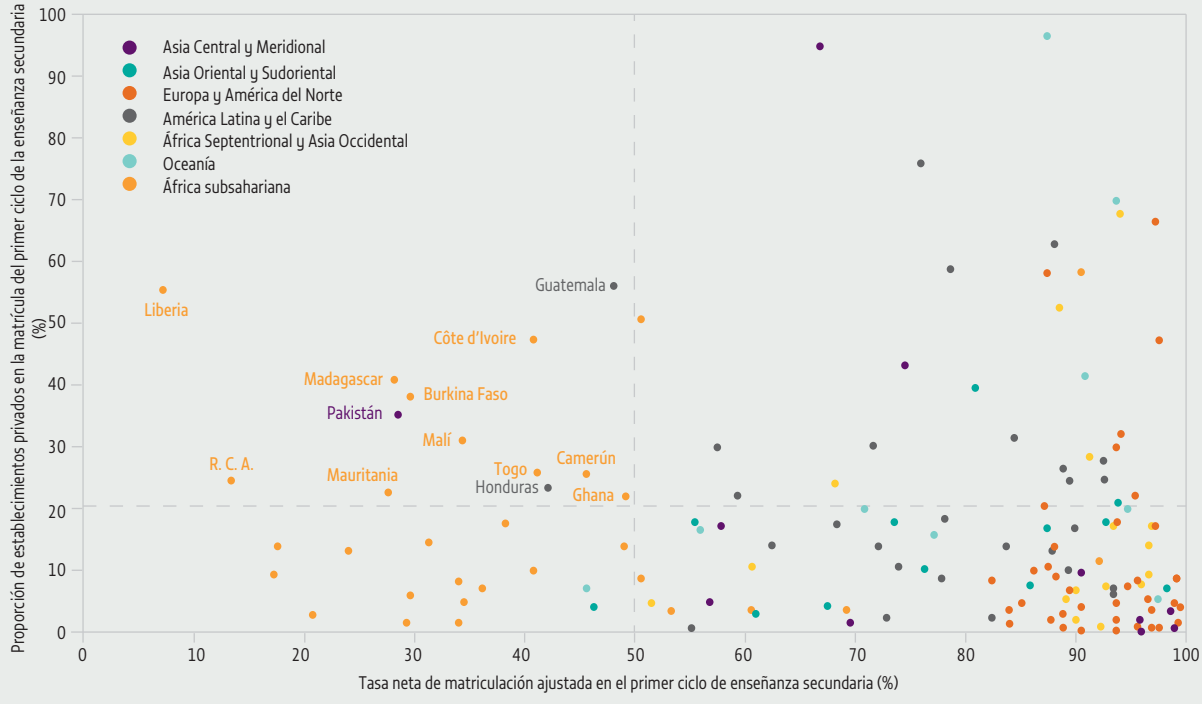
La definición que el IEU propone de las escuelas privadas se centra en la gestión y el funcionamiento, pero ignora la distinción entre las escuelas privadas que reciben financiación pública y las que no la reciben. El análisis realizado para este informe mostró que existen escuelas no estatales subvencionadas por el Gobierno en 171 de 204 países: entre ellas se encuentran las escuelas privadas en 115 países, las escuelas confesionales en 120 países y las escuelas de organizaciones no gubernamentales (ONG) y comunitarias en 81 países. El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) define las escuelas privadas que reciben menos del 50% de sus fondos de fuentes públicas como "privadas independientes" y el resto como "privadas dependientes" (OCDE, 2019a). En una muestra de 50 sistemas educativos con un porcentaje medio de escuelas privadas del 19%, el análisis de los datos del PISA de 2018 indica que un 46% de los establecimientos privados de secundaria eran dependientes y un 54% independientes.

Al igual que en el caso de la gestión, la relación inversa, en la que actores no estatales financian escuelas propiedad del Estado, es menos conocida. El análisis efectuado para este informe reveló que éste era el caso de los actores privados en 31 de 77 países, de los actores religiosos en 8 de 57 países y de las fundaciones u organizaciones filantrópicas en 21 de 64 países. Sin embargo, la información disponible no permite evaluar el volumen de este apoyo.

GRÁFICO 2.3:

Algunos países más pobres tienen un alto porcentaje de matriculación privada en el primer ciclo de la enseñanza secundaria, aunque la matriculación general es baja

Porcentaje de matriculación en establecimientos privados y tasa neta de matriculación ajustada, primer ciclo de enseñanza secundaria, 2018 o año más reciente



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig2_3

Fuente: Base de datos del IEU.

> Hay escuelas confesionales en 124 de 196 países

LAS ESCUELAS NO ESTATALES SE DIFERENCIAN POR LAS MUY DIVERSAS MOTIVACIONES DE SUS FUNDADORES

Muchos sistemas de escolarización se originan en objetivos educativos religiosos o comunitarios. Las escuelas confesionales y comunitarias o de organizaciones no gubernamentales suelen estar motivadas por valores y deberes caritativos.

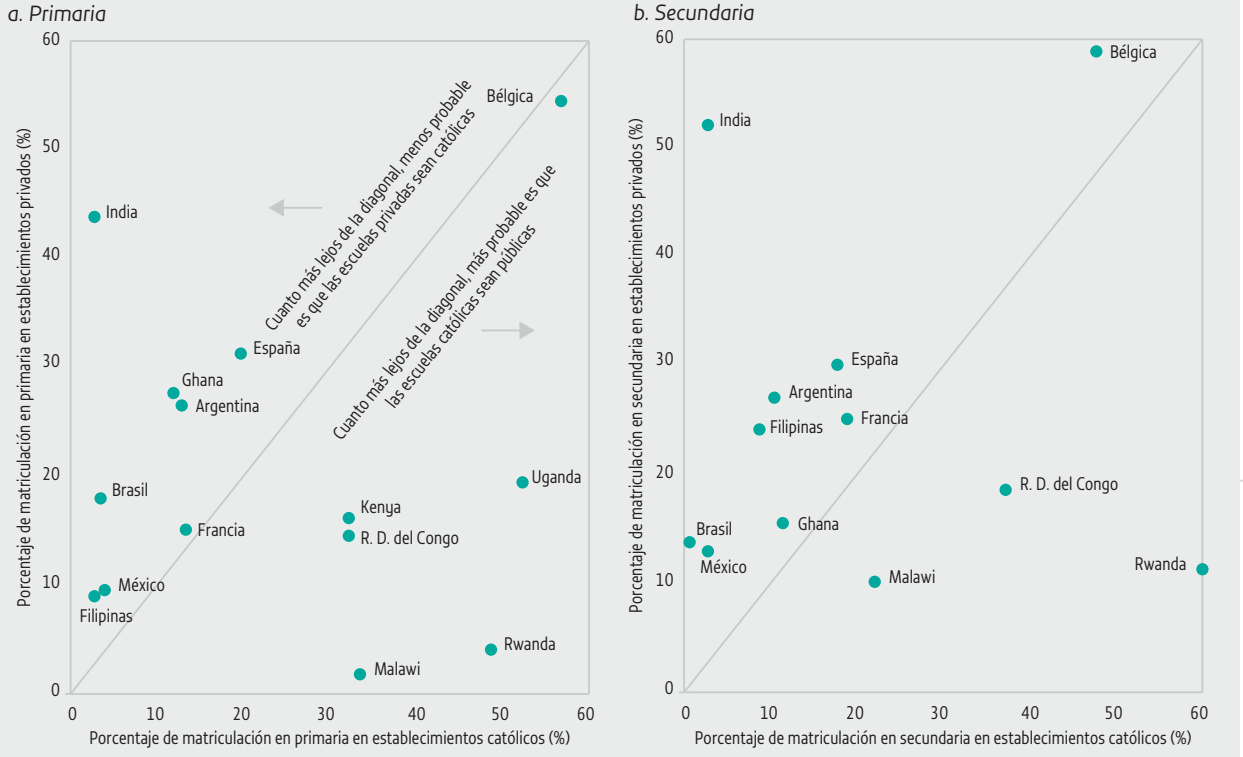
Las escuelas confesionales siguen teniendo importancia en gran parte del mundo. El análisis realizado para este informe mostró que podían encontrarse en 124 de 196 países. En países como Bélgica, la enseñanza confesional cristiana es estatal y está subvencionada (Wodon, 2021). Se estima que la matriculación mundial en primaria y secundaria en escuelas católicas aumentó en un 43% entre 1995 y 2016 (Wodon, 2019). En 2018, 35 millones de niños asistían a escuelas primarias católicas, la mayoría en el África Oriental de habla inglesa. Unos 19 millones estaban matriculados en escuelas secundarias católicas, algunas públicas y otras privadas (Wodon, 2021) (**Gráfico 2.4**).

Un análisis de las escuelas confesionales efectuado para este informe reveló que una de cada seis escuelas primarias y secundarias está manejada por confesiones cristianas en el Camerún, Madagascar y la República Unida de Tanzanía, y más de una de cada dos en la República Democrática del Congo y Rwanda. El Gobierno y las iglesias cooperan en todos los aspectos de los sistemas educativos, a saber, los procesos de admisión, las cualificaciones y los salarios de los docentes, así como el control de las normas curriculares, aunque esta cooperación es más eficaz en algunos países que en otros. En el Camerún, el Gobierno no ha reembolsado a las iglesias los sueldos y la formación de los docentes, ni la construcción de las escuelas, lo que ha dado lugar a una solicitud de compensaciones en el marco de las negociaciones para el alivio de la carga de la deuda. En cambio, las escuelas eclesiásticas subvencionadas por el Estado en Rwanda reciben puntualmente los salarios, y los planes de estudio nacionales se planifican de manera colaborativa (Scheunpflug y Wenz, 2021). Por último, la religión es una razón común de que algunas familias opten por abandonar del todo el sistema educativo y escojan la educación en el hogar (**Recuadro 2.1**).

GRÁFICO 2.4:

Las escuelas confesionales católicas no siempre son privadas

Porcentaje de alumnos matriculados en establecimientos de enseñanza católicos y en establecimientos privados, países seleccionados, 2019 o año más reciente



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig2_4

Fuente: basado en Wodon (2020b) y en la base de datos del IEU.

RECUADRO 2.1:

Algunas familias optan por abandonar las escuelas estatales y no estatales para educar a los niños en casa

Los padres educan a sus hijos en casa cuando consideran que el sistema educativo no satisface sus aspiraciones de seguridad, calidad o contenido. Ello puede estar motivado por razones prácticas, como una ubicación remota o una discapacidad grave, pero también por motivos filosóficos, religiosos o políticos. Aproximadamente el 3% de los alumnos de los Estados Unidos recibe educación en su hogar, la mayor proporción del mundo (Ray, 2017). Los resultados de una encuesta de 2016 mostraron que las principales razones para recibir educación en casa eran la preocupación por el entorno escolar (34%), la insatisfacción con la enseñanza académica (17%) y el deseo de impartir instrucción religiosa (16%) y moral (5%) (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2019).

La base de datos empíricos relativos a la educación en el hogar en otros contextos es limitada, pero el interés está creciendo (Kunzman y Gaither, 2020), sobre todo debido a la promoción que hace de ella un movimiento conservador mundial (Permoser y Stoeckl, 2020). En el Brasil, aunque la educación en el hogar se había considerado ilegal, unos 22.000 alumnos recibían educación en el hogar en 2019. Un fallo del Supremo Tribunal Federal de 2018 declaró que ésta no era inconstitucional, pero que era necesaria una mayor reglamentación. Un proyecto de ley que autorizaba la educación en casa, una prioridad del Gobierno, fue aprobado por la Comisión de Constitución y Justicia de la Cámara Baja del Congreso Nacional en julio de 2021 (Costa, 2021).

La educación en el hogar también puede denotar una profunda insatisfacción con la educación convencional. Según una encuesta efectuada en el Reino Unido, el 24% de los educadores en el hogar habían optado por la educación en casa debido a razones de salud o a necesidades educativas especiales (Smith y Nelson, 2015). En Australia, las principales motivaciones resultaron ser la preocupación por el entorno escolar y la calidad del plan de estudios (Jackson, 2017).

La educación en el hogar pasó a ser una necesidad durante los periodos de confinamiento impuestos durante la pandemia de COVID-19, lo cual agravó los desequilibrios de género, ya que las madres asumieron una mayor parte de la responsabilidad de la educación en el hogar. La encuesta sobre los hogares de la Oficina del Censo de los Estados Unidos encontró que la educación en el hogar había aumentado al 5,4% en abril/mayo de 2020 y al 11% en septiembre/octubre de 2020 (Eggleston y Field, 2021). La educación en el hogar tuvo efectos desfavorables en el empleo para las madres, pero no para los padres (Petts y otros, 2020).

La educación islámica se imparte en contextos formales y no formales en la enseñanza primaria y secundaria en más de 50 países con poblaciones musulmanas mayoritarias y minoritarias, en particular en África Occidental (por ejemplo, Nigeria y el Senegal) (d'Aiglepierre y Bauer, 2018), África Septentrional y Asia Occidental (por ejemplo, Marruecos, Arabia Saudita y Turquía), Asia Meridional (por ejemplo, Bangladesh y Pakistán) y Asia Sudoriental (por ejemplo, Indonesia y Malasia). Al igual que ocurre con las escuelas confesionales cristianas, las formas de organización de las madrasas varían desde las de propiedad estatal hasta las privadas subvencionadas y las privadas independientes, por lo que no todas pueden etiquetarse como públicas o privadas (Daun, 2018). En el Pakistán, 4,1 millones de alumnos estudiaban en 2017-2018 en más de 31.000 deeni madaris (escuelas religiosas), establecimientos de enseñanza religiosa gratuita para los pobres desde el nivel preescolar hasta el postsecundario. Estas representan el 8% de la matrícula total y el 18% de la matrícula en establecimientos de enseñanza privados (Ministerio de Educación y Formación Profesional Federal de Pakistán, 2021).

Además de la gestión y la financiación, la impartición de educación confesional islámica varía considerablemente en cuanto a la pedagogía y el equilibrio entre la enseñanza de contenidos religiosos y laicos. Hasta mediados de la década de 2000, Malasia solía tener cinco tipos de escuelas religiosas: federales, estatales, del consejo religioso islámico del Estado, populares y privadas. Las dos últimas impartían el plan de estudios nacional, pero por lo demás eran independientes del Gobierno. El Gobierno se ha centrado en la integración de la educación religiosa y laica (Hamid, 2018). En 2019, las escuelas religiosas se agruparon en dos grandes categorías: 314 escuelas religiosas nacionales de primaria y secundaria dependientes del Ministerio de Educación y de los departamentos religiosos estatales, y 221 escuelas religiosas subvencionadas por el Estado y controladas conjuntamente por el ministerio y la autoridad religiosa estatal o el consejo directivo escolar (perfiles de países del PEER).

> “En el Pakistán, el 18% de la matriculación en establecimientos de enseñanza privados corresponde a escuelas religiosas”

Nigeria cuenta con una variedad de escuelas islámicas estatales, subvencionadas e independientes. En 2018, casi 2 millones de alumnos estaban matriculados en las escuelas primarias islámicas Islamiyya (un tercio de los alumnos estaban en escuelas privadas), 109.000 en escuelas islámicas del primer ciclo de la enseñanza secundaria (la mitad en escuelas privadas) y 364.000 en Tsangaya, o escuelas coránicas tradicionales (más de dos tercios en escuelas privadas) (Nigeria UBEC, 2019). Las escuelas estatales integran la educación religiosa y laica y son administradas conjuntamente por el Gobierno y personas u organizaciones religiosas. Las escuelas islámicas Islamiyya subvencionadas por el Estado también están integradas y siguen un plan de estudios aprobado por el Gobierno. Las escuelas confesionales independientes incluyen las escuelas Tsangaya, las escuelas Islamiyya con una cobertura más amplia de los temas religiosos y las escuelas Islamiyya integradas (perfiles de países del PEER).

Se observa una variedad similar en las relaciones de las escuelas de las ONG con el Estado, lo cual dificulta aún más su clasificación. El análisis realizado para este informe

> En Zambia, más de 2.400 escuelas comunitarias representaban alrededor del 20% del total de la matrícula de primaria en 2015

mostró que había escuelas de ONG y escuelas comunitarias en 74 de 196 países. Estas suelen funcionar en los márgenes del sistema educativo formal y se centran en los niños marginados y no escolarizados, ofreciendo enfoques flexibles del aprendizaje (Rose, 2007). Puede tratarse de intervenciones locales espontáneas o de respuestas calculadas a la financiación de los donantes. En los mejores casos, las intervenciones satisfactorias acabaron siendo absorbidas por el sistema educativo principal, ajustándose a las normas nacionales y complementando los servicios públicos.

En Asia Meridional hay dos casos bien documentados de grandes sistemas educativos no formales, desarrollados de forma espontánea, que se han ido incorporando gradualmente al sistema principal. En Bangladesh, después de que un ciclón, la guerra y la hambruna azotaran el país entre principios y mediados de los años 1970, varias ONG iniciaron una labor de beneficencia en zonas rurales que incluía programas de educación no formal. A principios de la década de 2000, estos programas llegaban a 1,5 millones de niños, es decir, el 9% de los 16 millones de alumnos de la educación primaria. Cerca del 70% de los alumnos que asistían a las escuelas de las ONG eran niñas. El sistema se formalizó paulatinamente y los alumnos de las escuelas de las ONG participaron en los exámenes de graduación de la educación primaria desde principios de la década de 2010, pudiendo así pasar a la educación secundaria formal. En 2018, el sistema había empezado a reducirse; los 674.000 alumnos de las escuelas de las ONG representaban menos del 4% del total de la matrícula (Dirección de educación primaria de Bangladesh, 2019; Campaña de educación popular, 2005).

En Afganistán, un sistema de educación comunitario levantó las principales barreras de acceso para las niñas y los niños de zonas remotas tras el fin del régimen talibán de 1996-2001. Con la colaboración del Gobierno local, las comunidades y las ONG, el sistema llegó a alcanzar a 334.000 niños, esto es, el 5%, de los 6,3 millones de alumnos de la educación primaria en 2015. En 2018, se elaboró una política para formalizar este sistema. El plan estratégico nacional de educación 2017-2021 preveía la extensión del sistema a corto plazo y su eventual reducción para 2030 (Ministerio de Educación de Afganistán, 2016; Bakshi, 2020). Ahora bien, los últimos acontecimientos políticos en el país ponen en grave peligro estos planes. Los conflictos y las crisis, que a menudo son el trasfondo de la participación de las ONG en la educación, estiran demasiado la limitada capacidad de los Gobiernos y su aptitud para absorber los servicios (**Recuadro 2.2**).

Las escuelas comunitarias fueron esenciales para la expansión de la educación en el África subsahariana. Los sistemas educativos de algunos países tienen una larga historia de escuelas manejadas y apoyadas por la comunidad, como las escuelas secundarias harambee en Kenya y la República Unida de Tanzanía, y las écoles spontanées en el Camerún y el Chad (Rose 2007; Martin, 2003). En Zambia, tras una grave crisis financiera seguida de políticas de ajuste estructural que limitaron la capacidad del Estado para prestar servicios esenciales, surgió un movimiento de escuelas comunitarias que pasó de 38 escuelas en 1996 a más de 2.400 en 2015 y que representó alrededor del 20% del total de la matrícula de primaria. Solo unas pocas se convirtieron en escuelas estatales, aunque todas tuvieron que seguir el plan de estudios nacional después de 2011 y recibieron una financiación gubernamental adicional limitada. Se depende de las ONG y de las comunidades locales para la financiación y el apoyo a la gestión, las infraestructuras y el desarrollo de capacidades (Bamattre, 2018). La secretaría de escuelas comunitarias de Zambia se encarga de coordinar con el Gobierno las ideas, el apoyo a la financiación y la reforma curricular (Chilangwa, 2019).

Las intervenciones a gran escala son una excepción. Lo más común es que las ONG se ocupen de la educación de determinados grupos, como los niños con discapacidad, para quienes pueden faltar servicios públicos. Las ONG internacionales, financiadas con sus propios recursos o con programas de donantes, han iniciado a menudo la impartición de educación mediante la rehabilitación comunitaria en algunos países más pobres.

En 2020, Humanidad e Inclusión, una ONG internacional que promueve la educación de los niños con discapacidad, ejecutó 52 proyectos en 27 países (Humanidad e Inclusión, 2021). En Europa Central y Oriental y en el Cáucaso, las ONG han dirigido la prestación de servicios, en algunos casos transformándose y ajustándose a la transición, pasando de un enfoque médico a uno inclusivo de la educación para niños con discapacidad. En Armenia, donde las reformas de la educación inclusiva han consistido en colocar a los niños con discapacidad en escuelas públicas convencionales, la cooperación entre las escuelas locales y las ONG que actúan a nivel local ha sido fragmentaria (Nazaryan, 2021). No todas las ONG consiguen efectuar esa transición sin contratiempos y colaborar de forma constructiva con los servicios gubernamentales.

Las ONG se han encargado de la impartición de educación a las poblaciones excluidas que el sistema educativo gubernamental no atiende, como los niños de la calle. En Kenya, la educación de los niños de la calle se deja en manos de organizaciones no gubernamentales, organizaciones benéficas y grupos religiosos que trabajan a nivel local (Burkholder, 2020). El Consorcio para Niños de la Calle, una alianza mundial que trabaja para promover los derechos de los niños de la calle en todo el mundo, señaló que los servicios formales y no formales prestados por las ONG a los niños de la calle y sus familias se suspendieron durante la pandemia de COVID-19, aun cuando las redes de apoyo informales se esforzaban por hacer frente a la situación (Edmonds y Macloed, 2021).

RECUADRO 2.2:

La impartición no estatal de educación en contextos de emergencia constituye una ayuda, pero su sostenibilidad sigue siendo motivo de preocupación

Los actores no estatales suelen impartir educación en países frágiles y afectados por conflictos, por ejemplo, en campos de refugiados o de desplazados internos. La mayoría de las iniciativas no estatales son relativamente modestas. Su alcance, escala y sostenibilidad a largo plazo son cuestiones críticas, especialmente porque dependen de la financiación humanitaria que suele ser a corto plazo e impredecible (UNESCO, 2019). La fuerte implicación de los actores no estatales puede incluso desincentivar al Estado a cumplir con sus responsabilidades.

En Afganistán, la ONG Street Child colaboró con el Gobierno para apoyar 100 centros educativos comunitarios en los que un curso acelerado comprimía seis años de escolarización en tres. A continuación, los alumnos eran remitidos a las autoridades educativas locales para preparar la transición a las escuelas estatales aledañas. Los centros demostraron una gran continuidad, ya que el 90% de los alumnos de los asentamientos informales de Kabul pasaron a las escuelas estatales y el 85% permanecieron en ellas al cabo de un año. Sin embargo, el Estado carecía de capacidades y no se comprometió a garantizar que los centros fueran absorbidos por el sector estatal (Street Child, 2021).

Un reto importante en las emergencias es la medida en que los programas utilizan las capacidades de las ONG locales, lo que contribuye a la sostenibilidad nacional a largo plazo. Para reducir el riesgo, los organismos donantes de los Estados Unidos tienden a trabajar con proveedores de servicios internacionales, seleccionando contratistas locales únicamente en los países con mayores niveles de capacidad (Harris y Brunjes, 2021). La Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional introdujo reformas en la contratación para dirigir más fondos hacia los contratistas locales. Sin embargo, debido a la preocupación de que se corra un mayor riesgo, haya una menor rendición de cuentas y se limite el control contra la corrupción (Dunning, 2013), la Agencia sigue trabajando sobre todo con una serie de organizaciones no gubernamentales asociadas seleccionadas, en su mayoría con sede en los Estados Unidos (USAID, 2019).

En Haití, tras el terremoto de 2010, el Gobierno solo recibió el 1% de la ayuda humanitaria; en cambio, numerosas ONG y contratistas privados prestaron servicios. Se desconoce el número de ONG que trabajan en Haití. Las estimaciones van desde las 343 ONG registradas en el Ministerio de Planificación hasta más de 10.000, según el Instituto Católico de Relaciones Internacionales. Las críticas contra la proliferación de organizaciones no gubernamentales y actores privados se han centrado en el destino de los fondos, en cómo la falta de coordinación obstaculiza la impartición de educación y en la creación de estructuras paralelas de organizaciones no gubernamentales, que debilitaron aún más los medios gubernamentales (Hsu y Schuller, 2020; Ramachandran y Walz, 2015).

Las respuestas a la crisis de los refugiados sirios también conllevaron una importante actividad no estatal. Un inventario de 2016 de las ONG dedicadas a la educación registró 144 organizaciones, de las cuales el 45% eran organizaciones de la sociedad civil, el 32% empresas y el 10% fundaciones. En total, el 61% de los actores privados no tenían por mandato la educación. La mayor participación privada en la educación de los refugiados sirios ha dado lugar a una coordinación menos estrecha y a una dependencia excesiva de soluciones tecnológicas (Menashy y Zakharia, 2017, 2021).

Las ONG, las organizaciones comunitarias y los donantes han desempeñado un papel decisivo en la defensa de la impartición de educación para las minorías étnicas y lingüísticas. En el Estado Plurinacional de Bolivia, Guatemala, México y el Perú, más de un millón de alumnos de comunidades indígenas asisten a escuelas interculturales bilingües, con las que el Gobierno ha acrecentado su compromiso (Cortina, 2017). El programa Abriendo Oportunidades de Guatemala, puesto en marcha por el Consejo de Población y asociados locales e internacionales, se centra en las niñas indígenas de entre 8 y 18 años, utilizando un plan de estudios culturalmente pertinente y basado en los derechos para desarrollar competencias y recursos para la vida y brindar formación profesional práctica (Consejo de Población, 2020).

Las escuelas primarias y secundarias con fines de lucro son una excepción

Un argumento fundamental contra las escuelas privadas independientes con ánimo de lucro es que socavan la equidad e interfieren en la función de los Gobiernos como responsables de la educación. Sin embargo, la orientación lucrativa de los proveedores no suele ser fácil de discernir. En primer lugar, es posible que los datos no distingan entre escuelas con y sin ánimo de lucro (**Capítulo 3**). En segundo lugar, los requisitos de inscripción pueden ocultar las diferencias de beneficio o riqueza reales. En el Reino Unido, los establecimientos "con fines de lucro" son supuestamente una pequeña parte del sistema educativo: el 72% de las escuelas independientes están registradas como organizaciones benéficas (ISC, 2021).

Sin embargo, las escuelas que no operan con fines de lucro pueden tener ganancias operativas, mientras que otras pueden optar por ser clasificadas como "con fines de lucro" principalmente para incrementar la autonomía y reducir la reglamentación asociada con el funcionamiento como un fondo benéfico (Martin y Dunlop, 2019).

Una pregunta dirigida a los directores de escuela en el PISA de 2015 daba una idea del alcance de la educación con fines de lucro en los países de ingresos medianos y altos: la respuesta indicó que tales escuelas eran una minoría. Constituían excepciones Chile y los Emiratos Árabes Unidos, donde el 26% y el 39% de los alumnos de 15 años, respectivamente, asistían a escuelas con fines de lucro (**Gráfico 2.5**). La presencia de una oferta considerable de escuelas con fines de lucro puede denotar el apoyo del Gobierno a las políticas educativas basadas en el mercado. En Suecia, el 76% de los alumnos de escuelas independientes en 2019-2020, que representan el 14% de la matrícula de primaria y secundaria, asistían a escuelas que funcionan como sociedades anónimas (Holmström, 2020).

> En Suecia, el 76% de los alumnos de escuelas independientes en 2019-2020 asistían a escuelas que funcionan como sociedades anónimas

Los países del Consejo de Cooperación del Golfo, que tienen las tasas de inmigración más altas del mundo, suelen tener normas específicas en materia de educación de los extranjeros. En los Emiratos Árabes Unidos, donde casi el 90% de la población es de origen inmigrante, la oferta educativa se basa en escuelas internacionales con fines de lucro (Kamal, 2018). A excepción de Bahrein, que no ha cobrado derechos de matrícula ni ha impuesto restricción alguna a la matriculación de inmigrantes en las escuelas públicas, los planes de estudios y los derechos de matrícula tienden a estratificarse por comunidad inmigrante en los demás países. Por ejemplo, en la India los derechos de matrícula del plan de estudios suelen ser un 75% más bajos que los de las escuelas del plan de estudios británico y estadounidense (Kippels y Ridge, 2019).

LAS ESCUELAS NO ESTATALES VARÍAN SEGÚN EL MONTO DE LOS DERECHOS DE MATRÍCULACOBRADOS

A menudo se confunde la obtención de beneficios en la educación con el cobro de derechos de matrícula. Sin embargo, ambas cosas no están tan estrechamente interrelacionadas como podría imaginarse. Muchas escuelas sin ánimo de lucro cobran derechos de matrícula. A la inversa, la medida en que se cobran derechos de matrícula puede ser el resultado de una decisión de principio para cubrir el costo de la matrícula en una escuela no estatal (**Capítulo 4**).

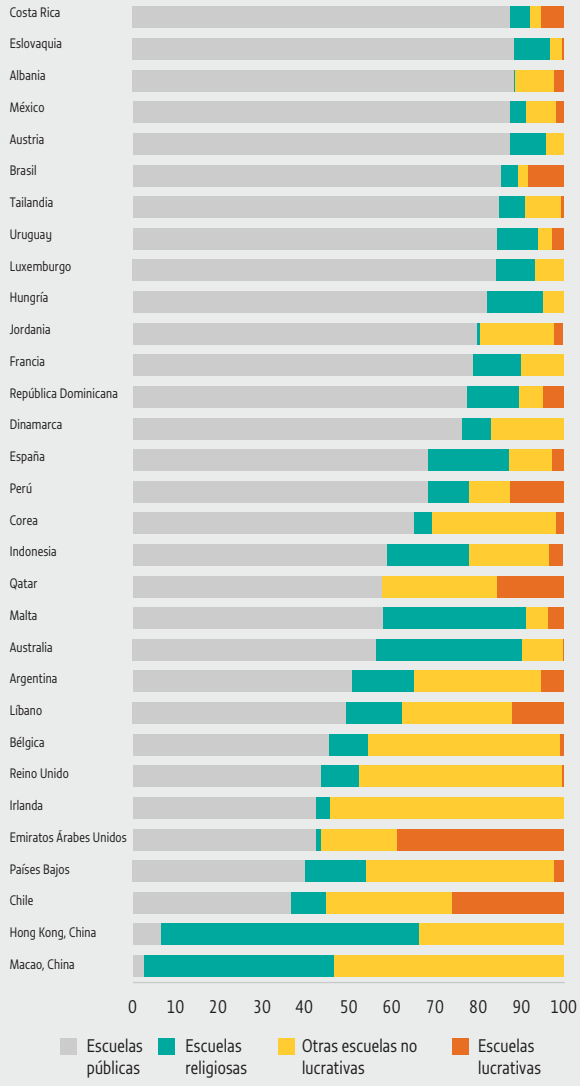
La gama de derechos de matrícula varía en función de la capacidad de pago del consumidor. Dos fenómenos en auge en los extremos opuestos de la gama son los colegios privados internacionales de élite y los colegios privados de bajo costo. El número de escuelas internacionales aumentó de 7.655 en 2011 a 12.372 en 2021. Más del 57% se encuentran en Asia (ISC Research, 2021). Los colegios internacionales de élite suelen ofrecer planes de estudios internacionales, como el bachillerato internacional, y utilizan el inglés como medio de enseñanza (Bunnell y otros, 2020). Entre las grandes cadenas de colegios privados mundiales se encuentran el grupo GEMS Education, que maneja más de 70 colegios; Cognita, en Asia, Europa y América Latina; y SABIS, que está presente en 20 países (L.E.K. Consulting, 2020).

Estas escuelas pueden no integrarse plenamente en los sistemas educativos nacionales. En Arabia Saudita, los entornos coeducativos de las escuelas internacionales contrastan con la organización de las escuelas ordinarias no mixtas (Hammad y Shah, 2018). En Sri Lanka, la matriculación en escuelas internacionales aumentó un 73% entre 2017 y 2019, impulsada por la creciente popularidad de la enseñanza

GRÁFICO 2.5:

Pocos países tienen un sector con ánimo de lucro importante

Porcentaje de alumnos, por tipo de escuela secundaria a la que asistieron, países seleccionados, 2015



Notas: El análisis se centra en los sistemas educativos donde por lo menos el 10% de los alumnos de 15 años estaban matriculados en escuelas no estatales. Las escuelas privadas se definen como aquellas manejadas directa o indirectamente por una ONG, una iglesia, un sindicato, una empresa u otra entidad privada. Los directores respondieron si las escuelas estaban manejadas por actores religiosos, otras organizaciones sin ánimo de lucro o con ánimo de lucro.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig2_5

Fuente: Cálculos del Informe GEM a partir de la base de datos del PISA 2015.

> En Lagos (Nigeria), solo un 30% de las escuelas privadas estaban homologadas

en inglés y los planes de estudio extranjeros. Solo 7 de las 389 escuelas internacionales estaban registradas en el Ministerio de Educación; el resto estaban registradas como empresas privadas (Banco Central de Sri Lanka, 2020).

Las escuelas privadas de "bajo costo" o "asequibles" son expresiones que describen una amplia gama de escuelas de precio modesto en países de ingresos bajos y medianos. Estas expresiones también se han utilizado para describir el extremo más económico de la enseñanza privada en Australia, Canadá, el Reino Unido y los Estados Unidos (Walford, 2011). No existe un umbral comúnmente acordado para que una escuela privada se considere de bajo costo. Se han utilizado diversos criterios descriptivos cualitativos sobre la estructura de la propiedad y criterios objetivos cuantitativos sobre el monto de los derechos de matrícula, aunque la información pertinente suele ser fragmentaria (Acholla, 2021).

La gran mayoría de las escuelas privadas de bajo costo son de un solo propietario. Su profesionalidad operativa, la calidad de sus infraestructuras y los antecedentes del director y del propietario de la escuela pueden variar considerablemente. La mayoría de estas escuelas de las zonas urbanas del África subsahariana y de Asia Meridional no están registradas (Härmä, 2021). En Lagos (Nigeria), un censo escolar de 2011 mostró que solo el 26% de las escuelas primarias y secundarias privadas estaban registradas. Aun en 2018, solo un 30% de las escuelas privadas estaban homologadas (Ugbodaga, 2018). En Ghana, el 18% de los 36.000 proveedores de educación básica privada en 2018-2019 no estaban registrados (Acholla, 2021).

Las operaciones a mayor escala comprenden una diversidad de acuerdos, desde las asociaciones hasta las cadenas de escuelas. Las organizaciones eclesiásticas, en lugar de empresarios individuales, pueden establecer escuelas privadas de bajo costo, por ejemplo, en contextos de posconflicto y de bajos ingresos (Härmä, 2021), acompañándolas de una importante financiación y otros apoyos de intermediarios financieros confesionales (Acholla, 2021; Sivasubramaniam, 2021). Las cadenas empresariales de escuelas incluyen redes nacionales pequeñas y grandes (por ejemplo, las escuelas APEC en Filipinas; la Silverleaf Academy en la República Unida de Tanzanía; las escuelas MA Ideal en Hyderabad (India); y las escuelas Samata en Nepal); modelos de actores regionales e internacionales sin ánimo de lucro (por ejemplo Promoting Equality in African Schools en Uganda y Zambia, el Forum for African Women Educationalists en Rwanda y The Citizens Foundation en el Pakistán); y cadenas internacionales con ánimo de lucro con planes de expansión considerable (por ejemplo, Omega Schools en Ghana y Bridge International Academies en el estado indio de Andhra Pradesh, así como en Kenya, Nigeria y Uganda) (Acholla, 2021). El debate sobre las escuelas privadas de bajo costo se ha centrado a veces exclusivamente en este último modelo (Espíndola, 2019). A pesar de que las cadenas internacionales constituyen solo un pequeño segmento del mercado y es poco probable que se conviertan en proveedores importantes en contextos de bajos ingresos (Hares y Crawfurd, 2021), se les ha dado una importancia desproporcionada en el discurso relativo a la investigación y las políticas debido a su orientación lucrativa y su posible influencia en las decisiones de asignación de recursos de los donantes (UNESCO, 2017; Verger y otros, 2018).

Como estas definiciones cualitativas de las escuelas privadas de bajo costo tienen contornos poco claros, se han propuesto definiciones cuantitativas para definir la asequibilidad utilizando el monto de los derechos de matrícula (**Cuadro 2.1**). El centro de estudios políticos de Indonesia calculó un umbral para Yakarta a partir del salario mínimo mensual provincial (Rahman, 2016). El instituto nacional de finanzas y políticas públicas de la India utilizó la distribución de los derechos de matrícula en las escuelas a las que asisten niños que viven en los hogares situados en el 40% inferior de la distribución de los gastos de consumo, y determinó dos umbrales: las escuelas "básicas" que cuestan menos de 115 dólares estadounidenses[1] al año, y las escuelas "estándar" que cuestan menos de 215 dólares al año (Bose y otros, 2020).

LAS ESCUELAS ESTATALES Y NO ESTATALES DIFIEREN EN CUANTO A LA ADMISIÓNDE ALUMNOS Y LOS RECURSOS DISPONIBLES

Una vez que los encargados de la formulación de políticas han determinado una tipología de las escuelas operativa que se adapte a sus necesidades, la pregunta clave es qué efectos tienen las escuelas no estatales en los alumnos y el sistema educativo. A fin de que el análisis sea significativo y pertinente para la formulación de políticas, cabe señalar que las escuelas estatales y no estatales difieren en algo más que el funcionamiento, la gestión, la financiación, la motivación y el monto de los derechos de matrícula. Los actores estatales y no estatales también difieren en cuanto a la matriculación de alumnos y el acceso a los recursos. Una comparación del desempeño de las escuelas estatales y no estatales solo puede ser precisa si se tienen en cuenta estas diferencias.

LAS ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS DIFIEREN EN CUANTO AL NÚMERO DE ALUMNOS

La mayoría de los hogares no pueden escoger sus escuelas, y pocos niños pobres tienen acceso a escuelas privadas. Las encuestas sobre escuelas y hogares relativas a las escuelas primarias en todo el mundo determinan que, en una muestra de 42 países en los que la media de asistencia a una escuela privada era del 17%, los hijos de los hogares más ricos (39%) tenían 10 veces más probabilidades de asistir a una escuela privada que los más pobres (4%) (**Gráfico 2.6**). En 31 de los 42 países sobre los que se dispone de datos, menos del 7,5% de los hijos de los hogares más pobres asistían a una escuela privada.

1 A lo largo del Informe GEM, las cantidades expresadas en dólares se refieren siempre a los dólares estadounidenses.

CUADRO 2.1:

Definiciones de escuelas privadas de bajo costo seleccionadas con criterios cualitativos y cuantitativos

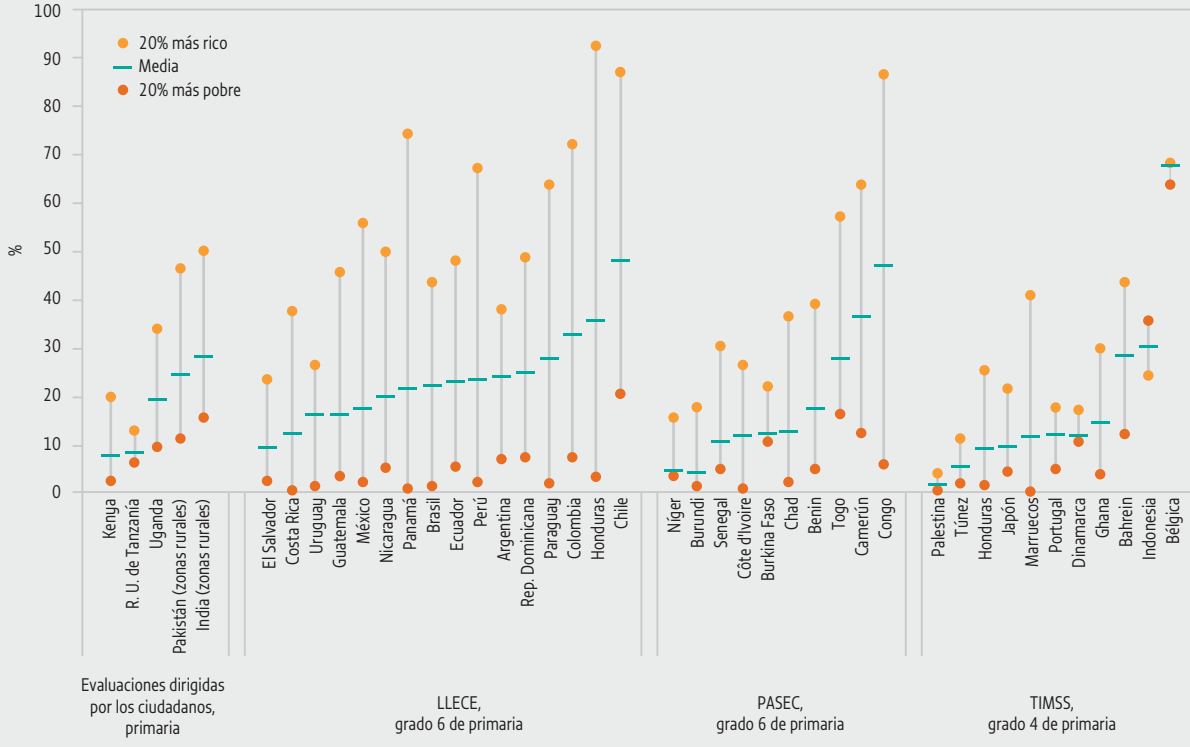
Criterios cualitativos sobre la propiedad	Propietario único	Diferenciadas por los antecedentes y las competencias empresariales y educativas, la sostenibilidad financiera, la gama de los derechos de matrícula y la supervisión gubernamental	Incipiente Establecida
	Mayor escala	Diferenciadas por la estrategia de expansión, las operaciones de financiación y la disponibilidad, la participación de los Gobiernos y los actores internacionales	Asociación cooperativa Cadena de empresas
Criterios cuantitativos sobre el monto de los derechos de matrícula	Relativo	▪ <11% de los ingresos de las familias en el umbral de la pobreza, 60 dólares al año (Tooley, 2013) ▪ <10% de los ingresos de las familias (Lewin, 2007) ▪ <4% del presupuesto familiar (Barakat y otros, 2014)	
	Absoluto	▪ <1 día de ingresos para los derechos de matrícula mensuales de la escuela primaria (Srivastava, 2007) ▪ <2 días de ingresos para los derechos de matrícula mensuales de la escuela secundaria (Srivastava, 2007) ▪ <50% del salario mínimo (Stern y Heyneman, 2013) ▪ <1,25 dólares/día (costo muy bajo); <2 dólares/día (costo bajo) (Tooley y Longfield, 2016)	

Fuente: Equipo del Informe GEM basado en Acholla (2021).

GRÁFICO 2.6:

Las escuelas privadas atienden a los ricos

Porcentaje de matriculación en primaria en establecimientos de enseñanza privados, por quintil de riqueza, 2013-2015



Notas: LLECE, 2013 = Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación; PASEC, 2014 = Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de los Países de la CONFEMEN; TIMSS, 2015 = Estudio internacional de tendencias en matemáticas y ciencias.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig2_6

Fuente: Patel y Sandefur (2020) basado en el análisis de las evaluaciones dirigidas por los ciudadanos, el LLECE, el PASEC y los datos del TIMMS.

En algunos países, es sorprendente el grado en que los hogares ricos abandonan la educación pública. En el Congo, el 87% de los más ricos, pero el 6% de los más pobres, asisten a una escuela privada. En Honduras, las cifras son del 92% y el 3%: casi todos los niños ricos van a una escuela privada y todos los niños pobres a la escuela pública. Aun en países con una elevada proporción de establecimientos de enseñanza privados, la brecha entre los más ricos y los más pobres persiste: en Chile, donde uno de cada dos niños va a una escuela primaria privada, el 87% pertenece a los hogares más ricos y el 20% a los más pobres. Solo en Indonesia se observa lo contrario: como se ha comentado en la sección anterior, los niños más pobres son atendidos por establecimientos de enseñanza confesionales.

La creencia de que las escuelas privadas atienden a los segmentos más pobres de la población es errónea. Un examen de la educación secundaria en Uganda desde 1950 reveló que no se habían construido nuevas escuelas privadas o católicas en las zonas desatendidas (Wodon, 2020a). Una parte de la explicación puede ser que el acceso a las escuelas privadas es limitado en las zonas rurales, donde vive la mayoría de los pobres (Härmä, 2021). Pero aun en las zonas rurales, como muestran los informes anuales sobre la situación de la educación en el Pakistán, los más ricos tienen entre tres y cuatro veces más probabilidades de asistir a una escuela privada. Aun en la zona urbana de Lagos (Nigeria), donde el 73% de los niños asisten a una escuela privada, solo el 33% de los alumnos más pobres asisten a una escuela privada de costo medio y el 17,5% a una de costo elevado (Cambridge Education, 2021).



Los padres de alumnos aplican diferentes criterios cuando pueden escoger la escuela

La elección de escuela no está al alcance de todos los padres. El estatus socioeconómico es determinante en el hecho de que los padres tengan la posibilidad de escoger entre las distintas escuelas, en los criterios que aplican y en la información en la que basan sus decisiones. Por lo general, se supone que el acceso a un mayor número de opciones de escolarización permite a los padres encontrar una escuela que se ajuste a sus preferencias, mantenerse implicados y comprobar que sus hijos obtienen mejores resultados. Sin embargo, los padres pobres suelen carecer de opciones y tienen un acceso limitado a la información, y su insatisfacción con los servicios públicos no es escuchada. En Nepal, los padres más ricos que escogieron escuelas privadas de costo medio fueron los más implicados y satisfechos, mientras que los padres más pobres, que no pudieron escoger y cuyos hijos fueron a escuelas públicas de mediocre desempeño, se mostraron insatisfechos y poco implicados (Joshi, 2014a). Aun cuando pueden escoger, la elección por sí misma no es empoderadora si es limitada. Por ejemplo, si bien los padres de algunas zonas urbanas pobres de los Estados Unidos tienen la posibilidad de escoger la escuela de sus hijos, las escuelas locales no son tan buenas como las disponibles para las familias ricas (Ellison y Aloe, 2019; Jabbar y Lenhoff, 2020).

Cuando los padres pueden escoger, lo hacen basándose en la calidad percibida o real de la escuela, pero también en otras dimensiones que pueden no estar relacionadas con la calidad, basándose en información objetiva, así como en accesos directos como las redes sociales o las señales visuales del estado de las infraestructuras escolares (Joshi, 2014a, 2014b). Una reseña de 26 estudios sobre la elección de los padres de alumnos en 14 países mostró que las principales razones para escoger una escuela eran la calidad académica, la calidad del profesorado, la ubicación y la seguridad (Rohde y otros, 2019). Al escoger una escuela, los padres de alumnos de 17 países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) priorizaron un entorno seguro (el 92% lo clasificó como importante o muy importante), una atmósfera escolar activa y agradable (89%) y los logros académicos (81%) (OCDE, 2019b).

Para evaluar la calidad de la experiencia educativa, los padres se refieren al tamaño de las clases, la calidad y el esfuerzo de los docentes, la capacidad de respuesta de la escuela, la disciplina y la seguridad, así como la lengua de enseñanza. En Kinshasa (República Democrática del Congo), el 45% de los padres con hijos en escuelas privadas afirmaron que preferirían enviar a sus hijos a escuelas públicas, pero solo si éstas brindaran la seguridad y la calidad adecuadas en cuanto a calidad, esmero y absentismo de los docentes (Cambridge Education, 2021). En la India, es más probable que un niño asista a una escuela privada si el docente es local y está casi siempre presente (Kumar y Choudhury, 2020).

Las preferencias declaradas por los padres pueden diferir de su comportamiento. Las investigaciones realizadas en los Estados Unidos muestran que los padres declaran que valoran la calidad académica, pero sus elecciones reales indican que la composición demográfica de las escuelas les importa más de lo que están dispuestos a admitir (Jabbar y Lenhoff, 2020). Estos resultados también provienen del

> “En una muestra de 42 países, los niños de los hogares más ricos (39%) tenían 10 veces más probabilidades de asistir a una escuela privada que los más pobres (4%)”



análisis de los sistemas educativos en los que los padres pueden escoger entre escuelas públicas, como en Nueva York, donde los padres eligen las escuelas a las que acuden alumnos de buen desempeño (Abdulkadiroğlu y otros, 2020). El análisis de la elección de escuelas en Santiago (Chile) arrojó también que las decisiones de los padres estaban más influenciadas por la demografía de la escuela que por su reputación académica (Elacqua y otros, 2006). Los padres de Nepal adujeron razones académicas para la selección de escuela, pero algunos afirmaron claramente que la elección de una escuela pública podría tener repercusiones negativas en el estatus social (Joshi, 2014b).

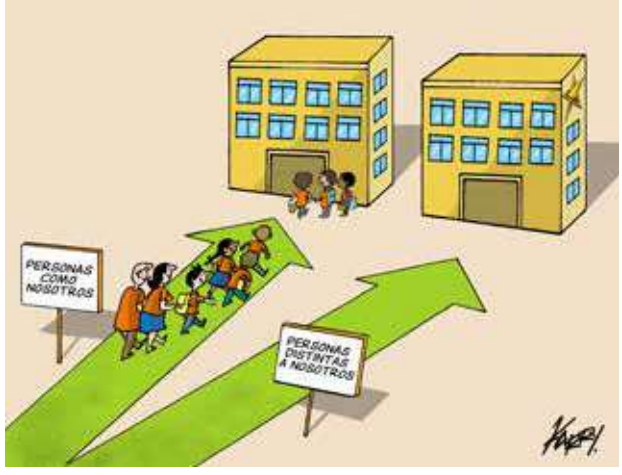
La religión, la etnia y la cultura son determinantes para la elección de escuela. En Chile, la calidad de la escuela y la educación religiosa son más importantes para los padres más ricos, mientras que la proximidad a la escuela es más importante para los padres más pobres, indígenas y con menos educación (Hofflinger y otros, 2020). Un estudio sobre escuelas islámicas, cristianas y públicas en Burkina Faso y Ghana mostró que el conocimiento religioso era una razón especialmente importante para escoger una escuela islámica (Gemignani y otros, 2014). En siete países

> “En Nueva York, los padres escogen las escuelas a las que acuden alumnos de buen desempeño”

del África subsahariana, los padres expresaron mayores índices de satisfacción con las escuelas confesionales que con las públicas (Wodon, 2020c). En Malasia, la ubicación y el origen étnico, reflejados en el medio de enseñanza, y la “reputación” de la escuela fueron las principales razones para elegir escuelas primarias de origen chino y malayo (Ting y Lee, 2019). Un análisis de 15.000 alumnos que empezaban a cursar la escuela primaria en los Países Bajos mostró que los padres con mayor nivel educativo tenían preferencias más pronunciadas por la calidad de la escuela que los padres con menor nivel educativo, y que la confesión religiosa y la filosofía de la educación eran factores de predicción de la elección más importantes (Borghans y otros, 2015).



Las consideraciones culturales relacionadas con el género pueden desempeñar un papel cuando los padres toman decisiones con importantes repercusiones en el gasto familiar. Un análisis de los datos del proyecto Learning and Achievement in Punjab Schools (aprendizaje y desempeño en las escuelas de Punyab) arrojó que el hecho de ser una niña disminuía la probabilidad de asistir a una escuela privada en seis puntos porcentuales (De Talancé, 2020). En Haryana (India) se observó que los padres enviaban a los hijos a escuelas privadas de enseñanza en inglés y a las hijas a escuelas públicas de enseñanza en hindi (Narwana, 2019). En Indonesia, es más probable que se matricule a las niñas en madrasas no estatales, lo cual puede indicar que la religión fue una de las razones que motivaron la elección de sus padres (Asadullah, 2018). En Sierra Leona, los padres que destacaron una preferencia por la seguridad de las niñas eran más propensos a escoger escuelas gubernamentales que privadas (Dixon y Humble, 2017). En Egipto, las jóvenes declararon que sus padres, preocupados por la seguridad, habían escogido escuelas públicas más cercanas en vez de escuelas privadas lejanas para las que habrían necesitado utilizar los transportes públicos (Krafft y otros, 2019).



LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS DOCENTES DIFIEREN SEGÚN EL TIPO DE ESCUELAY EL CONTEXTO

Las escuelas públicas y privadas suelen diferir en cuanto a las características de los docentes, como la edad, el sexo, la formación y las condiciones de trabajo. En 2018, los profesores de escuelas públicas de los sistemas educativos que habían participado en la encuesta internacional sobre profesores, enseñanza y aprendizaje (TALIS) tenían dos años más de experiencia que sus homólogos de escuelas privadas dependientes y tres años más que los profesores de escuelas privadas independientes. En Georgia, los profesores de establecimientos públicos tenían siete años más de experiencia que los de establecimientos privados. En las escuelas privadas del Brasil, el Japón y la República de Corea había más docentes varones, pero en Francia, Kazajstán y Turquía más profesoras (Cherng y Barch, 2021). En Burkina Faso, el 48% de los docentes de las escuelas públicas y el 40% de las privadas eran mujeres, pero la diferencia era de 30 puntos porcentuales o más en algunas regiones, como Plateau Central y Nord (Lange y otros, 2021).

La formación y el perfeccionamiento profesional de los docentes que se han visto afectados por la externalización de tales programas a proveedores no estatales (**Capítulo 7**), pueden afectar también la calidad de la educación en las escuelas estatales y no estatales. En la encuesta TALIS de 2018, los docentes del primer ciclo de secundaria informaron de que la calidad de la formación y el perfeccionamiento profesional que habían recibido era superior a la media para los que trabajaban en escuelas privadas independientes, media para los que trabajaban en escuelas públicas e inferior a la media para los que trabajaban en escuelas privadas dependientes (Cherng y Barch, 2021). Las diferencias en los contratos y los salarios también crean diferencias en las condiciones de trabajo de los docentes entre escuelas estatales y no estatales (**Recuadro 2.3**).

Algunas investigaciones indican que los altos niveles de absentismo de los docentes en las escuelas públicas suponen una ventaja para las escuelas privadas. Por ejemplo, en la República Unida de Tanzanía, el 20% de los docentes de las escuelas públicas, pero solo el 7% de los profesores de las escuelas privadas, estaban ausentes durante inspecciones escolares no anunciadas (Sabarwal y otros, 2020). Sin embargo, el absentismo en las escuelas públicas puede reflejar problemas sistémicos más que un menor esfuerzo de los docentes (UNESCO, 2017). Además, las escuelas privadas están situadas principalmente en zonas urbanas, donde la asistencia es más fácil de conseguir y supervisar (Lange y otros, 2021).

Varios estudios reflexionan sobre las ventajas de la mayor autonomía de las escuelas privadas y su libertad con respecto a las presiones burocráticas. La carga de trabajo administrativo es mayor en las escuelas públicas, que suelen ser objeto de un mayor control burocrático (Singh, 2021). Los datos de la encuesta TALIS de 2018 muestran que en el 32 % de las escuelas públicas, pero solo en el 20 % de las privadas, los docentes declararon que les faltaba tiempo para dedicarse a la dirección pedagógica (**Gráfico 2.8**).

Otros datos de la encuesta TALIS de 2018 mostraron que, en el primer nivel de la enseñanza secundaria, los docentes y directores de escuelas privadas independientes informaron del mejor clima escolar, seguidos por las escuelas públicas y luego por las escuelas privadas dependientes del Gobierno, una prueba más de que, aun en el sector privado, existen diferencias estructurales considerables. En la Federación de Rusia, el 34% de los docentes de los escuelas privadas independientes estaban muy de acuerdo en que en su escuela había una cultura de colaboración con apoyo mutuo, en comparación con el 18,5% en las escuelas públicas y el 12,5% en las escuelas privadas dependientes (Cherng y Barch, 2021).

LAS ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS TIENDEN A SER DIFERENTES EN CUANTO AL ACCESO A LOS RECURSOS

Con respecto a los otros recursos escolares distintos del personal docente, las escuelas públicas son las que más tienden a informar sobre la escasez de personal de apoyo, de materiales didácticos, de tecnología y de infraestructuras en general. Entre los directores de escuela del primer ciclo de la enseñanza secundaria que participaron en la encuesta TALIS 2018, los de las escuelas públicas tenían el doble de probabilidades de informar sobre la falta de tecnología para la enseñanza (30% frente al 14% en las escuelas privadas) y de personal de apoyo (35% frente al 17%). Uno de cada cinco directores de escuelas públicas italianas señaló una escasez o insuficiencia de materiales didácticos, mientras que ninguno lo hizo en las escuelas privadas (Cherng y Barch, 2021).

El acceso a las tecnologías de la información y la comunicación es otra diferencia. En la India, las empresas privadas ofrecen productos de tecnología educativa a las escuelas privadas, que ya tienen un acceso mucho mayor a los equipos informáticos (FICCI y Nielsen India, 2016). En América Latina, el promedio de computadoras por alumno en las escuelas privadas es el doble que en las escuelas públicas. La proporción se mantuvo constante entre 2009 y 2018. Solo Chile alcanzó índices iguales en las escuelas públicas y privadas (Buchbinder, 2020) (**Gráfico 2.9**).

Del tamaño de las clases depende cuán atentos y eficaces pueden ser los docentes. En 32 sistemas educativos examinados en 2018, el tamaño medio de las clases era levemente inferior en las escuelas secundarias privadas que en las públicas, pero en algunos países las diferencias eran mayores. En la Federación de Rusia, el tamaño medio de las clases era de 12 alumnos en las escuelas privadas y de 19 en las públicas (OCDE, 2020a).

Las diferencias en las instalaciones de agua y saneamiento varían. Burkina Faso y Gambia tenían un mejor suministro de agua en las escuelas públicas, en tanto que en Kenya, Malí y el Senegal la cobertura era mucho mejor en las escuelas privadas. En Malí, el 87% de las escuelas privadas, el 68% de las escuelas públicas, el 49% de las madrasas y el 37% de las escuelas comunitarias tenían retretes en buen estado de funcionamiento. En Bhután, en 2016, las escuelas monásticas tenían una mayor cobertura que las escuelas no monásticas en cuanto a suministro de agua, pero menor en cuanto a saneamiento básico (UNICEF y OMS, 2018).

La falta de datos desglosados por tipo de escuela limita la capacidad de proporcionar un panorama más completo de las diferencias en una serie de otros insumos, especialmente en los países más pobres con numerosas escuelas privadas de bajo costo que, según consta, tienen instalaciones y

RECUADRO 2.3:

Las diferencias contractuales afectan las condiciones de trabajo de los docentes en las escuelas privadas y las públicas

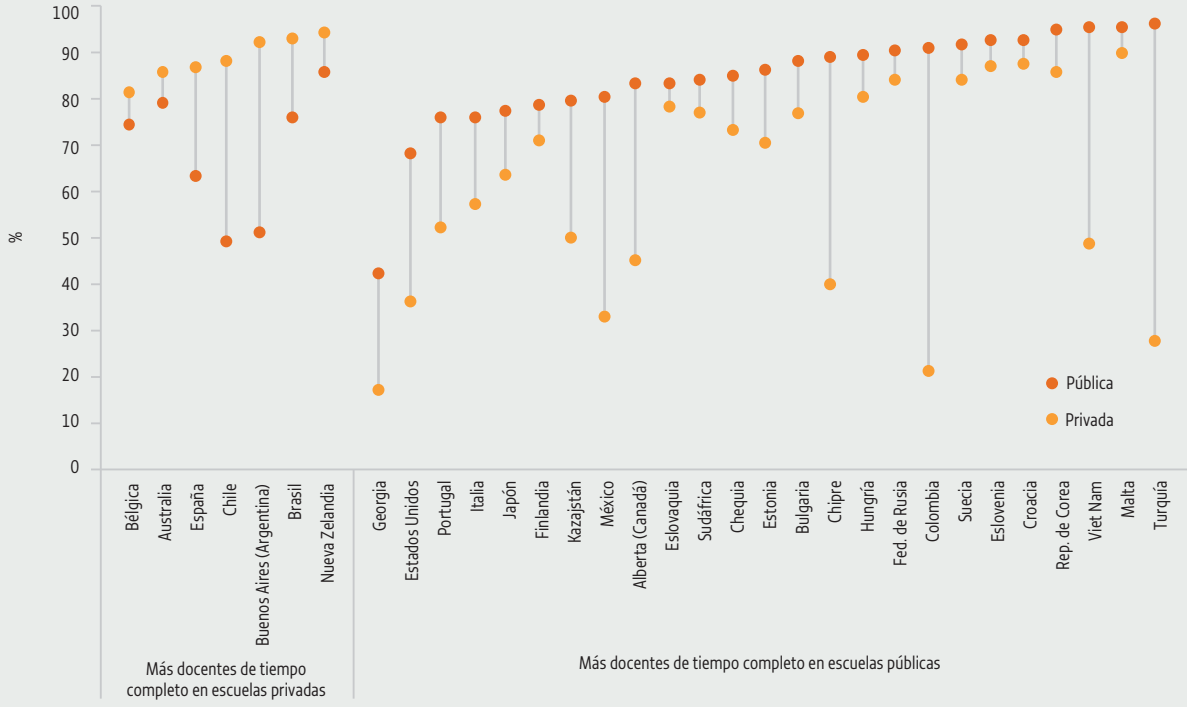
Las diferencias en los contratos concertados con las escuelas pueden tener efectos diversos. Algunos consideran que el ejercicio en el sector público y la seguridad contractual son las razones principales de la escasa rendición de cuentas sobre el desempeño de los docentes en las escuelas públicas. Otros creen que la precariedad de los contratos de enseñanza incide negativamente tanto en los establecimientos públicos como en los privados.

En muchos países existen diferencias contractuales entre los docentes de escuelas públicas y los de escuelas privadas. En general, en los sistemas educativos más ricos el 81% de los docentes de escuelas públicas del primer ciclo de la enseñanza secundaria encuestados para la encuesta TALIS de 2018 ocupaban un puesto de tiempo completo, en comparación con el 54% de sus colegas de escuelas privadas independientes. En Turquía, el 96% de los docentes de escuelas públicas, pero solo el 27% de los de escuelas privadas, tienen un empleo permanente (Cherng y Barch, 2021) (**Gráfico 2.7**). Los docentes de las escuelas privadas de bajo costo de la India, Kenya, Nigeria y el Pakistán cobran entre la octava parte y la mitad de lo que reciben los docentes de las escuelas públicas (CME, 2016). En Filipinas, la cadena de escuelas APEC paga a los docentes la mitad de lo que reciben en las escuelas públicas (Riep, 2015; Singh, 2021). En Uganda, el salario mensual en Bridge International Academies era inferior a la mitad del que se paga en las escuelas públicas (Riep y Machacek, 2016).

GRÁFICO 2.7:

Los docentes de establecimientos de enseñanza privados tienen menos probabilidades de ocupar un puesto de tiempo completo

Porcentaje de docentes del primer ciclo de secundaria de tiempo completo, por tipo de escuela, 2018



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig2_7
Fuente: Cherng y Barch (2021) basado en la encuesta TALIS de 2018.

La desigualdad en los acuerdos contractuales existe también entre docentes de escuelas privadas. Un examen de 15 países del África subsahariana mostró que un 20% de los docentes trabajaban en escuelas privadas, desde el 5% en Namibia hasta el 38% en Gambia. Entre los docentes con contrato de duración determinada, la mediana de ingresos mensuales ascendía a cerca del 71% de la de los docentes permanentes (Evans y otros, 2020). Además, muchos de los docentes de escuelas públicas son contratados en condiciones similares a las de los docentes de escuelas privadas, con salarios más bajos y menos prestaciones (Lauwerier y Akkari, 2019). Esta práctica crea un cuadro paralelo de docentes poco formados, mal pagados, más jóvenes y sin experiencia (Chudgar y otros, 2014).

Los docentes de escuelas no estatales con contratos temporales corren el riesgo de estar menos motivados. Trabajan bajo presión para que sus alumnos obtengan mejores resultados que los de las escuelas públicas y se sienten más expuestos a perder su empleo (Lange y otros, 2021).

RECUADRO 2.3 (CONTINUACIÓN):

En Bogotá (Colombia), los docentes de 25 escuelas concesionadas, creadas por empresas privadas con fondos públicos, tienen según consta peores condiciones de trabajo (Edwards Jr y Termes, 2019). En Guinea, en tanto que los docentes de las escuelas públicas se quejan de las malas infraestructuras y de aulas abarrotadas, los profesores de las escuelas privadas padecen la falta de seguridad laboral y los bajos salarios (Botta Somparé y Wotem Somparé, 2018). Contar con un mayor esfuerzo de los docentes con menor cualificación mediante acuerdos contractuales desiguales es insostenible, especialmente si los profesores de escuelas no estatales comienzan a exigir derechos comparables a los de sus homólogos de las escuelas estatales (Singh, 2021).

Los países más ricos no son inmunes a tales diferencias en las condiciones de trabajo de los docentes en los sectores estatal y no estatal. En el Reino Unido, el análisis de 18.000 escuelas inglesas en el que se compararon las escuelas públicas manejadas por las autoridades educativas locales con las academias, que también se financian con fondos públicos pero son autónomas, halló un mayor porcentaje de docentes no cualificados en estas últimas, lo que se traduce en una mayor desigualdad en el acceso de los alumnos a docentes cualificados (Martindale, 2019). En la República de Corea, se ha constatado que la externalización de los servicios de educación va en detrimento de la profesionalidad de los docentes (Bates y otros, 2019).

recursos deficientes (Härmä, 2021). En el análisis efectuado para este informe, los padres de alumnos de Kinshasa (República Democrática del Congo) y de Lagos (Nigeria) criticaron a las escuelas privadas de bajo costo por sus instalaciones deficientes y limitadas (Cambridge Education, 2021).

SE CUESTIONAN LAS REPERCUSIONES DE LAS ESCUELAS NO ESTATALES EN LOS RESULTADOS INDIVIDUALES Y SISTÉMICOS

La información sobre las diferencias en las características de los alumnos y las escuelas entre las escuelas estatales y las no estatales ofrece un contexto muy necesario para tratar las cuestiones relativas a la contribución de los actores no estatales en la educación. En particular, ¿mejoran las escuelas no estatales los resultados individuales de los alumnos? ¿Ayuda el sector no estatal a mejorar los sistemas educativos o conduce a la creación de sistemas paralelos con efectos potencialmente negativos para las escuelas estatales?

LA DIFERENCIAEN LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE SE REDUCE SI SETIENEN EN CUENTA LOS ANTECEDENTES DE LOS ALUMNOS

Las considerables diferencias entre las escuelas públicas y las privadas en cuanto a insumos, como la matrícula de alumnos y los recursos materiales o humanos, deben tenerse en cuenta al comparar las diferencias en cuanto a productos, como las tasas de finalización de estudios, y los resultados, como los logros de aprendizaje. Debido a la variedad de escuelas no estatales y de las condiciones que propiciaron su aparición, tales comparaciones no son sencillas. Sin embargo, en general, la investigación proporciona pruebas limitadas de que las escuelas privadas confieren una ventaja.

En los países de ingresos medianos altos y altos, las diferencias en los resultados del aprendizaje entre las escuelas públicas y las privadas suelen ser mínimas después de tomar en cuenta los antecedentes socioeconómicos de las escuelas y los alumnos. Un análisis de las puntuaciones



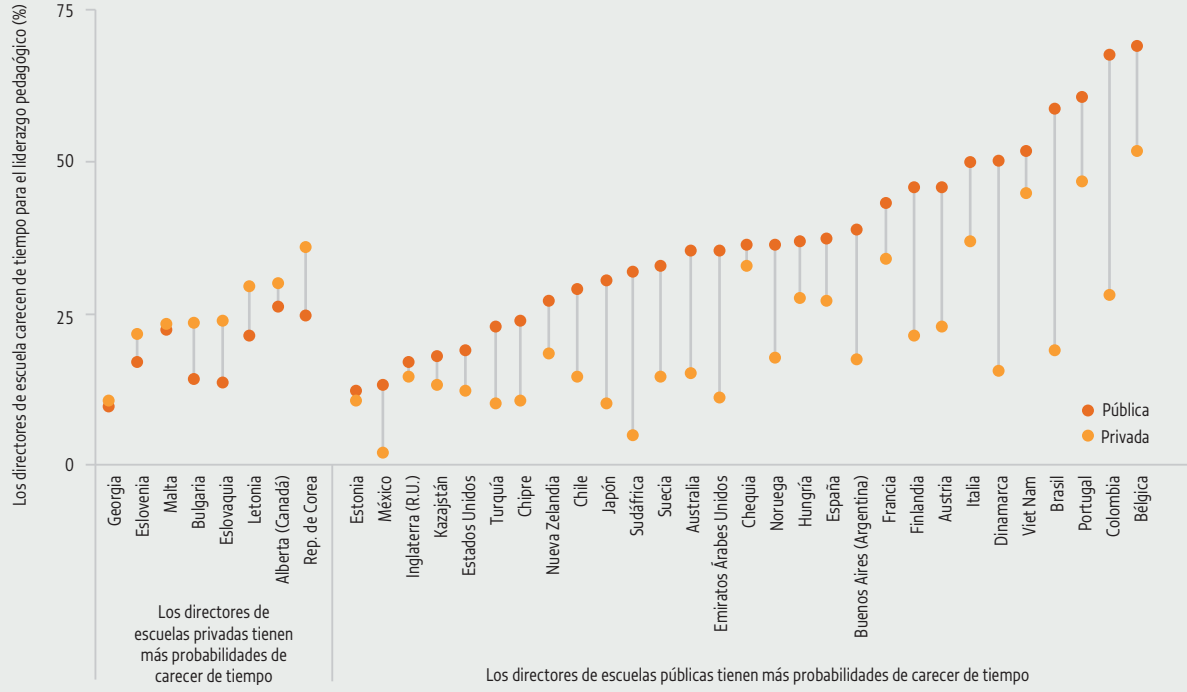
en matemáticas del PISA 2012 en 40 países mostró que si se tenían en cuenta los efectos de los compañeros y la selección se eliminaba de hecho la ventaja de la escuela privada en casi todos los países, salvo en unos pocos (Sakellariou, 2017). Un análisis de las puntuaciones en lectura del PISA de 2018 que tuvo en cuenta los perfiles socioeconómicos de las escuelas y los alumnos indicó que los alumnos de las escuelas públicas habían obtenido puntuaciones más altas (OCDE, 2020b). En el Reino Unido, las cadenas de escuelas secundarias financiadas con fondos públicos pero autónomas, conocidas como academias, no obtuvieron mejores resultados que las escuelas financiadas con fondos públicos y administradas por las autoridades educativas locales (Andrews, 2016).

> “En los países más ricos, las diferencias en los resultados del aprendizaje entre las escuelas públicas y las privadas suelen ser mínimas después de tomar en cuenta los antecedentes de las escuelas y los alumnos”

GRÁFICO 2.8:

Los directores de escuelas públicas tienen menos probabilidades de dedicarse a la dirección pedagógica

Porcentaje de directores de escuela que estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo en que les faltaba tiempo para dedicarse a la dirección pedagógica, 2018



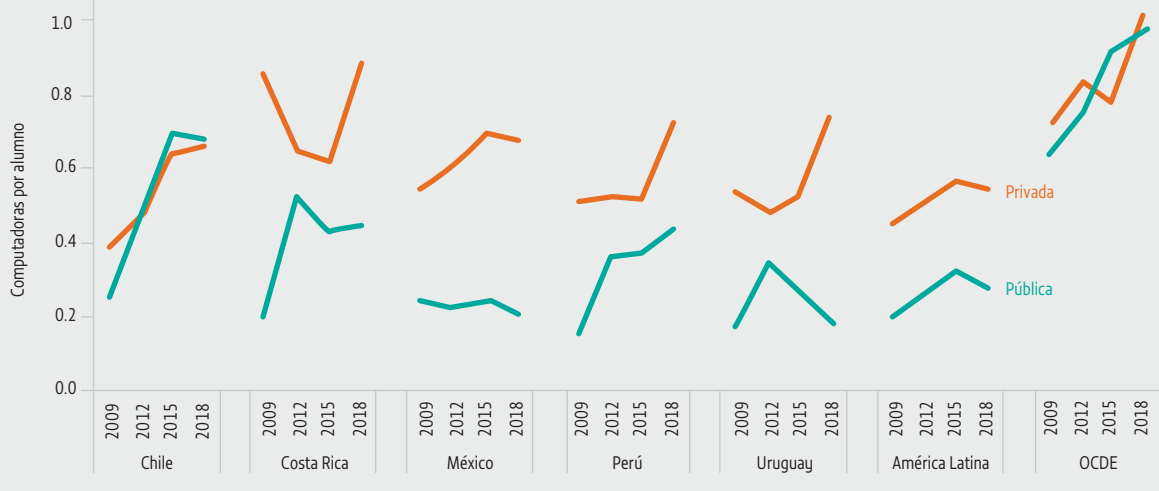
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig2_8

Fuente: Cherng y Barch (2021) basado en la encuesta TALIS de 2018.

GRÁFICO 2.9:

Los alumnos de las escuelas privadas de América Latina tienen mayor acceso a las computadoras

Proporción de computadoras por alumno en las escuelas secundarias, por sector, América Latina, 2009-2018



Notas: La media de América Latina es un promedio simple de ocho países participantes. La media de la OCDE es un promedio simple de los países de la OCDE que participaron en todas las rondas del PISA, excluyendo a México.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig2_9

Fuente: Buchbinder (2020).

Aun cuando las escuelas privadas mantienen una ventaja con respecto a las públicas, es importante observar qué alumnos se benefician. El análisis de la manera en que la presión competitiva, la autonomía administrativa y las diferencias en las prácticas de dotación de personal inciden en la diferencia entre el sector público y el privado en Australia, Portugal y España, utilizando datos de la encuesta TALIS, mostró que tales factores escolares explicaban la diferencia solo entre los alumnos con mejor desempeño y no entre aquellos cuyos resultados era más necesario mejorar (Delprato y Chudgar, 2018).

En los Estados Unidos se ha suscitado un interés por dos instrumentos de política emblemáticos: las escuelas chárter, financiadas con fondos públicos, se administran por sí mismas y rinden cuentas de sus resultados; y los vales, que son fondos ofrecidos a los padres para que sus hijos asistan a la escuela que prefieran. Las investigaciones arrojan resultados variables. En algunos estados, como el de Nueva York, las escuelas chárter han mejorado el desempeño de los alumnos, pero en otros, como el de Arizona, no ha habido ningún efecto positivo. Las escuelas chárter virtuales, que utilizan la tecnología para impartir educación a los alumnos en sus hogares, tienen un efecto negativo considerable en su desempeño. En cambio, las llamadas escuelas chárter "sin excusas", que hacen hincapié en los exámenes estandarizados, las normas de comportamiento y un tiempo de enseñanza más largo, han producido mejoras en los resultados, especialmente para los grupos desfavorecidos. Las redes de escuelas chárter sin ánimo de lucro son más eficaces que las escuelas chárter con ánimo de lucro para conseguir mejoras en el aprendizaje (Ferrare, 2020). Por ejemplo, un análisis de 43 escuelas de primer ciclo de secundaria de la red del programa Knowledge is Power reveló grandes avances en matemáticas y lectura (Clark Tuttle y otros, 2013).

Una reseña de estudios sobre programas de vales a pequeña y gran escala no mostró en su mayoría ningún efecto en las puntuaciones de los exámenes, y algunos programas mostraron incluso importantes efectos negativos, aunque se observó algún efecto positivo en las tasas de graduación de los alumnos afroamericanos (Epple y otros, 2017). Un análisis longitudinal mostró que los mejores resultados académicos, sociales, psicológicos y de desempeño obtenidos por alumnos de 15 años de edad de escuelas privadas desaparecían si se tenían en cuenta sus características sociodemográficas (Pianta y Ansari, 2018).

En los países de ingresos bajos y medianos, un estudio de 2014 encontró pruebas moderadas de que los niños que asistían a escuelas privadas no elitistas aprendían más que los alumnos de escuelas públicas (Day Ashley y otros, 2014), pero una reseña más reciente de 13 estudios, en su mayoría de Asia Meridional y África subsahariana, apoyó la conclusión de que los efectos en el aprendizaje eran ambivalentes (**Cuadro 2.2**). Además, utilizando datos de 31 países, el análisis mostró que la ventaja supuesta por asistir a una escuela privada se reducía entre la mitad y dos tercios después de tomar en cuenta el nivel de ingresos de los hogares que determina quiénes son seleccionados para entrar en esas escuelas (Patel y Sandefur, 2020). La conclusión abrumadora fue que los niveles de aprendizaje eran deficientes en general y que el sistema educativo suscitaba preocupaciones ajenas al tipo de escuela.

Algunos resultados fueron un poco más positivos para las escuelas privadas. Un metanálisis de 17 estudios sobre diferentes tipos de impartición no estatal de educación (con y sin ayuda del Gobierno, registradas y no registradas, confesionales y ONG) sobre los resultados de la alfabetización y la adquisición de nociones de aritmética en Asia Meridional mostró un efecto moderadamente positivo en el aprendizaje, mayor para el lenguaje que para las matemáticas, una vez tomados en cuenta los factores relativos al hogar y la escuela (Borkowski y otros, 2021).

En el África subsahariana, los resultados dependieron del contexto y del enfoque. En Kenya los datos de la evaluación del aprendizaje dirigida por los ciudadanos mostraron una ventaja significativa para los alumnos de escuelas privadas del segundo al cuarto grado, aun después de tomar en cuenta los antecedentes socioeconómicos. Utilizando una técnica más sofisticada se encontró una ventaja en matemáticas pero no en inglés (Wamalwa y Burns, 2018). Ahora bien, un análisis más profundo mostró que los más pobres eran los que menos probabilidades tenían de aprender. En matemáticas, la ventaja de la escuela privada para el 20% más rico de los alumnos era cuatro veces mayor que la del 20% más pobre (Baum y Riley, 2019).

En Nigeria, las escuelas de la cadena Bridge Academy obtuvieron mejores resultados que las escuelas privadas locales de precio similar en lectura, pero no en matemáticas (Lipcan y otros, 2018). El estudiantado de Rising Academies, una cadena de Sierra Leona, obtuvo resultados considerablemente mejores que el de otras escuelas privadas y públicas tanto en lectura como en matemáticas (Johnson y Hsieh, 2019). En Sudáfrica, las escuelas independientes de bajo costo parecían tener un mejor desempeño que las escuelas públicas, pero la comparación de las escuelas en niveles de derechos de matrícula similares mostró un efecto más desigual (van der Berg y otros, 2017). Un análisis de varios proveedores en Uganda halló que el desempeño de los alumnos de la red Promoting Equality in African Schools había sido levemente mejor que el de los alumnos de otras escuelas locales de asociación público-privada en cuanto al valor añadido a las puntuaciones en los exámenes (Crawfurd, 2017).

Una evaluación de las escuelas religiosas de Fe y Alegría en Colombia, donde se originó esta red, halló que tenían un efecto positivo significativo en los resultados de los exámenes de matemáticas, a un costo análogo al de las escuelas públicas. En el Perú, el análisis de un proceso de selección por sorteo en el primer grado para las escuelas de Fe y Alegría confirmó un importante efecto positivo en lectura y matemáticas (Lavado y otros, 2019). En el África subsahariana, a pesar de que los padres estaban más satisfechos con las escuelas católicas, las puntuaciones en los exámenes en las escuelas confesionales, si bien más altas que en las escuelas públicas, tendían a ser más bajas que en las escuelas laicas independientes privadas, pero las puntuaciones en general eran bajas y el tipo de escuela no suponía una gran diferencia (Wodon, 2020c).

CUADRO 2.2:
Resumen de los datos sobre el efecto de la enseñanza privada en los resultados del aprendizaje en determinados países de ingresos bajos y medianos

País	Resultado evaluado	Efecto en el aprendizaje
Etiopía	Matemáticas y *Peabody Picture Vocabulary Test*; datos acopiados entre 2002 y 2013 para niños de 12 años de edad en 2013	*Ambivalente.* Positivo en matemáticas pero no en la prueba de vocabulario (Eigbiremolen, 2020).
Andhra Pradesh y Telangana (India)	Matemáticas, inglés funcional y competencias transferibles; 9º grado	*Positivo.* (Rolleston y Moore, 2018). *Ambivalente.* Efectos positivos en la resolución de problemas aritméticos, pero no en preguntas más difíciles basadas en el razonamiento (Kumar, 2018).
Delhi (India)	Matemáticas, hindi e inglés; niños de 5 y 6 años de edad al inicio del programa de vales	*Ambivalente.* Después de cuatro años, positivo para el inglés y negativo para el hindi (Dixon y otros, 2019). Después de seis años, ningún efecto positivo para el inglés, efectos negativos en el hindi reforzados (Crawfurd y otros, 2021).
Rayastán y Odisha (India)	Matemáticas; 9º grado	*Ambivalente.* Efecto positivo en las zonas rurales y urbanas de Rayastán; sin efectos en Odisha (Azam y otros, 2016).
Nairobi (Kenya)	Alfabetización en inglés y suajili y matemáticas; escuela primaria	*Nulo.* Las escuelas privadas de bajo costo no produjeron ninguna mejora significativa con respecto a las escuelas públicas, salvo las escuelas de un programa específico de mejora de la enseñanza (Zuilkowski y otros, 2020).
Liberia (escuelas asociadas)	Inglés y matemáticas; desde el jardín de infancia hasta el 5º grado	*Ambivalente.* Algunas mejoras de aprendizaje tras uno y tres años, pero gran variación entre los proveedores (Romero y otros, 2019; Romero y otros, 2020).
Punyab (Pakistán) (fondo para la educación)	Cinco asignaturas; 5º grado	*Negativo.* Ligero descenso en las puntuaciones globales en los exámenes (Crawfurd, 2018).
Perú	Matemáticas y *Peabody Picture Vocabulary Test*; datos acopiados entre 2002 y 2013 para niños de 12 años de edad en 2013	*Nulo.* No hay efectos de la escuela privada en el aprendizaje tras tomar en cuenta el desempeño anterior (Eigbiremolen y otros, 2020).
R. U. de Tanzanía	Suajili, inglés y matemáticas; exámenes de 7º grado y evaluaciones de 9º grado	*Positivo.* Los alumnos de escuela secundaria privada obtuvieron mejores resultados en las tres asignaturas (Brandt, 2018).

Fuente: Equipo del Informe GEM basado en Hares y Crawfurd (2021).

Las comparaciones entre resultados del aprendizaje en educación cívica y tecnología son menos comunes

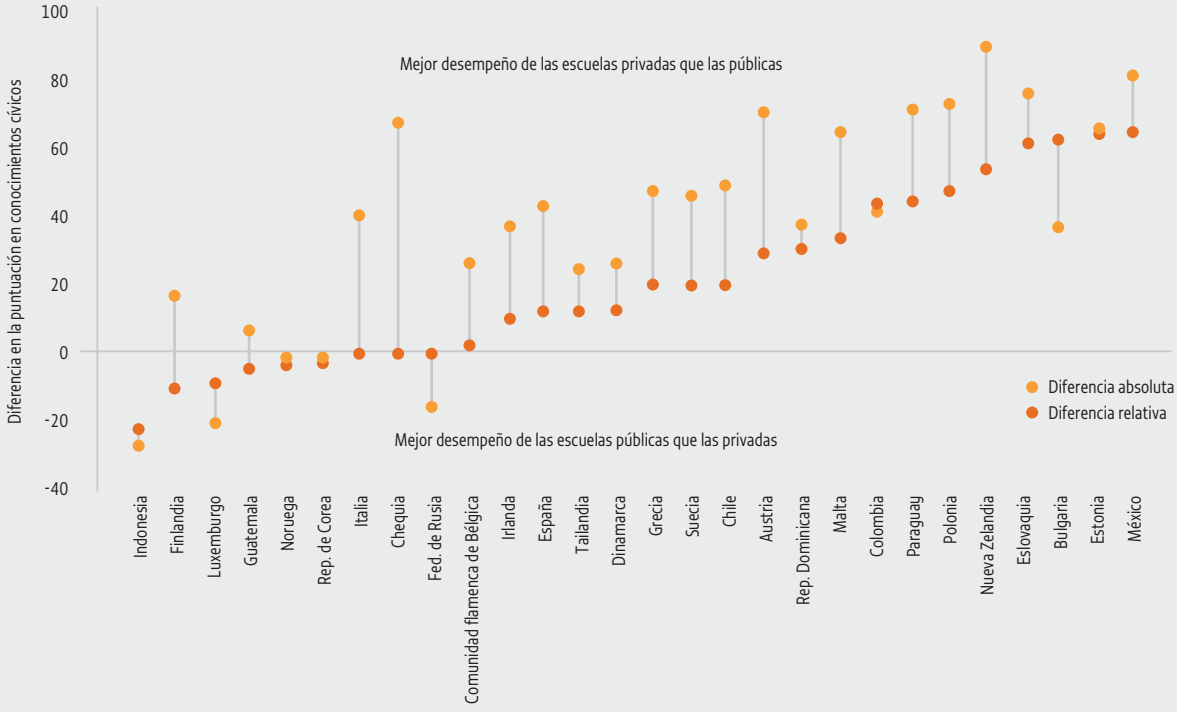
Más allá de las asignaturas básicas, como la lectura y las matemáticas, hay pocos datos sobre los efectos de la asistencia a escuelas privadas en otros ámbitos. El análisis efectuado para este informe de los datos del Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS), procedentes en su mayoría de países europeos, muestra que los conocimientos y las percepciones en materia de educación cívica varían de forma bastante significativa entre escuelas públicas y privadas, aunque de manera diferente según el país. El ICCS se centra en cuatro ámbitos temáticos (sociedad y sistemas, principios, participación e identidades), que se combinan para obtener una puntuación global sobre los conocimientos cívicos. Las escuelas privadas obtuvieron puntuaciones considerablemente más altas en los países donde representaban por lo menos el 10% de la población de alumnos. Las excepciones fueron Indonesia, Luxemburgo y la Federación de Rusia, donde los alumnos de escuelas públicas tenían una ventaja absoluta en conocimientos cívicos. Sin embargo, después de tener en cuenta los antecedentes de los alumnos y la proporción de alumnos por docente, la ventaja global se redujo en un 45%, y en algunos sistemas educativos, a saber, los de la comunidad flamenca de Bélgica, la República Checa e Italia, la ventaja desapareció (IEA, 2021) (**Gráfico 2.10**).

Con respecto a los valores, creencias, actitudes, comportamientos e intenciones conductuales de los alumnos relacionados con aspectos de la educación cívica y la ciudadanía, hay más variación en las diferencias observadas entre las escuelas públicas y las privadas. Los alumnos de escuelas privadas de 10 de 17 países tienen una mayor participación prevista en las elecciones; solo en Indonesia los alumnos de escuelas públicas tienen una mayor participación prevista. Por el contrario, los alumnos de escuelas públicas en 8 de 17 países tienen una mayor expectativa de participación activa en actividades políticas (afiliarse a un partido político, un sindicato o una organización por una causa política o social, presentarse como candidato en elecciones o ayudar durante una campaña electoral); únicamente en Irlanda los alumnos de escuelas privadas tienen una mayor expectativa. Dos casos interesantes son los de México y el Perú, donde los alumnos

GRÁFICO 2.10:

Parte de la ventaja que tienen las escuelas privadas en materia de conocimientos cívicos guarda relación con las diferencias socioeconómicas

Diferencia en la puntuación en conocimientos cívicos entre escuelas privadas y públicas tras tener en cuenta los antecedentes de los alumnos y la proporción alumnos por docente, 2009 o 2016



Notas: La puntuación en conocimientos cívicos se define con una media internacional de 500 y una desviación típica de 100 puntos. Los círculos representan la diferencia de puntos entre las puntuaciones de las escuelas privadas y las públicas: el círculo claro representa la diferencia absoluta y el círculo oscuro representa la diferencia relativa tras tener en cuenta los antecedentes socioeconómicos de los alumnos y la proporción de alumnos por docente. Los datos correspondientes a Austria, Chile, Eslovaquia, España, Grecia, Guatemala, Irlanda, Luxemburgo, Paraguay, Polonia, República Checa, República de Corea y Tailandia son de 2009.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig2_10

Fuente: IEA (2021).

de escuelas públicas tienen una expectativa menor de votar pero una expectativa mayor de participar activamente en actividades políticas (IEA, 2021).

Se han encontrado pocos resultados a largo plazo de la asistencia a una escuela privada

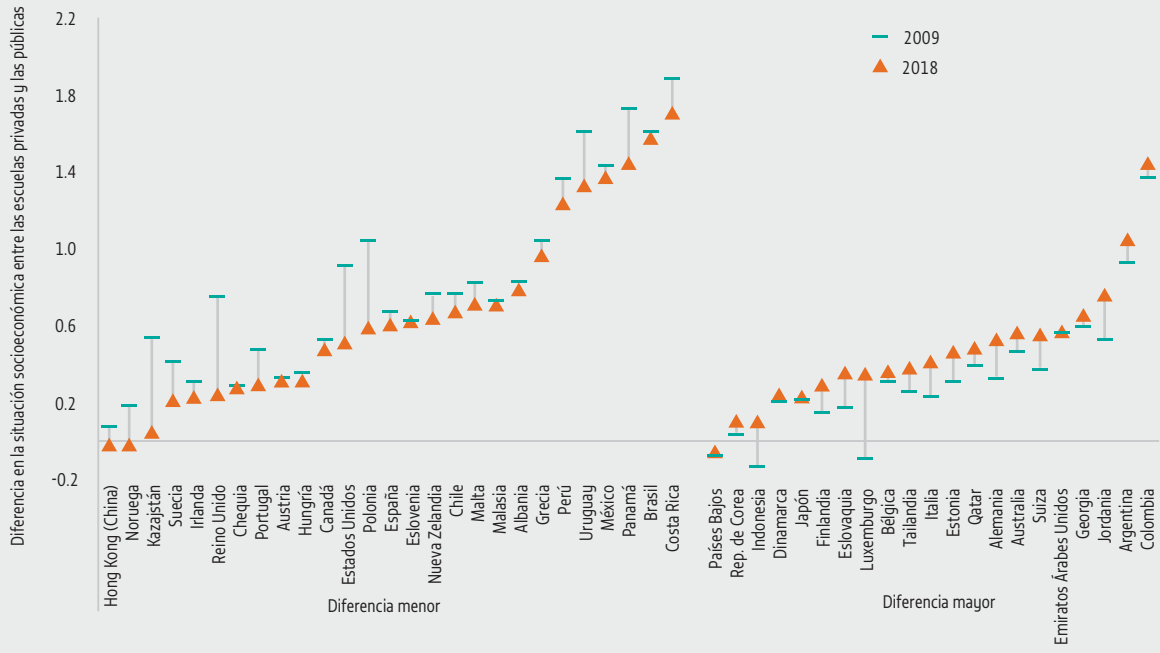
Los escasos estudios que han tratado de evaluar los efectos a largo plazo de la elección de escuela en los logros educativos y otros resultados futuros proceden en su mayoría de países de altos ingresos (Egalite y Wolf, 2016). Los alumnos que participaron en programas de vales en los estados de Florida y Milwaukee (Estados Unidos) tenían más probabilidades de matricularse y graduarse en la universidad que los de escuelas públicas. Sin embargo, el efecto en la finalización de la educación superior fue negativo para el estudiantado de bajos ingresos (Chingos y otros, 2019). En Chicago, los ganadores de la lotería procedentes de entornos desfavorecidos que asistían a escuelas chárter "sin excusas" con prácticas disciplinarias estrictas tenían 10 puntos porcentuales más de probabilidades que los perdedores de la lotería de matricularse en la educación superior y de permanecer en ella por lo menos dos años (Davis y Heller, 2019). El análisis de los datos de una gran universidad pública estadounidense reveló que los alumnos de escuelas secundarias católicas, incluidos los de entornos desfavorecidos, tenían más probabilidades de graduarse y obtener un título en ciencias, tecnología, ingeniería o matemáticas que los que habían asistido a otras escuelas secundarias privadas religiosas o no confesionales y públicas (Fleming y otros, 2018).

Otros estudios no han sido tan positivos. Un análisis efectuado mediante encuestas longitudinales en Australia no mostró ninguna asociación estadísticamente significativa entre el tipo de escuela a la que se asistió y la situación laboral, la ocupación o los ingresos a los 24 años de edad, una vez tomado en cuenta el nivel de instrucción (Chesters, 2018). Un análisis longitudinal efectuado en Inglaterra y Gales (Reino Unido) arrojó que la mayoría de los efectos aparentes a largo plazo de haber asistido a escuelas privadas, selectivas y confesionales en los años 1980 desaparecieron después de tomarse en cuenta las características de los alumnos (Sullivan y otros, 2018).

GRÁFICO 2.11:

Las diferencias en la composición socioeconómica de las escuelas públicas y las privadas permanecen constantes

Diferencia en el índice de situación económica, social y cultural del PISA entre las escuelas privadas y las públicas, 2009 y 2018



Nota: El estatus socioeconómico de los alumnos en el PISA se estima con un índice de estatus económico, social y cultural, una puntuación compuesta derivada de la información sobre la educación de los padres, la ocupación de los padres y los bienes en el hogar, a saber, el número de libros y otros recursos educativos disponibles en casa. Los valores del índice están normalizados para obtener una media de cero y una desviación típica de uno para la población de alumnos de los países de la OCDE.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig2_11

Fuente: Estimaciones del equipo del Informe GEM basadas en la OCDE (2020b).

Dos estudios recientes basados en datos longitudinales de Inglaterra tampoco muestran ventaja alguna de las escuelas privadas en los resultados sociales. A los 21 años de edad, la asistencia a una escuela privada había hecho que las personas tuvieran menos aversión al riesgo y fueran más propensas a empezar a beber alcohol a edades más tempranas. No había contribuido a crear diferencias en el desarrollo socioemocional (von Stumm y Plomin, 2021). A los 25 años de edad, haber asistido a una escuela privada suponía una ventaja salarial del 17% y una probabilidad de movilidad social descendente un 12% menor, pero no se asociaba con donaciones benéficas ni con la participación en grupos de voluntarios (Green y otros, 2020).

LOS PROVEEDORES NO ESTATALES PUEDEN TENER EFECTOS EN TODO EL SISTEMA

Los actores no estatales pueden tener efectos potenciales no solo en los resultados individuales de la educación, sino en todo el sistema educativo. Además del ejemplo comentado anteriormente sobre los efectos de los docentes con contrato en la profesión docente, dos efectos que se han estudiado detenidamente son la segregación y la competencia.

La selección y la segregación son una consecuencia involuntaria de la elección de escuela

En 53 de los 66 sistemas educativos que participaron en el PISA de 2018, los alumnos que asistían a escuelas privadas tuvieron un valor significativamente más alto en un índice de estatus socioeconómico que los que asistían a escuelas públicas. La diferencia era particularmente importante en América Latina, sobre todo en el Brasil, Colombia, Costa Rica y Panamá. Suele ser persistente, aunque el número de sistemas educativos en los que disminuyó entre 2009 y 2018 fue mayor que en los que aumentó. Entre los países en los que se redujo notablemente en los años 2010 figuran Kazajstán, Polonia, el Reino Unido y los Estados Unidos, en tanto que entre los países en los que aumentó notablemente se encuentran Alemania, Jordania, Luxemburgo y Suiza (**Gráfico 2.11**).

> “Las políticas de elección de escuela y el crecimiento del sector no estatal están estratificando los sistemas educativos”

La segregación social puede existir también en los sistemas educativos que son principalmente públicos (OCDE, 2019a), pero en varios estudios se ha argumentado que las políticas de elección de escuela y el crecimiento del sector no estatal están estratificando los sistemas educativos (Hernández, 2019; Srivastava, 2020).

La segregación se considera una consecuencia importante de la política de vales escolares universales en Chile (Zancajo, 2019). La elección de escuela agravó la segregación de los alumnos más allá de los niveles relacionados con la segregación residencial (Santos y Elacqua, 2016). En Suecia, en 29 de 30 municipios había escuelas del primer ciclo de la enseñanza secundaria muy segregadas; en 16, la segregación parecía deberse en gran medida a la elección de escuela. Los hijos de padres nacidos en el extranjero y/o con menor nivel de educación acudían casi exclusivamente a escuelas municipales, mientras que los padres nacidos en Suecia y con buen nivel de educación habían optado por no mandar a sus hijos a las escuelas municipales, eligiendo escuelas independientes (Kornhall y Bender, 2019). En los Estados Unidos, se considera que las escuelas chárter han agravado la segregación existente (Wells y otros, 2019). Los datos a nivel de distrito muestran que la segregación de los alumnos más pobres aumentó en un 15 % en los grandes distritos escolares entre 1998 y 2015, siendo la presencia de las escuelas chárter un factor decisivo (Marcotte y Dalane, 2019).

Competir con escuelas no estatales puede no ayudar a mejorar los resultados de las escuelas estatales

Uno de los atractivos de la elección de escuela es la idea de que la competencia llevará a las escuelas públicas a mejorar. Las escuelas pueden modificar su funcionamiento a fin de mejorar la calidad, modificar las actividades extracurriculares, hacer hincapié en la contratación y la comercialización, y aun intentar atraer a los mejores alumnos. Sin embargo, la educación tiene ciertas características que la hacen menos propicia para reproducir el tipo de competencia de mercado que puede redituar utilidades en las actividades económicas. El programa de vales de Chile surtió un efecto negativo en las escuelas públicas. En los municipios con una mayor proporción de matriculación en escuelas privadas, las escuelas públicas obtuvieron peores resultados en los exámenes, la diferencia en los resultados de los exámenes entre las escuelas privadas de élite y las públicas fue más pronunciada y la diferencia socioeconómica entre los padres de alumnos de las escuelas públicas y los de las privadas fue mayor (Hsieh y Urquiola, 2006). Una comparación de los resultados de los exámenes de las municipalidades entre 2002 y 2013 reveló que las puntuaciones aumentaban con los recursos, como la educación de los padres, pero no con la competencia entre escuelas (Hofflinger y von Hippel, 2020). La introducción de vales selectivos en 2008 hizo que las escuelas compitieran por los alumnos, ya que la selección de objetivos volvió más atractivas las escuelas más caras para los alumnos más pobres (Urquiola, 2016).



En Nepal, los resultados de las escuelas públicas no parecían guardar relación con la magnitud de la competencia privada. Sin embargo, la diferencia entre los resultados de las escuelas públicas y las privadas fue más importante en las localidades con mayor crecimiento de la enseñanza privada, lo cual denota una estratificación (Joshi, 2020).

En cambio, un análisis longitudinal efectuado en Suecia de 1988 a 2009 arrojó que las calificaciones por asignatura y logro educativo medio a los 24 años de edad aumentaban con la proporción de matriculación en escuelas independientes, lo que significa que la competencia aumentó la productividad en vez de dar lugar a una selección (Böhlmark y Lindahl, 2015). En el estado de Ohio (Estados Unidos), se registró una modesta mejora de las puntuaciones en matemáticas y lectura de los alumnos que tenían la opción pero no habían aceptado un vale, resultado que podría atribuirse al efecto de la competencia (Figlio y Karbownik, 2016). El análisis del efecto de las escuelas chárter en la ciudad de Nueva York (Estados Unidos) halló que los efectos positivos en matemáticas e inglés entre los alumnos de las escuelas públicas tradicionales eran mayores cuando las escuelas chárter estaban ubicadas en el mismo lugar (Cordes, 2018).

La mera presencia de escuelas privadas o de otro tipo en las cercanías puede no ser un incentivo suficiente para que las autoridades de las escuelas públicas tomen alguna medida si carecen de recursos financieros o de autonomía para aportar una respuesta. Un análisis del programa Foundation Assisted Schools en el Pakistán, una asociación público-privada, mostró que sus escuelas tenían un efecto negativo en la matriculación en las escuelas públicas aledañas (Ansari, 2021). En Nueva Orleans (Estados Unidos), la mayoría de los directores de escuela consideraban que el gran número de escuelas chárter suponía una intensa competencia por los alumnos. Más de la mitad señalaron que competían con las escuelas privadas (Jabbar y Li, 2016).

En algunos casos, la competencia puede centrarse en los docentes. En los Estados Unidos, la calidad de los docentes disminuyó en las escuelas difíciles de dotar de personal tras la introducción de las escuelas chárter (Austin, 2020). En el estado de Carolina del Norte, después de que se abriera una escuela chárter en las cercanías, las escuelas públicas difíciles de dotar de personal contrataron menos docentes nuevos y experimentaron pequeños descensos en la calidad del profesorado. Al mismo tiempo, las escuelas aumentaron la indemnización de los docentes para retener a los de buena calidad (Jackson, 2012). En Nueva Orleans, importantes reformas eliminaron el poder de negociación y las protecciones de los docentes para posibilitar una mayor flexibilidad y variación en las estrategias de contratación. Las reformas parecen haber provocado cambios en las pautas de contratación, ya que las escuelas chárter buscan candidatos fuera de la ciudad mientras que las escuelas públicas los buscan en el plano local (Jabbar, 2018).

La competencia entre las escuelas públicas y las privadas puede adoptar varias formas, entre ellas la elección de la lengua de enseñanza. Algunas escuelas públicas cambian a idiomas internacionales, una herramienta de mercadotecnia que suelen utilizar las escuelas privadas, pero que constituye una consecuencia negativa de la competencia. Estas respuestas se han observado en el Líbano (Bahous y otros, 2011), Marruecos (Chakrani, 2017), Nepal (Joshi, 2016) y Filipinas (Termes y otros, 2020).

Existen algunos escasos datos sobre la manera en que la más amplia elección ofrecida por las escuelas públicas afecta a las escuelas privadas. Tras la introducción de la matriculación abierta en la provincia canadiense de Columbia Británica, los alumnos dispusieron de más opciones de escuelas públicas y pudieron matricularse fuera de su zona de residencia. Esta intensificación de la competencia en las escuelas públicas hizo que se redujera la matriculación en las escuelas privadas laicas y católicas, pero no cambió la demanda de escuelas privadas de otras confesiones y de otros credos cristianos (Cohn, 2020).

LOS ACTORES NO ESTATALES OFRECEN OTROS BIENESY SERVICIOS EDUCATIVOS ADEMÁS DE LA ESCOLARIZACIÓN

Los actores no estatales no solo prestan servicios de educación. También prestan servicios de apoyo al aprendizaje, como las clases particulares complementarias, y suministran bienes utilizados en el aula, como los materiales de enseñanza y aprendizaje y los insumos tecnológicos. Esta contribución puede ser importante en algunos países e incidir en el desempeño y el desarrollo del sistema educativo.

LAS CLASES PARTICULARES COMPLEMENTARIAS SON LA PRIVATIZACIÓN DE LAEDUCACIÓN CON OTRO NOMBRE

La demanda de clases particulares complementarias se ha asociado a la necesidad de los alumnos de prepararse para exámenes de gran exigencia. Los hogares recurren cada vez más a este tipo de ayuda durante periodos más largos para ofrecer a los niños una ventaja comparativa. Esta demanda está vinculada a la insatisfacción con la calidad percibida de la educación en las escuelas públicas y aun en las privadas[2].

Dos grandes modelos de prestación son los docentes y las empresas. En países de ingresos bajos y medianos, como Camboya, Egipto, Ghana, Myanmar, Turquía y Uzbekistán, los docentes están directamente implicados en las clases particulares. Estos servicios surgieron a menudo en sistemas educativos en rápida expansión pero con escasa financiación, en los que los bajos salarios llevaron a los docentes a buscar ingresos adicionales, entre otras razones, como en Rangún (Myanmar), donde el 48% de los docentes de ocho escuelas declararon que impartían clases particulares (Bray y otros, 2020). A medida que la práctica de las clases particulares se incorpora a la cultura escolar, suele ser difícil de desarraigar.

En países de altos ingresos, como Australia, Francia, Japón, la República de Corea, el Reino Unido y los Estados Unidos, la aplicación de reglamentaciones que impiden a los docentes ofrecer estos servicios ha conducido a la profesionalización y al dominio de empresas dedicadas a las clases particulares (Zhang, 2020). En algunos países,

2 Esta sección se basa en Zhang (2020).

> En la Federación de Rusia, el 42% de los recién graduados escolares recurren a clases particulares para preparar los exámenes de ingreso a la universidad

como Australia, los padres de alumnos, que antes podían considerar irresponsable socavar la educación pública, se ven influenciados por los anuncios comerciales que, de hecho, han legitimado las clases particulares (Doherty y Dooley, 2018). Desde el punto de vista de los docentes, los ingresos no son la única razón de impartir clases particulares. Así, por ejemplo, cerca de una tercera parte de los docentes checos tenía un trabajo adicional para complementar sus ingresos, pero los profesores más jóvenes que ocupaban un segundo empleo impartiendo clases particulares también lo hacían para adquirir experiencia en la enseñanza de materias básicas (Šťastný y otros, 2021).

Aunque estos ejemplos indican que las clases particulares son prácticamente universales, no existe una estimación de asistencia comparativa a nivel mundial. Esto se debe, al menos en parte, a que estos servicios no están normalizados y varían según el tipo de prestador (por ejemplo, profesores individuales o empresas), la modalidad (por ejemplo, presencial o a distancia), el enfoque (por asignatura) y la duración (por ejemplo, el horario o el número de horas). Así pues, las estimaciones de cada país siguen siendo la principal fuente de información sobre la magnitud del fenómeno. En la Federación de Rusia, el 42% de los recién graduados escolares declararon haber recurrido a servicios de clases particulares para preparar los exámenes de ingreso a la universidad (VCIOM, 2019). A la inversa, se estima que el 28% de los docentes imparten clases particulares (ISSEK, 2018). Los estudios suelen mostrar que las clases particulares aumentan según el nivel de educación. En Egipto, el 36% de los alumnos de primaria, el 53% de los del primer ciclo de secundaria y el 84% de los del segundo ciclo general de secundaria recibieron clases particulares complementarias en 2013-2014 (Sieverding y otros, 2019).

El fenómeno también se está extendiendo en regiones en las que era poco común, como el África subsahariana (**Recuadro 2.4**) y Europa Septentrional. Los resultados de una encuesta efectuada en Alemania entre 4.000 padres de alumnos en 2014-2015 mostraron que un 5% de los alumnos de primaria y un 18% de los de secundaria recibían clases particulares (Klemm y Hollenbach-Biele, 2016). En Inglaterra y Gales (Reino Unido), el 27 % de los alumnos de 11 a 16 años de edad, y hasta el 41 % en Londres, habían recibido clases particulares por lo menos una vez en su trayectoria académica (Sutton Trust, 2019).

La preponderancia de las clases particulares también ha aumentado con el tiempo en numerosos países. En Bangladesh, la proporción de hogares que contrataron clases particulares aumentó entre 2000 y 2010 del 28% al 54% en las zonas rurales y del 48% al 67% en las zonas urbanas (Pallegedara y Mottaleb, 2018). En Camboya, el 18% de los alumnos de primaria, el 54% de los del primer ciclo de secundaria y el 72% de los del segundo ciclo de secundaria recibieron clases particulares complementarias en 2015, lo que supone un aumento medio de 7 puntos porcentuales desde 2004 (Marshall y Fukao, 2019). En Sri Lanka, el porcentaje de hogares que gastan en clases particulares aumentó entre 1995-1996 y 2016 del 41% al 65% de los hogares de las zonas urbanas y del 19% al 62% de los hogares de las zonas rurales (Abayasekara, 2018). En Ucrania, el porcentaje de alumnos que declararon haber recibido clases particulares complementarias por parte de profesores de escuela secundaria aumentó del 34 % en 2006 al 53 % en 2011 y a casi el 80 % en 2016 (OCDE, 2017).

Los datos de los dos países más poblados del mundo muestran variaciones en la preponderancia de las clases particulares según el nivel de educación, la ubicación, el tipo de escuela y a lo largo del tiempo. En China, un tercio de los alumnos de primaria y la mitad de los del segundo ciclo de secundaria reciben clases particulares complementarias; entre estos últimos, los alumnos de las zonas urbanas tienen el doble de probabilidades de recibir clases particulares que los alumnos de las zonas rurales. En la India, el 30% de los alumnos del segundo ciclo de secundaria reciben clases particulares, con una diferencia de 10 puntos porcentuales que favorece a los alumnos de las zonas urbanas con

RECUADRO 2.4:

El panorama de las clases particulares está cambiando en el África subsahariana

Las clases particulares complementarias han sido algo común principalmente en las zonas acomodadas del África subsahariana, como Mauricio, donde el 81% de los alumnos de sexto grado recibieron clases particulares en 2013. Si bien el escaso poder adquisitivo de los hogares fue un factor que limitó su expansión, los datos de la encuesta del Consorcio de África Meridional y Oriental para la Supervisión de la Calidad de la Educación (SACMEQ) muestran que estos servicios aumentaron rápidamente, a partir de niveles bajos, entre 2007 y 2013 aun en algunos de los países más pobres, como Malawi (del 5% al 14%) y Mozambique (del 10% al 21%). Estos promedios relativamente bajos ocultan una alta preponderancia en las zonas urbanas. En las zonas urbanas de Etiopía, el 67% de los alumnos del segundo ciclo de primaria han recibido clases particulares.

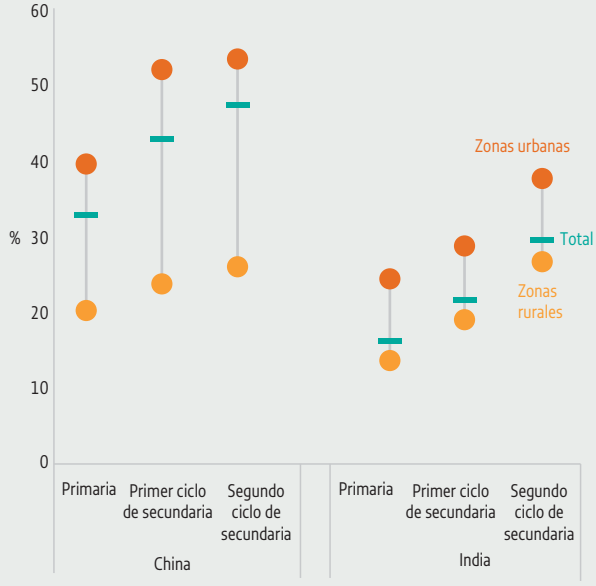
Las clases particulares pueden verse alimentadas por salarios insuficientes de los docentes y un alto desempleo urbano, un contexto en el que las clases particulares representan un empleo temporal. En Benin, el 60% de los profesores de clases particulares eran estudiantes universitarios, alumnos de secundaria, trabajadores del sector informal o desempleados. En Uagadugú (Burkina Faso), la tasa correspondiente era del 49%.

La menor penetración de internet en la región y el uso limitado de la tecnología móvil para el aprendizaje hacen que la enseñanza presencial supere con creces la enseñanza a distancia por medios tecnológicos. Sin embargo, durante la pandemia de COVID-19 algunas empresas mantuvieron la oferta en internet cuando se cerraban centros físicos de impartición de clases particulares.

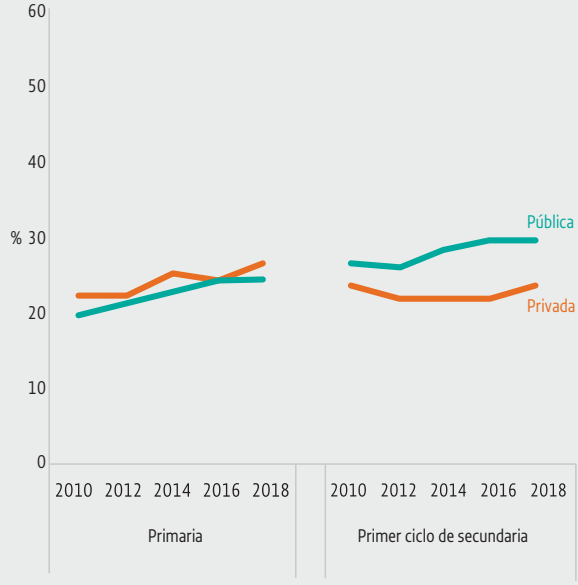
Fuente: Bray (2021).

GRÁFICO 2.12:
Las clases particulares complementarias son comunes en China y la India

a. Tasas de participación en las clases particulares complementarias por nivel de educación y ubicación, China y la India, 2017



b. Porcentaje de alumnos que reciben clases particulares por nivel de educación y tipo de escuela, India rural, 2010-2018



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig2_12

Fuentes: Tasas de participación en actividades de formación fuera del campus por asignatura de la encuesta en los hogares sobre la financiación de la educación en China de 2017, y tasas de clases particulares de la encuesta nacional por muestreo de la India de 2017-2018.

Fuente: ASER (2019).

respecto a los de las zonas rurales (**Gráfico 2.12a**). En las zonas rurales de la India, la tasa de prevalencia aumentó apenas lentamente entre 2010 y 2018, pero tanto los alumnos de las escuelas públicas como los de las privadas reciben clases particulares complementarias (ASER, 2019) (**Gráfico 2.12b**).

El auge de las clases particulares se debe también a un aumento del aprendizaje individual de competencias específicas y a un mayor deseo de aprender a su propio ritmo. En la República de Corea, la insatisfacción de los alumnos con respecto a un plan de estudios de matemáticas normalizado y su ritmo llevó a muchos de ellos a buscar una enseñanza personalizada (Kim y Jung, 2019).

Los efectos de las clases particulares en el desempeño individual de los alumnos no son claros

Los investigadores han tratado de comprender los efectos de las clases particulares en los resultados individuales de los alumnos, a saber, las puntuaciones en los exámenes y los índices de aprobados. Algunos han observado efectos positivos para los más rezagados. En la India y el Pakistán, las clases particulares mejoraron los resultados del aprendizaje más entre los niños más pobres que entre los más ricos, aunque los niños más ricos con peores resultados siguieron superando a los niños más pobres que recibieron clases particulares (Alcott y Rose, 2015). Utilizando los datos de la encuesta del panel de educación de China, un riguroso estudio cuasiexperimental mostró que las clases particulares se relacionaban positivamente con una mayor puntuación en inglés para los alumnos del primer ciclo de secundaria de zonas rurales. En la mayoría de los grupos, las clases particulares también se asociaron con una menor frecuencia de emociones negativas señaladas (Sun y otros, 2020).

Otros estudios han sido más ambiguos. El análisis de dos conjuntos de datos longitudinales en Alemania reveló que una mayor duración de las clases particulares o unos profesores más cualificados no tenían un efecto positivo sistemático en el desempeño de los alumnos de escuela secundaria. En cambio, las clases particulares eran más eficaces cuando los alumnos tenían mayores conocimientos previos y eran instruidos por profesores capacitados con más conocimientos de los contenidos y mayor experiencia en la enseñanza (Ömeroğulları y otros, 2020). Se llegó a una conclusión análoga en los Estados Unidos, donde los efectos de las clases particulares fueron más patentes para los alumnos de mayor nivel socioeconómico, que eran más propensos a recurrir a ellas de todos modos (Choi, 2018). En la República de Corea, las clases particulares complementarias se asociaron positivamente con los logros cognitivos de los

alumnos de secundaria en coreano, inglés y matemáticas, pero se asociaron negativamente con sus logros afectivos, esto es, su interés y actitud con respecto a la asignatura (Kim y Hong, 2018).

En la India, el análisis de las clases particulares en los barrios marginales de Delhi mostró que los precios determinaban la asistencia o la deserción, pero no halló pruebas de que mejoraran los resultados de los exámenes (Berry y Mukherjee, 2019). Una evaluación llevada a cabo en Sri Lanka mostró que, en promedio, cinco meses de clases particulares no surtían efecto alguno en los resultados de los exámenes de los alumnos de quinto año (Cole, 2017).

Independientemente de los datos acopiados, un parámetro importante es la percepción de los hogares y de los alumnos sobre el valor de las clases particulares para la preparación de los exámenes. En China, los alumnos informaron de un mayor nivel de confianza en sí mismos y de una mejor relación con sus padres (Zheng y otros, 2020). En Alemania, el apoyo se asoció positivamente con la satisfacción de los alumnos de décimo grado con sus escuelas, aunque no mejoró sus resultados en los exámenes (Guill y otros, 2020). En Inglaterra (Reino Unido), el estudiantado de sexto grado consideró inicialmente las clases particulares como un medio para aprobar en la escuela los exámenes competitivos de gramática y responder a las expectativas de los padres, pero con el tiempo observó un efecto positivo en la autoestima y el interés por el aprendizaje (Hajar, 2018).

Las clases particulares pueden mermar los resultados del sistema educativo

Existe la preocupación de que los servicios de apoyo relacionados con la enseñanza puedan incidir negativamente en el comportamiento de los alumnos y los docentes. La educación oculta, expresión utilizada para referirse a las clases particulares complementarias, puede hacer sombra a la oferta de educación básica (Bray, 2017). Los alumnos pueden dar prioridad al tiempo de clases particulares y reducir su asistencia a la escuela antes de exámenes de gran exigencia. En Egipto, las clases particulares se han convertido en una norma social (Sieverding y otros, 2019). En la India, las escuelas experimentan una intensa presión ejercida por las empresas privadas de clases particulares y ayuda extraescolar. En el estado urbano de Maharashtra, los niños eran, según consta, más respetuosos en los centros de ayuda extraescolar y con sus profesores que con los maestros de escuela, y se saltaban las clases en el aula para asistir a las de los centros de ayuda extraescolar (Bhorkar y Bray, 2018).

En algunos países, los docentes dan preferencia a las clases particulares con respecto a las clases en el aula. En Myanmar, los docentes solían dar por sentado que los alumnos que necesitaban apoyo adicional lo recibirían. Se esforzaban menos por impartir clases normales y más por el trabajo extra remunerado, suscitando por ello acusaciones de favoritismo y corrupción. Los docentes que daban clases particulares estaban saturados de trabajo y estresados, lo que afectaba su tiempo de enseñanza oficial (Bray y otros, 2020). En Nepal, los docentes que impartían clases particulares abordaban menos temas del programa de enseñanza en la escuela para aumentar la demanda de clases particulares. Los alumnos más pobres que no recibían clases particulares obtenían peores resultados en los exámenes (Jayachandran, 2014).

> “En Egipto, las clases particulares se han convertido en una norma social”

La corrupción aparece de otras formas. En Shanghái (China), las escuelas y los proveedores de clases particulares colaboraron para eludir las normas que prohibían el seguimiento de los alumnos en categorías de élite y de no élite. Algunas escuelas primarias de élite contrataron a empresas de clases particulares para que impartieran clases adicionales a los alumnos con mejor desempeño y luego los orientaron disimuladamente a clases no oficiales de alto nivel. Se confabularon con empresas de clases particulares para seleccionar a un pequeño grupo de alumnos con el mayor potencial para que entraran en escuelas secundarias de alto nivel y les dieron una formación mucho más intensiva (Zhang y Bray, 2018). En un ejemplo extremo, muchas escuelas del segundo ciclo de secundaria de Kota (India) solo matriculan a los alumnos para que tengan derecho a presentarse a los exámenes públicos; los alumnos asisten a centros de preparación extraescolar (Rao, 2017).

Las clases particulares abren más la brecha entre los que tienen y los que no tienen. En Camboya, el análisis de 138 escuelas del primer ciclo de secundaria reveló que los alumnos recibían principalmente clases particulares de los docentes de la escuela. Los profesores con formación universitaria y mayores conocimientos de la materia eran más propensos a impartir clases particulares remuneradas, cobrando más por sesión, agravando así la desigualdad (Marshall y Fukao, 2019). En Shanghái (China), una de las dos empresas de clases particulares más conocidas cobraba 1.200 dólares al mes a alumnos de noveno grado, excluyendo de hecho a la mayoría de las familias. Un examen de ingreso excluía a los alumnos de bajo rendimiento (Zhang y Bray, 2018). En Nepal, hay claros indicios de grandes diferencias en el gasto en educación por quintil de ingresos en el acceso a las escuelas privadas con respecto a las públicas y en el acceso a las clases particulares (Mottaleb y Pallegedara, 2019). Reconociendo los posibles problemas de equidad y la necesidad de prestar apoyo a las comunidades de bajos ingresos, el Japón implementó programas extraescolares financiados con fondos públicos. En el marco del programa Chiiki Mirai Juku (escuela comunitaria de clases particulares para el futuro), los municipios contratan a organizaciones sin ánimo de lucro para que impartan clases particulares gratuitas a los niños necesitados (Feldhoff, 2017).

EL SUMINISTRO DE LIBROS DE TEXTO SE HA COMERCIALIZADO MÁS

Los materiales de enseñanza y aprendizaje son esenciales para la calidad de la educación y el desarrollo de la identidad nacional. El papel del Gobierno en la política, la adquisición y la distribución de los libros de texto va desde actuar como una empresa principalmente de propiedad estatal y controlada por el Estado hasta formar parte de un sistema

> De 50 sistemas educativos, solo 12 no contaban con un proceso de aprobación de materiales de enseñanza de la lectura

editorial mixto público y privado. En algunos casos, el sector privado maneja la mayoría de los aspectos de la cadena de suministro de libros.

En el análisis de los procesos de aprobación de los materiales de enseñanza de la lectura en 50 sistemas educativos que participaron en el estudio internacional sobre el progreso de la competencia en lectura (PIRLS) se encontró que 12 de ellos no contaban con ningún proceso de ese tipo. Suelen ser países de ingresos altos que hacen hincapié en la autonomía escolar y dejan la producción de libros de texto en gran medida en manos de proveedores comerciales, y el Gobierno se limita a impartir directrices y aprobar propuestas. Finlandia no cuenta con un proceso de aprobación y los libros de texto publicados comercialmente son los materiales de enseñanza y lectura de primaria. En España, los proveedores comerciales producen libros de texto bajo supervisión pública. El Centro de Investigación y Documentación Educativa colabora en la elaboración y difusión de materiales y guías curriculares (UNESCO, 2013). Las autoridades públicas proporcionan una lista de recomendaciones, pero no prescriben los libros de texto que se deben utilizar (Mullis y otros, 2017). En América Latina y el Caribe, los ministerios de educación elaboran el plan de estudios y, en su mayoría, contratan a editoriales privadas para la elaboración de los libros de texto (UNESCO, 2013).

Otros países, entre ellos los Estados árabes, los países del Cáucaso y los de Asia Central, tienen un proceso centralizado. El Ministerio de Educación de Bahrein participa en la producción, compilación e impresión, y suministra a todos los alumnos de las escuelas públicas libros de texto gratuitos en lengua árabe. El Gobierno de Azerbaiyán está obligado por ley a preparar, publicar y difundir libros de texto y otros materiales gratuitos. El Ministerio de Educación de Kazajstán aprueba una lista de libros de texto entre los que eligen las organizaciones educativas locales, y luego los órganos ejecutivos locales efectúan las compras (Mullis y otros, 2017).

El carácter delicado y la importancia que los Gobiernos atribuyen a determinados temas influyen en el papel que desempeñan en el suministro de libros de texto. Los Gobiernos consideran que los libros de texto relativos a la lengua materna, las matemáticas, los estudios sociales y la historia revisten alta prioridad, y que pueden por ende asumir una participación especial en su elaboración. En la República de Corea, el Gobierno suministra y controla más estrechamente los libros de texto de primaria que los de secundaria. El Ministerio de Educación de Singapur publica los libros de texto de lenguas y ética. En Viet Nam, el Ministerio de Educación y Formación publicó 32 libros de texto de primer grado del plan de estudios de educación general, de los cuales 24 fueron aprobados por la editorial de educación de Viet Nam (Trinh, 2019). Como parte de un esfuerzo por separar los libros de texto y los exámenes, se sometió a prueba una política de libros de texto múltiples con objeto de promover el papel de las publicaciones comerciales (Smart y Jagannathan, 2018).

En Asia Meridional, la elaboración, publicación e impresión de libros de texto están pasando de un sistema controlado con relativa firmeza por el Estado a otro en el que las empresas editoriales están empezando a desempeñar un papel importante. En Bangladesh y la India, los libros de texto son gratuitos y se fabrican a bajo precio para su uso único en las escuelas públicas. Sin embargo, la presencia de un amplio sector escolar privado respalda la existencia de un sector editorial comercial (Smart y Jagannathan, 2018).

La adquisición de libros de texto es un reto para la industria editorial nacional

Si bien al pasar del control estatal a la diversidad de proveedores y la competencia abierta se busca reducir los costes y mejorar la calidad, la transición no siempre es fluida ni lineal. En Indonesia, tras haber aplicado mal una política de libros de texto múltiples, se decidió volver a centralizar la publicación de libros de texto en 2013. Sin embargo, vinieron a continuación prácticas colusorias con intereses empresariales que provocaron un aumento de los precios. Por ello, el Gobierno contempló la posibilidad de producir sus propios libros de texto para competir con los elaborados por proveedores privados (Smart y Jagannathan, 2018).

La competencia se introdujo en la Federación de Rusia en los años 1990. Las escuelas podían escoger entre una lista variada de libros de texto aprobados por el Gobierno central (Kaplan, 2004). Cuando el proceso de aprobación se volvió más estricto en 2013, Prosveshcheniye, la antigua editorial estatal privatizada en 2011 resurgió como proveedor dominante (Moskwa, 2019). La empresa posee el 40% del mercado de la educación y asegura que sus productos se utilizan en todas las escuelas del país (Prosveshcheniye, 2017).

En Rwanda, en 2009 las editoriales comenzaron a producir y distribuir libros de texto mediante un proceso de licitación. En 2017, el Ministerio de Educación decidió que los libros de texto se producirían por conducto del consejo de educación de Rwanda y no por editoriales independientes. El ministerio adujo retrasos en la entrega de los libros de texto, falta de derechos de autor del Gobierno, problemas de calidad y rentabilidad. Su decisión puso en peligro a muchas editoriales independientes, cuya principal actividad comercial era la elaboración de libros de texto (Nsabimana, 2018).

En 2015 la India contaba con más de 5.000 editores de libros de texto de primaria y secundaria (FICCI y Nielsen India, 2016). El consejo nacional de investigación y formación pedagógicas (NCERT) publica los libros de texto utilizados en las escuelas públicas. El Gobierno recomienda los libros de texto del NCERT para las escuelas públicas y privadas que participan en los exámenes de la junta central de educación secundaria y advierte sobre los costosos libros de texto publicados por empresas privadas. Las escuelas privadas y los padres de alumnos se muestran escépticos y señalan los retrasos en la producción, los errores y la calidad anticuada

de los libros de texto del NCERT como razones para utilizar los libros de otras editoriales (Frontlist, 2019; Mufti, 2017; Vinayashree, 2017). Al mismo tiempo, los padres expresan también su preocupación por el hecho de que la industria de los libros de texto trabaje con las escuelas privadas para exigir libros caros que aumentan la carga económica (Mishra, 2019).

En el África subsahariana, como parte de los programas de ajuste estructural, el Banco Mundial promovió licitaciones internacionales, que acabaron con los monopolios de las editoriales encargadas de la publicación de los libros de texto pero favorecieron inicialmente a editoriales extranjeras, ya que se utilizaban lenguas internacionales para la enseñanza (Thierry, 2020). Un estudio del Banco Mundial sobre 19 países anglófonos y francófonos halló que la mayoría había contratado a editoriales privadas para la producción de libros de texto (Banco Mundial, 2008).

La interacción entre las editoriales internacionales, los donantes y los intereses locales ha complicado a menudo esta transición. El organismo de producción y distribución de materiales educativos de Etiopía, controlado por el Estado, había suministrado libros de texto desde los años 1970, pero en 2009 el Ministerio de Educación estableció un proceso de adquisición con el apoyo de los asociados para el desarrollo. Un análisis del Banco Mundial descubrió que la elaboración, la impresión y la distribución de libros de texto mejoraron considerablemente gracias al proceso de licitación. En 2013-2014, la proporción de libros de texto por alumno alcanzó por primera vez 1:1 en 7 asignaturas de primaria y 13 de secundaria. El proceso y los criterios de licitación llevaron a seleccionar editoriales internacionales, ya que los competidores locales carecían de capacidades (Woldetsadik y Raysarkar, 2017).

A principios de los años 1990, la República Unida de Tanzanía comercializó el suministro de libros de texto por influencia de los donantes, con objeto de crear una industria editorial local, pero las prácticas de los donantes contribuyeron a proteger la posición dominante de las empresas multinacionales. A la postre, a principios de los años 2010, tras los escándalos de corrupción en los que se vieron involucradas editoriales internacionales como Oxford University Press y Macmillan, se seleccionaron nueve editoriales locales para el suministro de libros de texto estándar a las escuelas. Pero los límites imprecisos y las tensiones entre las editoriales nacionales y las internacionales, los grupos de élite y las oficinas gubernamentales condujeron a una colusión en el mercado de los libros de texto. En 2014, el Gobierno suspendió el sistema basado en el mercado y restableció el control estatal total del suministro de libros de texto (Languille, 2016). La mayor parte de la actividad de publicación de libros de texto en Kenya, Rwanda, Uganda y la República Unida de Tanzanía está ahora en manos de editoriales regionales de propiedad africana. La editorial internacional Longman, por ejemplo, vendió su empresa keniana y los derechos de autor locales a Longhorn, una empresa de propiedad keniana (Read, 2015).

En el África francófona predomina la industria editorial francesa. Las editoriales locales tienen dificultades para competir debido a los nexos existentes entre los Gobiernos nacionales y las editoriales internacionales. La industria de los libros de texto en Gabón está dominada por Edicef, una rama editorial de libros de texto de la empresa francesa Hachette Livre, una de las mayores editoriales del mundo. El socio local de Hachette es Éditions Gabonaises, que tiene un monopolio y recibe subvenciones estatales (Gary, 2018). En el Camerún, la lista oficial de libros de texto recomendados está dominada por editoriales francesas gigantes como Edicef, Belin y Nathan (Nkeck Bidias, 2019). Los incentivos han dado cierto margen, aunque limitado, a las editoriales locales. En el Senegal, se han aplicado políticas que permiten que las licitaciones favorezcan a las editoriales nacionales frente a las internacionales (de Lesseux, 2018). El Gobierno de Malí está asociado con empresas privadas para crear capacidades editoriales (Gobierno de Canadá, 2018).

En Côte d'Ivoire, Hachette posee una participación del 70% en la principal editorial NEI-CEDA, formada por la fusión en 2011 de Nouvelles Editions Ivoiriennes y el Centre d'Edition et de Diffusion Africaines (Hachette Livre, 2019). Las editoriales locales afirman que los estrechos vínculos del Gobierno con NEI-CEDA han posibilitado su constante dominio del mercado de los libros de texto desde los años 1980 (Niakaté, 2018). El Gobierno ha permitido que las ofertas nacionales sean ligeramente superiores a las internacionales en las recientes licitaciones de proyectos financiados por el Banco Mundial (Rogez, 2020). Sin embargo, un análisis de la lista de libros de texto obligatorios en 2020-2021 efectuado para este informe muestra que el 56% de ellos seguían siendo publicados por NEI-CEDA, a pesar de la presencia de otras editoriales nacionales, como Eburnie y Frat-Mat (Ministerio de Educación Nacional de Côte d'Ivoire, 2020).

Algunos grandes proveedores presionan en favor de contenidos educativos digitalizados y normalizados

En la industria editorial en general, las tendencias en el mercado de la publicación de libros de texto son difíciles de discernir debido a la rápida evolución tecnológica. Houghton Mifflin Harcourt, Cengage, McGraw Hill, Pearson and Scholastic dominan la edición de libros educativos en inglés. Entre las editoriales que destacan en otros grandes mercados figuran Somos Educação en el Brasil, Central China Publishing & Media Investment Holding Group Co Ltd, Hachette en Francia, el Grupo S Chand en la India y Prosveshcheniye en la Federación de Rusia (Wischenbart, 2019). En el Brasil, el organismo nacional de regulación de la competencia autorizó la adquisición de Somos Educação por

> “En Etiopía, el proceso y los criterios de licitación de libros de texto llevaron a seleccionar editoriales internacionales, ya que los competidores locales carecían de capacidades”

> En los últimos años, muchas empresas han relacionado entre sí los libros de texto, los sistemas de evaluación y el aprendizaje en línea para alumnos y docentes

parte de Kroton Educacional, líder del mercado del sector de la educación privada del país, aduciendo que la transacción no disminuiría la competencia (BSIC, 2018; Competition Policy International, 2018). S Chand suministra libros de texto y se precia de su red nacional de distribución y venta que cuenta con más de 5.000 distribuidores y concesionarios (S Chand and Company Ltd, 2021).

En los últimos años, muchas de estas empresas han ampliado y modificado sus funciones en los sistemas educativos al relacionar entre sí los libros de texto, los sistemas de evaluación y el aprendizaje en línea para alumnos y docentes. Además, a los padres de alumnos les ha parecido interesante su enfoque en las necesidades de aprendizaje personalizadas (Wischenbart, 2019). En los Estados Unidos, se considera que los cinco actores establecidos funcionan como un cartel. El costo medio en los distritos escolares por alumno al año es de unos 250 dólares, una cantidad importante para los distritos pobres (Zook, 2017). La concentración del mercado puede aumentar la desigualdad. El precio de los libros de texto provoca un círculo vicioso: las escuelas que no pueden permitirse la adquisición de los libros de texto más recientes, que constituyen la base de numerosos exámenes normalizados, obtienen peores resultados en los exámenes, con lo que se reduce su financiación. Los principales proveedores forman parte también de consorcios que incluyen empresas que elaboran exámenes y los califican. Esto añade un incentivo suplementario para que las escuelas y los docentes utilicen los libros de las grandes editoriales (Broussard, 2014). También se elaboran modalidades de aprendizaje personalizado, aunque las pruebas de su eficacia son escasas (Pane, 2018).

Pearson, el líder mundial del mercado de la edición educativa, cambió su eslogan de "mayor editor mundial de libros de texto y materiales didácticos en línea" por "la empresa mundial de aprendizaje digital", centrándose más en la enseñanza y la evaluación en línea. Su inmensa gama de productos comprende aplicaciones de aprendizaje del inglés, plataformas de aprendizaje, aplicaciones de clases particulares, evaluación en el aula, certificación, escuelas virtuales y servicios de aprendizaje en línea (Pearson, 2019). Su estrategia digital para 2025 se centra en la rutinización de la enseñanza y en la ampliación de la experiencia docente complementaria al uso de herramientas tecnológicas. Estas novedades podrían disminuir el propósito general de la escolarización pública y favorecer el aprendizaje personalizado mediante plataformas educativas, acaparando potencialmente a los clientes en servicios en línea amparados por un derecho de propiedad intelectual (Sellar y Hogan, 2019).

Como parte de las estrategias de expansión digital, las grandes empresas comercializan plataformas y aplicaciones en general como "soluciones" dirigidas a los alumnos que incluyen clases particulares, aprendizaje de idiomas y evaluación personalizada, y a los docentes y dirigentes escolares para el perfeccionamiento profesional y la formación del profesorado en materia de aprendizaje digital. Algunas empresas, como Somos Educação, ofrecen soluciones y plataformas relacionadas con los contenidos básicos, el aprendizaje digital, la mejora de los docentes, la educación bilingüe, el aprendizaje social y emocional y el comercio electrónico, llegando a más de 3.400 escuelas privadas asociadas (Wischenbart, 2019). S Chand combina intervenciones en línea y presenciales con aplicaciones e iniciativas digitales. Su visión comprende una mayor integración de la impartición de análisis y conocimientos, contenidos digitales, clases en vivo, evaluación y contenido para docentes (S Chand and Company Ltd, 2021).

Aparte de las empresas dedicadas a la edición de libros de texto, gigantes de la tecnología como Amazon, Google y Microsoft han incursionado en el sector de la educación en línea, una tendencia reforzada por la expansión del aprendizaje en línea durante la pandemia de COVID-19 (Williamson y Hogan, 2020).

Los planes de estudio secuenciados, con sus lecciones sumamente estructuradas, y la tecnología conexa son objeto de numerosas críticas y motivo de preocupación. Los docentes y dirigentes escolares de Australia opinan que estos servicios conducen a la desprofesionalización de los docentes de las escuelas públicas, reduciendo su autonomía y agudizando su preocupación por ser reemplazados (Hogan y otros, 2018). Se considera que los planes de estudio secuenciados limitan la participación intelectual del docente y del alumno en el aula (Fitz y Nikolaidis, 2020). En el estado de Nueva York (Estados Unidos), las escuelas proponían módulos EngageNY secuenciados para ayudar a cumplir las normas estatales básicas comunes. Los educadores entrevistados declararon apreciar algunos aspectos de los módulos, pero se mostraron alarmados por la suposición de que la desigualdad causada por la discapacidad y la pobreza podía corregirse exigiendo a los alumnos el cumplimiento de normas rigurosas (Timberlake y otros, 2017).

Se observan tendencias similares en países de ingresos bajos y medianos, donde uno de los posibles objetivos de las escuelas privadas de bajo costo es que los planes de lecciones sean "a prueba de docentes" para que aun personas no cualificadas puedan impartirlas, como se observa en los detallados planes de lecciones elaborados por Omega Schools, Rising Academies y Bridge International

> En 2019 las autoridades educativas estatales y locales de los Estados Unidos emitieron casi 54.000 licitaciones y convocatorias

Academies (Härmä, 2021). El análisis del modelo de Bridge International mostró que en éste se utilizan lecciones secuenciadas, tecnología GPS y automatización a fin de crear un mercado para sus escuelas y reducir la autonomía de los docentes (Riep, 2017).

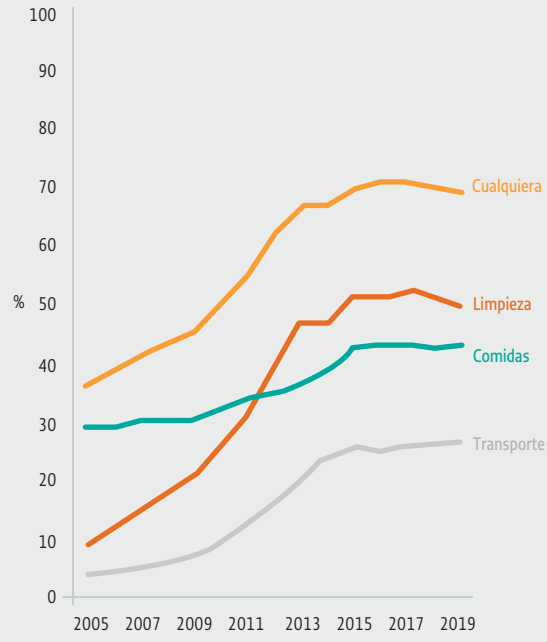
LOS GOBIERNOS EXTERNALIZAN MÁS SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN

La decisión de prestar servicios de apoyo a la educación internamente o de externalizarlos atañe a una buena gestión de las finanzas públicas. Los servicios de apoyo representan el mayor gasto en los presupuestos de educación después de los salarios de los docentes y, sin embargo, se sabe sorprendentemente poco sobre las buenas prácticas al respecto (LaRocque, 2008). El análisis de las experiencias del proceso de adquisición de tecnología educativa en los Estados Unidos evidenció que los distritos escolares y las escuelas solían estar agobiados por miles de vendedores de tecnología educativa que comercializan una amplia gama de productos (Morrison y otros, 2019).

En 2019 las autoridades educativas estatales y locales de los Estados Unidos emitieron casi 54.000 licitaciones y convocatorias destinadas a empresas de 12 grupos industriales, 10 de los cuales no estaban relacionados directamente con la enseñanza y el aprendizaje en el aula (Parkin e Irby, 2019). En Michigan, donde se efectuó un seguimiento diacrónico de la contratación de servicios de apoyo esenciales, el porcentaje de distritos que contrataron a proveedores del sector privado para alguno de los tres servicios esenciales (comidas, limpieza y transporte) se duplicó en 10 años, pasando del 36 % en 2005 al 70 % en 2015 (Hohman y Slasinski, 2019) (**Gráfico 2.13**).

Quienes critican la externalización temen que la privatización pueda socavar los servicios públicos y la profesionalidad. Un examen sistemático de 14 estudios centrados en la contratación dentro de los servicios sociales, como la educación, el empleo y la atención sanitaria, determinó que las consecuencias documentadas eran principalmente negativas. Entre ellas figuran la modificación de la composición del personal (reducción de la plantilla, sustitución de empleados experimentados por personas más jóvenes y peor remuneradas), un empeoramiento de las condiciones de trabajo (aceleración del ritmo y exigencias de rendimiento, medidas de seguridad más deficientes), peores salarios y prestaciones y una menor satisfacción de los empleados (menor seguridad en el empleo, más estrés y agotamiento) (Vrangbæk y otros, 2015). Cabe señalar que la bibliografía existente sobre la externalización está centrada principalmente en los Estados Unidos y rara vez comprende el análisis de servicios educativos no relacionados con la enseñanza.

GRÁFICO 2.13:
La externalización de servicios de apoyo por parte de los distritos escolares ha aumentado con el tiempo en el estado de Michigan (Estados Unidos)
Porcentaje de distritos que han externalizado los servicios de apoyo, 2005-2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig2_13
Fuente: Hohman y Slasinski (2019).

Al centrarse en la rentabilidad, la externalización podría liberar tiempo y dinero para la enseñanza. Un análisis de la contratación de servicios en 1.000 escuelas estatales de Texas estableció un nexo entre un aumento de la contratación del distrito en 1 punto porcentual y una disminución de los recursos asignados a las funciones de enseñanza básicas en 0,05 punto porcentual. No obstante, una mayor contratación también se asoció con un mejor rendimiento educativo (Rho, 2013).

La contratación de servicios de limpieza suele dar lugar a peores normas laborales y peores resultados. Un análisis efectuado en Australia determinó que los principales resultados de una mayor contratación de personal de limpieza fueron la proliferación de contratistas, una mayor frecuencia de pago insuficiente, la reducción de las horas de limpieza y la disminución de las normas de salud y seguridad en el trabajo (Gerrard y Barron, 2020). Una decisión tomada en 2012 de privatizar los servicios de limpieza y de confiarlos a dos grandes empresas de Chicago (Estados Unidos) tuvo por consecuencia que las escuelas estuvieran más sucias y que se hablara de poner fin a los contratos en 2020 (Ravitch, 2020).

La contratación de servicios de comidas tiene importantes consecuencias para la salud de los alumnos y las normas laborales. En los Estados Unidos, siete estados concentran casi el 50% de la externalización de los servicios de comidas en la educación. Los responsables de los establecimientos escolares citan los elevados costes laborales como la principal razón para la externalización. A lo largo de los 50 años transcurridos desde que los sistemas escolares empezaron a externalizar, las principales consecuencias han sido el deterioro de las normas laborales, el mayor uso de alimentos de marca preenvasados y un mayor recurso a la mercadotecnia en un afán por crear consumidores vitalicios. Varios estudios mostraron que en los distritos con comedores manejados por empresas privadas se ofrecen comidas menos saludables (Gaddis, 2020).

En un análisis llevado a cabo entre 446 agentes sociales encargados de la adquisición de alimentos biológicos en Santa Catarina (Brasil), se observó que la externalización menoscababa la calidad del programa, ya que disminuía las ventas de las explotaciones familiares y exponía a los niños a alimentos adquiridos por empresas (de Andrade Silverio y Araújo de Sousa, 2014). La elección de los contratistas tiene amplias repercusiones. Un análisis realizado en el estado de California (Estados Unidos) reveló que la contratación de proveedores de comidas escolares más saludables mejoraba el desempeño de los alumnos (Anderson y otros, 2018). Un estudio sobre alumnos de primaria en Nápoles (Italia) mostró que cuanto mayor era la empresa de servicio de restauración, menor era la satisfacción de los alumnos con la comida (Maietta y Gorgitano, 2016).

La salud infantil y la educación física constituyen otro ámbito en donde existe una importante externalización. Según los análisis de la externalización de los servicios de salud y educación física efectuados en Australia, Irlanda, el Reino Unido y los Estados Unidos, así como en Hong Kong (China), la labor de las escuelas relativa a la salud estaba muy comercializada y organizada en red, lo cual tenía consecuencias para el trabajo de los docentes (Macdonald y otros, 2020). En Australia, por ejemplo, la participación de organizaciones deportivas pasó paulatinamente del suministro de equipos físicos en los años 1950 a la propuesta de material curricular en los años 1990 y, más recientemente, a la participación directa de instituciones externas en el sistema escolar, a pesar de la ausencia de cualificación docente. En Queensland cuatro de cada cinco escuelas habían externalizado algunos aspectos de la educación deportiva (Sperka, 2020).

CONCLUSIÓN

La impartición no estatal de educación, que ha aumentado en gran parte del mundo, es un fenómeno importante con raíces históricas. La distinción entre proveedores estatales y no estatales no siempre es clara. Entender las diferencias entre los proveedores puede ayudar a comprender mejor las tendencias, los efectos en los alumnos y los sistemas, y las respuestas políticas adecuadas para mejorar el acceso, la equidad y la calidad.

Las comparaciones de la eficacia de las escuelas estatales y no estatales han sido inadecuadas. No han tenido en cuenta la diversidad de objetivos de los proveedores, el número de alumnos en las escuelas y los recursos disponibles. Una vez consideradas estas diferencias, las escuelas no estatales no ofrecen una ventaja considerable. Por otra parte, pocos estudios han tenido en cuenta el costo relativo de la impartición de educación o han mirado más allá de los resultados más rudimentarios.

Además, los efectos de la participación no estatal en la educación deben examinarse desde la perspectiva no solo del alumno individual, sino también del sistema en general. Si bien la impartición no estatal de educación básica puede subsanar carencias a corto o medio plazo, ésta conduce a la segregación y a la desigualdad y no ha conseguido todavía realzar de forma convincente la calidad de todas las escuelas, incluidas las públicas.

Más allá de la educación básica, los bienes y servicios auxiliares desempeñan diversas funciones, a menudo contrastadas, que cuestionan, apoyan o socavan el desempeño del sistema educativo y el historial de equidad para los docentes y alumnos. La presión en favor de la digitalización de contenidos, impulsada por grandes empresas editoriales y tecnológicas, está acelerando la necesidad de facilitar el acceso equitativo a la tecnología y al aprendizaje digital.

Una de las enseñanzas más valiosas de la crisis de la COVID-19 es cuán frágiles son los sistemas cuando los Gobiernos permiten que se desarrolle un sistema de laissez faire, sin una reglamentación y financiación adecuadas. Ello pone en peligro la educación de muchos alumnos y los empleos de los docentes. Debería ser prioritario edificar sistemas educativos más resistentes a las crisis.



Alumnos recibiendo clases en un aula abarrotada en el condado de Kajiado (Kenya).

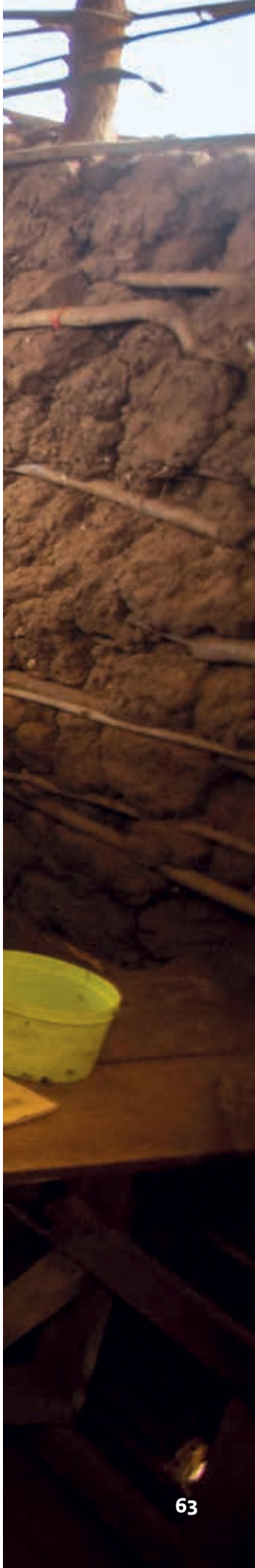
CRÉDITO: Jake Lyell/Alamy Stock Photo



CAPÍTULO

3

Gobernanza y reglamentación



MENSAJES CLAVE

Una buena gobernanza y una reglamentación eficaz son fundamentales para impartir una educación equitativa y de calidad.

- En 94 países, los planes o estrategias sectoriales prevén la intervención de agentes no estatales en la impartición o la prestación de servicios de otro tipo.
- El reparto de responsabilidades en la impartición suele estar fragmentado entre los ministerios y los distintos tipos de agentes. En el 13% de los países, varias autoridades comparten la responsabilidad de la garantía de la calidad de las actividades no estatales en el ámbito de la educación.
- No todos los enfoques de gobernanza del sistema educativo tratan a todos los alumnos, docentes y escuelas de manera uniforme.

Los acuerdos de financiación pueden repercutir en la gobernanza.

- En la mayoría de los países, los actores no estatales reciben financiación pública, que puede revestir diversas formas: subsidios por alumno en el 79% de los países, subsidios a los padres en el 23%, préstamos y obsequios a las escuelas en el 27% y ayudas para los salarios de los docentes o los gastos de funcionamiento en el 61%.
- Aunque la eficacia de las alianzas público-privadas depende, en última instancia, de su configuración, un examen de alcance de 98 estudios de modalidades de alianzas reveló que, en al menos dos tercios, los programas de subsidios, vales y escuelas chárter repercutían negativamente en la equidad.

La equidad y la calidad suelen ocupar un lugar secundario en las listas de objetivos de las normativas.

- Casi todos los sistemas definen los requisitos de ingreso y funcionamiento, incluidos el registro y la obtención de licencias, pero solo el 53% reglamenta la acreditación de los docentes. Alrededor del 55% de los países proscribe los procedimientos de admisión selectiva. Un 27% prohíbe el lucro en la educación primaria y secundaria y un 67% limita los derechos de matrícula.
- En las estadísticas de al menos 27 países se tienen en cuenta las escuelas no registradas. En Uganda, el 14% de las escuelas primarias y el 13% de las secundarias no están registradas.

Las deficiencias en la aplicación y la rendición de cuentas socavan la eficacia de la normativa.

- En algunos países de ingresos bajos y medianos bajos, la complejidad, el alto costo o la larga duración de los procedimientos de registro disuaden a los proveedores de obtener el reconocimiento oficial. El Gobierno del estado nigeriano de Lagos únicamente había aprobado una cuarta parte de las cerca de 20.000 escuelas privadas en 2021.

Los Gobiernos piden a los proveedores de educación que rindan cuentas sobre el cumplimiento de las normas.

- En el 81% de los países, la reglamentación obliga a las escuelas no estatales a participar en evaluaciones a gran escala.
- Casi todos los países aplican sanciones, cierran escuelas o retiran licencias cuando las escuelas no estatales incumplen la reglamentación. Un 54% de los países también reglamenta la duración de estos cierres.
- Alrededor de 90 países tienen códigos de ética o de conducta para los docentes y el personal escolar, que a menudo abarcan a los proveedores no estatales.

Las clases particulares complementarias rara vez están reglamentadas.

- Las clases particulares no están reglamentadas en el 48% de los países. Apenas 53 países las reglamentan en la legislación relativa a la educación, mientras que 19 solo lo hacen en el derecho mercantil.
- En el 31% de los países, la normativa especifica las cualificaciones que deben poseer los profesores particulares; por su parte, 10 países prohíben explícitamente a los docentes dar clases particulares.

La gobernanza del sistema educativo suele estar fragmentada 67
La normativa no se centra suficientemente en la equidad y la calidad 75
Una aplicación deficiente suele socavar la reglamentación 86
La reglamentación sobre las clases particulares tiende a estar poco desarrollada 89
Conclusión 91

Cuanto más se amplían las actividades no estatales en el ámbito de la educación, más se centra la atención en el papel de los Gobiernos, como principales garantes del derecho a la educación y encargados de la dirección, la supervisión, el control y la rendición de cuentas del sistema educativo. Por medio de sus funciones legislativas y normativas, los Gobiernos deben establecer marcos reglamentarios sólidos que velen por que el funcionamiento de todos los participantes se someta a las mismas condiciones, que todos gocen del derecho a la educación y que los fondos públicos se utilicen de forma eficiente, eficaz y equitativa.

Las competencias de la gobernanza en el ámbito de los bienes y servicios públicos incluyen la impartición, la distribución y la reglamentación. Teniendo en cuenta que la reglamentación también incide en la impartición y la distribución, esta puede definirse como la parte de la gobernanza que se ocupa del "flujo de acontecimientos y comportamientos" (Braithwaite y otros, 2007). Dada la definición que se ofrecía en el *Informe de seguimiento de la educación en el mundo* de 2009 de la gobernanza de la educación como "los procesos, las políticas y el entramado institucional que conectan entre sí a los diferentes actores de la educación" (UNESCO, 2008), queda claro que la gobernanza y la reglamentación abarcan reglas y normas tanto formales como informales.

Se espera que la buena gobernanza alcance múltiples objetivos. Por su parte, los distintos tipos de organización hacen hincapié en diferentes aspectos. Una definición exhaustiva reciente comprende lo siguiente: la participación; la capacidad de responder al público en cuanto a la prestación de servicios y la atención de denuncias; la eficiencia y la eficacia; la apertura y la transparencia; el respeto del Estado de derecho; la conducta ética; el desarrollo de competencias y capacidades; la innovación y la apertura al cambio; la sostenibilidad y la orientación a largo plazo; una buena gestión financiera; la promoción de los derechos humanos, la diversidad cultural y la cohesión social; y la rendición de cuentas (Consejo de Europa, 2018).

En este capítulo se aborda la buena gobernanza con respecto a la actividad no estatal en la educación, prestando especial atención a la promoción de los derechos humanos mediante la reglamentación. Los marcos de derechos humanos consagran tanto el derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos como el derecho de todos los niños a recibir una educación de calidad. Además, al menos un año de preescolar y 12 años de primaria y secundaria deben ser gratuitos. Sin embargo, estos derechos pueden no coincidir unos con otros. En los casos en los que los padres pueden elegir la escuela sin ninguna limitación, las poblaciones más marginadas corren el riesgo de ser segregadas y discriminadas, lo que agrava la desigualdad. Cuando las escuelas tienen libertad para determinar los derechos de matrícula y seleccionar a sus alumnos de acuerdo con sus propios criterios de admisión, privilegian a los más ricos y a los que obtienen mejores resultados. El ejercicio de la libertad de elegir, crear y gestionar escuelas puede cumplir la obligación enunciada en el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966 de "ajust[arse] a las normas mínimas que prescriba el Estado", pero puede ser contrario a la obligación de los sistemas educativos de aspirar a la equidad y la inclusión y de cumplir los principios de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

No todos los enfoques de la gobernanza del sistema educativo tratan a todos los alumnos, docentes y escuelas de manera uniforme. En algunos casos, el reparto de responsabilidades de la impartición está fragmentado entre los ministerios y los distintos tipos de agentes. Algunos países ignoran lagunas normativas que llevan a descuidar la equidad y la calidad. Otros reglamentan en exceso a los actores no estatales, por lo menos en teoría, aunque no por ello alcancen los resultados claramente deseados, y sin adoptar el mismo enfoque de supervisión de los establecimientos de educación pública. A su vez, otros países aplican enfoques de gobernanza en los que los límites entre los interesados y los niveles son poco nítidos, y en los que las facultades, intereses y responsabilidades se entrecruzan y superponen (Zancajo y otros, 2021). Para los Gobiernos es

un desafío lograr un equilibrio entre muy escasa supervisión, que puede causar una expansión no prevista que agrava la desigualdad, y una reglamentación excesiva que puede disuadir a los proveedores no estatales de participar en el sistema educativo.

En este capítulo se analiza la reglamentación relacionada con la elaboración de normas para el establecimiento y el funcionamiento individuales (por ejemplo, infraestructuras, concesión de licencias, financiación, operaciones financieras, obtención de beneficios e incentivos fiscales); la organización del sistema educativo en su conjunto, del que forman parte los proveedores no estatales, lo que comprende normas de acceso equitativo (por ejemplo, admisión a la escuela, elección de la escuela y derechos de matrícula) y normas de calidad equitativa (por ejemplo, personal, plan de estudios y materiales didácticos); y la aplicación de estas normas, incluidas las medidas de seguimiento (por ejemplo, garantía de calidad, sanciones y rendición de cuentas) (**Gráfico 3.1**). El análisis se basa en un examen de 211 sistemas educativos para el sitio web de perfiles en apoyo del estudio de los sistemas educativos (PEER) del *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*.

LA GOBERNANZA DEL SISTEMA EDUCATIVO SUELE ESTAR FRAGMENTADA

Los países rigen los actores no estatales en la educación de diversas maneras, que a menudo guardan relación con la forma en que esos actores surgieron y comenzaron sus actividades. Los sistemas educativos modernos se caracterizan por una gobernanza de niveles múltiples. Por su parte, las reformas de los últimos decenios se han orientado hacia una descentralización en la que las autoridades centrales conservan la responsabilidad de la supervisión y la reglamentación, pero traspasan la responsabilidad de la aplicación a los niveles locales. La descentralización puede adoptar diversas formas, dependiendo de la relación con las autoridades locales (por ejemplo, desconcentración, traspaso y delegación), las escuelas (por ejemplo, gestión basada en la escuela, autogobierno y gestión externalizada) y los padres de alumnos (por ejemplo, elección de la escuela). La impartición no estatal de educación está reglamentada en diversos grados, por lo general teniendo en cuenta si esos establecimientos de enseñanza se financian y de qué manera. La excepción es cuando existe un mercado no reglamentado, especialmente en el caso de las clases particulares complementarias.

LA HISTORIA, LA CULTURA Y LA IDEOLOGÍA REPERCUTEN EN EL MODO EN QUE LOS ESTADOS RIGEN LOS ACTORES NO ESTATALES

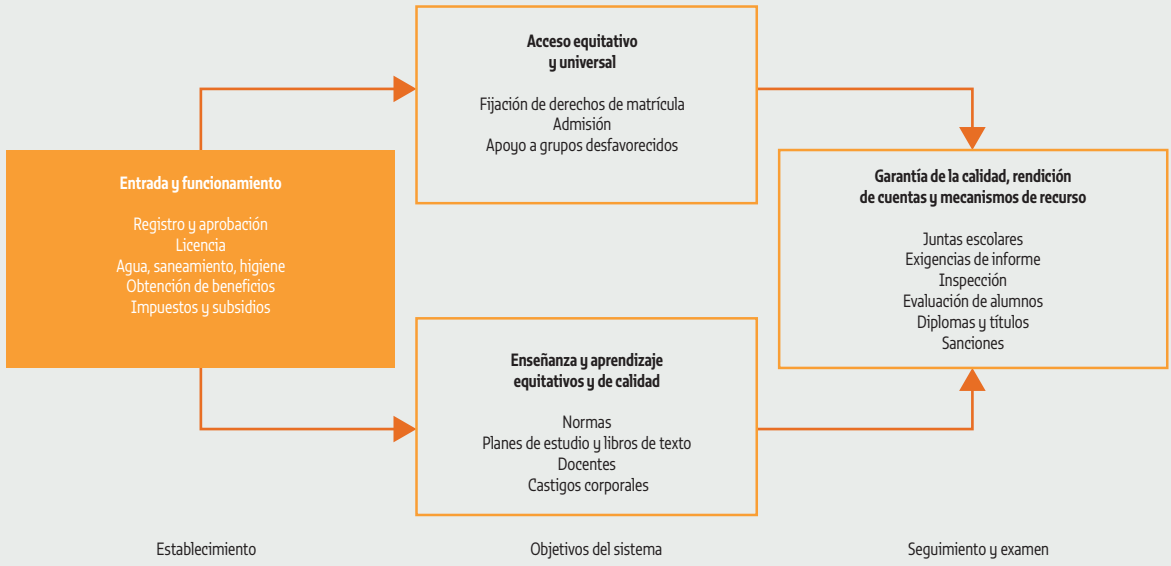
La reglamentación de los proveedores de educación no estatales por parte de los Gobiernos centrales no es uniforme entre los países. En el plano mundial, el 39% de los países tienen un departamento, división u organismo único para los proveedores no estatales a nivel nacional, que depende del ministerio encargado de la educación primaria y secundaria, con porcentajes regionales tan altos que alcanzan el 56% en el África subsahariana y el 73% en África Septentrional y Asia Occidental. Los ministerios de educación son los únicos responsables de la garantía de calidad de los actores no estatales en el 83% de los países, mientras que en el 13% varias autoridades comparten esa responsabilidad.

En algunos países, los ministerios, departamentos u otros interesados se reparten la responsabilidad de reglamentar a los proveedores no estatales. La fragmentación puede repercutir negativamente en la supervisión del sistema si las responsabilidades se solapan, no se articulan claramente o se sustituyen en la práctica por normas informales. Esto suele ocurrir en países donde largos conflictos han desestabilizado la administración pública. En la República Democrática del Congo, el debilitamiento del Gobierno central tras años de conflicto y la aparición de actores no estatales como principales proveedores condujeron a una gobernanza "negociada" entre actores estatales y no estatales (Titeca y de Herdt, 2011). Las autoridades educativas provinciales, los representantes de organizaciones confesionales y los actores privados desempeñan un papel importante en la gestión de la prestación de servicios locales, lo que genera diferencias considerables entre las provincias en la supervisión del sistema escolar (Cambridge Education, 2021).

En 96 países, los planes o estrategias sectoriales describen las funciones de los actores no estatales en la impartición directa de educación o la prestación de otros servicios. No obstante, los países no interactúan de la misma manera con los actores no estatales en la educación. La historia, la cultura y la ideología, a menudo combinadas, repercuten en el modo en que el Estado reglamenta los actores no estatales. En 1974, poco después de obtener la independencia, Bangladesh promulgó la ley de escuelas primarias (Tomar el mando), por la que se nacionalizaron 36.000 escuelas primarias comunitarias, en parte para demostrar un compromiso con el laicismo (Hossain y otros, 2002). Su política educativa de 2010 instaba más firmemente a que más escuelas primarias se convirtieran en escuelas públicas, afirmando que "la responsabilidad de la educación primaria no puede delegarse en el sector privado o las ONG" (Ministerio de Educación de Bangladesh, 2010, pág. 6). Las organizaciones no gubernamentales (ONG) han atendido a millones de alumnos desfavorecidos en la educación primaria, mientras que las escuelas secundarias, laicas o religiosas, han permanecido casi exclusivamente en manos privadas, aunque subvencionadas por el Estado.

“En 96 países, los planes o estrategias sectoriales describen las funciones de los actores no estatales en la impartición directa de educación o la prestación de otros servicios”

GRÁFICO 3.1:
La normativa abarca diversos aspectos de las actividades no estatales en la educación



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig3_1
Fuente: Equipo del Informe GEM.

La Carta de Educación y Enseñanza de Marruecos de 2008 estableció el objetivo de que la proporción de establecimientos privados en el total de la matrícula alcanzara el 25% en el año 2024 en todo el sistema educativo. La visión estratégica 2015-2030 define la educación privada como "asociada de la educación pública para la generalización y el logro de la equidad". Entre 2009-2010 y 2018-2019, el número de escuelas privadas aumentó en un 91%, frente a un 15% para las escuelas públicas. La voluntad de colaborar con el sector privado es más explícita en la educación de la primera infancia, lo que se refleja en el cambio de nombre de la Dirección de cooperación y promoción de la educación de la primera infancia del Ministerio de Educación por Dirección de cooperación y promoción de la enseñanza privada (Abdous, 2020).

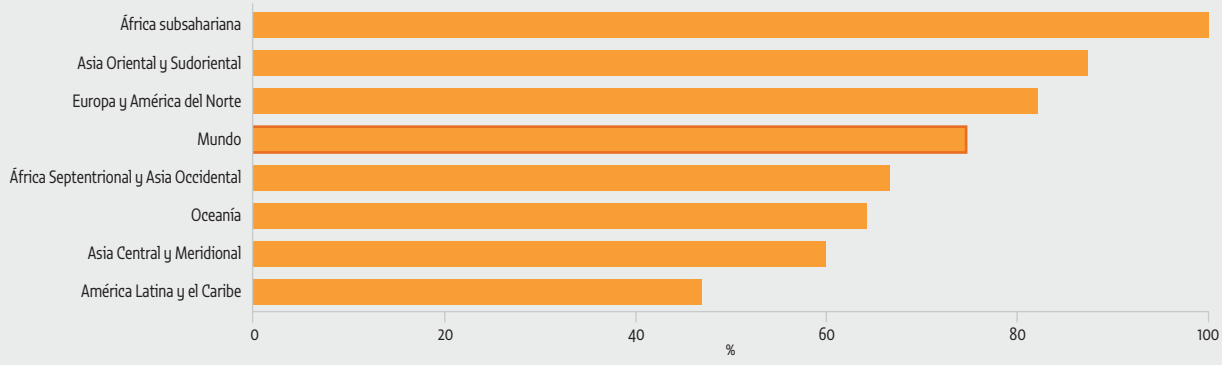
Desde principios de los años 1980, muchos países han concedido a las escuelas más autonomía para tomar decisiones sobre los planes de estudio, la asignación de recursos y, en algunos casos, los docentes. En el mundo, el 74% de los países tiene normativas que exigen algún tipo de gestión escolar en las escuelas no estatales (**Gráfico 3.2**). Las normativas disponen explícitamente que debe haber consejos en todos los tipos de escuelas no estatales en el 45% de los países, pero en las escuelas subvencionadas por el Gobierno únicamente en el 14%. Alrededor del 64% de los países también define la composición de los consejos escolares.

Las funciones de los consejos varían, pero pueden ser sustanciales en algunos países. En la Comunidad Flamenca (Bélgica), los consejos escolares gozan de gran autonomía. Por ejemplo, se conceden subvenciones orientadas hacia la equidad a las escuelas de acuerdo con ciertas normas, pero las condiciones financieras de las escuelas son muy diferentes, ya que éstas pueden elegir cómo asignar dicha financiación (Shewbridge y otros, 2019). En Omán, una decisión ministerial de 2017 exige que las escuelas tengan un consejo de al menos cinco miembros encargado de rendir cuentas al Ministerio de Educación. Un miembro del consejo representa a los padres y al menos dos miembros deben tener experiencia en educación. Los propietarios de las escuelas, los asociados o las partes interesadas pueden formar parte del consejo y votar sobre los métodos de gobernanza. Asimismo, cada escuela privada debe crear un consejo de padres de alumnos, cuya composición y organización se ajusta a las condiciones establecidas por el Ministro de Educación. En Zimbabwe, donde el 22% de las escuelas primarias y el 27% de las secundarias pertenecen al sector no gubernamental, dirigidas en su mayoría por particulares, fideicomisos, granjas, misiones y empresas (Ministerio de Educación Primaria y Secundaria de Zimbabwe, 2021), los comités de desarrollo escolar fomentan la participación de los padres y la comunidad en la gestión de las escuelas (perfiles por países PEER).

GRÁFICO 3.2:

La mayoría de los países exige a las escuelas no estatales tener consejos

Porcentaje de países en los que las escuelas no estatales deben tener algún tipo de gestión escolar, por región, 2021



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig3_2

Fuente: Análisis del equipo del informe GEM basado en los perfiles por países PEER sobre los actores no estatales en la educación.

Las escuelas confesionales representan una parte importante de la matrícula en muchos países, lo que repercute en los modelos de gobernanza (Wodon, 2021a, 2021b). En el 22% de los países del mundo, un ministerio u otra autoridad de asuntos religiosos, que no pertenece al ministerio de educación, dirige las escuelas confesionales. En África Septentrional y Asia Occidental (por ejemplo, Egipto y Túnez), donde éstas suelen ser escuelas estatales, el porcentaje es del 70%, mientras que en el resto de Asia supera el 50%. En Camboya, las escuelas religiosas deben estar registradas en el Ministerio de Cultos y Religión y están bajo la autoridad de la inspección general de educación nacional budista del Ministerio (UNICEF, 2020). En Indonesia, el Ministerio de Asuntos Religiosos es responsable de las escuelas islámicas públicas y privadas (Jackson, 2016). La política escolar relativa a las escuelas confesionales varía en el África subsahariana (**Recuadro 3.1**).

En los debates sobre las funciones de los actores estatales y no estatales en la educación en entornos frágiles o situaciones de emergencia suelen plantearse las cuestiones de la coordinación y el apoyo. ¿Cómo puede evitarse la duplicación y detectarse las carencias? Tras el paso del huracán Mitch en Honduras en 1998, la distribución clara de las tareas y responsabilidades contribuyeron al éxito del Programa Hondureño de Educación Comunitaria para prestar servicios educativos en zonas rurales y desfavorecidas, con una participación directa de los padres de alumnos en su administración. La Secretaría de Educación gestiona la coordinación, financiación y seguimiento del Programa (Secretaría de Educación de Honduras, 2020).

> “Las ONG internacionales que atienden a poblaciones desfavorecidas establecen diversos acuerdos con los Gobiernos, desde sustituir los servicios estatales hasta fortalecer el sistema estatal”

Las ONG internacionales que atienden a poblaciones desfavorecidas establecen diversos acuerdos con los Gobiernos, desde sustituir los servicios estatales hasta fortalecer el sistema estatal. En Sierra Leona, Street Child, una ONG internacional, construyó más de 300 escuelas entre 2010 y 2014 en zonas rurales y remotas que carecían de impartición o supervisión estatales. A medida que Street Child ampliaba la escala y el alcance de su trabajo, la preocupación por la sostenibilidad ponía de manifiesto las limitaciones que supone funcionar fuera del Estado. Desde entonces, Street Child entabló una coordinación y colaboración con el Estado para garantizar la legitimidad, la complementariedad y la capacidad de respuesta de las escuelas ante las crisis. El Estado ha aprobado y adoptado más de 30 escuelas, cuyas infraestructuras y personal se han examinado para garantizar que cumplen las normas estatales (Street Child, 2021).

En Somalia, debido a la guerra civil y el colapso de la autoridad estatal, antiguos docentes crearon organizaciones coordinadoras. En 2018 había 14 asociaciones de este tipo con más de 1.000 escuelas afiliadas a las que asistían más de 250.000 alumnos; de ellas, las más grandes eran la red de educación privada formal y la asociación de escuelas para la educación formal, creadas en los años 1990. En cambio, el Ministerio de Educación, Cultura y Educación Superior administra 93 escuelas con 32.000 alumnos. Las asociaciones expiden certificados y títulos reconocidos en el extranjero y han ayudado a reformar los programas de estudio. Las escuelas deben estar registradas ante el Estado y cumplir las normas de la asociación para pasar a ser miembros. El Ministerio creó el departamento de educación coordinada y privada para reglamentar el sistema educativo no estatal y coordinar con los establecimientos de enseñanza privados, mientras que el departamento de

RECUADRO 3.1:

Las relaciones entre los Gobiernos y la religión en materia de escuelas confesionales han evolucionado en el África subsahariana

La política pública sobre las escuelas confesionales varía en el África subsahariana (Scheunpflug y Wenz, 2021). En el Camerún, el 26% de las escuelas están gestionadas por la Iglesia. El Gobierno no ha respetado el compromiso de financiar a sus docentes. Como el sistema educativo eclesiástico depende de los derechos de matrícula, los docentes no suelen estar bien pagados, especialmente en zonas donde la población es más pobre (Lange y otros, 2021; Wodon, 2020). En las Comoras, el consejo consultivo nacional de educación examina todos los proyectos de ley relativos a la educación pública o privada, pero el ministerio encargado de los asuntos islámicos respalda la educación en las escuelas coránicas. En Djibouti, una ley de 2020 estipula que el Ministerio de Asuntos Musulmanes, Cultura y Bienes del Waqf "elabora y propone los fundamentos de la educación islámica y la difusión de la cultura árabo-islámica". En Madagascar, donde las escuelas confesionales desempeñan un papel importante en el sistema educativo, el Ministerio de Educación supervisa las direcciones de cada una de las tres confesiones: católica, protestante y musulmana. El Estado paga parte de los salarios de los docentes.

La República Democrática del Congo nacionalizó las escuelas religiosas en 1974, pero en 1977 el Estado y cuatro comunidades religiosas (católica, protestante, kimbanguista y musulmana) firmaron un convenio por el que se introducía un sistema perteneciente al Estado y regulado por él, pero gestionado conjuntamente (Scheunpflug y Wenz, 2021). El convenio dividió el sector de la educación pública en una red estatal y cuatro redes confesionales, cada una con su propia administración. Las escuelas públicas que pertenecen a una red confesional son dirigidas tanto por una oficina religiosa como por una oficina de educación pública, lo que complica la gestión. Las redes se encargan indirectamente de distribuir los salarios de más de la mitad de los docentes, y pueden crear escuelas y contratar personal a nivel local sin supervisión del Estado. Las redes confesionales también poseen escuelas privadas que compiten con las públicas para atraer alumnos. En 2019 el Gobierno introdujo la educación gratuita y suprimió todos los derechos de matrícula para la educación primaria. Las redes confesionales deben registrar las escuelas y los docentes en las direcciones provinciales de educación para recibir financiación pública (Cambridge Education, 2021).

En Kenya, las iglesias transfirieron sus escuelas a las autoridades locales en virtud de la ley de educación de 1968, convirtiéndose entonces en patrocinadores. La ley de educación básica de 2013 define al patrocinador como una "persona o institución que hace una contribución importante al desarrollo académico, financiero, infraestructural y espiritual de una institución de educación básica, y ejerce una influencia considerable en él". Esta ley reforzó la autoridad del Estado sobre las escuelas y otorgó a cada nuevo consejo de educación municipal el derecho a nombrar a los presidentes de los consejos de administración de las escuelas y a la comisión del servicio docente la facultad de nombrar a los directores de las escuelas, asignándole un mayor papel en su gestión. Aunque se consulta a los patrocinadores, como las iglesias, sobre las decisiones relativas a los docentes, ya no tienen derecho de veto sobre los directores de escuela y sus responsabilidades suelen limitarse a cuestiones referentes a la infraestructura y la atención espiritual de los alumnos (D'Agostino y otros, 2019).

En Rwanda, las escuelas católicas no dirigidas por órdenes religiosas fueron nacionalizadas en 1966, pero este no fue el caso de un número menor de escuelas de órdenes religiosas y protestantes. El número de escuelas confesionales aumentó tras el genocidio. La Iglesia y el Estado cooperan muy estrechamente. El Gobierno paga los salarios de los docentes en las escuelas gestionadas por la Iglesia. En la educación primaria y en los centros de secundaria subvencionados por el Gobierno está prohibido cobrar derechos de matrícula. Las escuelas confesionales no estatales, clasificadas como escuelas subvencionadas por el Gobierno, reciben ayudas para su construcción y renovación. En la República Unida de Tanzanía, todas las escuelas fueron nacionalizadas durante el régimen de partido único, pero las escuelas cristianas se independizaron después de 1985.

planes de estudio y garantía de calidad se encarga de los planes de estudio, la gestión de los docentes y la supervisión de los establecimientos de enseñanza, tanto públicos como privados (Altai Consulting, 2018).

En Turquía, algunas organizaciones no estatales y empresas privadas crearon centros de enseñanza temporales acreditados para refugiados sirios, que en sus inicios estaban sometidos a escasa supervisión estatal. En septiembre de 2013, se anunció en una circular reglamentaria que los servicios educativos, dentro o fuera de los campamentos, debían ser planificados, coordinados y supervisados por el Ministerio de Educación Nacional y el personal que éste designara a nivel local (Tezel Mccarthy, 2017). Este proceso dio reconocimiento a los actores no estatales que dirigían estos centros. Sin embargo, al cuestionarse la calidad educativa de los centros, el Ministerio de Educación Nacional adoptó en septiembre de 2016 una política para eliminarlos gradualmente y matricular a todos los alumnos sirios en escuelas públicas (UNESCO, 2019).

LA FINANCIACIÓN DE LOS PROVEEDORES NO ESTATALES PUEDE REPERCUTIR EN LOS ACUERDOS DE GOBERNANZA

En la mayoría de los países, los actores no estatales reciben financiación pública que puede revestir diversas formas: subsidios por alumno en el 79% de los países, subsidios a los padres de alumnos en el 23%, préstamos y obsequios a las escuelas en el 27% y ayudas para los salarios de los docentes o los gastos de funcionamiento (por ejemplo, libros de texto o equipos tecnológicos) en el 61%. En el 83% de los países donde los Gobiernos respaldan las escuelas no estatales, las escuelas confesionales figuran entre los beneficiarios. Desde 1976, el Ministerio de Educación de El Salvador paga los salarios de algunos docentes de escuelas

> “En la mayoría de los países, los actores no estatales reciben financiación pública que puede revestir diversas formas”

católicas. El Gobierno establece una cuota para puestos de docencia, y las arquidiócesis deciden cómo repartirlos entre las escuelas. La Iglesia suele ser la propietaria de las infraestructuras; además, gestiona las escuelas por conducto de consejos directivos escolares y puede contratar y despedir docentes. A pesar de ello, el Gobierno reglamenta las escuelas mediante directivas e inspecciona su funcionamiento (USAID y otros, 2018).

Las escuelas no estatales y, sobre todo, las confesionales, pueden ser eficaces para ejercer presión. En Australia, el mecanismo de financiación escolar ha favorecido históricamente a las escuelas privadas con respecto a las públicas. Tras un examen a fondo en 2011, una ley de educación de 2013 fijó el primer subsidio por alumno mínimo nacional del país, con una fórmula para determinar la ayuda adicional para alumnos desfavorecidos (afectados por la pobreza, la discapacidad, la pertenencia a grupos indígenas y un nivel de inglés deficiente) y escuelas desfavorecidas (rurales y pequeñas). El subsidio per cápita mínimo de las escuelas privadas debía ajustarse a la baja para tener en cuenta su capacidad de cobrar derechos de matrícula. Sin embargo, la reforma perdió fuerza. El compromiso del Gobierno de que ninguna escuela perdería recursos afianzó asignaciones tradicionalmente desiguales. Se dejó a discreción del sector de escuelas católicas la aplicación de la fórmula y no se obligó a los estados a cumplir los objetivos federales. Asimismo, la financiación federal que habría ayudado a las escuelas con poca financiación a recuperarse se pospuso cinco años, lo que supuso que las escuelas con exceso de financiación perderían su ventaja a un ritmo muy lento (Goss y otros, 2016). Finalmente, las escuelas privadas se beneficiaron de un mayor incremento de financiación que las públicas entre 2007-2008 y 2016-2017 (Baker, 2019).

En la mayoría de los casos, el único criterio de planificación de la educación para autorizar nuevos proveedores privados financiados con fondos públicos es la demanda. En la provincia paquistaní de Punyab, la fundación de educación de Punyab, una organización semiautónoma, promueve alianzas entre el sector público y el privado para ampliar el acceso a la educación y mejorar la calidad. Sus programas incluyen un plan de vales, un programa de subsidios para escuelas privadas, un mecanismo de externalización de la gestión de las escuelas públicas y el programa de nuevas escuelas (Ansari, 2020), que ofrece incentivos a particulares y organizaciones para crear escuelas si cumplen ciertas condiciones básicas relacionadas con el nivel educativo del solicitante y el lugar de residencia. Las escuelas deben estar en zonas sin escuela formal en un radio de un kilómetro y atender a una población de al menos 350 personas, ya que la finalidad es llegar a poblaciones que de otro modo no tendrían acceso a la escuela. Desde 2007 se han creado más de 2.500 escuelas (Punjab Education Foundation, 2021). Pero existe el riesgo de que estos enfoques basados en la demanda para autorizar a los proveedores agraven la segregación escolar y la estratificación social entre las escuelas.

En el Perú, el Gobierno negocia con actores sin ánimo de lucro seleccionados para hacerse cargo de escuelas públicas, esto es, escuelas que, o bien funcionan plenamente según la normativa del Ministerio de Educación y cuyos docentes reciben su salario del Gobierno (en convenio), o bien perciben alguna ayuda financiera pública para los fondos generales, los salarios de los docentes, los equipos y los edificios (financiación mixta). Las escuelas deben haber obtenido previamente una certificación formal y deben cumplir requisitos mínimos establecidos en la normativa de los centros de enseñanza privada. El acuerdo de funcionamiento comprende exámenes periódicos de las instalaciones, el plan de estudios y los materiales didácticos, y un calendario ajustado al de las escuelas públicas. Los fondos no se transfieren en función del número de alumnos matriculados, sino según un monto fijo dependiendo de cada caso (Rossignoli, 2021).

En Uganda se creó una alianza público-privada para ofrecer subsidios por alumno a las escuelas secundarias privadas para que aceptaran a alumnos que cumplían los requisitos sin costo adicional. Entre 2007 y 2016, 850 escuelas participaron en el programa, lo que representó el 46% de la matrícula. Una política marco de 2010 establecía una licitación para seleccionar escuelas basándose en una determinación de las necesidades, una evaluación del valor y un análisis de las opciones, a la que seguía una negociación sobre las condiciones con los candidatos seleccionados. Pero no se contaba con la capacidad necesaria para ello, ni con una estructura clara de rendición de cuentas, especialmente para las autoridades locales que desembolsaban los fondos (ISER, 2016, 2017). Además, los interesados entrevistados para ser evaluados declararon no entender bien ni las directrices de aplicación ni los criterios para seleccionar las escuelas asociadas (O'Donoghue y otros, 2018). El programa se eliminó gradualmente a partir de 2018 (Ahimbisibwe, 2018).

Para mejorar la financiación de los proveedores no estatales se necesitan criterios más estrictos que no solo tomen en consideración el nivel de demanda de educación, sino también las maneras en que las escuelas que solicitan financiación pública pueden mejorar la equidad y la diversidad (Zancajo y otros, 2021). En Irlanda, la financiación pública de los proveedores privados estaba condicionada al cumplimiento de requisitos básicos, como normas sobre las instalaciones y la aplicación del plan de estudios oficial (Buchanan y Fox, 2008). Desde 2011, el Departamento de Educación y Competencias aplica un proceso de licitación para autorizar el acceso a financiación pública de nuevos proveedores privados. Este determina los ámbitos en los que debe aumentarse la oferta escolar debido a cambios demográficos y realiza convocatorias de licitación. Este proceso permite a las autoridades públicas ejercer mayor control sobre la oferta escolar financiada con fondos públicos y garantizar la diversidad entre los nuevos proveedores (Departamento de Educación y Competencias de Irlanda, 2020).

> Son relativamente pocos los países con alianzas público-privadas para la educación

También se han empleado procesos de contratación o licitación para seleccionar nuevos proveedores financiados con fondos públicos en el ámbito de los programas de escuelas chárter en algunos países de ingreso bajo y mediano. Las convocatorias de licitación se han centrado en seleccionar organizaciones para administrar escuelas de titularidad pública. Pero se han señalado problemas de aplicación. En el programa de escuelas asociadas para Liberia se adoptaron las licitaciones debido a una controversia sobre un acuerdo inicial entre el Gobierno y una cadena de escuelas, Bridge International Academies, que hacía pensar en un monopolio en la contratación (Romero y otros, 2020b). Aun así, el proceso de licitación no se consideró suficientemente competitivo y transparente (Cameron, 2019).

En el programa de escuelas concertadas de la organización de gestión educativa en la provincia paquistaní de Sind se utiliza un proceso de licitación de dos fases. En primer lugar, se evalúa la capacidad técnica de los licitadores en función de su experiencia de gestión, el plan de trabajo propuesto, los perfiles profesionales y las estrategias para alcanzar objetivos de rendimiento y eficiencia. Después se evalúan las organizaciones que cumplen los requisitos en función de las propuestas financieras (LaRocque y Sipahimalani-Rao, 2019).

Son relativamente pocos los países con alianzas público-privadas para la educación: ocho países tienen programas de vales, empezando por Chile en los años 1980 (Elacqua, 2012), y en 14 hay escuelas chárter. No obstante, se teme que los acuerdos de gobernanza basados en alianzas público-privadas tengan efectos negativos para la equidad. Aunque la eficacia depende, en última instancia, de su configuración, un examen de alcance de 98 estudios de modalidades de alianzas público-privadas reveló que, en al menos dos tercios de ellas, los programas de subsidios, vales y escuelas concertadas repercutían negativamente en la equidad (Verger y otros, 2021). Los ejemplos de Inglaterra (Reino Unido) (**Recuadro 3.2**) y del estado de Luisiana (Estados Unidos) (**Recuadro 3.3**), donde las reformas de la gobernanza transformaron la mayoría de las escuelas en academias y escuelas chárter, respectivamente, ponen de relieve los desafíos.

Uno de los principales argumentos en favor de las alianzas público-privadas es su supuesta rentabilidad. Pero no todos creen que esto sea cierto o que la forma de reducir costos merezca la pena. Dado que los salarios de los docentes son, con mucho, la principal partida de gastos en la educación, para mejorar la rentabilidad habría que reducirlos. Ahora bien, los docentes cobran menos que otros profesionales (**Capítulo 19**). Una encuesta mundial mostró que, en 28 de 35 países, el salario inicial real de los docentes era inferior al que se consideraba justo (Dolton y otros, 2018). Pero esta regla tiene excepciones. Ciertamente, en algunos países, las grandes diferencias salariales entre el sector estatal y el no estatal o, dentro del sector estatal, entre los docentes permanentes y los subcontratados, muestran que existen mercados laborales de docentes segmentados en los que algunos son remunerados en exceso (Crawfurd y Pugatch, 2020).

Gran parte de las investigaciones en este sentido proceden de Asia Meridional. Los docentes de la región ganan menos que otros profesionales, en promedio (Beteille y otros, 2020), aunque existen grandes desigualdades salariales entre ellos. Se ha reconocido que el empleo de maestras jóvenes y no cualificadas, con pocas alternativas laborales, es una de las principales bases del modelo empresarial de escuelas privadas de bajo costo en el Pakistán (Andrabi y otros, 2007). En la provincia de Punyab, cuatro programas de alianzas público-privadas pagaban entre 3 y 9 dólares por alumno al mes, en comparación con el gasto público de 9 dólares por alumno al mes en las escuelas públicas. El costo más bajo por alumno se debía a los menores costos salariales (Crawfurd y Hares, 2020). En el estado indio de Andhra Pradesh se comprobó que los beneficiarios de vales de escuelas privadas tenían más o menos el mismo rendimiento que los de escuelas públicas que no los recibían, a un costo inferior a un tercio del costo unitario en las escuelas públicas y una sexta parte del costo salarial de los docentes (Muralidharan y Sundararaman, 2015). Aun así, todavía no está claro si las alianzas público-privadas son una forma eficaz de hacer frente a un mercado laboral de docentes segmentado. Para que la gobernanza sea eficaz debe tratarse el sistema educativo como si fuera uno solo, encontrando formas directas y sostenibles de remediar los desequilibrios e ineficiencias.

BOX 3.2:

Las academias en Inglaterra: una reforma radical de la gobernanza que podría no ser equitativa

Las academias en Inglaterra (Reino Unido) son un ejemplo de reforma educativa que ha transformado sustancialmente la gobernanza en los últimos 20 años. Las escuelas gozan de una autonomía considerable y, aunque forman parte del sistema estatal, no están bajo el control de las autoridades locales, creando un marco de gobernanza aparte.

Las primeras academias "patrocinadas" se establecieron en 2002-2003 como un programa de recuperación para mejorar las escuelas secundarias de zonas desfavorecidas (Eyles y otros, 2018). Autorizadas y financiadas directamente por el Gobierno, se crearon como organizaciones de beneficencia centradas en asignaturas concretas. Luego, la ley de academias de 2010 permitió que cualquier escuela pública de primaria o secundaria se convirtiera en una academia. La ley introdujo dos modelos de "conversión". Las escuelas que la Ofsted, la autoridad de control de los niveles de educación, calificaba de "sobresalientes" (o, cada vez más, de "buenas, con características sobresalientes"), conocidas como academias "convertidas", no necesitaban un patrocinador y sus solicitudes se tramitaban con prioridad. Las escuelas pertenecientes a las categorías "requieren mejoras" o "calidad insuficiente" podían ofrecerse voluntariamente para convertirse buscando un patrocinador dispuesto a elevar sus bajos niveles. Los posibles patrocinadores solo tenían que debatir acerca de la posibilidad de conversión de una o más escuelas con los padres de alumnos o el personal y registrar su intención de presentar una solicitud ante el Departamento de Educación (Ladd y Fiske, 2016).

Las academias patrocinadas y las convertidas gozan de una condición similar y tienen obligaciones parecidas. En principio, tienen más autonomía que otras escuelas públicas, ya que pueden elegir su propio plan de estudios y no tienen que ajustarse a las orientaciones reglamentarias sobre la remuneración y las condiciones del profesorado. Para obtener fondos y autorizar la academia se necesita un contrato entre un fideicomiso sin ánimo de lucro (asociación caritativa exenta) y el secretario de Estado de educación. El fideicomiso puede gestionar una o varias academias con un único contrato, o las academias con un solo contrato pueden agruparse en fideicomisos federativos u otras formas de alianzas de colaboración (West y Wolfe, 2018). En 2019-2020, el 43% de las escuelas financiadas por el Estado (en las que estaban matriculados el 53% de los alumnos) eran academias: el 78% de secundaria y el 36% de primaria. De ellas, el 84% formaba parte de un fideicomiso de múltiples academias (National Governance Association, 2020). Hay 29 fideicomisos de múltiples academias con más de 25 escuelas cada uno (British Education Suppliers Association, 2021).

En 2014, la mayor parte de las escuelas estimaba que la conversión era una forma de "alcanzar mayor libertad para utilizar la financiación como consideraran conveniente" y "elevar los niveles educativos" (Eyles y otros, 2017, pág. 129). Ahora bien, la gran mayoría de los dirigentes escolares pensaba que quienes debían influir en la política de cada escuela eran, en primer lugar, sus propios equipos, seguidos por los directores y los supervisores; por su parte, los actores privados representaban apenas el 1% de las respuestas de los encuestados (IPSOS Mori y The Key, 2015). Por ley, un fideicomiso de múltiples academias constituye una identidad jurídica y las escuelas individuales que engloba dejan de existir como identidades jurídicas separadas. El poder de decisión recae en el órgano rector a nivel central. La pérdida de autonomía de las escuelas ha ido a la par de un mayor control de las mismas por parte de menos personas sin una verdadera supervisión. La ley de educación y adopción de 2016 amplió las competencias del secretario de Estado de educación y de los ocho comisarios escolares regionales que actúan en su nombre, pero que no son nombrados mediante un proceso parlamentario democrático (West y Wolfe, 2018).

En 2017, alrededor del 70% de estas escuelas eran academias convertidas. Cuando el enfoque del programa pasó de hacer frente al bajo rendimiento a aumentar la autonomía, las academias parecen haber matriculado a alumnos más acomodados (Bertoni y otros, 2020; Eyles y otros, 2018). El programa de academias anterior a 2010 produjo una mejora del desempeño escolar en las escuelas secundarias (Eyles y Machin, 2017, 2019), pero no hubo repercusiones en el desempeño en las academias convertidas de primaria (Eyles y otros, 2018).

Un libro blanco de 2016, titulado Excelencia educativa para todos, expresaba la intención de convertir todas las escuelas primarias y secundarias en academias para 2022. A pesar de los cambios en la asignación de fondos por parte del Estado, la desigualdad persiste y tiende a agravarse dependiendo de la situación de la escuela. Por ejemplo, las autoridades locales deben transferir una financiación mínima por alumno a sus escuelas, pero no los fideicomisos de academias, y la redistribución de la financiación en bloque es poco clara. La financiación media por alumno en términos reales se redujo en un 1,2% para la quinta parte de escuelas más desfavorecidas, pero aumentó en un 2,9% para las menos desfavorecidas (NAO, 2021).

Un segundo contraargumento es que la mayoría de los análisis se basan en datos inadecuados sobre los costos que impiden efectuar una evaluación clara de la relación costo-eficacia (Levin y Belfield, 2015). Las cadenas de escuelas privadas, en particular, suelen estar respaldadas por una oficina central bien financiada que presta apoyo curricular y de otro tipo que no se contabiliza en los costos generales (Crawfurd y Hares, 2020). Una evaluación del ya mencionado programa de escuelas asociadas para Liberia, por conducto del cual se subcontrataron 93 escuelas públicas a ocho proveedores privados, ilustra la magnitud del reto. Era difícil entender cómo los proveedores subvencionaban de forma cruzada sus actividades. El comportamiento inadecuado sesgaba los datos. Por ejemplo, un contratista despidió a tres cuartas partes de los docentes de sus escuelas, posiblemente las de menor rendimiento, y transfirió el exceso de alumnos resultante a escuelas vecinas no pertenecientes al programa de escuelas asociadas. Los resultados del aprendizaje diferían mucho según el contratista, al igual que los costos. Después de tres años de funcionamiento, el costo medio del programa de escuelas asociadas era aproximadamente tres veces superior al gasto público por niño, aunque solo mejoraba ligeramente los resultados del aprendizaje (Romero y otros, 2020a).

Un último contraargumento es que las escuelas privadas cuestan menos a los Gobiernos porque los hogares asumen parte de los costos (**Capítulo 4**). Un análisis de 38 países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos y países asociados reveló que, en 2016, las escuelas católicas

RECUADRO 3.3:

Los cambios en la gestión escolar en Luisiana tuvieron efectos controvertidos en los alumnos

En el estado de Luisiana (Estados Unidos) se creó un distrito escolar de recuperación, en el marco de una reforma en 2003, con la finalidad de transformar las escuelas clasificadas como insuficientes de acuerdo con las medidas de responsabilidad de la ley No Child Left Behind (Que ningún niño quede rezagado). Tras el huracán Katrina, que produjo daños en la mayoría de las escuelas de Nueva Orleans, una ley de 2005 subió la puntuación mínima de rendimiento requerida para que el distrito escolar de recuperación asumiera el control. La autoridad de control del Estado también se amplió a distritos con más de 30 escuelas "de bajo rendimiento" y en los que al menos el 50% de la población estudiantil asistía a escuelas que no obtenían la puntuación mínima de rendimiento (Sanders, 2018). Estas escuelas serían gestionadas directamente por el distrito escolar de recuperación o se convertirían en escuelas chárter supervisadas por él (The Learning Landscape, 2015).

Entre 2005 y 2015, el número de escuelas chárter pasó de 20 a 130. En Nueva Orleans, el 91% de los alumnos estaban matriculado en escuelas chárter; ciertamente, el programa "El conocimiento empodera" (KIPP) y las escuelas "sin excusas" similares al KIPP suelen plantear que la pobreza no debe justificar las bajas expectativas o el escaso rendimiento. Un estudio que comparaba escuelas en las que se había asumido el control con otras en las que esto no había sucedido reveló avances considerables en el aprendizaje en el primer grupo (Abdulkadiroğlu y otros, 2016). Sin embargo, en 2013-2014 las escuelas del distrito escolar de recuperación seguían en el 17º percentil de la clasificación de pruebas de los alumnos y tenían bajas tasas de graduación (Deshotels, 2015). Muchos otros estudios también han constatado que las escuelas chárter urbanas tienen repercusiones positivas en los resultados de los exámenes en los Estados Unidos, aunque señalan que no es el único resultado que importa (Cohodes y Parham, 2021).

La reforma empeoró la segregación y generó un sistema escalonado de escuelas públicas, mermando las oportunidades educativas de los alumnos negros (Gumus-Dawes y otros, 2013). La rendición de cuentas basada en los exámenes cobraba fuerza a medida que se ampliaban las escuelas chárter. Las decisiones sobre el cierre de escuelas empezaron a tomarse en función del rendimiento escolar en pruebas estandarizadas de rendimiento, creando una fuerte presión sobre las escuelas. Las sanciones por bajo rendimiento escolar y la disciplina estricta aumentaron las tasas de suspensión escolar y otras medidas disciplinarias (Hernández, 2019), expulsando a alumnos vulnerables del sistema e influyendo negativamente en las relaciones con los educadores (Coco y otros, 2020). Cuando el contrato con el sindicato de profesores expiró y las escuelas chárter no se vieron más en la obligación de contratar docentes diplomados, llegaron nuevos docentes menos cualificados (Barrett y Harris, 2015) y en su mayoría blancos. Así pues, la proporción de profesores negros disminuyó del 71% al 49%, mientras que la de alumnos de grupos minoritarios no blancos se mantuvo en torno al 95% (Hernández, 2019).

Aunque un pacto de rendimiento de escuelas chárter exige que el Departamento de Educación y los encargados de conceder la autorización a las escuelas chárter supervisen el desempeño de las escuelas, la falta de supervisión fiscal condujo a una mala gestión y fraudes, incluido el uso de fondos para beneficio personal y la no prestación de respaldo a empresas y servicios de escuelas chárter, que representaron decenas de millones de dólares (Center for Popular Democracy and Coalition for Community Schools, 2015). En mayo de 2016 se aprobó una ley para devolver las escuelas del distrito escolar de recuperación a los consejos originales a partir de julio de 2018, después de 13 años de problemas no resueltos (Sanders, 2018).

suponían un ahorro para los Gobiernos de 63.000 millones de dólares al año en cuanto a la paridad del poder adquisitivo, pero que el ahorro resultaba de una transferencia de la carga a los hogares (Wodon, 2020b).

La gobernanza de la contratación y de la externalización de la adquisición de otros bienes y servicios en la educación y la medida en que estas prácticas reducen los costos también despiertan dudas. En 1992, el Reino Unido adoptó la iniciativa de financiación privada, un modelo de adquisición basado en alianzas entre el sector público y el privado. Estas incluían casi 100 acuerdos de educación, valorados en 3.500 millones de libras esterlinas (Pratap y Chakrabarti, 2017). El modelo se abandonó en 2018 cuando Carillion, un asociado clave y una de las empresas de construcción más antiguas del país, se derrumbó. Las prácticas financieras fueron muy criticadas, ya que los mayores fondos extraterritoriales de proyectos de la iniciativa de financiación privada generaron beneficios por un total de 1.800 millones de libras esterlinas en 2011-2015, sin pagar impuestos (Sherratt y otros, 2020). Un examen de alianzas público-privadas para proyectos de infraestructuras de educación en Irlanda concluyó que no eran más rápidas ni producían una mejor relación calidad-precio que los procesos de adquisición tradicionales (O'Shea y otros, 2019).

Además de las infraestructuras, hay un gran interés por contratar servicios no educativos para reducir los costos. Aunque están surgiendo casos interesantes en los países más pobres (**Recuadro 3.4**), la mayoría de los análisis proceden de países de ingresos altos, especialmente los Estados Unidos. En Nueva Orleans, la contratación incrementó el gasto de funcionamiento total en la educación pública, lo que a su vez aumentó el gasto administrativo, asignándose menos fondos a la enseñanza (Buerger y Harris, 2020). La privatización del transporte escolar en el estado de Minnesota no redujo los costos (Thompson, 2011).

> “La gobernanza de la contratación y de la externalización de la adquisición de otros bienes y servicios en la educación y la medida en que estas prácticas reducen los costos despiertan dudas”

RECUADRO 3.4:

La externalización de los pagos de los salarios de los docentes en la República Democrática del Congo no resultó rentable

La debilidad de los sistemas de pago de los salarios de los docentes plantea un gran desafío, especialmente en contextos frágiles. Los docentes pueden pasar meses sin cobrar debido a la rigidez burocrática y la falta de acceso al sistema financiero. Algunos países han tratado de encarar el reto mediante la participación privada, por ejemplo, utilizando programas de pago mediante teléfonos móviles en los países más pobres para mejorar la inclusión financiera y pagar a los docentes a tiempo (Trucano, 2014).

En 2011, una alianza público-privada entre el Estado y el sector bancario en la República Democrática del Congo sustituyó los acuerdos entre las organizaciones confesionales y los docentes para el pago de los salarios de estos últimos. Aunque el programa mejoró la situación en las ciudades, no resolvió el problema principal, a saber, cómo pagar a los docentes en las zonas rurales remotas que carecen de acceso a los bancos. El programa motivó a los bancos a abrir nuevas sucursales en Kinshasa, pero no en el campo. No tuvo en cuenta el hecho de que apenas el 4% de los adultos tenía cuentas bancarias en 2014 y, de ellos, dos tercios estaban en Kinshasa y en la provincia de Katanga. Para cubrir las zonas restantes, los bancos crearon puntos de pago temporales para los docentes, procuraron celebrar subcontratos con empresas de telefonía móvil para el pago y, además, subcontrataron otros servicios. Al cabo de unos años, los costos de transacción aumentaron considerablemente. En lugar de recibir pagos directos de las redes de escuelas confesionales, los docentes casi siempre tenían que arreglárselas individualmente. En última instancia esto llevó a la Iglesia Católica a utilizar sus redes e infraestructuras para efectuar los pagos (Brandt y de Herdt, 2020).

De hecho, utilizando una muestra de 343 distritos escolares a lo largo de 12 años con datos antes y después de la externalización, un análisis más detallado mostró que los costos totales de transporte aumentaron un 21% debido a la externalización, incrementando los costos por alumno en aproximadamente un 16% (Puozaa, 2016). Las empresas de servicios de comidas tampoco permitieron ahorrar costos, ya que a menudo se gastó menos en alimentos y empleados pero más en comisiones y suministros. Los ahorros, de haberlos, se debieron a la contratación de trabajadores remunerados por hora, a quienes se les pagaba menos y se les daban menos prestaciones, en tanto que la calidad de la comida se deterioró (Gaddis, 2020).

LA NORMATIVA NO SE CENTRA SUFICIENTEMENTE EN LAEQUIDAD Y LA CALIDAD

La normativa tiene por finalidad, idealmente, movilizar todos los recursos disponibles para promover un desarrollo educativo que atienda a las necesidades académicas, socioemocionales y de bienestar de cada alumno y educador, logrando al tiempo los resultados sistémicos deseables relativos a la equidad, la inclusión, la calidad, la innovación y la eficiencia.

En este informe se examinó la normativa referente a la creación, funcionamiento, calidad, equidad y rendición de cuentas de escuelas no estatales en 211 sistemas educativos. Concluyó que algunos ámbitos están ampliamente sometidos a reglamentación. Casi todos los sistemas definen requisitos de ingreso y funcionamiento, incluidos el registro y la licencia. También son frecuentes las normativas sobre el tamaño del aula y la proporción de alumnos por docente. En cambio, pocos países reglamentan la acreditación del profesorado, los planes de estudio o los procedimientos de admisión que podrían promover un acceso más equitativo (**Gráfico 3.3**).

LAS NORMATIVAS PARA EL ESTABLECIMIENTO PUEDEN SER MUY BUROCRÁTICAS

Los proveedores de educación deben registrarse para recibir una licencia que les autorice a hacerse cargo de una escuela y cumplir las condiciones jurídicas (para propietarios individuales o empresas) y materiales. En Chile se reconocen los establecimientos de enseñanza cuando tienen propietarios (personas jurídicas de derecho público o privado o municipios), un capital mínimo obligatorio y unas infraestructuras adecuadas. El propietario debe tener un representante legal y un administrador con titulaciones profesionales o licenciaturas, y que no hayan sido condenados por prácticas antisindicales, impago de cargas sociales, vulneración de derechos fundamentales o delitos contra la familia, la moral pública y la integridad sexual o relacionados con drogas. El Ministerio de Educación lleva un Registro de Sostenedores y un Registro de Establecimientos Reconocidos Oficialmente con información pertinente sobre cada escuela. No hay límite en cuanto al número de escuelas que puede administrar un propietario. En Honduras, cualquier persona jurídica o física puede crear y administrar escuelas no estatales, con inclusión de comunidades, empresas y organizaciones sin fines de lucro. El Reglamento de Instituciones de Educación No Gubernamentales exige que posean capacidad financiera y pedagógica y que no tengan responsabilidades jurídicas pendientes.

En el 80% de los países, la normativa se centra en requisitos de espacio, como el terreno, el edificio y el tamaño de las aulas, mientras que en el 74% hay exigencias sobre la proporción de alumnos por docente o el número de alumnos por aula (**Gráfico 3.4**). En la India, los estados tienen diversas normativas sobre el espacio. En Andhra Pradesh se estipula una superficie mínima por alumno, y en Rayastán y Karnataka se definen la superficie mínima de los terrenos privados. En Uttar Pradesh se utilizan dos criterios para reconocer una escuela: la superficie mínima por alumno (9 m2) y el tamaño del aula (180 m2) (Ambast y otros, 2017). En Madagascar, en virtud de un decreto de 2017, las escuelas privadas deben estar ubicadas en zonas

tranquilas, saludables y seguras, y el solicitante debe presentar un plano de los locales y un título de propiedad o un certificado administrativo de la situación jurídica del emplazamiento.

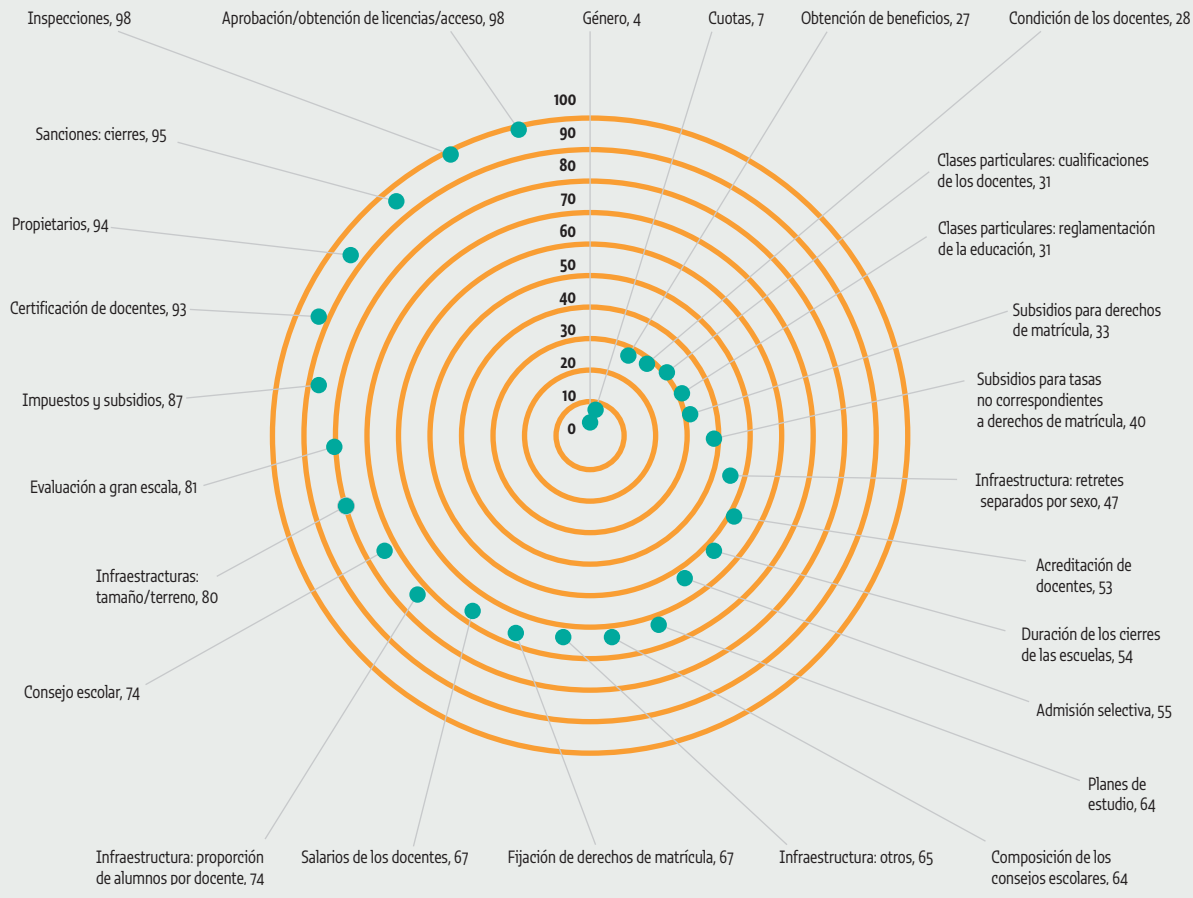
La normativa también abarca el agua y el saneamiento que pueden repercutir considerablemente en la permanencia en la educación de las niñas. En el 47% de los países con información disponible se exigen retretes separados por sexo. En Fiji, una política de 2011 establece normas mínimas de infraestructura, que incluyen instalaciones sanitarias adecuadas, un retrete por cada 15 niños separado por sexo y agua potable. Las escuelas también deben cumplir con las políticas de salud escolar, así como de salud y seguridad en el trabajo.

Varios niveles gubernamentales comparten la responsabilidad del registro de escuelas, pero a menudo el nivel más alto participa en la toma de decisiones finales. En Albania, la creación de establecimientos privados, entre ellos los de comunidades religiosas y los que tienen programas de lenguas extranjeras, requiere la aprobación del Consejo de Ministros sobre la base de una propuesta del Ministro de Educación. En Argelia, las escuelas deben solicitar la aprobación de la wilaya (provincia) sobre la admisibilidad de la solicitud; de recibirse una respuesta favorable, el Ministro emite una licencia. Las directrices de Bhután de 2018 exigen que se presenten una expresión de interés y un plan maestro al *dzongkhag* (municipio), que evalúa la propiedad y el registro de los terrenos, antes de realizar una verificación conjunta con el Ministerio de Educación. El Ministerio de Economía debe aprobar un informe detallado del proyecto para que la propuesta pueda obtener una licencia. Deben cumplirse más requisitos para las escuelas secundarias. Israel concede una licencia intransferible por un mínimo de un año. Las instituciones establecidas desde

GRÁFICO 3.3:

Pocos sistemas reglamentan aspectos complejos de la impartición no estatal, como la equidad

Porcentaje de sistemas educativos con reglamentaciones específicas, por temas



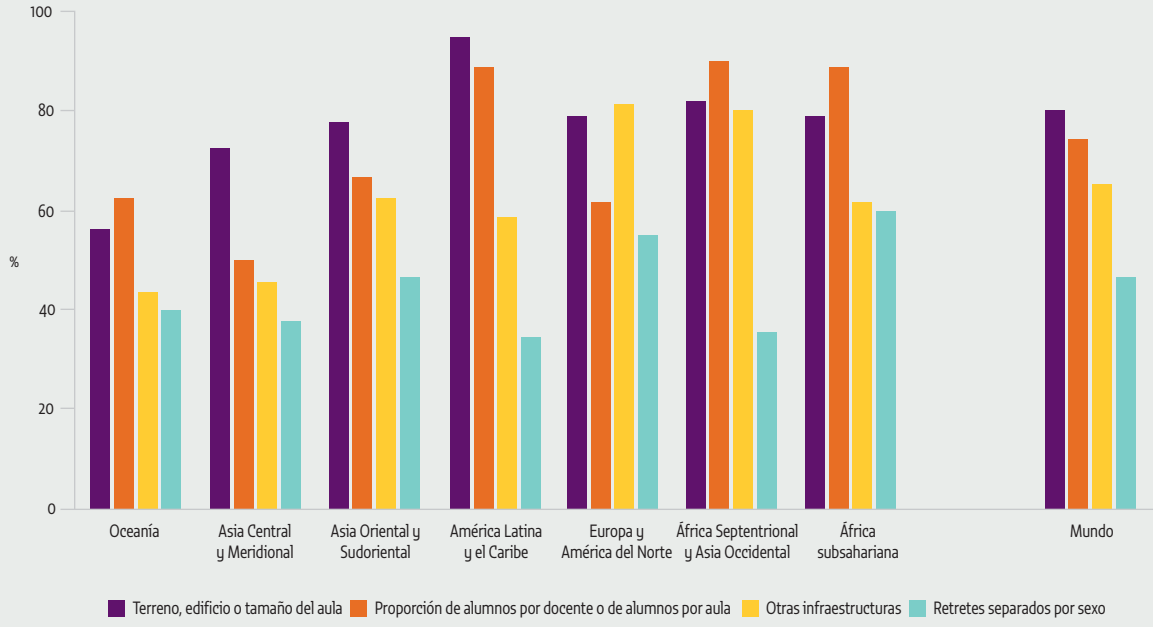
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig3_3

Fuente: Análisis del equipo del informe GEM basado en los perfiles por países PEER sobre los actores no estatales en la educación.

GRÁFICO 3.4:

La reglamentación sobre el establecimiento de escuelas suele centrarse en la infraestructura

Porcentaje de países con reglamentación sobre la creación de escuelas relacionada con las infraestructuras, por región, 2021



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig3_4

Fuente: Análisis del equipo del informe GEM basado en los perfiles por países PEER sobre los actores no estatales en la educación.

hace tiempo con críticas positivas ("verdes") pueden recibir licencias de mayor duración, mientras que las licencias de un año se conceden a las instituciones nuevas o en crecimiento o que han recibido críticas condicionales o negativas ("rojas"). El Ministerio de Educación realiza inspecciones y se encarga de renovar las licencias.

En algunos países, los requisitos para el funcionamiento de escuelas no estatales son complejos. En Accra (Ghana), las directrices para el establecimiento de escuelas privadas exigen la aprobación del Gobierno dos años antes del establecimiento de la escuela y plantean condiciones sobre los docentes, el terreno y las infraestructuras. Otras directrices más recientes añadieron requerimientos sobre la proporción de alumnos por aula, los consejos de administración y los límites para fijar derechos de matrícula sin la aprobación del consejo de servicios educativos de Ghana (Härmä, 2019). Muchas escuelas carecen de información sobre los procedimientos de registro (Marchetta y Dilly, 2019).

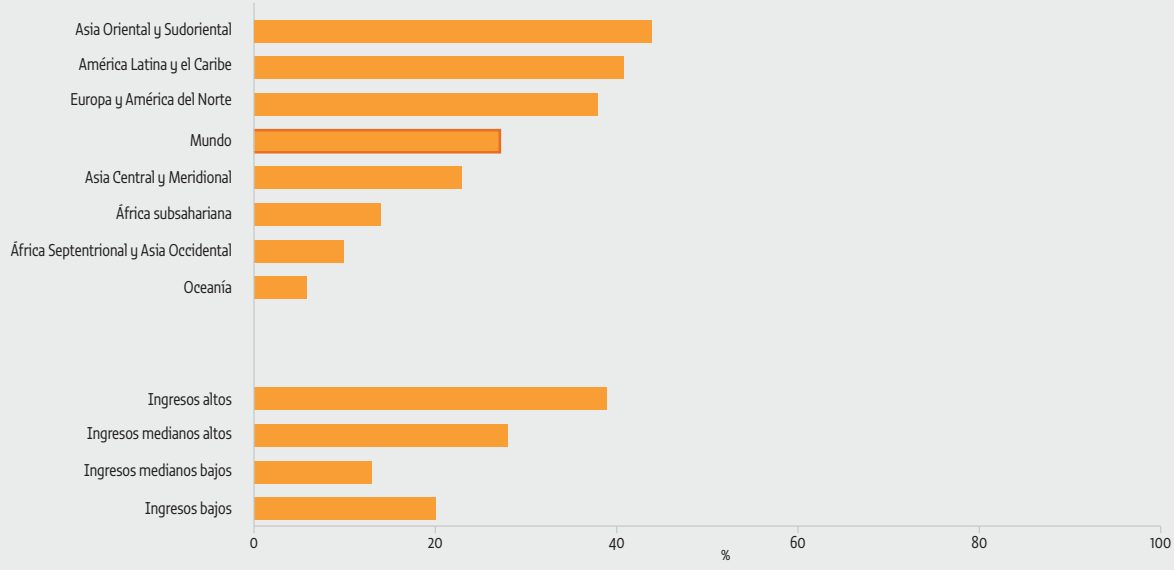
En Delhi (India) se necesitan 28 certificados o aprobaciones de seis departamentos para abrir una escuela privada. Se piden 125 documentos, de los cuales 29 son para el certificado de esencialidad, 14 para conseguir la aprobación del esquema de gestión y 82 para la obtención del certificado de reconocimiento. Únicamente para el certificado de esencialidad, los documentos que deben presentarse comprenden una copia de la escritura de constitución y el reglamento de la sociedad, una copia del certificado de registro de la sociedad, la lista de los miembros del consejo de administración, la prueba de que no hay parentesco entre los miembros de la sociedad, una lista completa de los miembros de la sociedad con datos biométricos y firmas, y la garantía de que la escuela dispone de agua potable adecuada y retretes separados para niños y niñas. Para conseguir los documentos intervienen 16 funcionarios de tres oficinas distintas de la dirección de educación. Según las estimaciones oficiales, el proceso no debería tomar más de cuatro meses, pero en algunos casos ha tardado más de cinco años (Centre for Civil Society, 2019).

> “Según las estimaciones oficiales, en Delhi (India) el proceso para abrir una escuela privada no debería tomar más de cuatro meses, pero en algunos casos ha tardado más de cinco años”

GRÁFICO 3.5:

Un poco más de una cuarta parte de los países prohíbe a las escuelas obtener beneficios

Porcentaje de países con reglamentación sobre la obtención de beneficios en las escuelas, por región, 2021



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig3_5

Fuente: Análisis del equipo del informe GEM basado en los perfiles por países PEER sobre los actores no estatales en la educación.

LAS AYUDAS ESTATALES SE ACOMPAÑAN DE REGLAMENTOS FINANCIEROS

Existen normas específicas para las operaciones financieras relacionadas con la obtención de beneficios, la fijación de derechos de matrícula y los incentivos, especialmente cuando los Gobiernos respaldan a proveedores no estatales.

Algunos países prohíben la obtención de beneficios

De 194 países, 52 (aproximadamente el 27%) prohíben por ley la obtención de beneficios en la educación primaria y secundaria (**Gráfico 3.5**), aunque por lo general solo en el caso de las escuelas subvencionadas por el Estado. En los últimos 10 años, 21 países han introducido o enmendado este tipo de normativas. La ley de educación de Australia de 2013 estipula que, para recibir financiación pública, las escuelas independientes no deben tener fines de lucro. La ley de inclusión escolar de Chile de 2015 establece que los propietarios que reciban fondos públicos no pueden obtener beneficios y deben destinar las contribuciones públicas íntegramente a la educación. En China, una normativa de 2018 prohibió la obtención de beneficios del primer al noveno grado; por su parte, la ley de educación privada de 2021 restringe aún más las posibilidades de lucro de las escuelas privadas y las obliga a reinvertir parte de los beneficios en el desarrollo de la escuela (Che, 2021; Jones y otros, 2021). Una ley marco de 2014 de la República Democrática del Congo estipula que los ingresos por derechos de matrícula deben utilizarse para mejorar la calidad de la educación. La ley de derecho a la educación de 2009 de la India exige que las escuelas privadas se registren como sociedades o fideicomisos sin ánimo de lucro y destinen los excedentes a objetivos benéficos. Sin embargo, la gobernanza de las organizaciones benéficas se ve menoscabada por la falta de un marco jurídico central, la insuficiencia de personal y un escaso compromiso político (Central Square Foundation, 2020).

En la Federación de Rusia, las organizaciones educativas, que pueden generar ingresos mediante la prestación de servicios, no tienen fines de lucro en virtud de la ley de educación y no pueden distribuir beneficios a sus miembros. Sin embargo, el código civil de 1994 permite a las organizaciones sin fines de lucro generar beneficios si se utilizan para alcanzar los objetivos de la organización, y la ley de organizaciones sin fines de lucro especifica que se pueden generar beneficios procedentes del suministro de bienes y servicios (perfiles por países PEER).

> Los derechos de matrícula de las escuelas no estatales están limitados y restringidos en el 67% de países

El nivel de los derechos de matrícula suele estar reglamentado pero las escuelas no son más accesibles

Los derechos de matrícula de las escuelas no estatales están limitados y restringidos en 116 de 173 países (67%). En muchos casos los ministerios de educación deben aprobar los incrementos de los derechos de matrícula o pueden limitarlos. El Ministerio de Educación de Bhután debe aprobar los derechos de matrícula de los actores privados y puede especificar cómo gastar los ingresos, por ejemplo, en materiales didácticos o en programas de perfeccionamiento para docentes. En Dominica, las escuelas privadas y concertadas no pueden aumentar los derechos de matrícula, o añadir nuevas tasas, sin la aprobación del ministro, y deben avisar con al menos un trimestre de antelación. El Ministerio de Educación de la República Dominicana puede reglamentar y fijar los derechos de matrícula de las escuelas privadas. En Israel, una circular de 2020 sobre los pagos de los padres de alumnos especificaba que el ministerio debía aprobar los derechos de matrícula en función de la matriculación, el perfil y el porcentaje del presupuesto sufragado por el Gobierno, y que las escuelas financiadas en su totalidad por el Estado no podían cobrar derechos de matrícula. Una circular de 2021 indicaba además que las escuelas podían exigir pagos para contratar servicios voluntarios, sin sobrepasar el nivel aprobado por el Ministerio de Educación.

Sin embargo, en la práctica, las restricciones referentes a los derechos de matrícula no parecen aumentar la probabilidad de que los alumnos más pobres accedan a escuelas no estatales. En las Comoras, donde el Gobierno debía aprobar los derechos de matrícula de las escuelas privadas independientes, el 2% de los alumnos de los hogares más pobres, frente al 24% de los más ricos, asistían a dichas escuelas (CONFEMEN, 2010). A pesar de que a las escuelas del programa de escuelas asociadas para Liberia (PSL) se les prohibía cobrar derechos de matrícula, ni siquiera para libros de texto y uniformes, el 48% de los padres de alumnos señalaron que habían tenido que efectuar algún pago (Romero y otros, 2020b). Las escuelas privadas ugandesas que participan en el programa de educación secundaria universal debían dejar de cobrar derechos de matrícula a cambio de la ayuda que recibían, pero siguieron cobrando tasas informales y pidiendo contribuciones a los padres para servicios básicos (Omoeva y Gale, 2016). Así pues, los hogares más ricos tenían más probabilidades de beneficiarse del programa: el quintil más rico recibía el 20% de los subsidios y el quintil más pobre el 10% (Wokadala y Barungi, 2015).

En el Pakistán, la ordenanza sobre los establecimientos de enseñanza privados de Punyab de 1984 estipulaba que los derechos de matrícula no podían aumentar anualmente en más del 5% sin la aprobación oficial del Gobierno provincial. Una modificación de 2016 reglamentó aún más la estructura de los derechos de matrícula, prohibiendo a las escuelas exigir a los padres un pago extra por los uniformes y los libros de texto de proveedores específicos. Pero el pago de derechos de matrícula es un requisito no oficial para recibir vales. Ciertamente, las escuelas participantes cobran tasas adicionales durante un año antes de permitir a los alumnos presentar una solicitud al programa de vales y poder tal vez recibir una respuesta favorable. La mayoría de los alumnos de estas escuelas pueden permitirse pagar algunos derechos de matrícula (Afridi, 2018; Ansari, 2020).

La mayoría de los países conceden ventajas fiscales a los proveedores no estatales

Los proveedores no estatales gozan de exenciones tributarias y otros incentivos fiscales en 173 de 200 países, es decir, el 87%. El Pakistán ha creado cinco fundaciones para respaldar el establecimiento y mantenimiento de escuelas primarias y secundarias no estatales mediante subvenciones, préstamos, infraestructuras estatales, instalaciones comunitarias y otros servicios. El Gobierno filipino concede donaciones, subsidios e incentivos fiscales a las escuelas no estatales en forma de vales, contratos de gestión, donaciones, préstamos y asistencia técnica. Una ley de 1998 fijó los criterios para recibir ayudas, entre los que figuran los derechos de matrícula, el rendimiento y la ubicación de la escuela y las necesidades socioeconómicas de los alumnos. El fondo anual de madrasas del Departamento de Educación también subvenciona los gastos de funcionamiento de madrasas privadas.

Estos incentivos pueden resultar costosos para los Gobiernos. Una estimación indica que los incentivos fiscales generan una pérdida de ingresos públicos de unos 1.200 millones de dólares al año en Ghana, 1.100 millones en Kenya, 4.000 millones en el Pakistán y 272 millones en Uganda (Balsera, 2017). En cambio, la República Unida de Tanzanía introdujo recientemente un impuesto sobre la renta del 30% para las escuelas privadas cuyos ingresos superen un determinado margen de exención de impuestos (Rossignoli, 2021).

POCAS NORMATIVAS PROCURAN PROMOVER UN ACCESO EQUITATIVO

Algunos países procuran evitar los procedimientos de admisión selectiva o facilitan directamente el acceso a las escuelas no estatales.

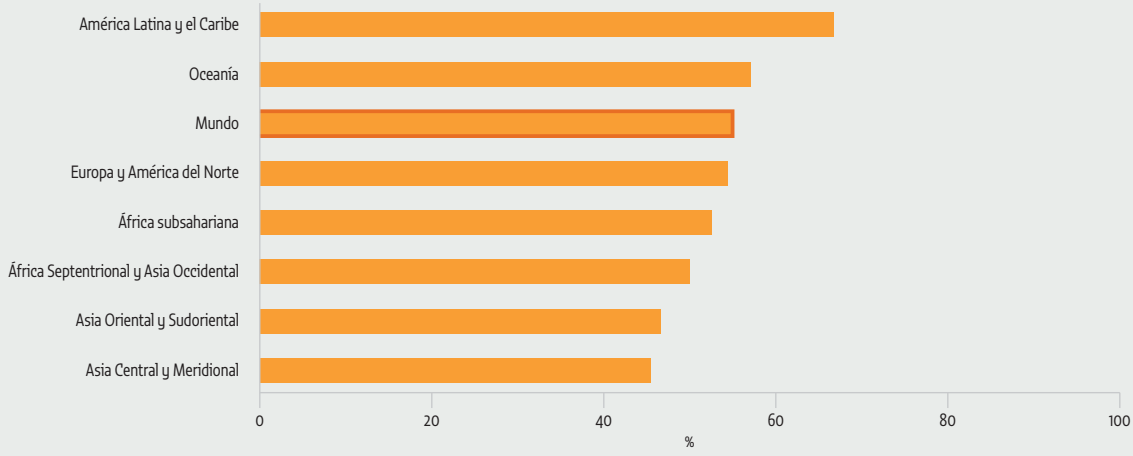
Algunas normativas disuaden de la admisión selectiva, pero pueden no impedirla

En el plano mundial, en 78 de 172 países, es decir, el 55%, las escuelas no pueden determinar sus propios procedimientos de admisión (**Gráfico 3.6**). En 46 países esto se aplica a las escuelas no estatales, mientras que en 9 únicamente a las escuelas subvencionadas por el Gobierno. Todos los países adoptan el principio de no discriminación para garantizar un acceso equitativo a la educación, pero las escuelas confesionales tienen más libertad para elegir a los alumnos.

GRÁFICO 3.6:

Menos de la mitad de los países impiden que se apliquen procedimientos de admisión selectiva

Porcentaje de países con reglamentación sobre los procedimientos de admisión a las escuelas, por región, 2021



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig3_6

Fuente: Análisis del equipo del informe GEM basado en los perfiles por países PEER sobre los actores no estatales en la educación.

> En Chile, la ley de inclusión escolar de 2015 prohibió la admisión selectiva

En Chile, los colegios privados subvencionados seleccionaban a los alumnos de acuerdo con características socioeconómicas o creencias religiosas mediante entrevistas, pruebas o sesiones de juego (Carrasco y otros, 2017; Santos y Elacqua, 2016), hasta que la ley de inclusión escolar de 2015 prohibió la admisión selectiva. En el Perú, las escuelas privadas tienen derecho a establecer su propio procedimiento de admisión siempre que se ajusten a las directrices del Reglamento de instituciones educativas privadas de educación básica de 2021 en lo que respecta a la no discriminación y la prohibición de evaluar a los alumnos del primer grado. En la República Bolivariana de Venezuela, las reglas de creación y funcionamiento de las escuelas privadas prohíben que se apliquen criterios de admisión que discriminen a los alumnos por motivos de género, raza, religión o situación económica.

El sistema educativo irlandés estuvo durante mucho tiempo dominado por la Iglesia Católica. Pero la creciente diversidad étnica y religiosa llevó a la ley de educación (admisión a las escuelas) de 2018 a exigir a todas las escuelas una política de admisión conforme a la ley de igualdad de condiciones de 2000, lo que significa que deben declarar explícitamente que no discriminarán por motivos de género, estado civil o familiar, orientación sexual, religión, discapacidad, raza o necesidades educativas especiales. Los criterios de admisión tampoco deben incluir el hecho de que los padres hayan sido alumnos de la escuela o el momento en que se incluyó el nombre del niño en la lista de inscripción (Doyle y otros, 2020; Kenny, 2020). Al mismo tiempo, los alumnos pertenecientes a minorías siguen teniendo acceso a escuelas pertenecientes a su credo religioso. Se permiten declaraciones especiales a las escuelas confesionales que pueden rechazar alumnos si pueden demostrar que hacerlo es "esencial para mantener el espíritu de la escuela" (Gobierno de Irlanda, 2018). En los Países Bajos, las escuelas confesionales privadas, a diferencia de las públicas, pueden establecer principios que deben respetar los docentes y los alumnos, pero no pueden discriminar por motivos de orientación sexual o identidad de género (Gobierno de los Países Bajos, 2021).

En Inglaterra (Reino Unido), las academias de gestión privada y las escuelas gratuitas pueden ajustar sus criterios de admisión cuando tienen un exceso de matrícula, siempre que respeten el código de admisiones escolares, la ley de derechos humanos y la ley de igualdad. Las escuelas no tienen derecho de entrevistar a los padres (Departamento de Educación, 2021). Las escuelas con un número excesivo de alumnos deben hacer públicos sus criterios de selección; por su parte, los padres de alumnos pueden apelar (Roberts y Danechi, 2021). En un inicio, las escuelas podían seleccionar automáticamente a los alumnos que, entre sus preferencias, las habían puesto en primer lugar. Esta política fue eliminada en 2008 por considerarse que favorecía a las familias privilegiadas. Sin embargo, esto tuvo el efecto contrario,

ya que dio a estas últimas una mayor ventaja al aumentar la competencia por las escuelas más codiciadas (Terrier y otros, 2021). El criterio principal suele ser la distancia a la escuela (Burgess y otros, 2020). Lo mismo ocurre con las escuelas gestionadas por los Gobiernos locales, aunque en la práctica las escuelas gratuitas también pueden seleccionar sus "escuelas nodrizas" y zonas de procedencia preferidas (Morris, 2014). Los mecanismos de selección basados en la distancia a la escuela influyen decisivamente en el mercado de la vivienda. Un aumento de las puntuaciones de los exámenes en un entero de desviación estándar eleva el precio de la vivienda en un 3% (Black y Machin, 2011).

La ley de educación básica de Namibia de 2020 prohíbe que las políticas de admisión de las escuelas privadas apliquen criterios como la raza, el origen étnico, la religión, el sexo o la situación socioeconómica. Las escuelas que infrinjan la norma pueden ser multadas con hasta 1.350 dólares y el propietario se expone a hasta dos años de cárcel. En Seychelles, donde hay cuatro escuelas privadas de primaria y tres de secundaria, la ley de educación de 2004 permite al ministro determinar el número máximo de alumnos admitidos, mientras que el secretario principal puede iniciar una investigación si se acusa a una escuela privada de discriminación por motivos de raza, religión o afiliación política al expulsar o negarse a admitir a un alumno.

Algunos países fomentan el acceso de alumnos desfavorecidos a escuelas no estatales

Alrededor del mundo, un tercio de los países subvencionan los derechos de matrícula y el 40% de ellos subvencionan otros gastos, como el transporte y las comidas, para ayudar a los alumnos de ciertos contextos (**Gráfico 3.7**). Apenas el 7% de los países (pero el 27% en Asia Central y Meridional) tienen cuotas para alumnos desfavorecidos, y el 4% de ellos cuentan con normativas contra la exclusión por motivos de género.

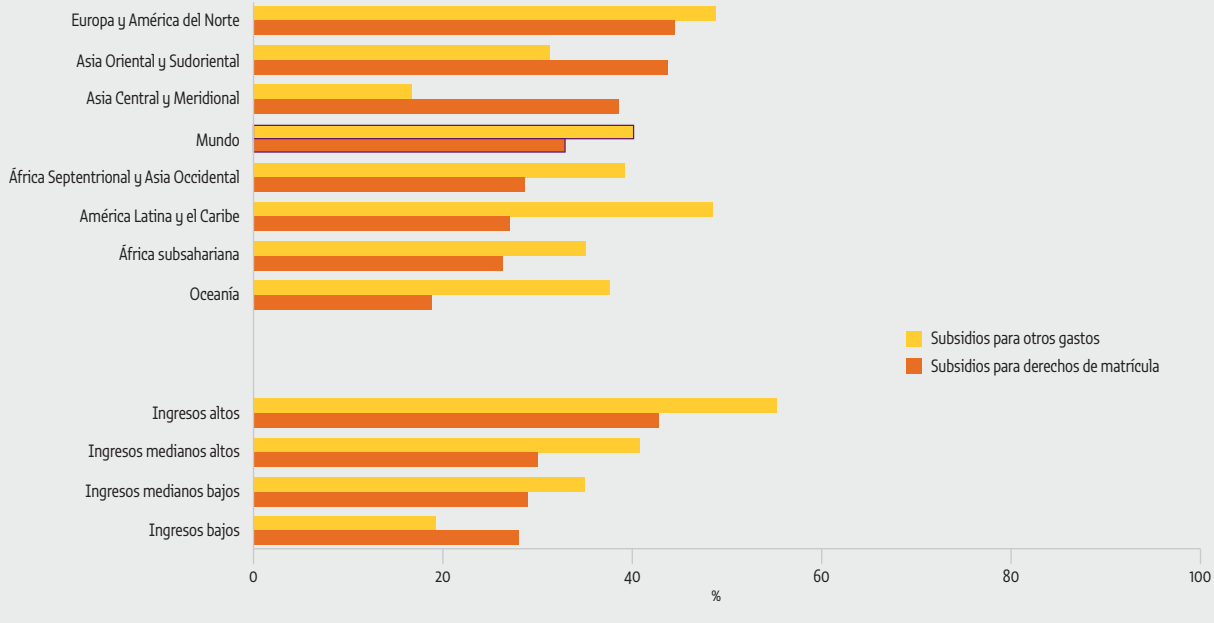
El programa argentino Progresar apoya a los jóvenes desempleados o con ingresos muy bajos, así como a otros grupos desfavorecidos, concediéndoles prestaciones, como becas, para terminar la educación obligatoria. En 2020, el programa se amplió para incluir escuelas privadas dependientes del Gobierno. La Ley General de Educación Federal de México de 2019 establece que todas las escuelas privadas deben conceder becas al menos a un 5% de los alumnos matriculados. En el Perú, las escuelas privadas deben otorgar becas a los alumnos que han perdido a sus padres o tutores y son capaces de demostrar que no pueden pagar los derechos de matrícula.

En la India, la ley sobre el derecho a la educación de 2009 obligó a las escuelas privadas a reservar el 25% de las plazas para niños de grupos pobres y desfavorecidos y a reembolsar sus derechos de matrícula (**Recuadro 3.5**).

GRÁFICO 3.7:

Uno de cada tres países ayuda a los alumnos desfavorecidos a pagar los derechos de matrícula de escuelas privadas

Países con reglamentación que promueve el acceso de alumnos desfavorecidos a escuelas privadas, por región, 2021



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig3_7

Fuente: Análisis del equipo del informe GEM basado en los perfiles por países PEER sobre los actores no estatales en la educación.

RECUADRO 3.5:

En la India aún no se han cumplido los ambiciosos objetivos de equidad de las disposiciones relativas a las escuelas privadas de la ley del derecho a la educación

El artículo 12 1) c) de la ley de derecho a la educación de 2009 disponía que las escuelas privadas no subvencionadas no minoritarias de la India debían reservar al menos el 25% de sus plazas en los grados del nivel de ingreso para niños de entornos pobres y desfavorecidos. Los Gobiernos estatales debían reembolsar a las escuelas los derechos de matrícula (no estatales) o el gasto escolar por niño (estatal), según cuál fuera más bajo.

La política tropezó con diversos problemas de aplicación (Day Ashley y otros, 2020). Entre 2010 y 2016, alrededor de una cuarta parte de los litigios relacionados con esa ley en los tribunales superiores y el Tribunal Supremo se referían a esta disposición (Ambast y Gaur, 2017). Los departamentos estatales de educación no han contado con suficiente personal para informar a los solicitantes, tramitar las solicitudes, supervisar el cumplimiento de las normas relativas a las infraestructuras y el profesorado por parte de las escuelas privadas y examinar los recursos (Mehendale y otros, 2015).

Las escuelas se han quejado de que los reembolsos son lentos, difíciles de obtener y están por debajo de los niveles esperados, lo que lleva a aumentar los derechos de matrícula de los demás alumnos. También se ha argumentado que los Gobiernos estatales han subestimado el gasto por alumno en las escuelas públicas y no han hecho públicos sus cálculos (Kingdon y Muzammil, 2018).

No solo se desconocen los procedimientos, sino que además los procedimientos de solicitud y las pruebas de admisibilidad han resultado demasiado complejos, lo que a veces da lugar a denuncias de corrupción (Mehendale y otros, 2015). En muchos estados, el procedimiento de admisión se lleva a cabo por medio de la lotería informatizada concebida para ejercer el derecho a la educación, que exige que los solicitantes seleccionados se pongan en contacto con las escuelas designadas para la admisión en el plazo de una o dos semanas. A pesar de que se ha intentado reducir el margen de maniobra de las escuelas para seleccionar a los solicitantes, el sistema plantea dificultades para las familias, ya que requiere que se tengan conocimientos informáticos y acceso a internet (Wad y otros, 2017).

En 2021, solo 16 de los 36 estados y territorios aplicaban la medida, según la Comisión Nacional para la Protección de los Derechos del Niño (Sharma, 2021). En Maharashtra se habían ocupado el 69% de las plazas reservadas en 2020, el porcentaje más alto, pero únicamente el 41% de las escuelas privadas no subvencionadas se habían registrado para las admisiones en el marco de la ley sobre el derecho a la educación. La crisis del COVID-19 agravó ciertos problemas, ya que las escuelas no permitían que los llamados alumnos "con derecho a la educación" participaran en las clases en línea y se opusieron a una orden que prohibía cobrar derechos de matrícula durante el confinamiento (Sarasvati, 2020). Se estimó que, en toda la India, 4,3 millones de niños se beneficiaron de esta ley en 2018-2019, aunque Karnataka, Madhya Pradesh, Rayastán y Tamil Nadu representaban el 68% del total. En Uttar Pradesh no se cubrió más del 2% de las plazas (Indus Action, 2018, 2019).

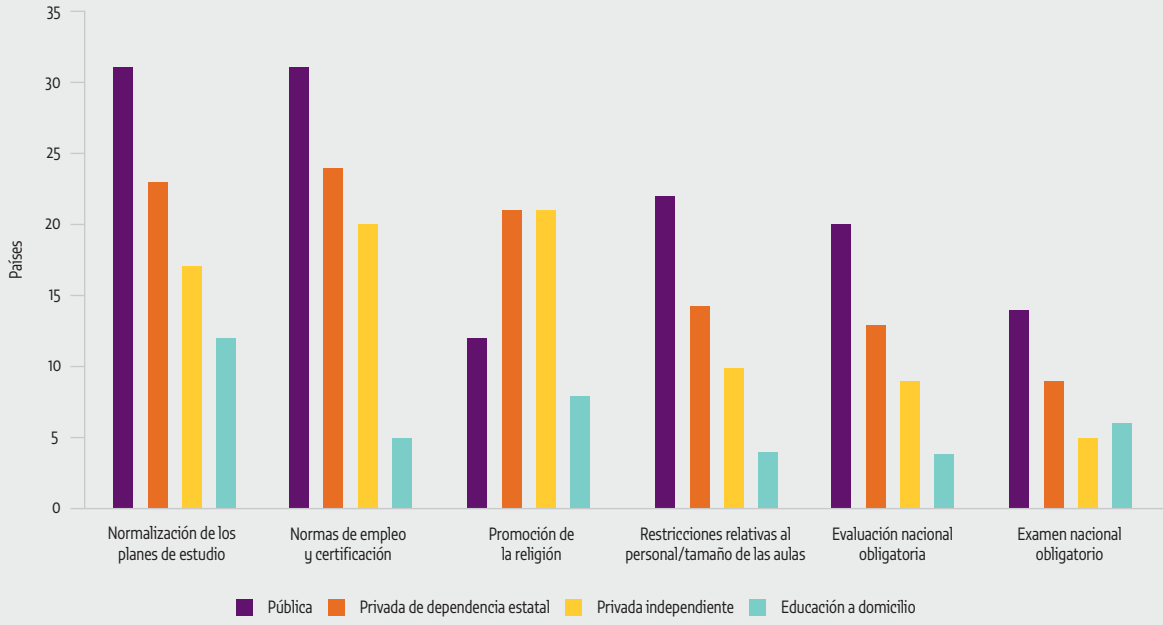
Al parecer las escuelas han invertido poco para velar por la integración de los niños, y el hecho de que los alumnos "con derecho a la educación" puedan ser objeto de actitudes condescendientes y discriminación suscita inquietud (Mehendale y otros, 2015). No obstante, parece que se ha avanzado en la cohesión social (Joshi, 2020) y, en general, se estima que la medida ha sido positiva, al menos en las escuelas poco onerosas, si no en las de élite. Los niños beneficiarios, aunque no se encuentran entre los más pobres, parecen haber ingresado a escuelas a las que de otro modo no habrían tenido acceso (Dongre y otros, 2019). Pero sigue siendo motivo de preocupación la posibilidad de que no reciban el apoyo que probablemente necesiten en los grados superiores.

La ley de educación gratuita y obligatoria de Nepal de 2018 exigió que las escuelas privadas hasta el 12º grado ofrecieran becas al 10% de sus alumnos (escuelas con un máximo de 500 alumnos), el 12% (entre 500 y 800 alumnos) o el 15% (más de 800 alumnos) (Jha, 2019). Sin embargo, las escuelas privadas se opusieron a la ley y se negaron a acatarla (Singh, 2019). En el Pakistán, la política nacional de educación de 2017 establecía que todas las escuelas con fines de lucro debían ofrecer educación gratuita a por lo menos el 10% de su matrícula, favoreciendo a los "niños merecedores". Se asumieron compromisos similares en las leyes provinciales del territorio capitalino de Islamabad en 2011, Sind en 2013 y Punyab en 2014.

Filipinas ha subvencionado el acceso a escuelas privadas desde la promulgación de la legislación de 1989 sobre la ayuda gubernamental a alumnos y docentes en la educación privada para promover la aplicación de la ley de educación secundaria gratuita de 1988. Dos de sus componentes van dirigidos a los alumnos: los servicios de contratación educativa y, desde 2013, el programa de vales para la educación secundaria superior. Los servicios de contratación educativa son una subvención de los derechos de matrícula de aproximadamente 160 dólares al año, que permite a los alumnos cambiarse de escuelas secundarias públicas "congestionadas" a escuelas privadas. En 2017-2018 brindó respaldo a 970.000 alumnos en 3.300 escuelas privadas. El comité de asistencia a la educación privada, que lo pone en marcha, es el encargado de certificar las escuelas privadas y fijar el número de plazas por escuela (Saguin, 2019).

> “En Filipinas, una auditoría de 2019 reveló que no había directrices en el programa de los servicios de contratación educativa para llegar a los alumnos desfavorecidos”

GRÁFICO 3.8:
La reglamentación sobre la calidad es diferente en las escuelas estatales y las no estatales en los países de la OCDE
Número de países de la OCDE con una reglamentación sobre la calidad, primer ciclo de secundaria, 2018



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig3_8
Fuente: OCDE (2019), anexo B.3, cuadros 3.6.3 y 3.6.4.

Una auditoría de 2019 reveló que no había directrices para llegar a los alumnos desfavorecidos ni procedimientos para determinar cuáles eran las escuelas públicas congestionadas, y que los indicadores de desempeño eran inadecuados (Philippines Commission on Audit, 2019).

El programa de vales para la educación secundaria superior proporciona ayuda financiera a alumnos del 10º grado que desean matricularse en escuelas privadas en los 11º y 12º grados. Todos los alumnos del 10º grado de escuelas públicas pueden recibir el monto total del vale, mientras que los de escuelas privadas reciben el 80%. En 2017, más de 1,2 millones de beneficiarios de vales estaban matriculados en los 11º y 12º grados, lo que equivale al 47% del total y al 94% de la matrícula de las escuelas privadas. Como ni el monto de los vales ni la admisibilidad dependen de los antecedentes, este componente del programa probablemente también beneficia a los alumnos más ricos, agravando la desigualdad (Banco Mundial, 2020).

GARANTIZAR LA CALIDAD DE LAS ESCUELAS NO ESTATALES ES UN OBJETIVO FUNDAMENTAL DE LA REGLAMENTACIÓN

Los mecanismos y procesos de garantía de calidad para las escuelas no estatales se centran en los insumos y procesos educativos y, en menor medida, en los resultados. En los países de la OCDE, las escuelas públicas de primer ciclo de secundaria están sujetas a normativas sobre el plan de estudios, la certificación del profesorado, el tamaño de las clases, las evaluaciones nacionales y los exámenes con más frecuencia que las escuelas no estatales (**Gráfico 3.8**).

Uno de los objetivos de la reglamentación es la adaptación al plan de estudios nacional

El plan de estudios es un ámbito clave de la reglamentación debido al papel fundamental que desempeña para forjar la identidad nacional. Únicamente el 9% de los países no tenía normativas que obligan a las escuelas no estatales a emplear

> “Dos cuestiones que crean divisiones entre las escuelas públicas y privadas en muchos países son la religión y la lengua de enseñanza”

los planes de estudio nacionales, mientras que el 15% solo imponía esa obligación en las escuelas subvencionados por el Estado.

Chile ha hecho obligatorio el plan de estudios de la educación preescolar y primaria, así como de primer ciclo de secundaria, en todas las escuelas oficialmente reconocidas. Las escuelas deben salvaguardar el principio de no discriminación y cumplir las normas nacionales de aprendizaje. La Ley General de Educación de 2007 autoriza a las escuelas a elaborar sus propios planes y programas, siempre que se ajusten a los objetivos generales del plan de estudios básico. Los establecimientos privados pueden fijar metas complementarias, como un tercer idioma o mayor énfasis en las artes, las ciencias o la religión, previa aprobación del Ministerio de Educación. La ley de educación privada de China de 2021 obliga a las escuelas privadas a utilizar el plan de estudios nacional.

En el estado australiano de Nueva Gales del Sur, las escuelas privadas registradas deben ajustar su programa educativo a los planes de estudio de la autoridad de normas educativas y a las orientaciones aprobadas por el Departamento de Educación. Las escuelas registradas que no están acreditadas para emitir certificados de los grados 11 o 12 pueden solicitar un permiso para modificar uno o varios objetivos del programa de estudios. En el estado de Queensland, los programas educativos de las escuelas privadas deben estar alineados con la Declaración de Melbourne sobre los objetivos educativos de los jóvenes australianos y aplicar el plan de estudios nacional o uno reconocido por la autoridad de planes de estudios, evaluación e informes de Australia.

Dos cuestiones que crean divisiones entre las escuelas públicas y privadas en muchos países, sobre todo en África Septentrional y Asia Occidental, son la religión y la lengua de enseñanza. Si bien el árabe es la lengua oficial de enseñanza en gran parte de la región, el inglés y el francés se utilizan ampliamente en las escuelas privadas. La mayoría de los países impone la enseñanza del árabe y los estudios islámicos, aunque las escuelas pueden emplear el plan de estudios que elijan, siempre que esté acreditado en otro lugar, previa autorización. En Kuwait, las escuelas no estatales deben perseguir los objetivos generales de la educación, respetar los valores islámicos y enseñar la cultura local y la lengua árabe. En Arabia Saudita, las escuelas privadas están obligadas a impartir estudios árabes e islámicos, aunque sigan un plan de estudios internacional (Arab News, 2013). En los Emiratos Árabes Unidos, los estudios islámicos (para los alumnos musulmanes) y el árabe y los estudios sociales (para todos los alumnos) son obligatorios en las escuelas privadas. Omán y el Sudán prohíben a las escuelas no estatales utilizar materiales de lectura que contradigan los valores islámicos (Al Qasimi Foundation for Policy Research, 2021).

En el Líbano, el plan de estudios nacional se imparte en árabe, pero la primera lengua extranjera (francés o inglés) se introduce en el primer grado y la segunda en el séptimo. Sin embargo, en muchas escuelas privadas la segunda lengua extranjera comienza a enseñarse en los grados de primaria. Tras la primaria, el plan de estudios se imparte tanto en árabe (humanidades y ciencias sociales) como en la primera lengua extranjera (matemáticas y ciencias) (Zakharia, 2016).

En Marruecos, el árabe es la lengua oficial de enseñanza, pero se han creado escuelas privadas bilingües (que enseñan en francés e inglés o español), onerosas y selectivas, que ofrecen una ventaja comparativa a los más pudientes en el acceso a la educación terciaria y oportunidades más lucrativas en el mercado laboral (CMEPT, 2014).

Las escuelas no estatales de Fiji pueden seguir su propio plan de estudios si cuentan con una aprobación ministerial, pero deben impartir asignaturas específicas relacionadas con la salud, la educación cívica y cuestiones de interés nacional. Además, las escuelas primarias deben enseñar el iTaukei y el hindi fiyiano como asignaturas obligatorias. En la provincia paquistaní de Sind, las escuelas no estatales deben enseñar sindi y el plan de estudios debe estar, como mínimo, a la altura del plan de estudios aprobado por el Gobierno (Gobierno de Sind, 2002, pág. 4).

La religión se aborda de maneras diversas en los sistemas de educación; a su vez, reglamentar las escuelas confesionales suele plantear dificultades cuando se trata de cuestiones como el plan de estudios, la seguridad y las admisiones (**Recuadro 3.6**). Algunos países hacen hincapié en la educación laica tanto en las escuelas estatales como en las no estatales. En Francia, que se adhiere al principio de *laïcité*, la religión no se enseña como asignatura escolar. La ley de educación de 1978 de Fiji permite a las escuelas impartir enseñanza religiosa no obligatoria, pero si la mayoría de las asignaturas no son laicas la institución corre el riesgo de perder el reconocimiento como escuela. En cambio, en Tuvalu, el ministro aprueba el plan de estudios de las dos escuelas no gubernamentales tras consultar con el comité asesor de educación. Por su parte, el director de educación puede anular su registro si se producen desviaciones persistentes y materiales con respecto al plan de estudios o si este último no prevé la instrucción religiosa.

La reglamentación también aborda la certificación de los docentes y las condiciones de trabajo

Prácticamente todos los países (93%) tienen reglamentación sobre la certificación o formación de docentes de primaria y secundaria en las escuelas no estatales. En el último decenio se han adoptado o modificado normativas en 80 países. Alrededor del 53% de los países tiene normativas acerca de la acreditación de los docentes de escuelas no estatales, con porcentajes regionales que van del 30% en África Septentrional y Asia Occidental al 82% en Asia Oriental y Sudoriental.

En Burkina Faso, los docentes de escuelas no estatales deben tener el título necesario o las cualificaciones y capacidades requeridas. Además, deben recibir una formación permanente y certificada. El permiso para dirigir o enseñar lo otorga el director regional de educación básica y alfabetización. Pero en otros países del África subsahariana, muchos docentes de escuelas privadas no suelen recibir

> “Alrededor del 53% de los países tiene normativas acerca de la acreditación de los docentes de escuelas no estatales”

RECUADRO 3.6:

Mantener la autonomía y la rendición de cuentas de las escuelas confesionales suele plantear dificultades

Las escuelas confesionales, que son una parte central de la educación en muchos países, pueden suscitar controversias. A veces se ejerce una fuerte oposición a la financiación pública, ya que las escuelas confesionales pueden imponer determinadas enseñanzas religiosas y considerarse un factor de división entre grupos, especialmente debido a la admisión selectiva. Otra preocupación es que las escuelas religiosas pueden estar menos sujetas a control que las otras, especialmente cuando no reciben financiación pública (Maussen y Bader, 2015). Los ejemplos de diversas partes del mundo muestran que a veces el sistema de control es insuficiente.

Las políticas de admisión selectiva basadas en creencias religiosas son habituales en las escuelas confesionales. En Inglaterra (Reino Unido), estas escuelas pueden clasificar a los solicitantes en función de su religiosidad, la cual se evalúa utilizando criterios complejos (Burgess y otros, 2020). El Departamento de Educación publicó advertencias, por ejemplo, dirigidas a una escuela islámica que tenía entradas distintas para niños y niñas y separaba a los niños por sexo en todas las clases y actividades (Lowrie, 2017) y a una guardería judía que también separaba a los niños por sexo, reforzando así los estereotipos de género (National Secular Society, 2019). En el estado de Carolina del Norte (Estados Unidos) las políticas de admisión de una escuela católica excluían explícitamente a familias pertenecientes a confesiones no cristianas o que se comportaran de una manera "contraria a las normas y pervertida" (Kahlenberg, 2020).

A menudo se plantean preocupaciones referentes a la protección infantil en las escuelas confesionales. Se han presentado demandas por abusos sexuales y castigos corporales en Argentina y Chile (Bishop Accountability, 2021); Francia, donde se cerró una escuela católica tradicionalista tras denuncias de maltrato infantil (RFI, 2017); el Reino Unido (IICSA, 2019) y los Estados Unidos (ProPublica, 2021). Ha habido testimonios de castigos corporales y abusos sexuales en escuelas monásticas budistas de Myanmar, en las que están matriculados al menos 300.000 niños y en las que la inmunidad clerical impide que se realicen investigaciones (Phillips, 2018). Las escuelas coránicas de Senegal, o daaras, no forman parte del sistema educativo nacional a pesar de los intentos de integrarlas (RFI, 2019). Se estima que 17 alumnos murieron por "violencia, negligencia o actos que los pusieron en peligro" entre 2017 y 2020, lo que ha llevado a pedir a los maestros que rompan el silencio a este respecto (Senghor, 2020). Se hizo hincapié en casos de docentes que obligaban a los alumnos a mendigar y los sometían a abusos graves y abandono (Human Rights Watch, 2019).

El castigo corporal es una de las principales preocupaciones en Asia Meridional. En Bhután, una investigación del Ministerio de Educación en 2010 reveló que 11 de las 126 escuelas monásticas aplicaban castigos como palizas, nalgadas y azotes. En la India, una encuesta realizada en 2007 por el Ministerio de la Mujer y Desarrollo del Niño entre niños de 11 estados concluyó que al menos la mitad de las niñas había sufrido algún tipo de violencia, incluso en escuelas privadas y religiosas (UNICEF, 2016). En el Pakistán, los abusos sexuales en las escuelas y madrasas son un problema generalizado desde hace mucho tiempo (Zafar, 2020), y se ha informado de que se soborna a la policía para que no entable procedimientos judiciales contra los clérigos (Gannon, 2017).

A menudo surgen fricciones entre los requisitos del plan de estudios nacional y las escuelas confesionales, especialmente en asignaturas como religión, ciencias y educación sexual. En Inglaterra, un informe sobre más de 600 escuelas secundarias estatales confesionales (católicas, de la Iglesia de Inglaterra, musulmanas y judías) constató que en dos tercios de ellas la educación en materia sexual y de relaciones se impartía de acuerdo con principios religiosos; por ejemplo, se enseñaba que no estaba bien mantener relaciones sexuales fuera de un matrimonio religioso, que el divorcio no estaba reconocido y que la homosexualidad estaba mal (National Secular Society, 2018). En Birmingham (Inglaterra), un libro de texto de una escuela islámica no registrada defendía la matanza de homosexuales (Titheradge, 2018). En los Estados Unidos, las escuelas talmúdicas judías ultraortodoxas (escuelas religiosas privadas) ofrecían una instrucción rudimentaria en matemáticas, ciencias e inglés durante 90 minutos al final de la jornada escolar, y a veces se cancelaban las clases debido a fiestas religiosas (Hassan, 2021; New York Times, 2021).

También se investiga a las escuelas religiosas debido a la preocupación de que algunas difundan el odio religioso y radicalicen a los jóvenes. En Kenya se descubrió que ciertas instituciones vinculadas a organizaciones extremistas utilizaban las madrasas para difundir la ideología yihadista radical (Mkutu y Opondo, 2019). En el Pakistán, una encuesta realizada entre alumnos reveló que los que asistían a madrasas tenían opiniones más extremistas que los de las escuelas laicas (Hanif y otros, 2021). Una encuesta efectuada entre alumnos de madrasas en la provincia de Punyab reveló que el 45% reconocían que estas instituciones participaban en actividades políticas y el 42% que lo hacían en actividades extremistas (Qadri, 2018).

capacitación profesional (Lange y otros, 2021). En Guinea, las escuelas privadas son menos exigentes en cuanto a la cualificación del personal que las públicas (Somparé y Somparé, 2018). Entre el 80% y el 90% de los docentes de Bridge en Uganda no tenían licencia (Internacional de la Educación, 2017).

En los países del Consejo de Cooperación del Golfo, para poder optar a puestos de enseñanza los docentes deben cumplir criterios ministeriales de licencia y certificación. En Bahrein y los Emiratos Árabes Unidos se exige un título de grado universitario en educación a los docentes de primaria y una licenciatura en la materia que imparten, con una especialización en educación, a los de secundaria. El Ministerio de Educación de Bahrein exige a los docentes que aprueben exámenes de dominio de las asignaturas. El Ministerio de Educación de los Emiratos Árabes Unidos introdujo recientemente requisitos para la obtención de licencias, lo que denota un avance hacia una mayor normalización de la formación y las cualificaciones del profesorado (Al Qasimi Foundation for Policy Research, 2021).

Alrededor de dos tercios de los países tienen normativas sobre los salarios de los docentes de escuelas no estatales. Pero apenas en el 28% de los países los docentes de escuelas no estatales están amparados por leyes similares a las de las escuelas estatales en lo que se refiere a las condiciones de trabajo. Únicamente en 15 países la normativa abarca todos los tipos de escuelas no estatales. En 23 países, solamente

los docentes que trabajan en escuelas subvencionadas por el Estado reciben un trato equivalente.

En Chile, la ley de 2016 que introdujo la política nacional sobre docentes estableció requisitos de ingreso más estrictos, evaluaciones periódicas y perfeccionamiento profesional respaldado por el Gobierno (Mizala y Schneider, 2019). A pesar de la fuerte oposición del sector de las escuelas privadas, la versión final de la ley incluyó a todos los docentes de escuelas públicas y privadas subvencionadas (Treviño y otros, 2018), eliminando así las diferencias resultantes del tipo de contrato (derecho público frente a derecho privado) con el que habían sido contratados. Pero en El Salvador y Guatemala, los docentes de las escuelas privadas trabajan en el marco del derecho privado laboral y no se consideran funcionarios. En Filipinas, las escuelas no estatales contratan a sus propios docentes, que deben cumplir con las cualificaciones y normas de un manual de 2011. Las condiciones de empleo de los docentes de escuelas no estatales se reglamentan mediante directrices sobre las escalas de sueldos, las horas de enseñanza y el perfeccionamiento profesional. Ahora bien, a diferencia de los docentes de escuelas estatales, los de escuelas no estatales no necesitan recibir formación sobre el plan de estudios nacional y tienen más libertad en cuanto a sus métodos de enseñanza.

En los países de habla francesa del África subsahariana hay una gran variedad de acuerdos de trabajo para los docentes, pero lo más habitual son cuatro tipos de contrato, como en el Togo: funcionario, profesor de escuela privada, profesor temporal y profesor voluntario o comunitario. Sus condiciones varían en cuanto a seguridad en el empleo, escala de sueldos, seguridad social y pensiones, prestaciones familiares y acceso a perfeccionamiento profesional continuo. Los profesores voluntarios o comunitarios suelen tener sueldos inferiores al salario mínimo y no tienen seguridad social ni seguro médico. El número de docentes contratados en escuelas privadas ha aumentado, pero estos suelen estar menos cualificados, tener menos experiencia docente y estar menos formados que sus colegas de escuelas públicas (Lange y otros, 2021).

El Gobierno etíope es partidario de conceder el derecho a pensión a todos los docentes contratados, ya sea en escuelas privadas o públicas, aunque las privadas tienen autonomía en cuanto a los salarios, que varían significativamente. En el Sudán, el 50% de los docentes de escuelas privadas son contractuales. En la República Unida de Tanzanía, las escuelas privadas independientes pueden fijar los salarios de los docentes, y transferirlos y despedirlos, como se indica en la política de educación y formación. En Uganda, las escuelas privadas prefieren contratar a hombres que a mujeres. Todos los docentes que trabajan en escuelas privadas tienen un contrato, la mayoría de las veces verbal (Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030, 2020).

La crisis del COVID-19 influyó considerablemente en las condiciones de trabajo de los docentes del sector privado. Debido al cierre de las escuelas y el impago de los derechos de matrícula, los propietarios de las escuelas tuvieron dificultades para pagar a los docentes. En el estado indio de Karnataka, la gestión asociada de escuelas de primaria y secundaria señaló que en septiembre de 2020 se había despedido al 50% de los docentes, mientras que el 50% restante recibía la mitad del sueldo (Shrinivasa, 2020). Se señalaron problemas similares en escuelas católicas de Burkina Faso, Camerún, Côte d'Ivoire, Senegal y Togo, que sufrieron graves restricciones financieras que provocaron serias dificultades para garantizar el pago de los docentes (Lange y otros, 2021; Wodon, 2020).

“Una encuesta realizada en 1.000 escuelas de cinco ciudades del África subsahariana concluyó que el 56% no tenía registro y un tercio de ellas llevaba funcionando al menos cinco años”

UNA APLICACIÓN DEFICIENTE SUELE SOCAVAR LA REGLAMENTACIÓN

A pesar de que las normativas son bastante comunes, a menudo siguen siendo en gran medida teóricas y su aplicación se retrasa. Es posible que no haya mecanismos eficaces de reclamación y reparación o, cuando existan, que no sean funcionales.

MUCHAS ESCUELAS NO ESTATALES SIGUEN SIN ESTAR REGISTRADAS

Como el registro de escuelas en los países pobres suele ser pesado, lento y propicio a la corrupción, muchas escuelas funcionan sin licencia y sin cumplir las condiciones mínimas. Una auditoría realizada en cuatro distritos del estado indio de Jharkhand reveló que 352 de las 547 escuelas privadas en funcionamiento habían solicitado el reconocimiento en 2013-2015, pero solo 101 cumplían los requisitos. A mediados de 2016 sus solicitudes estaban bloqueadas en la dirección de educación primaria. En el estado de Guyarat, cuatro años después de la entrada en vigor de las normas estatales sobre el derecho a la educación de 2012, más de 2.000 escuelas privadas independientes funcionaban sin un certificado de reconocimiento (India Comptroller and Auditor General, 2017).

La situación es similar en el África subsahariana. A medida que se introducen normas más estrictas para el establecimiento, muchas escuelas informales siguen sin estar registradas o reconocidas, y los Gobiernos carecen de capacidad para hacer cumplir las normas y de recursos para dotar de personal a las inspectorías (Baum y otros, 2018). Una encuesta realizada en 1.000 escuelas de cinco ciudades concluyó que el 56% no tenía registro y un tercio de ellas llevaba funcionando al menos cinco años (CapPlus, 2017). En Burkina Faso, las visitas de inspección del Gobierno en 13 regiones revelaron que 649 escuelas no cumplían los criterios mínimos de registro. De ellas, el 65% se consideraban "no reconocidas, pero recuperables"

con el apoyo del ministerio, mientras que el 35% restante se calificaban de "no reconocidas e irrecuperables" y se ordenó su cierre (Ouédraogo, 2018).

Nigeria se enfrenta a considerables problemas de registro. En el estado de Lagos, el número de nuevas escuelas privadas registradas se duplicó con creces entre 2019 y 2020, pasando de 729 a 1.660. Pero en 2021 el Gobierno solo había aprobado una de cada cuatro de las cerca de 20.000 escuelas privadas del estado (Premium Times, 2021). En una encuesta realizada entre directores de escuelas privadas, el 62% estaba en desacuerdo o en total desacuerdo con que el proceso de solicitud fuera fácil; y el porcentaje era del 57% cuando se preguntaba si todos los tipos de escuelas podían cumplir la mayoría de los requisitos (Binci y otros, 2016). En la zona del Gobierno local de Ajeromi-Ifelodun, menos del 1% de las escuelas pagaban las tasas requeridas, y el 74 % de las escuelas no registradas mencionaba la falta de edificios construidos expresamente para ser escuelas, la inadecuación de las infraestructuras y la imposibilidad de ser propietarias de sus terrenos como razones para no estar registradas (Baum y otros, 2018). Alrededor del 40% de las escuelas encuestadas en la barriada de Makoko declararon que seguirían sin registrarse, principalmente porque les resultaba imposible cumplir la normativa (Härmä y Adefisayo, 2013). En Abuya, territorio de la capital federal, el 66% de las escuelas no estatales no se había registrado en 2016 (Härmä, 2019).

Aunque las escuelas no registradas suelen funcionar sin la supervisión de las autoridades públicas y quedan fuera de los datos administrativos oficiales, en este informe se constató que al menos 27 países registraban estas escuelas en sus estadísticas. El Ministerio de Educación de Burkina Faso prepara una lista anual de escuelas no autorizadas que publica en su sitio web, los medios de comunicación y Facebook (Lange y otros, 2021). El Ministerio de Educación y Deportes de Uganda clasifica las escuelas no estatales según su estado de registro: con licencia, registradas o no registradas. En 2017, el 14% de las escuelas primarias y el 13% de las secundarias estaban clasificadas como no registradas.

Las respuestas a esta situación han variado: algunos países han flexibilizado los requisitos de registro y han ayudado a las escuelas a cumplirlos, y otros han ordenado el cierre inmediato de las escuelas no registradas. En Ghana, la aplicación de la política era flexible, ya que las escuelas solicitaban el registro después de comenzar a funcionar y atraer a alumnos. Pero, al mismo tiempo, las escuelas señalaron que los funcionarios públicos aceptaban sobornos para pasar por alto graves deficiencias durante el proceso de solicitud y las inspecciones ordinarias. Alrededor del 67% de las escuelas declararon haber sido objeto de una inspección en 2017 (Härmä, 2019). En Uganda, las escuelas no estatales rara vez se cierran por incumplir las normas. Los funcionarios públicos las ayudan a cumplir las normas mínimas y elaborar un plan de mejora escolar. Además, los requisitos mínimos sobre el terreno se evalúan de forma poco estricta, y se otorga a los proveedores un plazo adicional para ceñirse a las normas restantes.

En cambio, en Kenya, tras un accidente mortal en una escuela no registrada, el Gobierno ordenó el cierre de todas las escuelas no registradas sin distinguir entre las que ya habían efectuado gran parte del proceso de registro gubernamental y las que ni siquiera habían comenzado, incluso ante la comisión de servicios docentes (Cheruiyot, 2019). En Johannesburgo (Sudáfrica), dos escuelas ilegales fueron clausuradas en 2020 por no estar registradas en el departamento de educación de Gauteng. Además, algunos docentes carecían de documentos de identificación y de los documentos del consejo sudafricano de educadores necesarios para enseñar (Maphanga, 2020).

No obstante, en muchos casos los países no tienen la capacidad necesaria para hacer cumplir los cierres, como en Nigeria. En Abuya el departamento de garantía de calidad tenía autoridad para cerrar 550 escuelas por funcionar ilegalmente, pero no los recursos para llevar a cabo los cierres y ofrecer otro tipo de impartición (Härmä, 2019). Aun así, en 2021 el Gobierno del estado de Osun cerró más de 600 guarderías y escuelas primarias por no cumplir las normas mínimas, declarando la "guerra a la proliferación de escuelas" y prometiendo "tolerancia cero con los charlatanes del sistema y con las escuelas que no cumplen las normas exigidas". Las autoridades explicaron que cualquiera que desee crear una nueva escuela necesitará un certificado del consejo de registro de docentes de Nigeria (Premium Times, 2021).

LA GARANTÍA DE CALIDAD Y LOS MECANISMOS DE SANCIÓN PROCURAN ELEVAR EL NIVEL DE EXIGENCIA

En el plano mundial, todos los países exigen que se realicen inspecciones de las escuelas primarias y secundarias no estatales, aunque únicamente en el 81% esta obligación abarca todos los tipos de escuelas no estatales. Los países suelen definir los aspectos relativos a las inspecciones y las normas que deben cumplir las escuelas, así como las medidas que podrían aplicarse, que van de advertencias a sanciones. La sanción más estricta, esto es, cerrar la escuela o retirarle la licencia, es también la más común, ya que existe en prácticamente todos los países. En el 54% la reglamentación también determina la duración de los cierres.

En Burkina Faso, una orden de 2004 permite al Ministerio de Educación, por recomendación de la comisión permanente de educación privada, cerrar las escuelas básicas privadas que no cumplen las especificaciones. Se cierran escuelas privadas con regularidad, lo que el Ministerio suele justificar alegando hacinamiento, insalubridad o la peligrosidad de los locales. El hecho de que los docentes no siempre tengan contratos escritos, no sean remunerados según las escalas de sueldos oficiales y no estén declarados en el sistema de seguridad social no figuran entre las razones de cierre (Lange y otros, 2021). Por el contrario, Mauritania no tiene ninguna normativa que obligue a las escuelas privadas dependientes del Gobierno a someterse a inspecciones. En caso de que se inspeccionen estas escuelas, sus resultados no pueden dar lugar a sanciones; asimismo, estas escuelas están exentas de sanciones basadas en los resultados de los exámenes (Banco Mundial, 2016).

En África Septentrional y Asia Occidental, algunos países como Argelia, Libia e Iraq exigen a los alumnos de las escuelas no estatales que presenten exámenes de secundaria del Estado. Igual sucede en el Sudán, aunque generalmente se exime a las escuelas internacionales de este requisito, ya que el plan de estudios puede prever la realización de otros exámenes. En los Emiratos Árabes Unidos, cuyo sector educativo no estatal es considerable, el certificado de finalización de la educación secundaria en las escuelas privadas no árabes es equivalente al certificado nacional en las condiciones especificadas por el Ministerio (Gabinete de los Emiratos Árabes Unidos, 2008).

En Bhután, las escuelas privadas deben evaluar y revisar su propio desempeño. La mayoría de las escuelas se someten también a evaluaciones ministeriales anuales y los alumnos se presentan a los exámenes nacionales. Si el ministerio recibe aviso de que una escuela privada incumple alguna de las directrices, investiga la denuncia, hace a la escuela una advertencia por escrito si se confirma el incumplimiento y puede recomendar la suspensión o anulación de la licencia y, eventualmente, el cierre de la escuela.

La ley sobre el derecho a la educación de la India de 2009 dispone que no pueden establecerse o reconocerse escuelas a menos que cumplan con las normas y reglas que figuran en uno de sus anexos. Si el incumplimiento supera los tres años, las autoridades deben retirar el reconocimiento; por su parte, los propietarios se exponen a importantes multas si la escuela sigue funcionando. En el estado de Karnataka, el Ministro de Educación amenazó con cerrar más de 1.400 escuelas privadas que incumplían la ley (Deccan Chronicle, 2014). En 2016 se cerraron 1.170 escuelas privadas en el estado de Punyab. La alianza nacional de escuelas independientes, que representa a 55.400 escuelas privadas en toda la India, informó de que más de 15.000 escuelas habían recibido avisos de cierre por incumplimiento (Iyer y Counihan, 2018).

En Filipinas, la acreditación privada está en vigor desde los años 1970 a fin de hacer frente a las preocupaciones sobre la reglamentación estatal. Anteriormente, el Gobierno podía limitar la apertura de escuelas privadas para proteger las escuelas públicas de la competencia. Las escuelas no estatales reconocidas pueden solicitar voluntariamente la acreditación, un tipo de certificación de calidad reconocida otorgada por la federación de organismos de acreditación de Filipinas. Recibir la acreditación puede conferir a las escuelas mayor autonomía, desregularlas (esto es, no someterlas a evaluaciones periódicas) y prestarles asistencia financiera pública. El grado de autonomía de las escuelas privadas, en comparación con las normas gubernamentales, depende del nivel de acreditación que reciban. Sin embargo, persistían problemas de rendición de cuentas entre la federación y el Departamento de Educación (Rossignoli, 2021).

Todas las escuelas no estatales de Fiji deben ser objeto de evaluaciones externas por parte de funcionarios autorizados por el secretario permanente. Estos pueden entrar e inspeccionar en cualquier momento con o sin previo aviso. La política de seguimiento e inspección de las normas escolares de 2014 también exige a las escuelas que presenten informes de autoevaluación al funcionario de educación del distrito, que debe verificarlos al menos una vez cada tres años. Puede anularse el certificado de registro de las escuelas que sigan en situación de incumplimiento tras recibir un aviso oficial, o el secretario permanente puede emitir una orden de cierre. En Georgia, la acreditación por parte del centro nacional para la mejora de la calidad educativa es voluntaria, pero se exige a las escuelas si desean participar en el programa de vales del Gobierno. Las escuelas autorizadas y acreditadas tienen derecho a expedir certificados.

En los colegios en concesión de Bogotá —el programa de escuelas chárter de Colombia— los contratos no se renuevan si las escuelas no satisfacen las normas relativas a los resultados del aprendizaje. De las 25 escuelas chárter que empezaron a funcionar en 2000 con contratos de 15 años, a tres no se les renovó el contrato tras la evaluación del programa del Gobierno en 2014; estas escuelas se pusieron entonces bajo gestión pública directa (Edwards Jr y Termes, 2018). La Autoridad Educativa Nacional del Ecuador define las normas e indicadores de calidad de la educación que se utilizarán en las evaluaciones del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, referentes al rendimiento académico de los alumnos, la adecuación al plan de estudios nacional obligatorio y el desempeño de los docentes y directivos. En el Perú, aunque la supervisión de las escuelas privadas es responsabilidad del Estado, desde 2014 la descentralización de la educación ha planteado desafíos para la eficacia de la supervisión de los proveedores privados, ya que las unidades ministeriales locales carecen de capacidad y recursos (Balarin, 2015).

A pesar de que estas normativas son válidas, los cierres repentinos pueden poner en riesgo la educación de muchos niños, como sucedió en países donde las dificultades financieras causadas por la pandemia de COVID-19 provocaron cierres. El abandono escolar de algunos alumnos y el traslado de otros a establecimientos de enseñanza públicos hicieron que los establecimientos privados se enfrentaran a una disminución de los ingresos provenientes de los derechos de matrícula (Wodon, 2021b). En el estado indio de Punyab, el Departamento de Educación advirtió a 38 escuelas privadas que cobraban derechos de matrícula durante el confinamiento, a pesar de la orden de que no lo hicieran, que se les retiraría la licencia si no los cancelaban (Sood y Prakash, 2020).

LOS OBJETIVOS DE LA RENDICIÓN DE CUENTAS BASADA EN LOS EXÁMENES PUEDEN NO ALCANZARSE

Los resultados de los exámenes son uno de los mecanismos de rendición de cuentas empleados para garantizar que las escuelas no estatales cumplan las normas. Pero pocos sistemas tienen la capacidad de utilizar este mecanismo de forma eficaz y la rendición de cuentas basada en los exámenes suele enfrentarse a un gran número de problemas conceptuales y prácticos.

En Burundi, todas las escuelas son sometidas a inspecciones. Además, los alumnos de escuelas secundarias privadas tienen derecho a presentarse a los exámenes nacionales después de los 6º y 10º grados. Al final de cada curso escolar pueden cerrarse las escuelas privadas con una tasa de aprobados inferior al 30%. En 2016-2017 se cerraron escuelas privadas con resultados inferiores al 20% (Agence Bujumbura News, 2017).

En Chile, la Ley de Subvención Escolar Preferencial de 2008 concedía financiación adicional a las escuelas que matriculaban a alumnos desfavorecidos, aumentando el valor del vale si las escuelas adoptaban medidas de rendición de cuentas más estrictas consistentes en jerarquizar a las escuelas y publicar los resultados. Las escuelas de bajo rendimiento pierden autonomía y deben contratar servicios externos de mejora escolar. Si no pasan a una categoría de desempeño superior en un plazo de tres años, el ministerio puede pedir a las familias que consideren otras opciones de escuela. Si la situación no mejora el cuarto año, el ministerio revoca la licencia y retira la financiación pública (Elacqua y otros, 2018). Hay indicios de que estas disposiciones suscitaron comportamientos estratégicos, especialmente entre las escuelas de bajo rendimiento, como la enseñanza para la preparación de exámenes y la asignación de los mejores docentes a los alumnos que iban a ser evaluados externamente (Elacqua y otros, 2019; Falabella, 2020).

En el Pakistán, la ayuda financiera del programa de la Fundación de Educación de Punyab se entrega en función de los resultados de la escuela en la prueba anual de garantía de calidad, con miras a responsabilizar a las escuelas participantes. La financiación se interrumpe automáticamente si la escuela suspende la prueba dos veces seguidas (Afridi, 2018; Ansari, 2020; Barrera-Osorio y Raju, 2015). En la práctica, sin embargo, se ha demostrado que las presiones competitivas de este modelo de financiación basado en exámenes menoscaban la equidad. Los proveedores señalaban en entrevistas que la presión para obtener buenos resultados en la prueba y minimizar el riesgo de perder financiación pública llevaba a seleccionar a los alumnos exclusivamente en función de la capacidad académica determinada por el examen de admisión. Cerca del 90% de los proveedores entrevistados consideraba que la prueba era uno de los mayores obstáculos para el acceso de los niños sin escolarizar (Afridi, 2018).

Los estados de Indiana y Luisiana (Estados Unidos) se encuentran entre los 23 que ofrecen la posibilidad de escoger una escuela privada (Cunninghan, 2014; Olneck-Brown, 2020). En sus programas de vales, las escuelas deben obtener una puntuación mínima en una evaluación del aprendizaje de los alumnos para poder admitir a nuevos alumnos "que las escogen" al año siguiente (Cunninghan, 2014). El cierre de escuelas se utiliza con frecuencia para aumentar el rendimiento a nivel de distrito: entre 2006 y 2013 se cerraron 1.522 escuelas de bajo rendimiento en 26 estados, de las cuales 318 eran escuelas chárter y 1.204 escuelas públicas tradicionales (Han y otros, 2020).

LA REGLAMENTACIÓN SOBRE LAS CLASES PARTICULARESTIENDEA ESTAR POCO DESARROLLADA

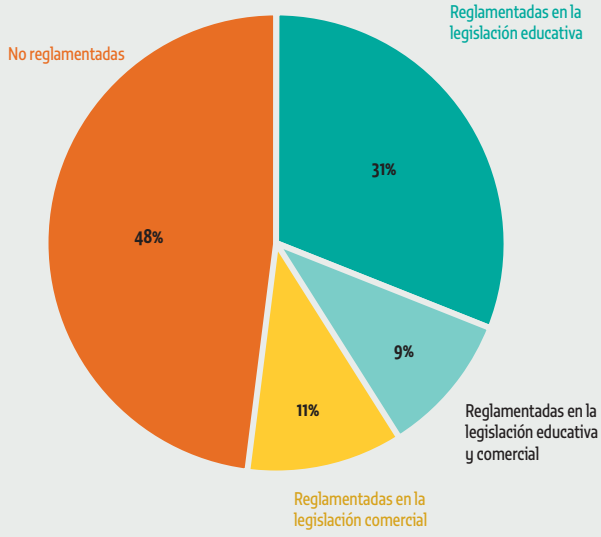
Las clases particulares complementarias son un servicio auxiliar que ha crecido exponencialmente en los últimos años. Estos servicios pueden no estar sujetos a reglamentación. En muchos países, las funciones y responsabilidades son fragmentarias y opacas, y hay poca conciencia de que algunas prácticas son ilegales. El análisis de los perfiles por países para este informe reveló que las clases particulares no están reglamentadas en 81 de 169 países (48%). En 53 países, la normativa se enmarca en la legislación de la educación; además, 16 de ellos también la incluyen en la reglamentación comercial, mientras que otros 19 países reglamentan únicamente las clases particulares mediante la legislación comercial (**Gráfico 3.9**). La normativa del sector, en general, es limitada (Zhang, 2020).

En China, más del 75% de los alumnos de primaria y secundaria tomaban clases particulares extraescolares en 2016. En 2021, el Gobierno introdujo una legislación general para limitar un sector con un crecimiento previsto de 120.000 millones de dólares en 2019 a 155.000 millones en 2025 (Zhu y Yang, 2021). La nueva ley prohíbe que las empresas que enseñan asignaturas obligatorias, como matemáticas, ciencias e historia, obtengan beneficios, e impide que se concedan nuevas licencias (Bloomberg News, 2021). Las empresas con fines de lucro que imparten clases particulares deben cambiar su estructura y convertirse en actores sin fines de lucro para seguir funcionando. El Gobierno también creó un departamento exclusivamente para reglamentar y supervisar las empresas chinas de clases particulares. Justo antes de que la ley entrara en vigor, 15 empresas, entre ellas Zuoyebang y Tencent, fueron multadas por un total de 5,7 millones de dólares debido a denuncias de fraude sobre las cualificaciones de los docentes y la inflación de los costos (Clarke, 2021; France 24, 2021).

En Dinamarca, las empresas de clases particulares se registran como sociedades ante la autoridad empresarial Danesa; por otra parte, se exige un registro adicional, ya que la actividad guarda relación con niños. Por el contrario, la Federación de Rusia exige a los centros de clases particulares una licencia de educación. La legislación de educación distingue entre empresarios individuales que prestan servicios educativos directos y empresas con personal que llevan a cabo actividades educativas. Los de la primera categoría (es decir, los profesores particulares)

> “En Burundi, en 2016-2017 se cerraron escuelas privadas con resultados de los exámenes nacionales inferiores al 20%”

GRÁFICO 3.9:
Uno de cada dos países no reglamenta las clases particulares complementarias
Porcentaje de países según la manera de reglamentar las clases particulares complementarias, 2021



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig3_9
Fuente: Análisis del equipo del informe GEM basado en los perfiles por países PEER sobre los actores no estatales en la educación.

no necesitan licencias para prestar sus servicios, pero deben registrarse ante las autoridades fiscales. La legislación prohíbe a las personas que no pueden enseñar en escuelas, o que han sido suspendidas de la enseñanza, que realicen actividades educativas como empresarios individuales. En Ucrania, la ley establece las condiciones para el ejercicio y la gestión de la educación extraescolar y extracurricular, y la participación en ella, incluidos los derechos de los ciudadanos a recibir dicha educación, los principios básicos de la política estatal pertinente y la creación de marcos reglamentarios relativos a los organismos de educación complementaria (perfiles por países PEER).

La reglamentación también abarca otros aspectos de las clases particulares. La República de Corea tiene en cuenta el número de personas que reciben clases particulares y solo exige el registro a las empresas, no a los trabajadores por cuenta propia, aunque estos últimos deben cumplir ciertos requisitos. Otras normativas se refieren a los locales donde se imparten las clases particulares (por ejemplo, en Etiopía, la Federación de Rusia y Uzbekistán) o sus horarios (por ejemplo, en la República de Corea y la Federación de Rusia). En Kazajstán y Uzbekistán, los organismos de clases particulares deben crear órganos colegiados que reúnan a los profesores particulares para velar por su perfeccionamiento profesional e intercambiar ideas sobre el plan de estudios y la pedagogía. Algunas normativas tienen en cuenta además el contenido del plan de estudios impartido (por ejemplo, en Kazajstán y el Pakistán).

Las normativas sobre las cualificaciones de los profesores particulares son menos frecuentes. El análisis de los perfiles por países para este informe indica que éstas existen en 28 de 91 países. Malasia exige a los profesores particulares una autorización para enseñar, y a sus responsables una experiencia de al menos tres años en la enseñanza o de al menos seis meses en un ámbito conexo. La República de Corea impone requisitos similares. La Federación de Rusia y Ucrania piden a los profesores particulares cumplir normas específicas. En algunos países donde se ha expandido el mercado de las clases particulares, los Gobiernos han intentado introducir sistemas para controlar y garantizar la calidad de la enseñanza utilizando, por ejemplo, registros y plataformas en línea, como en China y la República de Corea (Zhang, 2020). El código de conducta de la asociación australiana de profesores particulares imparte directrices sobre las normas de publicidad, las cualificaciones, la información al consumidor, las políticas de reembolso y la ética empresarial (Australian Tutoring Association, 2021). La asociación Juku del Japón publica normas de carácter voluntario y orientaciones para la protección de los niños y los datos destinadas a las empresas de clases particulares (Bray y Kwo, 2014). En el Reino Unido se creó en 2013 la asociación de profesores particulares, con miras a profesionalizar el floreciente sector, dotándolo de un código de ética para los profesores particulares y un código de prácticas para las empresas (Tutors' Association, 2021).

En cuanto a la cuestión controvertida de si debe permitirse a los docentes de las escuelas públicas en activo impartir clases particulares complementarias, se señalaron cuatro métodos para evitar la corrupción y la mala enseñanza en las aulas: prohibición, disuasión, permiso sujeto a aprobación y *laissez faire* (Bray y Kwo, 2014; Zhang, 2020). En Ucrania, donde no se prohíbe explícitamente a los docentes de escuelas públicas dar clases particulares a sus alumnos (OCDE, 2017), el 36 % de los alumnos declararon en 2016 que recibían clases particulares complementarias de sus profesores de escuela (Civic Network Opora, 2016). En Mauricio, a pesar de los repetidos intentos de tratar esta cuestión, en un informe las clases particulares se calificaron de sistema educativo paralelo con un volumen de negocio de miles de millones de rupias (Think Mauritius, 2019, pág. 42).

> “En China, una nueva ley prohíbe que las empresas que enseñan asignaturas obligatorias, como matemáticas, ciencias e historia, obtengan beneficios”

El análisis de los perfiles por países PEER muestra que 10 países prohíben explícitamente a todos los docentes dar clases particulares; por su parte, otros 11 aplican la prohibición a los docentes de escuelas públicas, mientras que, en 10 países, aunque existe una prohibición, no queda claro a qué tipo de docentes se refiere. En la India, las medidas para impedir a los docentes del Estado dar clases particulares comenzaron a aplicarse en 1996. El Tribunal Superior del estado de Tripura prohibió en 2015 a todos los docentes de escuelas dependientes del Gobierno y privadas dar clases particulares (Barman, 2020). La ley de educación de la Federación de Rusia de 2012, modificada en 2020, prohíbe a los docentes prestar servicios educativos remunerados a alumnos de la misma escuela si ello suscita un conflicto de intereses, lo que puede ocurrir cuando el interés de los docentes por los beneficios materiales afecta negativamente a su labor principal. Así, los docentes, en algunos casos, pueden dar clases particulares a sus propios alumnos a cambio de una remuneración.

CONCLUSIÓN

Una educación inclusiva, equitativa y de buena calidad solo puede garantizarse si todos los participantes hacen un esfuerzo concertado para cumplir con sus responsabilidades. Aunque la rendición de cuentas empieza por los Gobiernos, es importante reconocer la multiplicidad e interdependencia de los participantes en la educación.

El reparto de responsabilidades en materia de educación varía mucho de un país a otro. Su mejora puede crear sistemas educativos más eficientes y equitativos. Implicar a los actores no estatales en la educación tiene ventajas, pero requiere marcos reglamentarios y de gobernanza sólidos. Sin embargo, en muchos contextos no se ha elaborado una reglamentación. En otros, incluso cuando hay normativas en vigor, los Gobiernos no disponen de suficientes recursos financieros y humanos para velar por su cumplimiento. La corrupción y el soborno se imponen, dejando a los más vulnerables expuestos al riesgo de una educación inasequible y de baja calidad. Los procedimientos de registro —complejos, prohibitivos y largos— pueden obstaculizar la concesión de licencias y la aprobación, y propiciar el funcionamiento de escuelas no reconocidas.

En última instancia, los interesados dependen unos de otros para alcanzar objetivos educativos comunes. Para ello se requiere colaboración y comunicación. Los Gobiernos deben considerar el sistema educativo como una entidad única, velando por que se establezcan y apliquen normas, tanto en las escuelas estatales como en las no estatales, y por que todos los participantes en la educación rindan cuentas de sus actividades y resultados. Existen marcos reglamentarios eficaces que favorecen el cumplimiento y establecen mecanismos eficaces de denuncia y reparación, que pueden reproducirse. Esto es indispensable para lograr que todos los alumnos aprendan.



Un niño se despide de sus padres al partir hacia la escuela, Indonesia.

CRÉDITO: Robbi Akbari Kamaruddin/Alamy Stock Photo



CAPÍTULO

4

Finanzas



MENSAJES CLAVE

Los Gobiernos financian de diversas formas a los actores no estatales.

- Los Gobiernos pueden apoyar a algunos proveedores de educación no estatales, a todos ellos o a ninguno. En el Canadá, el Gobierno sufraga el 30% de los gastos de las escuelas privadas y el 94% de los de las escuelas públicas. Suecia paga todos los gastos tanto de las escuelas privadas como de las públicas.
- Los costos subvencionados varían de un país a otro. En Bangladesh, el Gobierno paga los salarios de los docentes de escuelas secundarias no estatales y madrasas, que representan el 96% de la matriculación. En la India, el 6% de las escuelas primarias y secundarias no estatales cuentan con ayuda gubernamental, y reciben subvenciones para pagar los salarios de los docentes, pero solo seis estados sufragan los gastos más allá del reembolso de los derechos de matrícula.
- Algunos Gobiernos cobran impuestos a las escuelas privadas, mientras que otros facilitan la libre elección de escuela mediante mecanismos de financiación. En Chile desde 1981 se aplica una política de vales. En 2008, las escuelas privadas recibieron financiación adicional en función de su porcentaje de alumnos de grupos de población marginados. En 2015, Chile reglamentó los procedimientos de ingreso en las escuelas y eliminó los derechos de matrícula en las escuelas que recibían subvenciones.

Los hogares se hacen cargo de una gran parte de la financiación de la educación, en especial en los países más pobres.

- Se calcula que en los países de bajos y medianos ingresos un tercio de los gastos en educación que sufragan los hogares corresponde a familias que envían sus hijos a escuelas públicas. En 15 países, el 39% de los gastos en educación a cargo de los hogares con niños en escuelas estatales se destinaba a uniformes y otros artículos.
- El gasto en educación de los hogares es desigual. Mientras que los hogares que están en el 20% más pobre no gastaron prácticamente nada en educación en Argentina, Costa Rica, Filipinas y Zambia, los hogares del 20% más acomodado gastaron entre el 0,5% y el 1,7% del PIB.
- Asimismo, en los países de altos ingresos se cobran tasas adicionales en las escuelas públicas. Según el PISA de 2018, en 7 de los 59 países participantes las escuelas públicas recibían contribuciones financieras obligatorias de los padres de alumnos y en 38 de los 59 países recibían contribuciones financieras voluntarias.
- Los hogares gastan cada vez más en clases particulares. En los Países Bajos, el gasto de los hogares en clases particulares aumentó un 160% entre 2005 y 2016. En Myanmar, las clases particulares representaron el 42% del gasto total en educación de los hogares.

Los proveedores de educación privados dependen por lo general de los desembolsos que realizan los hogares.

- La mayoría de las escuelas secundarias privadas reciben al menos el 80% de sus ingresos a través del cobro de derechos de matrícula en 28 de 51 sistemas educativos de países de ingresos medianos altos y altos.
- La pandemia de COVID-19 planteó un desafío a las escuelas privadas que dependían de los derechos de matrícula. En Panamá, hasta un 40% de los padres no podían pagar las cuotas mensuales de escolaridad. En el Ecuador, al inicio del curso escolar en 2020 la matriculación en la escuela pública se elevó en un 6,5%, equivalente a unos 120.000 alumnos.
- Aproximadamente una de cada seis familias ahorra para pagar los derechos de matrícula; en torno al 8% de los hogares además piden un préstamo, cifra que supera el 30% en Filipinas, Haití, Kenya y Uganda.

Las estrategias de los donantes prevén un importante papel del sector privado pero se muestran reticentes con respecto a los proveedores de educación con ánimo de lucro.

- La Alianza Mundial para la Educación, la Corporación Financiera Internacional y el Parlamento Europeo han declarado recientemente que no apoyarán a los actores con ánimo de lucro.
- El Banco Mundial y el Banco Asiático de Desarrollo apoyan la financiación combinada y las alianzas público-privadas, a pesar de que no hay pruebas claras de sus beneficios para la educación.

Los gobiernos financian directa e indirectamente a los proveedores no estatales 96

Los hogares se enfrentan a importantes cargas y a decisiones difíciles 100

Los donantes se muestran reticentes a apoyar a proveedores de educación con ánimo de lucro 108

El papel de las actividades filantrópicas y empresariales en la educación está evolucionando 111

Conclusión 114

Muchos países están considerando si ofrecen o no fondos públicos a proveedores de educación no estatales, y se debate si esa financiación pone en peligro la equidad en la educación. El logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 está relacionado con la cantidad de dinero que los hogares pagan por la educación y si la pagan directa o indirectamente a través de los impuestos. A medida que los actores filantrópicos ganan influencia se están examinando sus métodos y motivos.

En este capítulo se analizan la función del Gobierno en la financiación de instituciones educativas privadas mediante diversos mecanismos, incluidas las alianzas público-privadas (APP), y el impacto de la COVID-19 en la financiación de la educación no estatal. Se examinan las contribuciones de los hogares y sus repercusiones en la desigualdad. Por último, se debaten la financiación de la impartición de educación no estatal por actores filantrópicos y donantes y las iniciativas para aprovechar las finanzas privadas.

LOS GOBIERNOS FINANCIAN DIRECTA E INDIRECTAMENTE A LOS PROVEEDORES NO ESTATALES

Las decisiones de los Gobiernos sobre la financiación de los proveedores de educación no estatales varían de un país a otro. No siempre distinguen entre escuelas estatales y no estatales en sus asignaciones financieras. Puede que subvencionen a las escuelas privadas o que no lo hagan. Es posible que externalicen uno o más aspectos de la gestión de la educación. En ciertos casos financian a los alumnos para que asistan a las escuelas públicas o privadas que prefieran (Patrinos y otros, 2009).

En general los Gobiernos financian menos, o con menor frecuencia, a las escuelas de gestión privada que a las escuelas de gestión pública. En 2017, los países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) gastaron una media de 9.515 dólares por alumno en las escuelas públicas de primaria y secundaria, y 6.064 dólares en las escuelas privadas. Sin embargo, las variaciones son importantes: en el Canadá, el Gobierno sufraga el 30% de los gastos de las escuelas privadas, y el 94% de gastos de las escuelas públicas, mientras que Suecia cubre todos los gastos tanto de las escuelas públicas como de las privadas (OCDE, 2020a).

En 29 de los 68 sistemas educativos que participaron en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de 2018, ningún alumno asistía a una escuela privada que recibiera del Gobierno 80% o más de sus fondos. En Alemania, ningún alumno de escuelas privadas asistía a establecimientos a los que el Gobierno proporcionaba, como mínimo, el 80% de la financiación, contrariamente al 96% de los alumnos de escuelas públicas. En Finlandia, todos los alumnos asistían a escuelas públicas o privadas a las que el Gobierno proporcionaba, como mínimo, el 80% de los fondos (**Gráfico 4.1**).

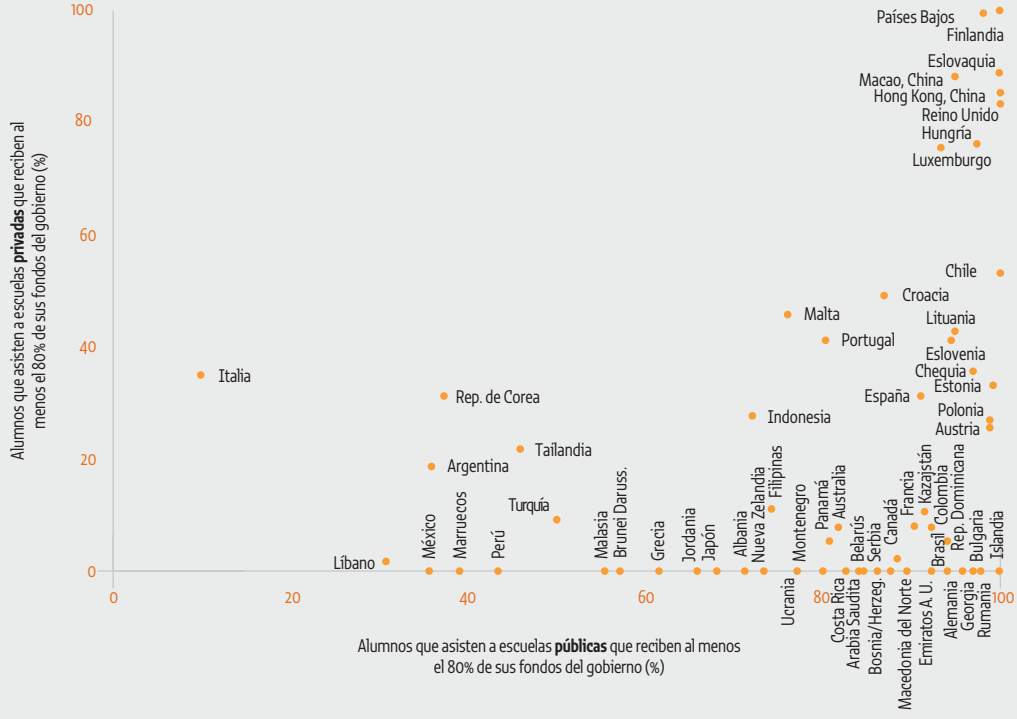
Entre los sistemas educativos que han participado en múltiples rondas del PISA, solo en algunos, incluidos los de los Emiratos Árabes Unidos, el Perú y Qatar, aumentó el porcentaje de matriculación en escuelas privadas independientes, que reciben del Gobierno menos del 50% de su financiación. En un número mayor de países aumentó el porcentaje de matriculación en escuelas privadas dependientes del Gobierno, que reciben de éste al menos el 50% de su financiación. En Chile, Hungría, el Reino Unido y Suecia, la matriculación en escuelas privadas dependientes creció más rápidamente que la matriculación en escuelas públicas. En Indonesia y la República de Corea, esta última aumentó más rápido que en las escuelas privadas independientes (OCDE, 2020b) (**Gráfico 4.2**).

> “En general los Gobiernos financian menos, o con menor frecuencia, a las escuelas de gestión privada que a las escuelas de gestión pública”

GRÁFICO 4.1:

Pocos países proporcionan financiación sustancial a las escuelas de gestión privada

Porcentaje de alumnos que asisten a escuelas públicas o privadas que reciben del Gobierno más del 80% de sus fondos, 2018



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig4_1

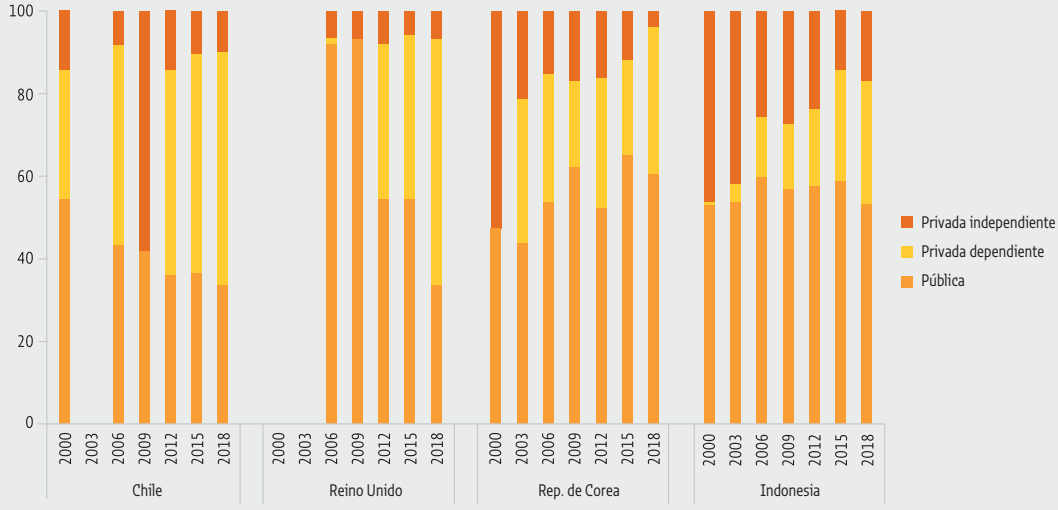
Nota: Los datos proceden de las respuestas de directores de escuelas.

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM de la base de datos de 2018 del PISA.

GRÁFICO 4.2:

La matriculación en escuelas privadas que reciben ayuda gubernamental ha aumentado sustancialmente en algunos países

Los porcentajes de matriculación en escuelas públicas y en escuelas privadas dependientes e independientes, países seleccionados 2000–2018



Nota: Los datos proceden de las respuestas de directores de escuelas. Las escuelas privadas dependientes reciben del Gobierno al menos el 50% de su financiación. Las escuelas privadas independientes reciben del Gobierno menos del 50% de su financiación.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig4_2

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM de la base de datos del PISA.

RECUADRO 4.1:

Chile ha modificado de forma gradual sus políticas de financiación de las escuelas para mejorar la equidad

En 1981, Chile adoptó la política universal de vales. El sistema de financiación escolar ofrecía la misma subvención por alumno o alumna a las escuelas privadas dependientes (el 53% de los alumnos en educación básica en 2015) y a las escuelas públicas administradas por las municipalidades (39%) (Santiago y otros, 2017). Ahora bien, esa política permitió a escuelas privadas dependientes con ánimo de lucro cobrar cuotas adicionales, lo que se tradujo en una importante segregación social y la obtención de beneficios excesivos. En 2013, los propietarios de las escuelas se quedaron con una cantidad estimada de 500 millones de dólares de la financiación pública de las escuelas con fines de lucro, en lugar de reinvertirla en educación (Stuardo y Cayuela, 2019).

En respuesta a la presión de un importante movimiento social que comenzó a mediados de la década de 2000, el Gobierno ha intentado hacer frente a estas consecuencias. En 2008, el programa denominado Subvención Escolar Preferencial reconoció el mayor costo de la educación para los alumnos procedentes de familias pobres y aumentó el monto del vale; además, las escuelas recibieron más fondos en función de su porcentaje de alumnos procedentes de grupos marginados. En 2015, la Ley de Inclusión Escolar pretendía reducir la segregación reglamentando los procedimientos de ingreso y selección y suprimiendo el cobro de derechos de matrícula en las escuelas que recibían subvenciones estatales, exigiendo que las escuelas con fines de lucro pasaran a ser actores sin fines de lucro: en 2018 el 97% de ellas habían empezado a convertirse en actores jurídicos sin fines de lucro (Stuardo y Cayuela, 2019).

Algunas evaluaciones indican que han mejorado la equidad y la eficacia. Un análisis de la reforma de 2008 detectó un incremento en las puntuaciones de las pruebas en las escuelas públicas y en las escuelas privadas que no cobraban derechos de matrícula (Murnane y otros, 2017). Otro análisis mostró que la supresión de las cuotas adicionales y el aumento del valor del vale para los alumnos más pobres aumentaba la competencia en los barrios pobres al brindar a las familias humildes la posibilidad de elegir escuelas que anteriormente les resultaban inasequibles (Neilson, 2013). No obstante, una auditoría descubrió que las escuelas no estaban destinando los ingresos a implementar las mejoras adicionales a las que estaban autorizadas o a mejorar la calidad de enseñanza para los alumnos desfavorecidos (Feigenberg y otros, 2019).

Por último, la Política Nacional Docente de 2016 incorporó a todos los docentes de las escuelas privadas dependientes como funcionarios públicos, a un costo estimado de aproximadamente el 1% del producto interno bruto (PIB). Los aumentos de los niveles salariales mínimos de los docentes se repercutieron en las escuelas privadas (Mizala y Schneider, 2020).

Los Gobiernos de numerosos países de medianos y altos ingresos fomentan la elección de escuela mediante mecanismos de financiación, haciendo hincapié en los alumnos desfavorecidos. Chile tiene un mecanismo de financiación muy conocido que se ha reformado de forma gradual en los últimos 15 años para subsanar el elevado grado de desigualdad y segregación provocado por su propósito inicial (Santiago y otros, 2017) (**Recuadro 4.1**). El sistema de financiación estatal de Argentina respecto de la educación privada comenzó en 1947 a ofrecer ayuda financiera a las escuelas privadas que prestaban servicios a alumnos de hogares pobres (Narodowski y Moschetti, 2015). En Buenos Aires, el 50% de los alumnos están matriculados en escuelas privadas y el 75% de ellos asiste a escuelas privadas subvencionadas. Estas escuelas pueden recibir tanto como del 80% al 100% del costo de los salarios de docentes y directores de escuelas, y algunas están autorizadas para cobrar derechos de matrícula mensuales bajos (Moschetti y Verger, 2020).

En los Países Bajos, la constitución permite que las escuelas públicas y privadas reciban financiación pública equivalente. Mientras que aproximadamente un tercio de los alumnos asisten a escuelas públicas y dos tercios asisten a escuelas cristianas y otras escuelas privadas dependientes, los niveles de financiación no tienen relación con el tipo de escuela sino con la cantidad de alumnos. Las escuelas reciben subvenciones en bloque para los gastos de personal y de funcionamiento, y fondos adicionales para los alumnos procedentes de entornos socioeconómicos desfavorecidos y con necesidades educativas especiales (OCDE, 2016).

En la India, una minoría de escuelas privadas habían estado recibiendo subvenciones y subsidios explícitos o implícitos desde los años 1970. La ley de derecho a la educación de 2009 exigía a las escuelas privadas que ofrecieran el 25% de las plazas de primer grado a niños de familias con bajos ingresos; a cambio de ello, el Gobierno reembolsaba los gastos en derechos de matrícula de esas familias (Sarin y otros, 2015).

Ciertos programas relativos a alianzas público-privadas que buscaban obtener financiación pública para la educación privada –como las escuelas financiadas en condiciones favorables en Bogotá (Colombia), el programa de contratación de servicios de educación de Filipinas y el programa de educación secundaria universal de Uganda– tenían también por objetivo ampliar el acceso de los alumnos más pobres a las escuelas privadas (Aslam y otros, 2017).

LOS GOBIERNOS SOLO FINANCIANALGUNOS DE LOS GASTOS DE LAS ESCUELAS NO ESTATALES

Un examen del equipo del Informe GEM muestra que solo en un 84% de los países hay escuelas privadas que reciben "ayuda" o "subvenciones" gubernamentales, con pagos claramente especificados para salarios de docentes y para artículos no relacionados con los salarios, como libros de texto y otros materiales didácticos.

En los países en los que el sector privado es el principal proveedor de educación, los Gobiernos tienden a pagar los salarios de docentes, que es el mayor gasto recurrente. En Bangladesh, país en el que las escuelas secundarias públicas representan apenas un 4% de las matrículas, más de 16.000 escuelas secundarias no estatales y 7.600 madrasas reciben pagos mensuales para los salarios de los docentes. Un programa en curso apoyado por el Banco Mundial se propone racionalizar el mecanismo de orden de pago mensual y hacerlo más estratégico para cubrir las ausencias de docentes, pero se han paralizado los avances debido a la pandemia de COVID-19 (Ministerio de Educación de Bangladesh, 2018; Banco Mundial, 2020). En otros países, los costos salariales no están cubiertos. En Haití, más del 85% de las escuelas primarias están gestionadas

por organizaciones no gubernamentales (ONG), iglesias y operadores con fines de lucro (Banco Mundial, 2018). El plan de educación para 2017 2027 especifica que se puede proporcionar financiación pública para subvencionar los salarios de los docentes de establecimientos de enseñanza no estatales, en particular de escuelas privadas con derechos de matrícula bajos.

El acceso a financiación está supeditado, entre otros factores, al rendimiento, al nivel de inscripciones de la escuela y a los derechos de matrícula percibidos (Ministerio de Educación Nacional y Formación Profesional de Haití, 2018). Sin embargo, en la práctica, el sistema ha carecido de financiación nacional suficiente y los fondos de los donantes no pueden utilizarse para pagar salarios (Banco Mundial, 2018).

En otros países, la parte del sector privado que cuenta con ayuda gubernamental es mucho menor. En la India, apenas el 6% de las escuelas primarias y secundarias del país –aunque tanto como el 22% en los estados de Maharashtra, el 28% en Meghalaya y el 43% en Kerala– se clasificaron como beneficiarias de ayuda gubernamental en 2019-2020, recibiendo subvenciones para los salarios de docentes (Ministerio de Educación de la India, 2021). Con todo, las escuelas que recibieron ayuda han funcionado durante años sin subvenciones no salariales, poniendo en tela de juicio su sostenibilidad financiera (Dore, 2013), ya que no se les permite aumentar los derechos de matrícula para recuperar costos. Únicamente seis estados cubren los gastos más allá del reembolso de la enseñanza, tales como libros de texto, artículos de papelería, uniformes y transporte. Los retrasos en el reembolso pueden ser prolongados: en Jaipur, Rayastán, el procesamiento del reembolso tenía un retraso de seis meses (Sarin y otros, 2015).

A finales del decenio de 1990, Côte d'Ivoire, que había estado subvencionando a las escuelas privadas, comenzó a supeditar las subvenciones a las cualificaciones de los docentes, al tamaño de la clase, al monto de los derechos de matrícula y al desempeño en los exámenes (Sakellariou y Patrinos, 2009). Entre 2010 2011 y 2017 2018 se cuadruplicó la cantidad de alumnos que asistían a escuelas secundarias subvencionadas (Education Partnerships Group, 2019). No obstante, la expansión planteó dificultades presupuestarias, al tiempo que el programa no tenía por objeto volver más equitativo el acceso. Asimismo, muchas escuelas privadas tienen instalaciones deficientes y enfrentan problemas financieros debido al retraso en el pago de las subvenciones y a las dificultades para recibir los derechos de matrícula a tiempo, lo cual afecta el pago puntual de los salarios de los docentes (Koutou y Goi Bi, 2019).

Los Gobiernos rara vez se hacen cargo de las inversiones de capital relacionadas con la construcción, la renovación o el equipamiento de las escuelas no estatales.

En 7 de 17 sistemas educativos de la OCDE, las escuelas de gestión privada no reúnen las condiciones para recibir financiación de capital público (OCDE, 2018c). En otros, varían los requisitos y la financiación. En la República Checa, la financiación de capital de las escuelas privadas se deja a criterio de las autoridades locales. En Dinamarca, las escuelas privadas reciben de las autoridades centrales subvenciones de capital sobre la base de la actividad. En Suecia, las escuelas privadas dependientes reciben una financiación de capital similar a la de las escuelas públicas. La comunidad flamenca de Bélgica exige que los proveedores privados utilicen las instalaciones subvencionadas por el sector público para las actividades educativas durante al menos 30 años. Una vez transcurrido este periodo, pueden decidir vender los edificios sin tener que devolver el capital al Gobierno. Por lo tanto, la propiedad de la infraestructura escolar puede convertirse en una cuestión complicada (Nusche y otros, 2015; OCDE, 2017, 2018a).

En Indonesia, los Gobiernos de distrito, provincial y central financian la educación básica mediante cuatro mecanismos: inversiones directas excepcionales de capital y pagos de los salarios corrientes; subvenciones para el pago de servicios públicos, como la electricidad; subvenciones para el pago de determinados costos de funcionamiento; y becas u otras ayudas para las familias pobres. Las escuelas públicas reciben los fondos correspondientes a todos estos mecanismos. No obstante, las madrasas y los internados islámicos, conocidos como *pesantren*, que representan el 35% de las escuelas privadas y se encuentran bajo la jurisdicción del Ministerio de Asuntos Religiosos, tienen solo acceso parcial a fondos procedentes de los dos últimos mecanismos y están excluidos de los fondos a nivel de distrito y provincia, que son descentralizados por el Ministerio de Educación, pero no por el Ministerio de Asuntos Regionales. A raíz de ello, las madrasas y los *pesantren* recaudan fondos de forma privada y transfieren los costos a las familias (Joshi, 2018).

Mientras algunos países propician la libertad de elección de escuela, otros tratan a las escuelas privadas como empresas y les cobran impuestos. El Gobierno de Uganda adoptó en el presupuesto para 2014-2015 un impuesto sobre sociedades que grava a las escuelas primarias y secundarias privadas. Las entrevistas y los grupos de discusión llevados a cabo en tres distritos con los propietarios y otras partes interesadas indican que el impuesto llevó a las escuelas a aumentar los derechos de matrícula (Kasozi-Mulindwa y Okware, 2019).

LA FINANCIACIÓN DE LAS ESCUELAS PRIVADAS SE HA VISTO MUY AFECTADA POR LA PANDEMIA DE COVID-19

La crisis de la COVID-19 afectó a las escuelas privadas, en particular a las que dependían de los derechos de matrícula. Una síntesis temprana de los medios de comunicación indicó que los docentes de escuelas privadas y los docentes con contrato de duración determinada habían

> "En la India, apenas el 6% de las escuelas primarias y secundarias del país –aunque el 43% en Kerala– se clasificaron como beneficiarias de ayuda gubernamental en 2019-2020"

> Gobiernos como los del Afganistán, el Canadá, Irlanda, el Pakistán y Panamá excluyeron a las escuelas privadas de los fondos adicionales para la educación proporcionados como ayuda frente a la COVID-19

perdido sus puestos de trabajo o experimentado recortes salariales en al menos 25 países, entre ellos el Camerún, Mozambique, el Níger, Viet Nam y Zambia (Carvalho y Hares, 2020).

En Nigeria, la mayor parte de las 715 escuelas privadas con derechos de matrícula bajos que recibían financiación de la asociación Sustainable Education & Enterprise Development (SEED - educación sostenible y fomento de empresas) no habían cobrado derechos de matrícula desde el comienzo del cierre de las escuelas y no podían pagar el alquiler, debiendo afrontar, por tanto, un posible desalojo (Niazi y Doorly, 2020). En Etiopía, Ghana, Mozambique, Nigeria, la República Dominicana, el Senegal, Uganda y Zambia, el 99% de 657 escuelas privadas con derechos de matrícula bajos sufrieron una disminución considerable de sus ingresos, de un 80% en promedio (Opportunity EduFinance, 2020)

Algunos países tomaron medidas con vistas a lograr que los docentes de las escuelas privadas y los docentes con contrato de duración determinada siguieran cobrando su sueldo. Nigeria puso en marcha un paquete de incentivos con préstamos de bajo interés para el pago de los docentes de escuelas privadas. Côte d'Ivoire acordó pagar a más de 10.000 docentes con contrato de duración determinada que llevaban tres meses sin cobrar el salario (Carvalho y Hares, 2020). En Ghana, las escuelas privadas se beneficiaron de un programa de apoyo generalizado dirigido a las pequeñas y medianas empresas (Niazi y Doorly, 2020). Viet Nam amplió los programas de transferencia de efectivo para cubrir los salarios de los docentes de escuelas privadas. En Rwanda, los docentes de escuelas privadas cuyo salario estaba por debajo de un umbral determinado quedaron exentos del pago de impuestos sobre la renta de las personas físicas (FMI, 2021). La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados veló por que los docentes siguieran recibiendo sus salarios durante el cierre de las escuelas en Burkina Faso, el Chad, Malawi y Mozambique (Carvalho y Hares, 2020). La asociación nacional de escuelas privadas de Ghana abogó con éxito por la inclusión de este sector en la ayuda a las pequeñas y medianas empresas. La asociación de escuelas privadas de Kenya puso en marcha una plataforma en línea para apoyar la enseñanza a distancia en todas las escuelas privadas (Niazi y Doorly, 2020). Sin embargo, otros Gobiernos, como los del Afganistán, el Canadá, Irlanda, el Pakistán y Panamá, excluyeron a las escuelas privadas de los fondos adicionales para la educación proporcionados como ayuda frente a la COVID-19 (Carvalho y Hares, 2020).

En algunos países, los Gobiernos supervisaron el masivo traspaso de alumnos de escuelas privadas a escuelas públicas durante la crisis de la COVID-19. En el Perú, una encuesta que abarcó a 12.000 padres que solicitaron el traspaso de sus hijos a establecimientos de enseñanza públicos reveló que un motivo fundamental era que no estaban conformes con la calidad de los servicios educativos en línea de los establecimientos privados. El Ministerio de Educación añadió más de 100.000 plazas en los establecimientos públicos y estimó que se necesitarían más de 19 millones de dólares para contratar al menos a 1.700 ejecutivos, 1.500 docentes, 2.000 auxiliares de educación y 900 funcionarios administrativos. El Ministerio elaboró un algoritmo, basado en la disponibilidad de plazas, para asignar a los alumnos a la escuela pública más cercana a su domicilio (Álvarez y otros, 2021).

LOS HOGARES SE ENFRENTAN A IMPORTANTES CARGAS Y A DECISIONES DIFÍCILES

Los hogares invierten recursos para que sus hijos tengan acceso a una educación de la mayor calidad posible y obtengan ventajas competitivas que mejorarán sus oportunidades en la vida. Es probable que el volumen de las contribuciones financieras directas de los hogares guarde relación con el grado de aportación gubernamental, su énfasis en la equidad y el efecto redistributivo de los impuestos. La distribución de la carga de los hogares, así como su posibilidad de elegir, afecta a todo el sistema educativo. El gasto directo de los hogares en educación puede estar motivado por la baja inversión gubernamental que obliga a los padres a pagar, o bien por la riqueza, la ambición o la presión social por lograr ventajas para sus hijos.

El análisis llevado a cabo para este informe muestra que los hogares aportan un 16% del gasto en educación en países de altos ingresos y un 36% en países de bajos y medianos ingresos. Como porcentaje del PIB, este gasto representa el 1% en países de altos ingresos y el 2,3% en países de bajos y medianos ingresos (véase el **Capítulo 21**).

> Los hogares representan el 1% en países de altos ingresos y el 2,3% en países de bajos y medianos ingresos del gasto en educación primaria y secundaria

En la enseñanza primaria y secundaria representa el 1,2% del PIB en El Salvador, el 1,5% en Marruecos, el 1,8% en la India y el 2,5% en Ghana.

Cabe destacar cuatro cuestiones. En primer lugar, no todos los gastos corresponden a hogares con hijos en escuelas primarias y secundarias no estatales. Se calcula que un tercio del gasto de los hogares en países de bajos y medianos ingresos se produce en hogares con hijos en escuelas públicas.

Mientras que los hogares cuyos hijos asisten a escuelas privadas representan aproximadamente el 80% del gasto en Guatemala y el Pakistán, los hogares con hijos en escuelas públicas representan en torno al 60% del gasto en China y Kenya (**Gráfico 4.3**).

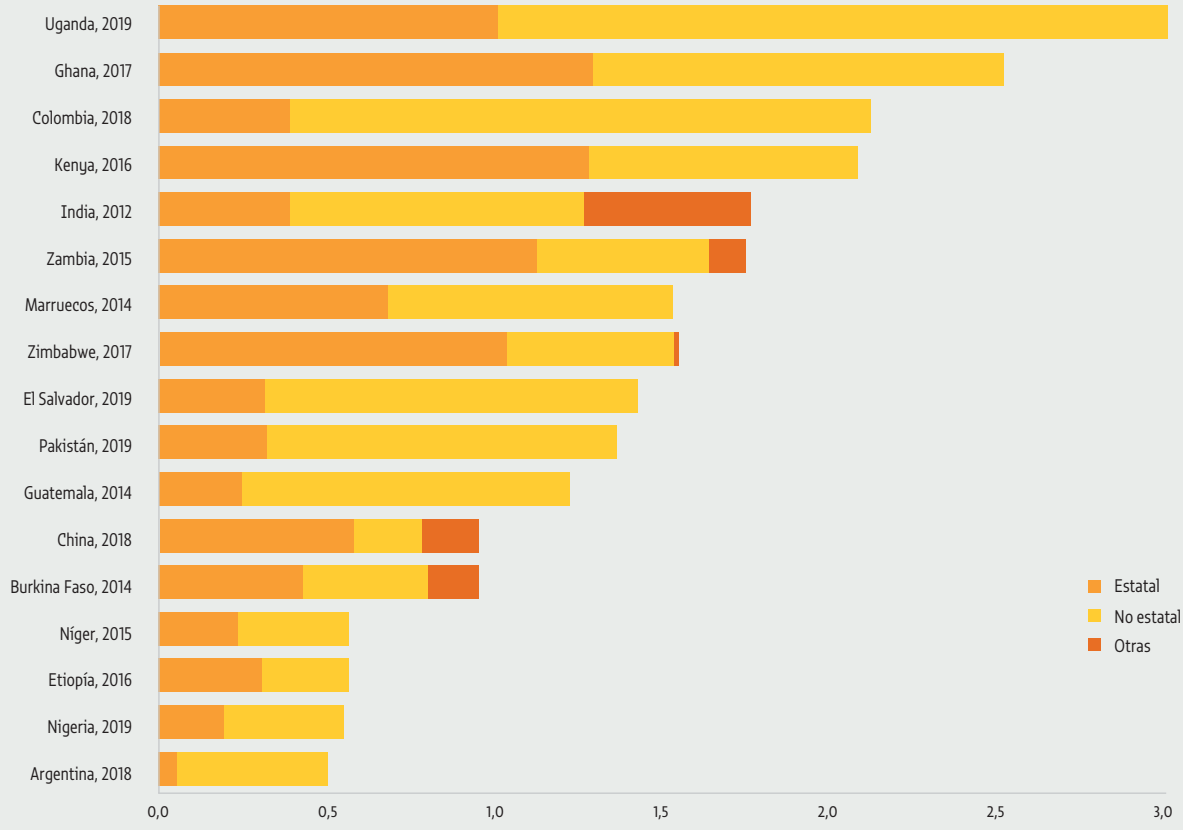
En segundo lugar, la carga de los hogares abarca una amplia gama de gastos, desde los derechos de matrícula oficiales y no oficiales hasta los uniformes, los libros de texto, artículos de papelería, el transporte, las clases particulares complementarias y el alojamiento en internados. Resulta difícil realizar un análisis comparativo porque las encuestas clasifican los rubros de forma distinta y algunos de ellos son más importantes que otros en determinados países y algunos tipos de escuelas; por ejemplo, en 15 países de bajos y medianos ingresos, el 39% de los gastos en educación a cargo de los hogares con hijos que asisten a escuelas estatales corresponden a uniformes y artículos escolares, frente al 17% en el caso de hogares con hijos en escuelas no estatales (**Gráfico 4.4**).

En tercer lugar, en los hogares con hijos en escuelas no estatales, la mayor parte del gasto corresponde a los derechos de matrícula; el gasto predominante en los hogares cuyos hijos asisten a escuelas estatales lo componen otros rubros. En una muestra de 24 países de bajos y medianos ingresos analizada para este informe, el pago de derechos de matrícula a las escuelas representaba el 64% del gasto total de los hogares en educación: el 45% para los hogares con hijos en escuelas estatales y el 71% para los hogares con hijos en escuelas no estatales. Los derechos de matrícula de las

GRÁFICO 4.3:

El gasto de los hogares en educación primaria y secundaria es más del 1% del PIB en muchos países de bajos y medianos ingresos

Gasto de los hogares en educación primaria y secundaria como porcentaje del PIB, por tipo de escuela, países seleccionados, década de 2010



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig4_3

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en el Institute for Health Metrics and Evaluation (2021).

> En 24 países de bajos y medianos ingresos, el pago de derechos de matrícula a las escuelas representaba el 64% del gasto total de los hogares en educación

escuelas públicas eran insignificantes en Argentina, Etiopía y Nigeria, pero considerables en Kenya, Uganda y Zambia.

En cuarto lugar, el gasto en educación de los hogares es desigual, y los hogares ricos y de zonas urbanas representan los porcentajes más elevados. Las ciudades tienen una larga historia de impartición de educación no estatal, debido a la mayor densidad de población y a una mayor demanda de educación. El gasto de los hogares en educación como porcentaje del PIB es más elevado en zonas urbanas que en zonas rurales, y un gran porcentaje del gasto en zonas urbanas en enseñanza primaria y secundaria está destinado a proveedores de educación no estatales; en Guatemala y el Pakistán, los hogares de zonas urbanas gastan cinco veces más en educación si sus hijos asisten a escuelas no estatales que si asisten a escuelas estatales (**Gráfico 4.5a**).

Si bien los hogares pertenecientes al 20% más pobre no gastaron prácticamente nada en educación en Argentina, Costa Rica, Filipinas y Zambia, los del 20% más rico gastaron entre el 0,5% y el 1,7% del PIB **(Gráfico 4.5b**). El género no es un factor determinante importante en las pautas de gasto de los hogares, aunque en algunos países los sesgos en materia de género siguen influyendo en las asignaciones dentro de los hogares (**Recuadro 4.2**). Gran parte de la capacidad de pago de los hogares se vio afectada durante la pandemia de COVID-19.

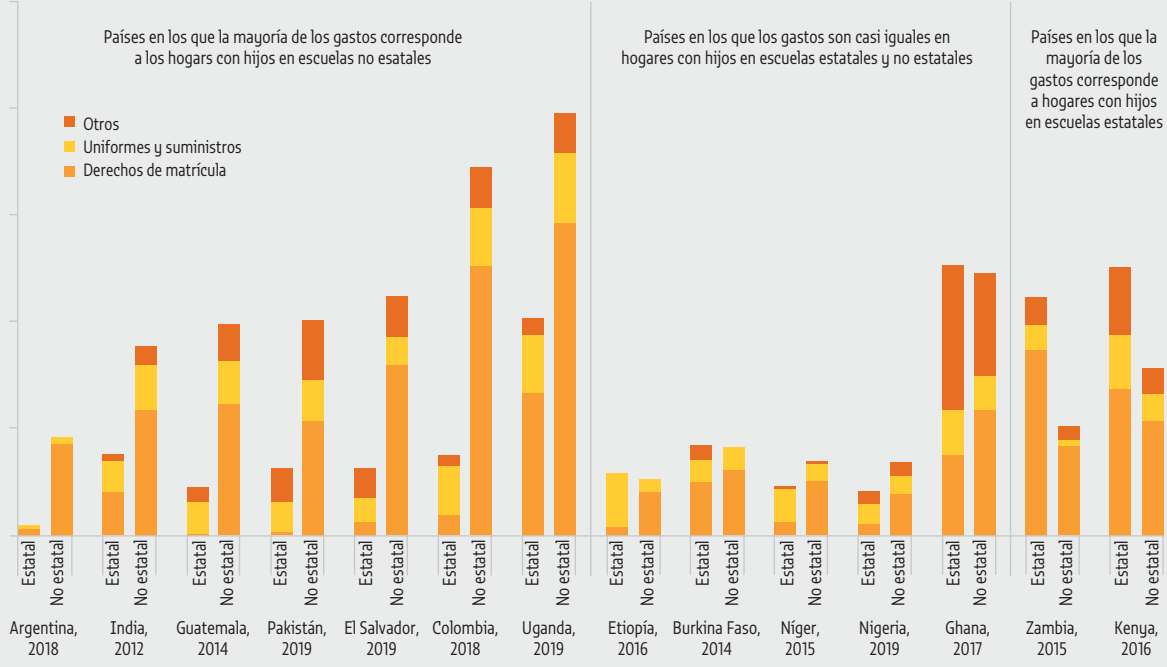
A MENUDO LA EDUCACIÓN PÚBLICA NO ES GRATUITA

Se espera que los Gobiernos se hagan cargo del costo total de funcionamiento de las escuelas públicas, aunque hay casos en los que las escuelas dependen, al menos en parte, del pago de derechos de matrícula. En el Líbano, en 2018, el 38% de los alumnos del segundo ciclo de secundaria asistían a escuelas que recibían, como mínimo, el 80% de sus fondos de los derechos de matrícula; en México, el porcentaje correspondiente era del 29%. En Jordania y Marruecos, aproximadamente uno de cada 10 alumnos asiste a este tipo de escuelas (**Gráfico 4.6**). Aun las escuelas que están totalmente financiadas por el Gobierno no suelen ser gratuitas para los padres. Está bien documentada la obligación de pagar los libros de texto y los uniformes escolares.

GRÁFICO 4.4:

El principal rubro de gastos en educación de los hogares con hijos en escuelas no estatales son los derechos de matrícula, pero existen otros costos para los hogares con hijos en escuelas estatales

Gasto de los hogares en educación primaria y secundaria como porcentaje del PIB, por tipo de escuela y partida de gastos, países seleccionados, década de 2010



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig4_4

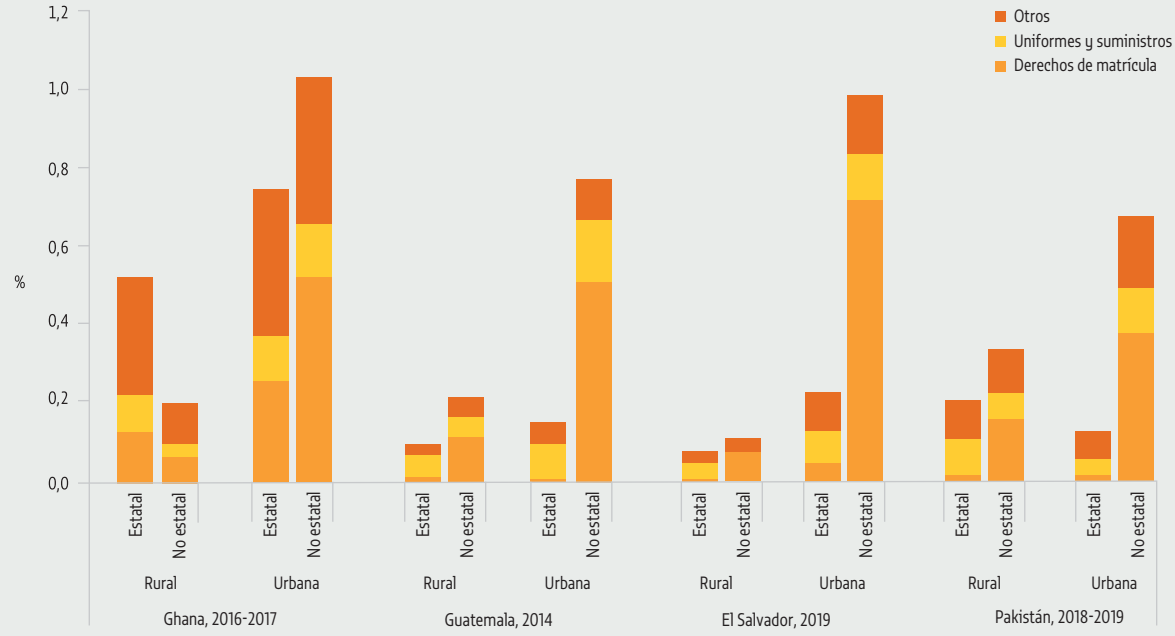
Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en el Institute for Health Metrics and Evaluation (2021).

GRÁFICO 4.5:

Los hogares ricos y de zonas urbanas representan una gran parte del gasto de los hogares en educación

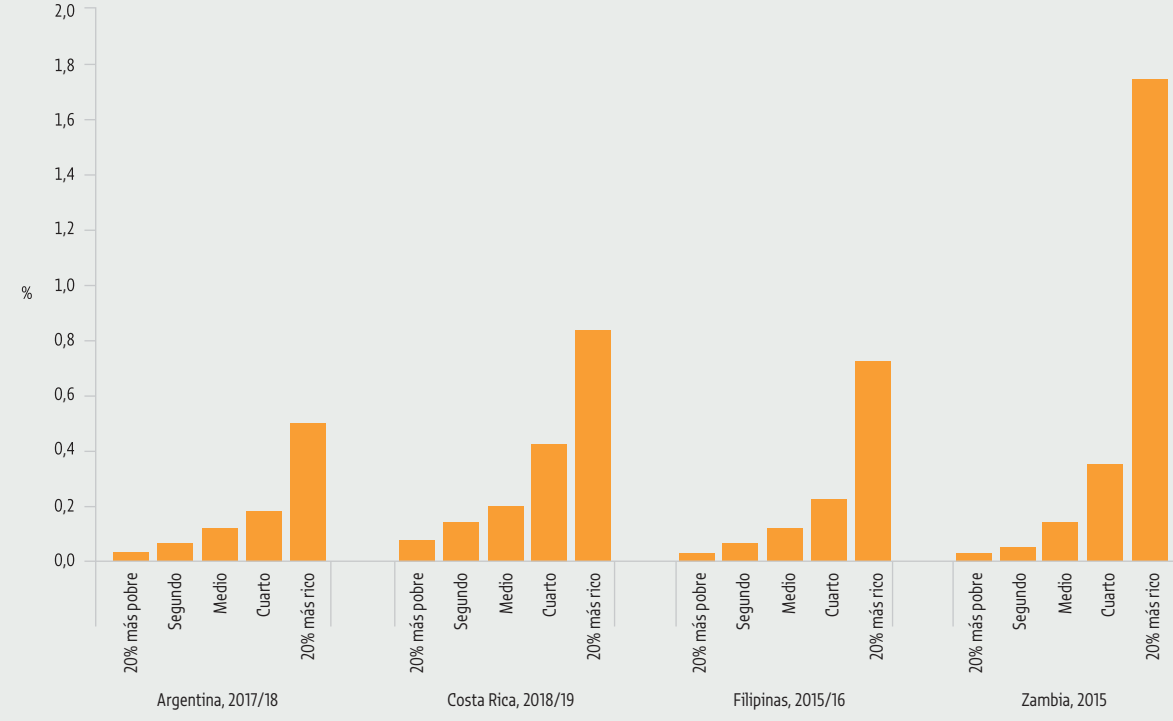
Gasto de los hogares en educación primaria y secundaria como porcentaje del PIB, por características del hogar y tipo de escuela, países seleccionados, década de 2010

a. Por ubicación del hogar y tipo de escuela



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig4_5a

b . Por quintil de riqueza del hogar



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig4_5b

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en el Institute for Health Metrics and Evaluation (2021).

RECUADRO 4.2:

Las diferencias del gasto en educación dentro de los hogares reflejan la evolución de las normas y las oportunidades con relación al género

El gasto directo de los hogares en educación no siempre se reparte de forma igual entre los miembros de la familia (UNESCO, 2020). El sesgo no es sistemáticamente en detrimento de las niñas o de los niños. Depende de las expectativas de empleo y las perspectivas de obtener ingresos, así como de factores como el cuidado de personas mayores (Rodríguez Takeuchi, 2020). En América Latina y el Caribe, donde los niños van a la zaga de las niñas en los resultados educativos, los hogares gastan menos en la enseñanza secundaria de los varones (Acerenza y Gandelman, 2019). Ahora bien, en países donde las normas de género discriminan a las niñas y las relegan a un papel subalterno, las familias prefieren enviar a los hijos, no a las hijas, a escuelas privadas. Un estudio sobre las repercusiones de la privatización de la educación entre 2010 y 2015 en el acceso de las niñas a la escolarización en Liberia, Malawi, Mozambique, Nepal y la República Unida de Tanzanía llegó a la conclusión de que en los casos en que los padres tenían que pagar la educación habían dado prioridad a los varones (Iversen y Begue, 2017).

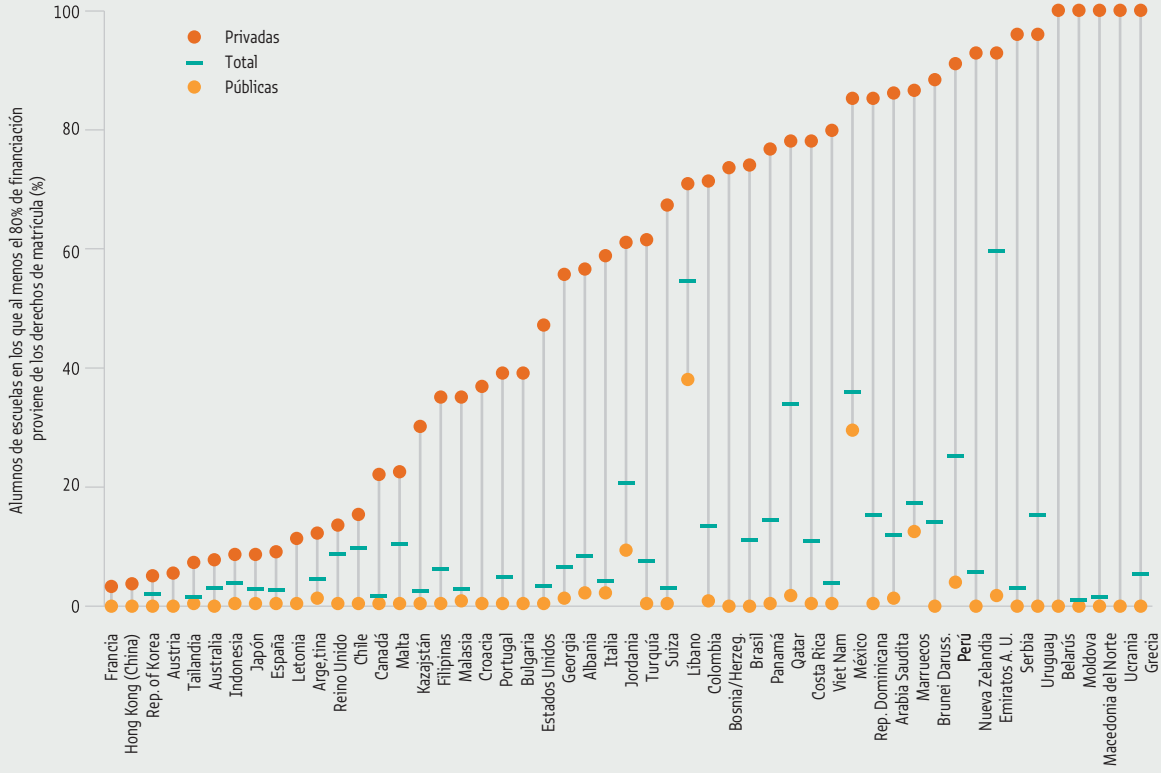
En la India, una investigación longitudinal muestra que las diferencias de género en el gasto de los hogares en educación han cambiado a lo largo del tiempo. Entre 1995 y 2014, las decisiones en favor de los varones pasaron de ser sobre qué hijo enviar a la escuela a qué hijo matricular en una escuela privada (y qué monto gastar). Las decisiones fueron dejando también de referirse a la matriculación de los hijos en la escuela primaria para centrarse en si enviarlos a la escuela secundaria (Datta y Kingdon, 2019). En Indonesia, es más probable que se matricule a las niñas en las madrasas y a los varones en escuelas secundarias privadas. La decisión está vinculada al menor costo de las madrasas y a las preferencias culturales (Asadullah, 2018).

Las disparidades de género se reflejan también en el gasto en clases particulares complementarias. En la India, las probabilidades de que las niñas recibieran clases particulares eran de dos puntos porcentuales más bajas en la educación primaria y el primer ciclo de secundaria, y de cuatro puntos porcentuales en el segundo ciclo de secundaria (Azam, 2016). En la República de Corea, las disparidades de género se han ido atenuando. La brecha en el gasto en educación no escolar en materias académicas a favor del primer hijo varón pasó de 10 dólares mensuales en 2007 a 1 dólar en 2012, y a 6 dólares a favor de las niñas en 2016 (Choi y Hwang, 2020).

GRÁFICO 4.6:

En la mayoría de los países las escuelas privadas dependen principalmente de los derechos de matrícula

Porcentaje de alumnos que asisten a escuelas secundarias cuya financiación proviene por lo menos en un 80% de los derechos de matrícula, por tipos de escuela, 2018



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig4_6
Fuente: Análisis del Informe GEM basado en el PISA de 2018.

Los países de bajos ingresos han carecido de los fondos necesarios para lograr la gratuidad de la educación pública. En Uganda, los hogares pagan en efectivo de forma regular cuotas escolares informales, a pesar de que está prohibido por la ley. El porcentaje de escuelas públicas de zonas rurales que cobran derechos de matrícula aumentó del 40% en 2005 2006 al 80% en 2011 2012. En los casos en que en la comunidad hay escuelas privadas que compiten entre ellas es probable que se cobren derechos más elevados. Las altas cuotas escolares no oficiales de las escuelas públicas, que ascienden al 4% de los gastos de consumo totales de los hogares, se han asociado con el 13% de disminución de la asistencia escolar que se registró entre los niños procedentes de hogares pobres, pero no entre los niños de hogares acomodados (Sakaue, 2018). En zonas rurales de la República Unida de Tanzanía, pese a la política gubernamental de educación gratuita, más de tres cuartas partes de las familias consideraban que las contribuciones de la escuela primaria eran obligatorias, señalando que sus hijos podían ser expulsados o castigados si se retrasaban en el pago de las contribuciones (Lindsjö, 2018).

La supresión de las cuotas escolares informales puede aportar beneficios importantes. Un programa de becas de Gambia que cubría los gastos informales de uniformes, libros y otros artículos, y complementaba la política de supresión de las cuotas escolares oficiales para las niñas, aumentó la matriculación de las niñas en un 13%, y el porcentaje de las que se presentaron al examen de noveno grado se incrementó en 11 puntos porcentuales (Giordono y Pugatch, 2015).



En los países de ingresos altos, las escuelas públicas suelen cobrar cuotas adicionales. El informe del PISA de 2018 reveló que las escuelas públicas recibieron contribuciones financieras obligatorias de los padres en 7 de los 59 países participantes y contribuciones voluntarias en 38 de ellos (OCDE, 2019c). En Australia, los padres aportan fondos significativos, lo cual agrava la desigualdad entre las escuelas (Thompson y otros, 2019). En Melbourne, los consejos escolares pueden solicitar a los padres tres categorías de pagos adicionales: elementos esenciales para el aprendizaje, elementos opcionales y contribuciones voluntarias (Hedges y otros, 2020). Mientras que la contribución media de los padres a las escuelas públicas de Melbourne entre 2013 y 2016 era de más de 700 dólares, las contribuciones de los padres a las escuelas en zonas acomodadas eran más del triple que en las escuelas de las zonas más pobres (Rowe y Perry, 2020). En el Reino Unido, una encuesta realizada a directivos de escuelas privadas reveló que el 18% de las escuelas habían pedido a los padres contribuciones voluntarias para las actividades principales. Estas contribuciones parentales se habían vuelto necesarias debido a recortes presupuestarios de gran envergadura (Coughlan, 2017). En los Estados Unidos, los ingresos de las asociaciones de padres y docentes se triplicaron entre mediados de la década de 1990 y 2010 hasta superar los 425 millones de dólares, agravando la desigualdad entre los establecimientos escolares (Brown y otros, 2017).

LAS CLASES PARTICULARES COMPLEMENTARIAS REPRESENTAN UN GASTO IMPORTANTE PARA MUCHOS HOGARES

El análisis llevado a cabo hasta ahora ha revelado que los derechos de matrícula y otros pagos a las escuelas son únicamente una parte del gasto total del hogar, pero el porcentaje es mayor para los hogares que envían sus hijos a escuelas privadas.

En algunos países las clases particulares complementarias constituyen la partida mayor del gasto en educación de los hogares. En Bangladesh, el porcentaje de hogares de zonas urbanas que pagan por enseñanza privada aumentó de un 48% en 2000 a un 67% en 2010, mientras que el porcentaje correspondiente a los hogares de zonas rurales se duplicó, pasando del 27% al 54%; para el cuartil más pobre se cuadruplicó, pasando del 10% al 40%. En general, el gasto medio aumentó un 80% en términos reales (Pallegedara y Mottaleb, 2018).

En China, los hogares asignaron en 2017 aproximadamente un tercio de su gasto total en educación a costos ajenos a la escuela, que oscilan entre el 17% en zonas rurales hasta el 42% en zonas urbanas. Las clases particulares suponen para las familias un costo de 70.000 millones de dólares (Wei Yi, 2018). Entre los alumnos del último año del primer ciclo de la escuela secundaria de cuatro zonas acomodadas que participaron en el PISA de 2015, el 64% había recibido clases particulares complementarias (Liao y Huang, 2018). En Egipto, como porcentaje del gasto medio per cápita entre los alumnos de educación secundaria general, los procedentes del quintil de hogares más ricos gastaron el 51% en clases particulares y los de los hogares más pobres el 29% (Sieverding y otros, 2019). En los Países Bajos, el gasto de los hogares en clases particulares complementarias aumentó un 160% entre 2005 y 2016 (Elffers y Jansen, 2019).

> “En los Países Bajos, el gasto de los hogares en clases particulares complementarias aumentó un 160% entre 2005 y 2016”

En Myanmar, las clases particulares representaron en 2009-2010 el 42% del gasto total de los hogares en educación: las familias del 58% de alumnos de noveno grado y del 79% de los de undécimo grado consideraron que las clases particulares eran una carga financiera moderada o pesada (Bray y otros, 2020). En Sri Lanka, en 2012-2013, las clases particulares representaron la mitad del gasto de los hogares en educación; las familias tamiles, musulmanas y de zonas rurales y aquellas encabezadas por personas con menor nivel de educación eran menos propensas a gastar en ese tipo de enseñanza (Pallegedara y Kumara, 2020).

LOS PROVEEDORES PRIVADOS DEPENDEN DEL APORTE DIRECTO DE LOS HOGARES

El grado en que las escuelas privadas dependen del cobro de derechos de matrícula para su funcionamiento varía mucho. Los datos del PISA de 2018 muestran que en 28 de 51 sistemas educativos la mayoría de los establecimientos privados de enseñanza secundaria reciben al menos un 80% de sus ingresos de los derechos de matrícula. En una misma región pueden comprobarse marcadas diferencias entre los países que deciden apoyar a las escuelas privadas y los que deciden en contrario (por ejemplo, entre la Argentina y el Uruguay, Australia y Nueva Zelandia, Letonia y Belarús) (**Gráfico 4.6**).

En Dubái (Emiratos Árabes Unidos) el Gobierno brinda educación pública gratuita solamente a sus ciudadanos, que constituyen el 10% de la población (Winchip, 2020). Un sector privado con fines de lucro, muy estratificado, imparte educación a la población inmigrante (Kippels y Ridge, 2019). La cuota media de las escuelas calificadas como "sobresalientes" es de unos 13.000 dólares, más del triple que la cuota de las escuelas calificadas como "aceptables" y más del quíntuple de la media de las escuelas calificadas como "insatisfactorias" (Azzam, 2017). En una encuesta realizada a 3.000 hogares, el 64% afirmó no recibir ninguna ayuda económica de sus empleadores para los gastos de educación (Rizvi, 2019).

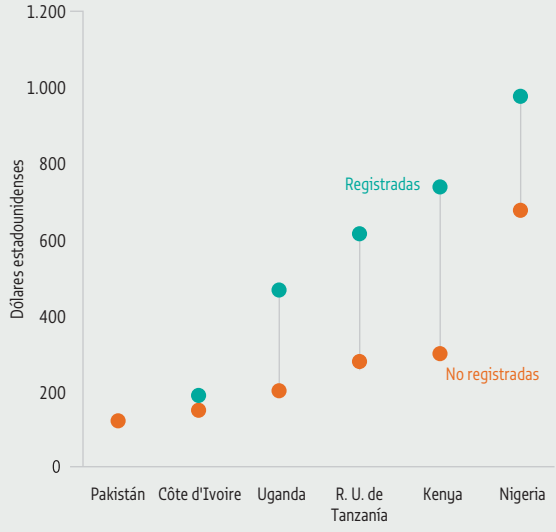
En países más pobres, debido a la falta de acceso a escuelas públicas surgieron escuelas privadas para las familias de bajos ingresos, a menudo en barrios marginales. Los análisis del comportamiento de los padres muestran cómo en los hogares se sacrifican otras necesidades para educar a los hijos e hijas en escuelas privadas. En Lagos, Nigeria, las familias pobres, a diferencia de las familias ricas, no pueden costear gastos médicos después de pagar la escuela (Härmä y Siddhu, 2017). Un análisis de 47 escuelas en Nairobi (Kenya) comprobó que la carga financiera que suponía para los hogares la asistencia de los niños a escuelas privadas de bajo costo era demasiado elevada para justificar la mejora marginal resultante en inglés, suajili o matemáticas (Zuilkowski y otros, 2020). En Kenya y otros países de ingresos bajos y medianos bajos los padres más pobres a menudo tienen que recurrir a escuelas no registradas, más baratas, si bien estas con frecuencia tienen instalaciones deficientes y ofrecen una enseñanza de menor calidad (**Gráfico 4.7**).

Los padres con pocos recursos recurren a diversas estrategias para afrontar el gasto. Algunos negocian un descuento sobre la base del número de niños que matriculan. Otros logran pagar para asegurarse una plaza en la escuela,

GRÁFICO 4.7:

Las escuelas no registradas suelen ser más baratas que las escuelas privadas de bajo costo registradas

Costo medio de los derechos de matrícula anuales de las escuelas privadas de bajo costo en países seleccionados, 2016–2020



Notas: La base de datos incluye 1.130 escuelas, de las cuales 55% estaban registradas. Los derechos de matrícula fueron ajustados al valor constante del dólar estadounidense en 2020.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig4_7

Fuente: Acholla (2021), en base a datos acopiados por investigadores independientes, Opportunity International y CapitalPlus Exchange.

pero no les queda nada para uniformes, libros de texto y otros materiales. Algunos se endeudan con la escuela y van pagando la deuda en pequeñas cuotas. En la India y en Nigeria los propietarios de las escuelas hacen planes para afrontar pagos imprevisibles (Härmä, 2020).

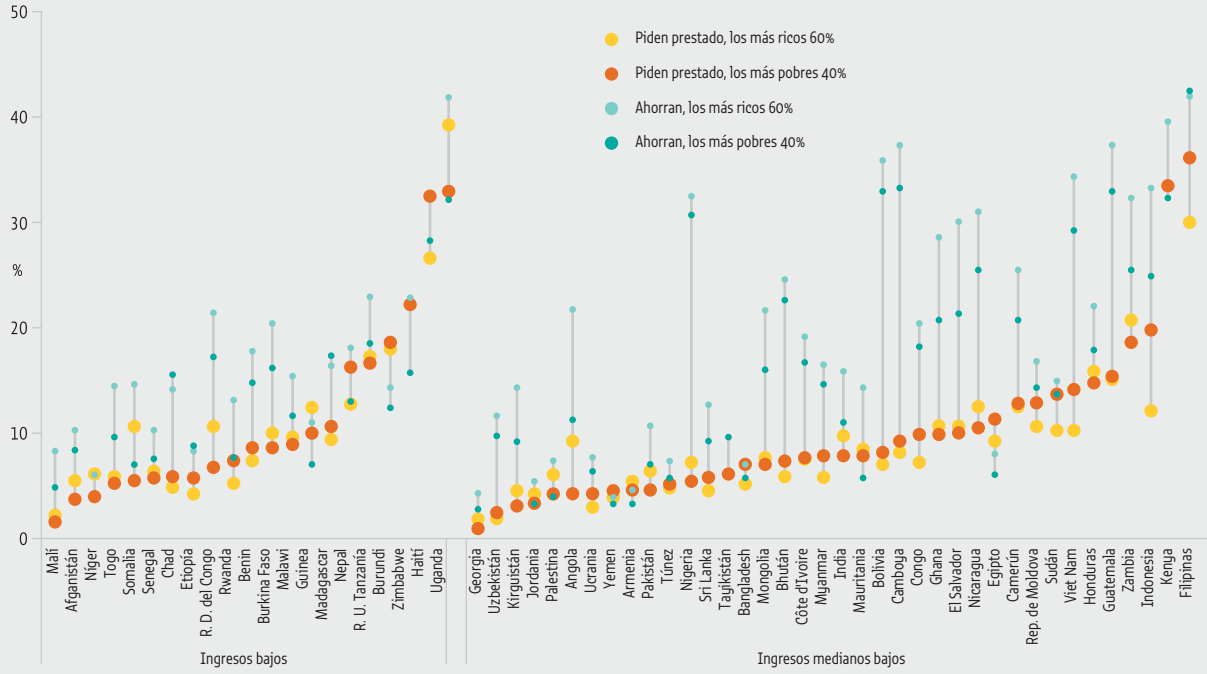
Aproximadamente una de cada seis familias ahorra para pagar los derechos de matrícula escolares. Un análisis de la base de datos de 2014 de Global Findex efectuado para este informe halló que alrededor de un 8% de los hogares (6% en los países de altos ingresos y hasta 12% en los países de bajos ingresos) también pide un préstamo. Proporciones similares del 40% de los hogares más pobres y del 60% de los hogares más acomodados toman un préstamo para pagar la matrícula en países de ingresos bajos y medianos bajos, aunque una proporción algo mayor de los más ricos logra ahorrar. En Filipinas, Haití, Kenya y Uganda, el 30% de los

> “Aproximadamente una de cada seis familias ahorra para pagar los derechos de matrícula escolares”

GRÁFICO 4.8:

En los países pobres, alrededor del 16% de los hogares ahorra y el 8% pide un préstamo para pagar los derechos de matrícula escolares

Porcentaje de los hogares que ahorraron o pidieron un préstamo para pagar los derechos de matrícula en países de ingresos bajos y medianos bajos, 2014



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig4_8

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en la base de datos compilada por Demirgüç-Kunt y otros (2014).

hogares o más pide un préstamo para pagar los derechos de matrícula (**Gráfico 4.8**).

Entre los medios para facilitar a las familias el pago de los derechos de matrícula figuran las cuentas de ahorro, la digitalización de los pagos y las plataformas innovadoras (Braniff, 2016; Mbole y Kimathi, 2019). En Uganda, Ready Pay, un producto crediticio, permite a quienes han reembolsado los préstamos para sus sistemas solares domésticos utilizar el capital como garantía de los préstamos contraídos para pagar los derechos de matrícula, lo que posibilita gastar en educación a familias que tradicionalmente no tienen acceso a créditos (Mattern y García, 2021). Ha aparecido un conjunto de proveedores de servicios financieros orientado especialmente a apoyar a los propietarios de escuelas privadas de bajo costo (**Recuadro 4.3**). Estas soluciones están centradas en atenuar el gasto de los hogares, de manera que los padres puedan pagar los derechos de matrícula en montos menores con mayor frecuencia, pero no eliminan ni reducen la carga financiera de los hogares.

LA COVID-19 CONSTITUYÓ UN DESAFÍO FINANCIERO DE GRANDES PROPORCIONES PARA LOS HOGARES

Se ha estimado que durante la crisis de la COVID-19 el gasto en educación de los hogares puede haber disminuido entre

RECUADRO 4.3:

Aparición de proveedores de servicios financieros para apoyar a las escuelas privadas de bajo costo

En los países con sistemas financieros desarrollados, las escuelas privadas pueden obtener fondos, pero en otros países la falta de acceso a capital puede constituir un serio desafío, en particular para las escuelas privadas de bajo costo. En consecuencia, han aparecido proveedores de servicios financieros, a menudo con una orientación religiosa, caritativa o de equidad. Los mayores proveedores de apoyo a la educación que otorgan préstamos a propietarios individuales de escuelas privadas de bajo costo en 15 países son Edify y Opportunity International, que proveen fondos para tecnología, capital de operaciones, así como mejoras y ampliación de las infraestructuras.

Además de la financiación, estas instituciones y otras, como el Centro de estudios de política de Indonesia, el Kashf Microfinance Bank en el Pakistán y SEED en Nigeria, ayudan a desarrollar la capacidad de los propietarios para planificar mejoras de las escuelas y administrar sus empresas. Tomando en cuenta la diversidad de los proveedores, SEED los clasifica en aspirantes, emergentes o florecientes, a fin de proponer programas de transformación de las escuelas –con inclusión de capacitación, orientación, financiación y asociaciones– que correspondan a su nivel (Acholla, 2021; Sivasubramaniam, 2021).

> Durante la crisis de la COVID-19 el gasto en educación de los hogares disminuyó hasta un 10% en América Latina, Asia Meridional y el África subsahariana

un 6% y un 10% en América Latina, Asia Meridional y el África subsahariana (Le Nestour y otros, 2020). Muchas familias afectadas por la pérdida de empleo e ingresos se vieron en dificultades para pagar los derechos de matrícula y retiraron a sus hijos de las escuelas privadas. En Panamá, las asociaciones de escuelas privadas informaron de que entre un 35% y un 40% de los padres no podían pagar las cuotas mensuales de escolaridad (Álvarez y otros, 2021). En el Ecuador, a comienzos del año escolar de 2020, la matriculación en las escuelas públicas aumentó un 6,5%, es decir, 120.000 alumnos (Olsen y Prado, 2020).

Algunas escuelas privadas pueden haber estado en condiciones idóneas para la transición a la educación a distancia o mixta. Pero aun así, las familias a veces estimaron que el servicio recibido no valía lo que costaba. En Colombia algunos padres manifestaron no estar satisfechos con la calidad de la enseñanza y demandaron a las escuelas privadas a fin de obtener una reducción de los derechos de matrícula. En el Perú, el 90% de los padres con hijos en escuelas privadas no estaban satisfechos con las clases virtuales (Álvarez y otros, 2021).

En la India, el Tribunal Supremo rechazó el pedido presentado por los padres con vistas a disponer de un plazo más amplio para el pago a las escuelas debido a la COVID 19 (Thomas, 2020). Una encuesta llevada a cabo en febrero y marzo de 2021 entre 1.052 propietarios de escuelas en cinco estados mostró que casi todas las escuelas tenían dificultades para cobrar los derechos de matrícula; en el estado de Haryana, más del 80% de los padres no pudieron pagarlos. Los propietarios de escuelas supusieron que los padres habían trasladado sus hijos a escuelas públicas o a escuelas privadas menos onerosas, o tal vez habían preferido pagar clases particulares y centros de preparación (Centre for Civil Society, 2021).

Adelantándose a esos desafíos, el Gobierno colombiano abrió en julio de 2020 una línea de crédito de hasta seis meses a fin de paliar las dificultades para pagar los derechos de matrícula, con altos porcentajes de condonación para las familias más pobres; sin embargo, apenas el 2% de las familias con hijos en colegios privados se beneficiaron de esa ayuda (Álvarez y otros, 2021). En el Ecuador, la Ley Orgánica de Apoyo Humanitario propuso que los padres de alumnos de escuelas privadas que hubieran perdido su empleo recibieran apoyo equivalente a un máximo de 25% del costo mensual de la matrícula; los padres que decidieran retirar a sus hijos de las escuelas privadas tendrían asegurado el ingreso en las escuelas públicas. El Gobierno de la Ciudad de México adjudicó un pago directo mensual a todo alumno que se trasladara de una escuela privada a una escuela pública (Berlanga y otros, 2020). En octubre de 2020, Panamá ayudó a las escuelas privadas brindando apoyo directo a las familias que pagaban cuotas mensuales, pero el monto apenas cubría el 3% del pago requerido (Álvarez y otros, 2021).

LOS DONANTES SE MUESTRAN RETICENTESA APOYAR A PROVEEDORES DE EDUCACIÓN CON ÁNIMO DE LUCRO

La parte del ingreso nacional bruto de los países donantes destinada a la ayuda permanece constante. Dado que los países pobres crecen más rápidamente que los países ricos, la importancia relativa de la ayuda como fuente de financiación, incluida la financiación de la educación, ha ido disminuyendo. Por ello, los donantes son receptivos a ideas que puedan contribuir a mejorar la eficiencia de la ayuda que prestan. Si bien algunos donantes ven con cautela a los proveedores de educación con ánimo de lucro, unos pocos se han sentido atraídos por la idea de una educación no estatal y su potencial para maximizar la eficacia de la inversión privada.

En el documento de posición de 2015 de la Agencia de Cooperación Internacional del Japón se destacó que el número creciente de escuelas privadas y la ampliación de la participación del sector privado y de las ONG planteaban el desafío de garantizar al mismo tiempo una educación de calidad y un acceso equitativo. No obstante, se reconocía que la cooperación en materia de educación estaba evolucionando para incluir a actores del sector privado en asociaciones de múltiples partes interesadas (JICA, 2015, 2016).

La Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional tiene una estrategia proactiva para la participación del sector privado en la educación que parte de la base de que las escuelas no estatales subsanan una carencia en la impartición de educación. En concordancia con su política general de participación del sector privado, la estrategia expone importantes inversiones de capital privado en escuelas no estatales y procura potenciar y encauzar estas inversiones mediante asociaciones estratégicas a fin de contribuir a beneficiar a los grupos más marginados. Se considera que las escuelas no estatales son particularmente importantes en contextos de crisis y conflicto (USAID, 2018b) (**Recuadro 4.4**).

La política del Reino Unido sobre ayuda a la educación de 2018 tiene en cuenta que los actores no estatales son un importante proveedor de educación escolar en el África subsahariana y el Asia Meridional, y hace específicamente referencia al fondo de educación del Punyab, en el Pakistán. La política tiene por objetivo ayudar a los responsables de la adopción de decisiones a elaborar mecanismos de reglamentación apropiados y a inducir a las alianzas público-privadas y las escuelas no estatales a mejorar el acceso de niñas y niños pobres y marginados (DFID, 2018). El CDC Group, la institución financiera del Reino Unido para el desarrollo, que ha invertido unos 60 millones de dólares (2% de su cartera de educación) defiende las escuelas privadas, con o sin ánimo de lucro, como un componente importante de su estrategia de inversión de impacto (CDC Group, 2019).

De hecho, gran parte del apoyo a actores privados proviene de las actividades de inversión de impacto de instituciones de financiación del desarrollo (Smith y Baker, 2017); la mayor es la Corporación Financiera Internacional (CFI), que forma parte del Grupo del Banco Mundial. La mayoría de sus grandes proyectos de tecnología educativa y educación

RECUADRO 4.4:

Los donantes que apoyan a los proveedores de educación no estatales en situaciones de crisis y conflicto se esfuerzan por crear estructuras sostenibles para la prestación del servicio

En ausencia de un sistema educativo nacional sólido, la financiación de los donantes suele ser crucial para preservar la continuidad de la educación en situaciones de crisis y conflicto. El análisis de documentos de política constató que 11 de 16 donantes mencionaban la educación como ámbito prioritario en sus políticas humanitarias y de desarrollo (Dupuy y otros, 2020). Esos esquemas se basan habitualmente en la financiación de una combinación de proveedores de educación no estatales.

Causa preocupación el hecho de que los donantes cooperen sin más con el sector privado en lugar de esforzarse por apoyar la impartición de educación estatal (Unterhalter y Robinson, 2020) o desarrollar la capacidad de los Gobiernos para supervisar a los proveedores de educación no estatales (Menashy y Zakharia, 2021). En Haití, más de tres cuartas partes del sistema escolar es dirigido por organizaciones no gubernamentales y religiosas, y su principal fuente de financiación son los donantes. Alrededor de 20 asociados técnicos y financieros invirtieron 587 millones de dólares en el sector educativo entre 2010 y 2015, tras el terremoto de 2010 (USAID, 2018a; Banco Mundial, 2018). Una parte relativamente reducida fue asignada al incipiente sistema de educación pública. Un proyecto del Banco Interamericano de Desarrollo por un monto de 50 millones de dólares aportó fondos para construir tan solo 20 escuelas públicas (BID, 2011).

Coordinar y supervisar el trabajo de los proveedores de educación no estatales puede plantear dificultades y tener efectos negativos desde el punto de vista de la equidad. Por ejemplo, los docentes de refugiados sirios en Turquía recibían un salario diferente según cual fuese la ONG que los empleaba (Nicolai y otros, 2020). A menudo la influencia de los Gobiernos en los mecanismos de coordinación es escasa y las actividades educativas son coordinadas por diferentes ONG en distintas partes del país, como mostró un estudio sobre ese tipo de sistemas en la República Democrática del Congo (Khan y otros, 2020). En algunos contextos, las ONG internacionales pueden debilitar la capacidad del Estado para proveer servicios públicos, lo que compromete la sostenibilidad de esas actividades (Campbell y otros, 2019).

La sostenibilidad también es socavada por la fragmentación y la escala reducida de algunos proyectos ejecutados por organizaciones no gubernamentales. Un examen de nueve proyectos de educación para la paz ejecutados por organizaciones no gubernamentales con el fin de contrarrestar el extremismo violento en el Pakistán comprobó que algunas de esas ONG habían producido material educativo valioso pero, no habiendo establecido relaciones sólidas con el Gobierno, eran excesivamente dependientes de la ayuda externa y cuando se interrumpía la financiación los proyectos cesaban (Ahmed y Shahzad, 2021). La fragmentación también hace que sea difícil evaluar la eficacia de las intervenciones no estatales. Dado que los actores no estatales que las llevan a cabo compiten entre sí por atraer fondos, la percepción de los resultados puede verse distorsionada. Los resultados de las asociaciones con actores no estatales en situaciones de emergencia son presentados como satisfactorios incluso cuando sus efectos positivos son marginales; o, peor aún, la situación de emergencia es utilizada como pretexto para promover soluciones inapropiadas, como en el caso de la tecnología en la crisis de los refugiados sirios (Menashy y Zakharia, 2020).

universitaria, que forman parte de una cartera de educación de casi 1.200 millones de dólares, se destinaron a actores no estatales, y un 15% se asignó a cadenas de escuelas privadas (Hares y Crawfurd, 2021). No obstante, en 2019 la CFI congeló la inversión en escuelas privadas de pago a nivel preescolar, primario y secundario. Esta decisión, que abarcó inversiones directas, asesoramiento e inversiones indirectas vinculadas a capitales privados, fue el resultado de años de presiones ejercidas por organizaciones de la sociedad civil preocupadas por la promoción de proveedores de educación privados, especialmente de operadores comerciales como Bridge International Academies (Ron Balsera, 2020). Por otro lado, el Asesor en Cumplimiento / Ombudsman (CAO) que evalúa el impacto de los proyectos de la CFI recibió quejas de padres y docentes y ex docentes en Kenya (EACHRights, 2018). El Grupo de Evaluación Independiente del Banco Mundial inició recientemente una evaluación de las inversiones de la CFI en educación preescolar, primaria y secundaria, centrada en la concordancia con los objetivos estratégicos de la organización, cuyos resultados se conocerán en breve. La CFI seguirá financiando actores privados en otros rubros de su carpeta de educación (IFC, 2020) (**Gráfico 4.9**).

La decisión de la CFI es sintomática de las tensiones que suscita el uso de fondos públicos para financiar la educación privada, en particular en organizaciones con múltiples miembros. La Alianza Mundial para la Educación elaboró una estrategia para el sector privado con una visión amplia de los actores privados, que aspira a aprovechar su capacidad de convocatoria para hacer avanzar el liderazgo intelectual, las mejores prácticas y la colaboración con el sector privado. Sin embargo, la oposición encontrada durante la negociación de la estrategia hizo que se adoptara una cláusula que prohíbe el uso de fondos de la Alianza para fomentar la prestación de servicios básicos de educación con fines de lucro (GPE, 2019). En 2018, una resolución del Parlamento Europeo ordenó a la Comisión Europea que no financiara actores educativos con ánimo de lucro, haciendo especial hincapié en los operadores comerciales internacionales. La resolución destacó la importancia de la gratuidad de la educación básica, en particular elementos como los útiles escolares, el transporte escolar y las comidas en la escuela (Parlamento Europeo, 2018).

> “En 2018, una resolución del Parlamento Europeo ordenó a la Comisión Europea que no financiara actores educativos con ánimo de lucro”

> Algunos donantes se han sentido atraídos por la idea de una impartición de educación no estatal

LOS DONANTES ESTÁN EXPERIMENTANDO CON ALIANZAS PÚBLICO-PRIVADAS

Algunos donantes han pensado en utilizar sus fondos como catalizador para recaudar financiación mediante alianzas público-privadas (APP). Las soluciones de ese tipo también atraen a Gobiernos con escasa liquidez interesados en recaudar fondos privados para mejorar y ampliar infraestructuras públicas. El recurso a determinadas medidas contables les permite excluir de sus balances costos y obligaciones y postergar el registro de los costos fiscales de servicios de infraestructura (Romero y Vervynckt, 2017). Están en marcha iniciativas de APP encaminadas a reducir los retrasos en materia de infraestructura y mejorar las escuelas, por ejemplo, en Filipinas (Ministerio de Educación de Filipinas, 2021) y Sudáfrica (van Tonder, 2019). La unidad central de APP de Egipto aprobó en 2016 un proyecto para construir 1.000 escuelas para el año 2030, pero su primera fase –24 escuelas en seis provincias– se ha retrasado (Enterprise, 2019).

Si bien los defensores de las APP sostienen que los contratos mejoran la eficiencia, la experiencia no es convincente. La financiación privada a través de proyectos de infraestructura público-privados en el África subsahariana no ha cumplido una función tan importante como se esperaba, obligando a los Gobiernos a subsanar las carencias. Quienes antes defendían las APP ahora admiten que es poco probable que los asociados privados apoyen actividades con efectos potenciales de reducción de la pobreza a menos que los Gobiernos y los donantes les ofrezcan incentivos sustanciales. Esto lleva a la conclusión de que a un Gobierno capaz de cumplir cabalmente la función de concebir, establecer, poner en marcha y supervisar alianzas público-privadas probablemente le resulte más eficaz la contratación pública tradicional para alcanzar los mismos objetivos (Leigland, 2018, pág. 128). En 2018, el Fondo Monetario Internacional (FMI) reconoció que las APP no siempre son eficaces, los riesgos fiscales pueden ser importantes y esas alianzas están expuestas a las mismas dificultades de gestión que la inversión pública tradicional (Irwin y otros, 2018). Ello no obsta para que el FMI, el Banco Mundial, el Banco Asiático de Desarrollo y la OCDE sigan promoviendo las alianzas público privadas (Rosell y Saz-Carranza, 2020).

Las alianzas público-privadas también se han utilizado para financiar bonos de impacto social, en los que un inversor privado proporciona capital por adelantado; el reembolso depende de los resultados, como las tasas de finalización o el logro de resultados de aprendizaje específicos. Un ejemplo de estos bonos financiados por instituciones financieras multilaterales es el bono de impacto social en la educación secundaria del estado de São Paulo, en el Brasil. Otro ejemplo es el bono de impacto en el desarrollo "La India educa a las niñas" en Rayastán, de 2015 a 2018, con un compromiso de capital de 280.000 dólares (Gustafsson-Wright y otros, 2017; Gustafsson-Wright y otros, 2015). La India brinda más oportunidades de experimentar con bonos de impacto debido a que ofrece un entorno de reglamentación favorable e incentivos para la inversión empresarial (**Recuadro 4.5**).

Sin embargo, la eficacia de los bonos de impacto social ha sido cuestionada (Dey y Gibbon, 2018), como lo ha sido también la eficacia de la financiación de la educación basada en los resultados (UNESCO, 2018). En promedio, a pesar de las predicciones optimistas, 1 dólar de inversión pública de donantes bilaterales y multilaterales moviliza apenas 75 centavos de dólar en inversión privada en países de ingresos bajos y medianos y 37 centavos en países de ingresos bajos. Dado que solo una fracción de estos fondos se destina a la educación, la prioridad debería seguir siendo orientar la ayuda a los objetivos más importantes (Attridge y Engen, 2019).

RECUADRO 4.5:

La India se ha convertido en un laboratorio de la financiación de la educación basada en los resultados

La India ha servido de terreno de prueba de los bonos de impacto social en la educación. El bono de impacto en el desarrollo "Educación de calidad en la India", que va de 2018 a 2022, es el mayor bono de su tipo en educación, con un costo de 11 millones de dólares. Se basa en las enseñanzas extraídas del bono "La India educa a las niñas" que benefició a 7.000 niñas (Edwards, 2019). El nuevo bono aspira a ayudar a más de 300.000 niños pobres en edad de asistir a la escuela primaria y mejorar sus resultados de aprendizaje (Ecorys, 2019b). Incluye una amplia coalición: el inversor de riesgo es la Fundación UBS Optimus, mientras que el British Asian Trust, la Fundación Michael y Susan Dell, Comic Relief, la Fundación Mittal, la Fundación Larry Ellison y British Telecom aportan fondos en función de los resultados. La Oficina de Relaciones Exteriores, Commonwealth y Desarrollo del Reino Unido presta asistencia técnica.

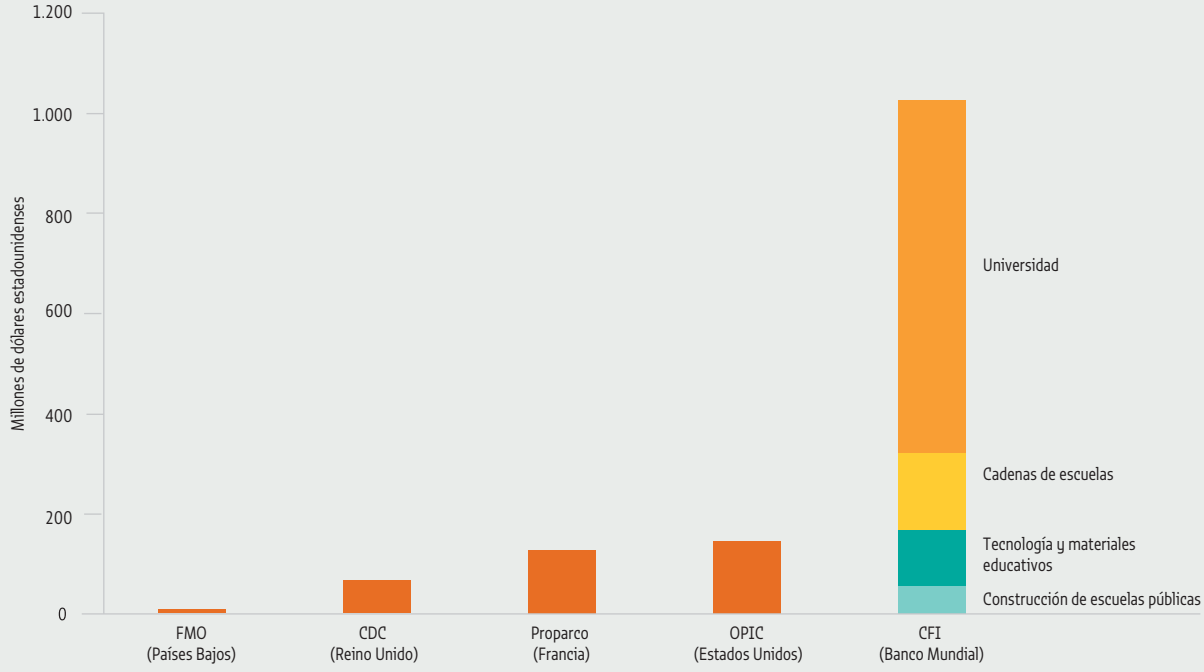
Lo novedoso del mecanismo de financiación y los riesgos conexos para la reputación llevó a elegir proveedores de educación con una trayectoria reconocida: Kaivalya Education Foundation, Gyan Shala, Society for All Round Development, Educational Initiatives y Pratham Infotech Foundation. Una evaluación constató importantes costos asociados con la concepción y puesta en marcha del mecanismo y la recaudación de fondos (Ecorys, 2019a, 2019b). Tras los resultados del primer año, que mostraron efectos dispares en el aprendizaje, se abandonaron algunos programas que habían dado resultados inferiores a los esperados, pero en conjunto se consideró que los resultados estaban bien encaminados (Edwards, 2019). Los resultados del segundo año, publicados en agosto de 2020, fueron positivos. Los progresos del aprendizaje eran mucho mayores ya que los niños aprendían al doble de velocidad que sus pares en las escuelas de control y superaban ampliamente las metas fijadas (Quality Education India Development Impact Bond, 2020).

Más recientemente, Social Finance India, una plataforma de financiación de impacto creada por Tata Trusts y el Global Steering Group for Impact Investment, aspira a proveer 2.000 millones de dólares para 2030, de los cuales 1.000 millones serán destinados a proveedores de servicios de educación no estatales por conducto del India Education Outcomes Fund y 1.000 millones al Impact Fund of Funds de la India para catalizar la deuda por impacto en la educación, la salud y la vivienda (Mehendale y Singh, 2020).

GRÁFICO 4.9:

Instituciones de financiación del desarrollo que han invertido en educación universitaria, cadenas de escuelas y servicios de infraestructura y auxiliares

Inversión en educación de las instituciones de financiación para el desarrollo, 2012–2016



Notas: FMO = empresa de financiación del desarrollo de los Países Bajos; CDC = institución financiera de desarrollo del Reino Unido; Proparco = subsidiaria del organismo francés para el desarrollo dedicado al desarrollo del sector privado; OPIC = (Overseas Private Investment Corporation), actualmente corporación de financiación del desarrollo internacional de los Estados Unidos.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig4_9

Fuentes: Kenny y otros (2018) con respecto a la suma total del gasto; Hares y Crawfurd (2021) para el desglose del gasto de la CFI basado en un análisis de la información presentada a la Iniciativa Internacional para la Transparencia de la Ayuda.

EL PAPEL DE LAS ACTIVIDADES FILANTRÓPICAS Y EMPRESARIALES EN LA EDUCACIÓN ESTÁ EVOLUCIONANDO

Los actores empresariales y filantrópicos incluyen empresas (transnacionales, multinacionales y locales), empresarios individuales, inversores providenciales, fundaciones privadas (internacionales y regionales), filantropías de riesgo, filantropías empresariales, unidades de responsabilidad social empresarial, financiadores de innovación social, fondos de inversión de impacto, organizaciones de empresas sociales y empresas de consultoría (Srivastava y Read, 2019).

Los límites entre esas categorías son a veces difíciles de discernir, dado que lo que motiva a participar a esos actores va desde la beneficencia hasta el interés empresarial. Las actividades de las fundaciones filantrópicas no suelen estar relacionadas con intereses comerciales, aun cuando su riqueza proviene de operaciones comerciales. Las actividades empresariales tienden a estar estrechamente vinculadas a intereses comerciales. En algunos casos canalizan fondos a través de organizaciones no gubernamentales u organizaciones internacionales, mientras que en otros llevan a cabo actividades de responsabilidad social empresarial y pueden suministrar directamente bienes y servicios (UNESCO, 2012).

Algunas personas acaudaladas y empresas selectas han emprendido iniciativas que llaman la atención sobre su propia contribución pero también apuntan a movilizar a sus pares a actuar de manera análoga. The Giving Pledge (promesa de donaciones), iniciativa de Bill Gates y Warren Buffet en 2010, alienta a las personas extremadamente ricas a dedicar el grueso de sus fortunas a causas filantrópicas. El Pledge 1%, de intención similar, fue iniciado por empresas de tecnología, incluidas Salesforce y Atlassian en 2014 (Patil y Brakman Reiser, 2021).

> “Si bien los defensores de las APP sostienen que los contratos mejoran la eficiencia, la experiencia no es convincente”

> Las actividades empresariales tienden a estar estrechamente vinculadas a intereses comerciales

Dado que la actividad filantrópica y empresarial ha aumentado, es necesario comprender cuánto están aportando esos actores no estatales a la educación y de qué manera están complementando la acción de Gobiernos y donantes, o compitiendo o colaborando con ellos (véase el **Capítulo 5**).

EL APORTE DE LAS FUNDACIONES FILANTRÓPICAS ESTÁ AUMENTANDO PERO AÚN ES REDUCIDO

Pese a la impresión de que las sumas que gastan las fundaciones filantrópicas en educación están aumentando, éstas siguen siendo relativamente insignificantes. En 2015, se gastaron en educación alrededor de 2.600 millones de dólares, esto es, el 13% del presupuesto total de responsabilidad social empresarial de las empresas de Fortune Global 500. De esa suma, el 30% se dedicó a la educación primaria y secundaria. El gasto estuvo mayormente vinculado a los países de origen de las empresas y tendía a concordar con sus intereses comerciales y apoyar a sus cadenas de suministro (Varkey Foundation y otros, 2015). Una encuesta efectuada entre 110 dirigentes de empresas en 22 países de ingresos medianos registró que la mitad estaban motivados para proporcionar soluciones educativas de largo plazo a sus países; uno de cada cinco mencionó motivos religiosos o éticos; otro quinto destacó la importancia de la educación para los objetivos de desarrollo de sus empresas. Alrededor de 6 de cada 10 habían creado fundaciones exentas de impuestos para promover la educación sin ánimo de lucro. Varios reconocieron que esa actividad redundaba en beneficio su reputación (Giacomin y otros, 2019).

La encuesta de la OCDE sobre filantropía privada para el desarrollo acopió información sobre el apoyo a la educación de 143 fundaciones. Estimó que la educación había recibido 2.100 millones de dólares en tres años, de 2013 a 2015. Esto equivalía a un 9% del total de las donaciones filantrópicas, haciendo de la educación el segundo sector que recibía más apoyo, después de la salud. Del 26% dedicado a financiar educación básica y secundaria, los principales países beneficiarios fueron el Brasil, la India y Kenya (**Gráfico 4.10**) (OCDE, 2019b). Una segunda encuesta acopió información sobre el apoyo a la educación de 88 fundaciones. Se estima que éstas desembolsaron un total de 2.300 millones de dólares entre 2016 y 2019, es decir en promedio 580 millones de dólares anuales. El aporte a la educación de la filantropía internacional se asignó a la educación primaria y secundaria (37%), postsecundaria (31%) y otros niveles y sectores educativos (32%). Las 15 principales fundaciones aportaron el 70% del total, y el canal de financiación más frecuente fueron las subvenciones. Las fundaciones nacionales prestan la totalidad de su apoyo a la educación postsecundaria (OCDE, 2021).

LA FINANCIACIÓN EMPRESARIAL DE LA EDUCACIÓN ES OBJETO DE UN MINUCIOSO ESCRUTINIO

Ciertas grandes empresas y personas acaudaladas están ocupando cada vez más posiciones que les permiten influir sobre los sistemas educativos, incluso a través de la financiación. Sus detractores afirman que contribuyen a erosionar la rendición de cuentas propia de una democracia y que ofrecen soluciones parciales y a corto plazo, análogas a la distribución desigual de oportunidades en la vida social y económica a la cual han contribuido (Giridharadas, 2019). Apenas si ha comenzado el debate acerca de normas sociales, transparencia y responsabilidad fiscal de las empresas (McCluskey, 2015; Meiring y Krugel, 2018).

Con respecto a la actividad empresarial, la educación pública podría estar mejor financiada si los Gobiernos pudieran refrenar el fraude y la evasión fiscal de las grandes empresas. Se estima que el sistema impositivo mundial pierde cada año 427.000 millones de dólares, de los cuales 245.000 millones están vinculados a las transferencias de ganancias a paraísos fiscales y 182.000 millones a personas físicas. Los países de ingresos bajos y medianos bajos pierden el equivalente del 5,8% de los ingresos fiscales que recaudan (Tax Justice Network, 2020).

Las estimaciones oficiales del Fondo Monetario Internacional calculan que el perjuicio causado por los paraísos fiscales es aún más alto, entre 500.000 y 600.000 millones de dólares anuales si se tiene en cuenta la evasión fiscal legal. El FMI estimó que los países de ingresos bajos y medianos perdieron 200.000 millones de dólares anuales en ingresos fiscales, suma que supera el total de la asistencia oficial para el desarrollo (Shaxson, 2019). El acuerdo alcanzado en julio de 2021 para establecer un impuesto mínimo a las empresas a nivel mundial es un paso importante con miras a corregir esta situación. Pero también existen pérdidas indirectas que son aún más elevadas. Los análisis de los datos del FMI revelaron que en 2017, mientras que el total de la inversión oficial directa del extranjero ascendía a 40 billones de dólares, unos 15 billones eran inversiones fantasma en empresas ficticias sin actividad real (Damgaard y otros, 2019).

Más que los particulares, los principales donantes son las empresas. De las 20 personas más acaudaladas de los Estados Unidos, 10 no dedicaron más que un 0,1% de su patrimonio neto a donaciones benéficas en 2018 (Khan, 2020). Los incentivos fiscales que alientan a las empresas a hacer donaciones benéficas han provocado un aumento de las donaciones. En China, el número de fundaciones locales registró un aumento del 430% entre 2006 y 2016 (Global Chinese Philanthropy Initiative, 2017). Las empresas cumplen con los requisitos para beneficiarse de importantes ventajas fiscales y cuentan con los recursos y la ingeniosidad

> El FMI estimó que los países de ingresos bajos y medianos perdieron 200.000 millones de dólares anuales en ingresos fiscales debido a los paraísos fiscales

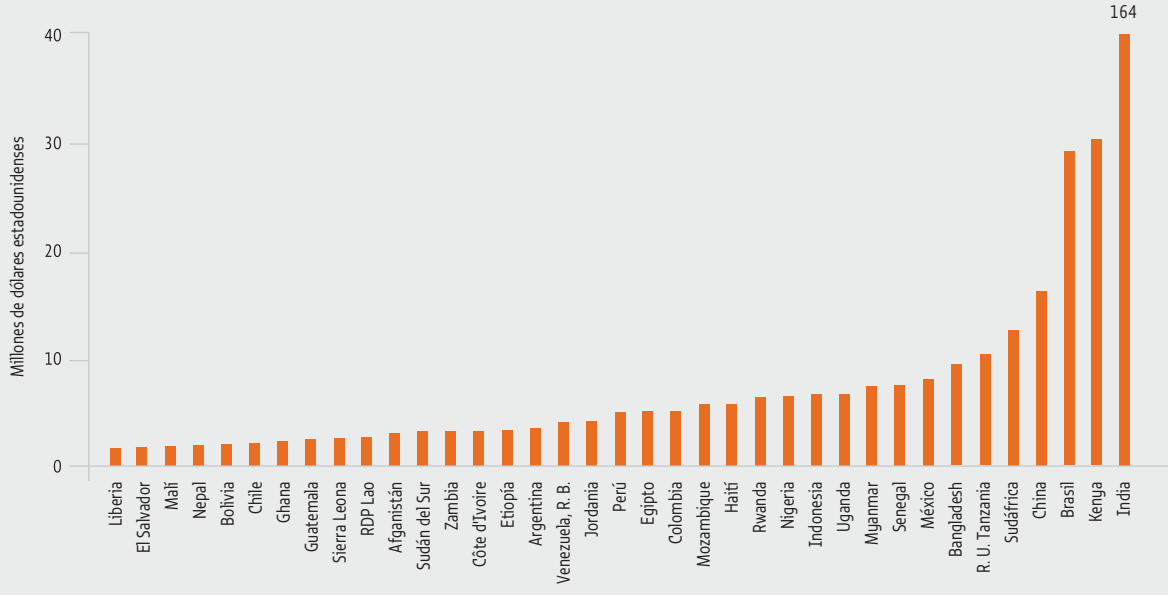
para ello. Como los fundadores de las empresas chinas se identifican fuertemente con ellas y tienen conexiones duraderas, los fundadores acaudalados practican la filantropía a través de sus empresas en lugar (o además) de emprender iniciativas individuales (Johnson y Saich, 2018). Además, las actividades de responsabilidad social empresarial son vistas como una manera de desempañar reputaciones mancilladas por la evasión fiscal y la acumulación de riquezas. Las empresas incluso previenen las consecuencias de su agresiva evasión fiscal aumentando sus actividades de responsabilidad social empresarial (Col y Patel, 2019).

En la India, la sección 80G de la Ley del impuesto sobre la renta ha ofrecido incentivos a donantes y organizaciones benéficas, que incluyen importantes exenciones impositivas sobre la renta para las organizaciones (Patil y Brakman Reiser, 2021). La India fue también el primer país que impuso legalmente la responsabilidad social de las empresas por medio del artículo 135 de la Ley de Sociedades de 2013. Las empresas indias con un patrimonio neto superior a 79 millones de dólares, una facturación anual de más de 140 millones de dólares o un beneficio neto de 0,7 millones de dólares tienen que donar el 2% del beneficio neto medio durante tres años a organizaciones benéficas (Chadha y Nandwani, 2020). En los primeros cuatro años de aplicación, el 64% de las empresas concernidas presentaron informes sobre sus actividades de responsabilidad social empresarial. Los informes mostraron que el 24% de ellas tenían su propia fundación y el 56% habían establecido su departamento de responsabilidad social empresarial (Samhita Social Ventures, 2018). El principal sector beneficiario ha sido la educación, con el 37% del total del gasto de responsabilidad social empresarial, equivalente en promedio a 626 millones de dólares anuales, pero esto apenas representaba el 1,5% del gasto gubernamental total de los estados en educación pública (Chadha y Nandwani, 2020). Peor aún, dado que el 60% de las donaciones de filantropía local confluyeron en tres estados relativamente prósperos, la financiación actual de actividades de responsabilidad social empresarial puede estar acentuando la desigualdad en la financiación de la educación (OCDE, 2019a).

GRÁFICO 4.10:

Brasil, India y Kenya reciben la mayor parte de la financiación filantrópica para la educación básica y secundaria

Financiación filantrópica de la educación primaria y secundaria, por países beneficiarios, 2013–2015



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig4_10

Fuente: OCDE (2018b).

CONCLUSIÓN

Los actores no estatales de educación reciben y desembolsan fondos. El apoyo financiero de los Gobiernos a los proveedores no estatales de educación varía considerablemente y depende en buena medida de que los Gobiernos decidan financiar o no a los actores no estatales, una decisión en la que pesan la historia y la política. Los Gobiernos pueden decidir apoyar a todos, a algunos o a ninguno de los proveedores de educación no estatales y también puede variar el tipo de costos que cubren. Los Gobiernos de algunos países de ingresos altos han apoyado financieramente a actores no estatales mediante programas de ayuda, aun cuando esto entra en contradicción con otros objetivos de su política de asistencia, como la promoción de la equidad.

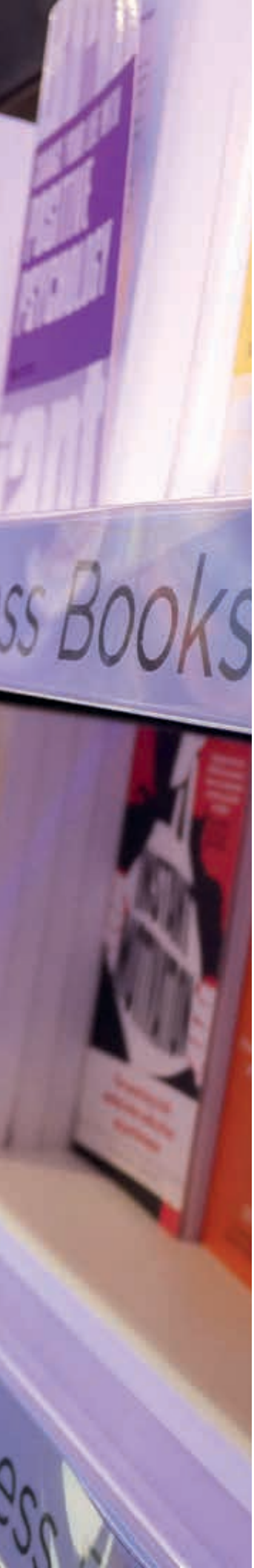
Algunos Gobiernos han optado por ayudar a las familias a pagar la escolarización privada como una manera de apoyar la libre elección de las escuelas. En la mayoría de los países, las escuelas privadas dependen del pago de derechos de matrícula, un hecho que resultó especialmente visible durante la crisis educativa provocada por la pandemia de COVID 19. Sin embargo, los hogares no pagan solamente los derechos de matrícula de las escuelas privadas. También incurren en gastos no escolares, como las clases particulares complementarias, y muchos pagan derechos de matrícula en la escuela pública que, aunque no son oficiales, son considerados obligatorios. Los hogares más acomodados tienden más a incurrir en esos gastos adicionales, exacerbando las desigualdades, ya que para los hogares pobres significan una carga económica mucho mayor.

La igualdad y la eficacia son temas que surgen en los debates sobre el papel de la financiación de la educación por parte de las fundaciones filantrópicas y las empresas. Las alianzas público privadas han demostrado tener menos repercusiones de las previstas en los proyectos de infraestructura. Existe un interés en aplicar enfoques mixtos con el fin de atraer financiación privada para mejorar los resultados de la educación, pero dichos enfoques se encuentran aún en la fase experimental.



Libros sobre negocios publicados por Pearson, una empresa multinacional de edición y educación con sede en Londres.

CRÉDITO: Chris Batson/Alamy Stock Photo



CAPÍTULO

5

Influencia



MENSAJES CLAVE

Los participantes en la educación intentan influir en ella mediante actividades de promoción, cabildeo, investigación y financiación.

- Una red dirigida por la Corporación Financiera Internacional formuló su enfoque sobre las alianzas público-privadas en la educación afirmando que ésta era un bien de consumo. Sin embargo, otras redes de promoción califican la privatización de amenaza para el derecho a la educación.

Las actitudes, enfoques e influencia de ningún grupo de participantes en la educación son homogéneos.

- En una encuesta realizada a miembros de la Campaña Mundial por la Educación, el 43% expresó una opinión negativa de la impartición de educación con fines de lucro, pero el 16% se declaró favorable. Asimismo, el 35% manifestó opiniones negativas sobre las alianzas público-privadas, mientras que el 31% las apoyaba. Un tercio expresó opiniones moderadas.
- De los actores no estatales que influyeron en el énfasis del Gobierno indio en las competencias básicas en lectura y aritmética, algunos proponían ampliar las intervenciones en el sistema educativo público, mientras que otros abogaban por un entorno propicio para las escuelas privadas de bajo costo.
- Los sindicatos de docentes son los principales defensores de la educación pública y cuestionan el establecimiento de alianzas público-privadas en América Latina en detrimento de instituciones públicas equivalentes. En algunos países se critica a los sindicatos por socavar los esfuerzos encaminados a fortalecer la educación pública.

Las organizaciones internacionales, las fundaciones y los grupos de reflexión deben encontrar un equilibrio entre impulsar sus programas y facilitar el diálogo para la formulación de políticas.

- El Banco Mundial utiliza las condiciones de préstamo, la asistencia técnica, los trabajos de investigación y los eventos para afianzar su posición de intermediario en materia de conocimientos. El análisis de sus recomendaciones en 10 países mostró que promovía una mayor impartición privada en 9 de ellos y una menor reglamentación en 6.
- En los Estados Unidos, la Fundación Bill y Melinda Gates respaldó el movimiento de escuelas chárter. La Fundación Lemann del Brasil fomentó una amplia consulta encaminada a alcanzar el objetivo relativo al establecimiento de normas curriculares básicas nacionales.
- Ark, una entidad que gestiona 39 escuelas en Inglaterra, tiene una sección internacional que asesora a los Gobiernos sobre cómo externalizar la gestión de escuelas públicas, por ejemplo, en Liberia y Sudáfrica.

Los actores no estatales no influyen de la misma manera en los sistemas educativos nacionales.

- Las organizaciones confesionales se opusieron a las políticas públicas sobre las cuestiones de género en los planes de estudio en el Perú, influyeron en la elección de los menús escolares en la India y presionaron para obtener más fondos públicos en el Canadá.
- Las organizaciones sin fines de lucro pueden facilitar la adopción de innovaciones relacionadas con la tecnología, promover normas de educación financiera o apoyar escuelas privadas de bajo costo.

El sector empresarial ejerce una fuerte influencia en la educación.

- Las empresas de tecnología de la educación suelen presentarse como facilitadoras e innovadoras. Pero sus afirmaciones sobre los productos pueden inducir a equívoco. Apenas el 2% de los más de 10.600 productos examinados en un centro de intercambio de información del Gobierno estadounidense fue calificado de muy o moderadamente eficaz.
- Las organizaciones empresariales respaldan con frecuencia la elección de escuela, la competencia y la educación con fines de lucro, la evaluación estandarizada y la publicación de resultados, como en el Japón.
- Los patrocinios escolares son objeto de debate. Las ventajas del apoyo financiero o en especie pueden anularse si van acompañados de mercantilización, como en Australia, China y Filipinas.

Las redes defienden visiones contrapuestas de los actores no estatales en la educación 118
El sector empresarial ejerce una fuerte influencia en la educación 124
Las organizaciones y fundaciones internacionales ejercen una influencia especial 127
Conclusión 132

Los argumentos relativos a la eficacia, la innovación y la equidad son cuestiones centrales en los debates sobre el papel de los actores no estatales en la educación, en los que suele reinar la aspereza y el recelo. Dos visiones del mundo muy distintas se enfrentan y en muy pocos casos se alcanzan acuerdos o compromisos o se admiten errores. Las organizaciones de la sociedad civil, los sindicatos de docentes, los organismos públicos, las organizaciones internacionales, las empresas, las organizaciones no gubernamentales (ONG), los medios de comunicación, las organizaciones filantrópicas, los partidos políticos, los universitarios, las asociaciones del sector privado y los grupos de reflexión figuran entre los que intentan configurar el discurso e influir en la opinión a favor o en contra de un papel reforzado. Al mismo tiempo, ninguno de estos grupos es homogéneo.

Los actores intentan influir en la educación por conducto de redes de promoción y cabildeo, investigación y financiación, que suelen vincularse a la venta de bienes y servicios. Pueden emplear algunos de estos enfoques, según su ventaja comparativa, o todos ellos combinándolos de diversas maneras. En este capítulo se exponen los esfuerzos de diversos actores por ejercer influencia, moldear las opiniones y movilizar apoyo en torno a aspiraciones e intereses contrapuestos. Los ejemplos ponen de manifiesto que las identidades de esos actores pueden desdibujarse. Las funciones de las personas pueden cambiar, pasando de la representación de organizaciones estatales a la de otras no estatales. Los actores no estatales pueden dedicarse a apoyar la educación estatal. Las organizaciones encargadas de proteger y promover la educación pública pueden socavarla con sus procederes. Los mismos principios se aplican para defender perspectivas radicalmente opuestas de la educación, en muchos casos manipulando el lenguaje.

> “Los actores intentan influir en la educación por conducto de redes de promoción y cabildeo, investigación y financiación”

En esta competición de ideas políticas e intereses económicos, los contendientes buscan formar coaliciones y hacer que sus opiniones sean autorizadas, legítimas y atractivas para los demás, y así poder lograr sus objetivos (Hill y Jochim, 2009). Pero la batalla de opinión se libra a menudo entre bastidores, por lo que en este informe se recomienda que los Gobiernos, los legisladores y la comunidad de la educación en los planos nacional y mundial procuren preservar la transparencia e integridad del proceso normativo de la educación pública, manteniendo a raya los intereses creados. Por encima de cualquier otra consideración, los encargados de la adopción de decisiones deben tener en cuenta el derecho de cada alumno a la educación y asumir la responsabilidad de hacerlo realidad. No deben ser rehenes de nadie que utilice la fuerza, el engaño, dinero u otros medios ilegítimos para promover intereses particulares de determinados grupos. En última instancia, los Gobiernos son responsables de garantizar que todas las opiniones puedan expresarse públicamente y se tengan en consideración en la adopción de decisiones.

LAS REDES DEFIENDEN VISIONES CONTRAPUESTAS DE LOS ACTORES NO ESTATALES EN LA EDUCACIÓN

La ambición, refinamiento y público destinatario de los enfoques de promoción son diversos. Estos van de la sensibilización de la comunidad por parte de organizaciones de base al cabildeo organizado por empresas tecnológicas. Las redes basan su enfoque en el papel principal de los actores no estatales. Por ejemplo, una red dirigida por la Corporación Financiera Internacional (CFI) del Banco Mundial formula su enfoque relativo a las alianzas entre los sectores público y privado en la educación afirmando que la educación es un bien de consumo, y el alumno es el principal consumidor a través de los padres (Robertson y Verger, 2012, pág. 30). Por el contrario, otras redes de promoción se han opuesto a la privatización y mercantilización de la educación, considerando la privatización una amenaza al derecho a la educación (Brehm y Silova, 2019).

Los miembros de las redes refuerzan mutuamente sus afirmaciones mediante referencias cruzadas, agravando la polarización. Al mismo tiempo, estas redes son responsables ante sus miembros, cuyas circunstancias en sus respectivos contextos son dispares. En este sentido, el caso de la Campaña Mundial por la Educación (CME) resulta interesante. Fundada en un enfoque de la educación basado en los derechos, considera que uno de sus seis ámbitos estratégicos son los "sistemas públicos sólidos". Pero sus miembros tienen una mayor variedad de puntos de vista con respecto a los actores no estatales y, sobre todo, privados, de lo que podría pensarse (**Recuadro 5.1**).

La Red Acción Popular para el Aprendizaje es una organización cuyos miembros, individual y colectivamente, han sensibilizado eficazmente sobre los principales retos educativos a los que se enfrentan los países africanos, asiáticos y latinoamericanos (PAL Network, 2020). Sus miembros llevan a cabo actividades educativas nacionales diversas, pero tienen una en común: evaluaciones dirigidas por ciudadanos, es decir, encuestas de hogares que evalúan las competencias básicas de aprendizaje de los niños y cuestionan al Gobierno por sus deficiencias y sus problemas para acopiar e intercambiar datos sobre los resultados de la educación. Aunque la Red es una entidad no estatal, tiene perspectivas diversas sobre el papel del Gobierno. Sus miembros son muy disímiles, no solo en lo que se refiere a su procedencia y actitud con respecto a las evaluaciones, sino también en cuanto a los enfoques de acción y alianzas. En el Senegal, los miembros colaboran con el Gobierno central y han tomado parte en la reforma educativa nacional. En la India y el Pakistán, los miembros cooperan con las autoridades educativas regionales. En México, sus actividades se realizan principalmente en el plano local e independientemente de las políticas de educación (Alcott y otros, 2018).

Pratham, un miembro indio de la Red, lleva a cabo desde 2005 la mayor evaluación ciudadana del mundo: ASER. Sus resultados han sido bastante inquietantes para los Gobiernos sucesivos, pero su enfoque de ampliación de modelos rentables y eficaces desde un punto de vista educativo suele incluir al Gobierno y respalda el sistema de educación pública. La investigación y datos de ASER han servido de importantes herramientas de promoción en los debates parlamentarios y han sido citados por fuentes gubernamentales. Fueron muy decisivos para que se incluyera en la política nacional de educación de 2020 una referencia a las competencias básicas en lectura y aritmética, como una condición previa urgente y necesaria para el aprendizaje (Ministerio de Desarrollo de Recursos Humanos de la India, 2020). La fundación Central Square es otra entidad no estatal que ha influido en el cambio de enfoque estratégico del Gobierno. Pero ha fomentado explícitamente un entorno propicio para un sistema escolar privado asequible como factor clave del progreso hacia el aprendizaje fundamental (Central Square Foundation, 2020). Los miembros del consejo de administración de ambas organizaciones tienen experiencia casi exclusivamente en el sector privado.

> “En 2015, la confederación nacional de instituciones educativas del Brasil, que representa a las escuelas privadas, cuestionó las obligaciones de la ley de discapacidad sobre la inclusión de personas con discapacidad en la enseñanza ordinaria.”

En cambio, es flagrante la falta de experiencia en el sector privado de los miembros del comité de redacción y los firmantes de los Principios de Abiyán sobre las obligaciones de derechos humanos que incumben a los Estados de proporcionar educación pública y reglamentar la participación del sector privado en la educación (Skelton y otros, 2019). El texto, redactado por expertos en normas de derechos humanos, se concibió como una respuesta a la participación privada en la educación que, de no controlarse, podría perjudicar gravemente los avances obtenidos en el logro del derecho a la educación. Algunas ONG apegadas a estos principios se cuentan entre los que criticaron a Bridge International Academies, una cadena de más de 500 escuelas con fines de lucro que entonces funcionaba en la India, Kenya, Liberia, Nigeria y Uganda. Presionaron a las autoridades kenianas y ugandesas para que no permitieran que Bridge dirigiera escuelas y sus acciones incoadas ante los tribunales de ambos países tuvieron éxito (ActionAid Uganda y otros, 2018; Ball, 2017). También interpusieron una denuncia ante la oficina del Asesor en Cumplimiento/Ombudsman, un mecanismo de recurso para los proyectos de la CFI, por considerar que Bridge incumplía normas referentes al plan de estudios, la salud, la seguridad y el trabajo (**Capítulo 4**).

En Buenos Aires (Argentina), las escuelas privadas, aunque están subvencionadas por el Estado, seleccionan a los candidatos mediante entrevistas y pruebas. En 2018, la ONG Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia entabló una demanda colectiva contra el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, calificando las prácticas de ilegales y a los Gobiernos locales de negligentes. En 2015, la confederación nacional de instituciones educativas del Brasil, que representa a las escuelas privadas, cuestionó las obligaciones de la ley de discapacidad sobre la inclusión de personas con discapacidad en la enseñanza ordinaria. Planteó ante el Tribunal Supremo que la inclusión era responsabilidad del Estado y atentaba contra la libertad de sus miembros de gestionar escuelas. Argumentó que la no discriminación no era vinculante, sino opcional. El Tribunal Supremo desestimó el recurso, explicando que los proveedores no estatales están obligados a compartir la responsabilidad de construir una sociedad inclusiva (ACIJ, 2019). En los países del Norte también se llevan a cabo actividades nacionales de defensa de la educación pública (**Recuadro 5.2**).

RECUADRO 5.1:

Las ONG tienen diversas perspectivas sobre la cuestión de la impartición privada de educación

Ningún grupo de participantes en la educación asume una posición uniforme sobre los proveedores no estatales. Las organizaciones de la sociedad civil suelen adoptar una actitud crítica, o al menos cautelosa, con respecto al papel de los actores privados y con fines de lucro, expresando su preocupación por la creciente privatización y mercantilización, y argumentando que la educación es un bien público que debe permanecer bajo control democrático (Croso y Magalhães, 2016).

La Campaña Mundial por la Educación (CME) es una plataforma de coordinación de organizaciones de la sociedad civil. En su calidad de movimiento con un enfoque de la educación basado en los derechos, subraya que el Estado es el principal responsable de garantizar que se ofrezca una educación de buena calidad gratuita y accesible para todos. No obstante, muchos de sus miembros trabajan en países donde los actores no estatales y privados cumplen una función destacada, y deben tenerlo en cuenta en sus actividades de promoción (Pearce, 2017).

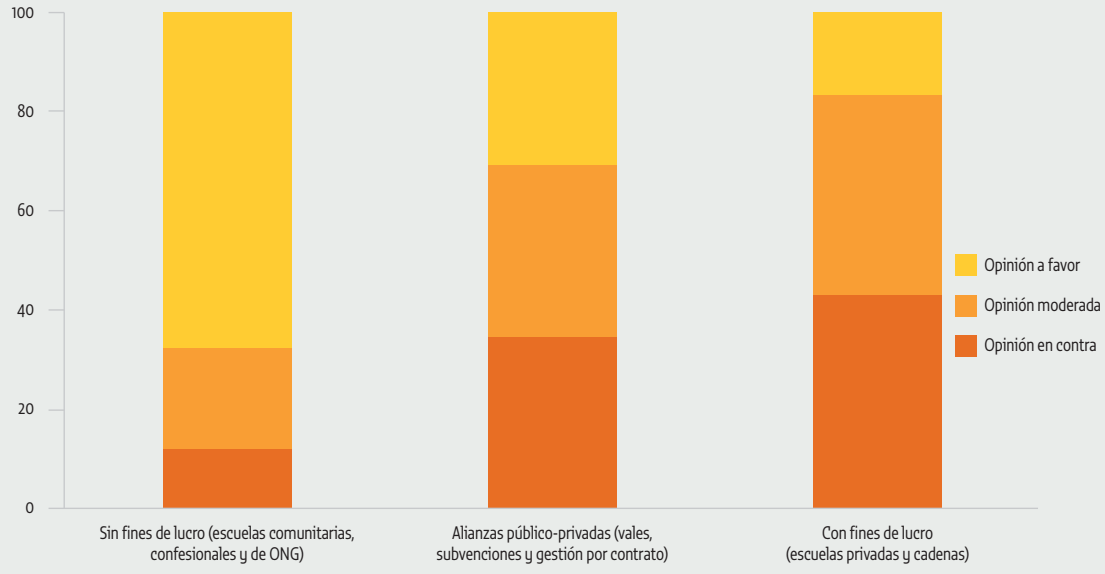
Una encuesta realizada para este informe entre miembros de la CME demuestra que existe una gama relativamente amplia de posiciones (Fundación Nacional de Investigaciones Pedagógicas, 2021). De 49 encuestados, el 43% expresó una opinión negativa sobre la impartición con fines de lucro, pero el 16% se declaró favorable a ella. Asimismo, el 35% manifestó opiniones negativas sobre las alianzas público-privadas, mientras que el 31% las apoyó. Aproximadamente un tercio de los encuestados en ambos casos tenía una opinión moderada. Por el contrario, dos tercios de los encuestados respaldaban a los actores sin fines de lucro, como las escuelas comunitarias y de ONG, ya que valoraban su contribución para ayudar a niños de zonas de difícil acceso (**Gráfico 5.1**).

La mayoría de los miembros daba prioridad a presionar a los Gobiernos para que velen por que los actores no estatales no violen el derecho a la educación. En consecuencia, entre sus esferas de trabajo prioritarias, algunos miembros concedían una importancia particular a ayudar a los Gobiernos a reglamentar o incluso financiar a los actores no estatales (**Gráfico 5.2**). En Nigeria, Civil Society Action Coalition on Education for All afirmó que, aunque se oponía al cobro de derechos de matrícula en la educación, los actores no estatales ya formaban parte de la educación y el Estado no podía garantizar a todos los ciudadanos su derecho a la educación; por lo tanto, sus esfuerzos se centran en velar por que las escuelas no estatales proporcionen un entorno de aprendizaje seguro y de buena calidad.

GRÁFICO 5.1:

Las opiniones de las organizaciones de la sociedad civil sobre los proveedores no estatales no son uniformes

Posiciones de los miembros de la Campaña Mundial por la Educación sobre tres temas relacionados con la participación de actores no estatales en la educación, 2020



Nota: Basado en las respuestas de 49 encuestados.
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig5_1
Fuente: Fundación Nacional de Investigaciones Pedagógicas (2021).

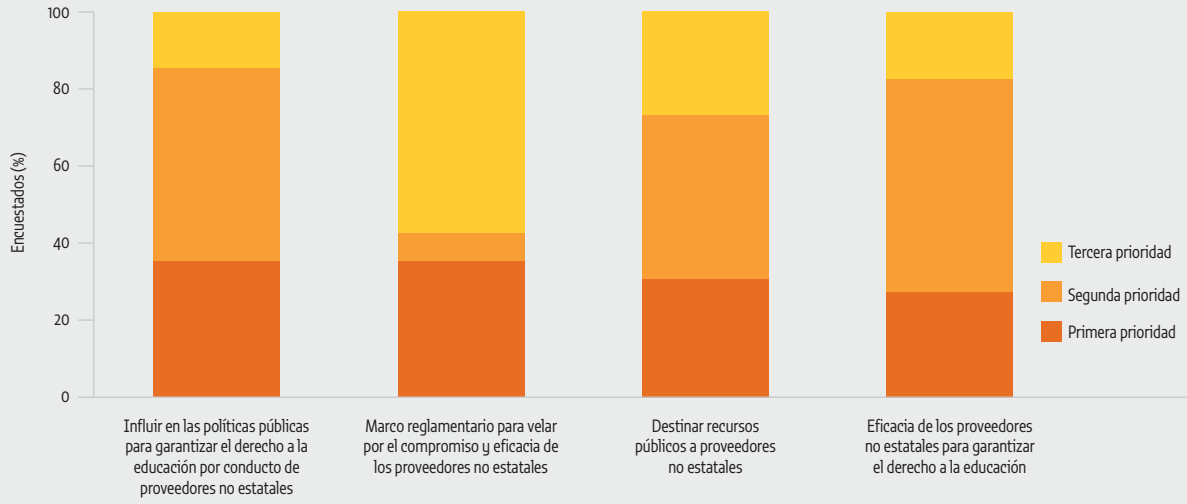
Continúa en la página siguiente

RECUADRO 5.1 (CONTINUACIÓN):

GRÁFICO 5.2:

Las actividades de promoción de la sociedad civil ejercen presión en los Gobiernos, pero también los alientan a reglamentar e incluso financiar los proveedores no estatales

Posiciones de los miembros de la Campaña Mundial por la Educación sobre tres temas relacionados con la participación de actores no estatales en la educación, 2020



Nota: Basado en las respuestas de 29 encuestados a los que se pidió que clasificaran ámbitos de trabajo como primera, segunda y tercera prioridad.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig5_2
Fuente: Fundación Nacional de Investigaciones Pedagógicas (2021).

Los miembros de la CME también mencionaron el papel de los medios de comunicación y las organizaciones de base para crear conciencia sobre las normas y reglamentaciones relativas a los actores no estatales. En la India, la estrategia de la campaña consiste en sensibilizar al respecto y fortalecer la capacidad por medio de comités de gestión escolar, para así ayudar a las escuelas no estatales a mejorar sus entornos de aprendizaje.

Informar a los partidos políticos, e influir en ellos, es un elemento central de los mandatos de los miembros de la CME. Durante la pandemia de COVID-19, el Congreso Nacional del Brasil aprobó una enmienda constitucional para dar carácter permanente al Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y de Valorización de los Profesionales de la Educación, una herramienta destinada a igualar las asignaciones de recursos educativos entre los estados y municipios. Como se interrumpieron las campañas presenciales sobre la enmienda, la Campaña Nacional por el Derecho a la Educación, el miembro de la CME del Brasil, movilizó a sus propios miembros para que se comunicaran directamente con los legisladores por WhatsApp y las redes sociales. El miembro de la CME de Bangladesh, la Campaña para la Educación Popular, ha servido de intermediario entre los actores no estatales, que figuran entre sus miembros, y el Gobierno. Anteriormente, las interacciones entre ellos eran poco frecuentes.

Algunos miembros de la CME dialogan con la comunidad internacional. La coalición para la educación del Pakistán señaló que discutía con los países donantes sobre el apoyo que brindaban a los actores no estatales en el país, a fin de velar por que sus decisiones sobre la asignación de la ayuda se basaran en consideraciones fundadas en derechos. Sin embargo, otros datos indican que las organizaciones de la sociedad civil han influido poco en las decisiones de los donantes (Fundación Nacional de Investigaciones Pedagógicas, 2020).

Los sindicatos de docentes han sido uno de los principales defensores de la educación pública. Por ejemplo, la asociación nacional de educación, uno de los dos mayores sindicatos nacionales de los Estados Unidos, ha participado activamente en la negociación colectiva y en las campañas de promoción para mejorar las condiciones de trabajo del profesorado. Ha patrocinado proyectos que respaldan la educación pública en el marco de su programa de subvenciones Great Public Schools Fund (Fondo para la excelencia de las escuelas públicas), el cual, en 2018, había concedido 120 subvenciones por valor de 32 millones de dólares (Coons, 2018). También influye en la política federal y estatal, contribuyendo a financiar campañas electorales y apoyando a políticos que se oponen a políticas favorables a la elección de escuela y a los intereses de la educación privada, independientemente de su afiliación a un partido político (Marianno, 2018).

Los sindicatos de docentes también se han opuesto activamente a la mercantilización de la enseñanza pública, ya que la consideran perjudicial. La Internacional de la Educación, esto es, la federación mundial de sindicatos

RECUADRO 5.2:

En Quebec, los defensores de derechos humanos han cuestionado la financiación pública de las escuelas privadas y los costos privados en las escuelas públicas

En Quebec (Canadá), un proyecto de ley de 2019 pretendía reglamentar las contribuciones financieras de los padres de alumnos en las escuelas públicas (Asamblea Nacional de Quebec, 2020), lo que afectaba al menos al 20% de los niños que asistían a escuelas públicas selectivas (Gobierno de Quebec, 2020) que ofrecían "proyectos especiales" (por ejemplo, artes, deportes o actividades internacionales). Las escuelas privadas, a las que asiste el 12% de los alumnos de la provincia, siguen siendo en su mayoría financiadas por el Estado. Alrededor del 65% de las escuelas privadas reciben subvenciones directas del Estado que ascienden, por alumno, a cerca del 60% de la subvención por alumno en las escuelas públicas (Ministerio de Educación de Quebec, 2021a), pero el porcentaje alcanza el 79% cuando se tienen en cuenta (Mouvement l'école ensemble, 2021) prestaciones adicionales para programas o servicios educativos especiales y las deducciones fiscales (Ministerio de Educación de Quebec, 2021b).

La Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (Comisión de derechos humanos y derechos de los jóvenes) se manifestó en contra del proyecto de ley, sosteniendo que legalizar las tasas cobradas a los padres desde 2007 por la participación en "proyectos especiales" violaba el derecho a la educación pública gratuita garantizado por la Carta de Derechos y Libertades (Human Rights and Youth Rights Commission, 2020). El Mouvement l'école ensemble (Movimiento por la escuela unida), una iniciativa de padres de alumnos, también se opuso al proyecto de ley y pidió que se pusiera fin a toda financiación pública directa o indirecta de las escuelas privadas, así como a la admisión selectiva en las escuelas públicas (Vigneault, 2020). Publicó un informe sobre la equidad en el sistema educativo de Quebec, en comparación con otras provincias canadienses (Mouvement l'école ensemble, 2019). En marzo de 2020, pidió al Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas que exigiera cuentas al Gobierno de Quebec por el sistema existente de tres niveles: privado, público y público selectivo (Vigneault, 2020).

de docentes, cuestiona la generalización de las alianzas público-privadas en América Latina en lugar de instituciones públicas equivalentes. Ha criticado las relaciones del Gobierno de Costa Rica con la Fundación Omar Dengo, una fundación privada que vende material digital educativo y ofrece servicios de formación de docentes al Ministerio de Educación Pública; del Gobierno de la República Dominicana con Acción Empresarial por la Educación, una organización empresarial que imparte cursos de formación de docentes por conducto del proyecto Aprendo; y del Gobierno del Uruguay con la Fundación Ceibal, un centro financiado con fondos públicos que tiene un contrato con Global Learning Network, una empresa que vende un modelo pedagógico estandarizado, formación de docentes, recursos digitales y procesos de evaluación (Internacional de la Educación, 2021a; 2021b; 2021c).

En algunos países se critica a los sindicatos por socavar los esfuerzos encaminados a fortalecer la educación pública. Grecia es uno de los tres países de Europa que carece de un sistema de evaluación del profesorado (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018). La utilización de inspecciones escolares como medio de represión y control políticos empañaron la reputación de las inspecciones y condujeron a su supresión en los años 1980. Los sucesivos Gobiernos, a veces con asesoramiento externo, han intentado establecer un mecanismo alternativo de apoyo y rendición de cuentas, pero han tropezado con la oposición de los sindicatos de docentes (OCDE, 2017; Papakonstantinou y Kolympari, 2019). Las encuestas de opinión revelaron que el 75% de la población estaba de acuerdo con la propuesta de que el director y dos consejeros evaluaran a los docentes (Alfavita, 2021). No obstante, el sindicato de docentes de primaria trató de obstaculizar una ley aprobada por el Gobierno en 2021 sobre un nuevo procedimiento de evaluación de escuelas y docentes, instando a las escuelas a presentar una autoevaluación y un plan de mejora idénticos. De las 8.300 escuelas del país, 250 lo hicieron (Lakasas, 2021).

Otra cuestión controvertida es la repercusión de ciertas actividades sindicales en la calidad de la educación pública y la confianza de los ciudadanos en ella. Un análisis documental estadounidense no constató que las huelgas tuvieran consecuencias significativas en el aprendizaje de los alumnos (Cowen y Strunk, 2015). Algunos estudios mostraron que en los distritos más sindicalizados se despedían más docentes de bajo nivel y se retenían más docentes de buena calidad, lo que mejoraba los resultados educativos (Han, 2020). En los estados con leyes que limitan la negociación colectiva de los empleados públicos, la solidez de los sindicatos repercutía positivamente en el aprendizaje de los alumnos (Han y Keefe, 2020). Ahora bien, los estudios sobre las huelgas de docentes en el Canadá (Baker, 2013), Colombia (Alvarado y otros, 2021) y Sudáfrica (Wills, 2014) concluyeron que éstas tenían efectos negativos en el aprendizaje de los alumnos. En un análisis de cerca de 1.500 huelgas a lo largo de 32 años en la Argentina se calculó que experimentar una media de 88 días de huelga durante la primaria hacía que los ingresos posteriores de los alumnos se redujeran en un 3% (Jaume y Willén, 2019). Las perturbaciones en las guarderías (Jaume y Willén, 2021) influyeron negativamente en la opinión de los padres sobre la educación pública, sobre todo en los grupos desfavorecidos en los que los padres fundamentaban su decisión de abandonar las escuelas públicas en la estabilidad de la educación privada (Moschetti y Verger, 2020; Narodowski y otros, 2016).

Teach for All, una organización mundial con una red de organizaciones miembros en 60 países, envía a escuelas con pocos recursos a diplomados recientes con un buen nivel para que trabajen como docentes, asignándoles así la función de futuros líderes de la educación y propiciadores de cambios. De sus 83.000 ex alumnos, el 73% sigue trabajando en la educación (Teach for All, 2021). La organización estadounidense Teach for America ha servido de semillero de jóvenes que luego pueden acceder a otras carreras, por ejemplo, en el sector

empresarial y filantrópico, desde donde también pueden gestar reformas de la educación pública. En el mundo tremendamente dividido de las políticas de educación, la organización no respalda ninguna orientación política y se declara independiente de sus financiadores, entre los que figura la Fundación de la Familia Walton, firme partidaria de las estrategias de elección de escuela (Sawchuk, 2016). Pero se han señalado algunas redes de escuelas chárter fundadas por ex alumnos de Teach for America, o en colaboración con ellos. En Nueva Orleans, donde las escuelas públicas se convirtieron en escuelas chárter (**Capítulo 3**), los docentes experimentados se sustituyeron por otros con titulaciones alternativas y becarios de Teach for America. Los críticos también cuestionan la promoción de ideas forjadas en el contexto estadounidense que posiblemente no puedan aplicarse en otros lugares (Crawford-Garrett y Thomas, 2018).

Si bien los actores no estatales procuran influir en las políticas mediante la promoción, en determinados contextos se convierten en responsables *de facto* de la formulación de políticas (Moschetti y otros, 2019). Las reformas de la gobernanza de la educación en Inglaterra (Reino Unido) (Capítulo 3) llevaron a Ark, entidad no estatal, a gestionar 39 escuelas (Ark, 2021). Esta entidad participa en diálogos sobre políticas con los Gobiernos, presta asesoramiento técnico, redacta informes, realiza evaluaciones y propone soluciones (Junemann y Ball, 2013). En 2015 creó el grupo de asociaciones educativas, de alcance internacional, que encargó un examen a fondo de las alianzas público-privadas (Aslam y otros, 2017). El Grupo ha participado en iniciativas de alto nivel en África y Asia Meridional (EPG, 2021) (**Recuadro 5.3**), así como en la creación de las escuelas asociadas para Liberia, encargándose incluso de su supervisión debido a la limitada capacidad del Gobierno (Ark, 2017).

En el informe de un foro que esa entidad ayudó a organizar con el antiguo Departamento de Desarrollo Internacional del Reino Unido, con el apoyo de la Fundación UBS Optimus, para debatir cómo ampliar la impartición no estatal se afirmaba que, con demasiada frecuencia, el debate sobre el papel de la impartición no estatal en la educación básica había sido alimentado por la ideología y no por pruebas sólidas. Se señalaba que las pruebas de que la impartición no estatal fuera mejor o pudiera llegar a los niños más pobres eran limitadas (Wilton Park, 2017, pág. 1).

Ark, junto con la IDP Foundation, Imaginable Futures y la Vitol Foundation, es miembro fundador de Global Schools Forum, cuya misión consiste en fortalecer y respaldar a los actores no estatales. Se trata de una red mundial de 58 miembros que apoya 17.000 escuelas

RECUADRO 5.3:

Un modelo exportado de alianza público-privada –las escuelas colaborativas en la provincia del Cabo Occidental (Sudáfrica)

El Cabo Occidental supera a otras provincias sudafricanas en materia de educación, aunque persiste una importante desigualdad. En el marco de un esfuerzo por mejorar el sistema educativo, el Gobierno provincial puso en marcha en 2016 el programa de escuelas colaborativas, una alianza público-privada en la que participan empresas escolares sin fines de lucro que financian y apoyan escuelas públicas gratuitas de bajo rendimiento, con el respaldo del grupo de asociaciones educativas (Ark, 2021). El programa comenzó con 5 escuelas primarias y secundarias y en 2019 se había ampliado a 14, con el objetivo de cubrir el 15% de todas las escuelas públicas de la provincia (Departamento de Educación del Cabo Occidental, 2020).

La reforma tiene dos facetas. Por un lado, la gestión de las escuelas de "transición" de bajo rendimiento se transfiere a empresas privadas. La idea es mejorar los resultados del aprendizaje gracias a un apoyo adicional específico, incluso para más docentes además de los que ya trabajan en la escuela. Por otro, las escuelas nuevas se transfieren inmediatamente a una empresa escolar asociada para administrar una subvención global destinada a los salarios de los docentes y la gestión escolar. Los nuevos docentes de las escuelas, ya sea de transición o nuevas, son empleados contratados de la escuela y dejan de considerarse funcionarios.

El modelo de financiación adoptó elementos normativos de la India y el Reino Unido (Junemann y Olmedo, 2020). La estructura de gobernanza exigió cambios legislativos considerables. Entre las enmiendas al proyecto de ley de educación de las escuelas provinciales figuraban la creación de una autoridad de evaluación escolar independiente y de dos nuevos tipos de escuelas, las escuelas colaborativas y las financiadas por donantes. El proyecto de ley también estipulaba la representación de los asociados operativos de las escuelas colaborativas en los órganos rectores de las escuelas, otorgándoles un derecho de voto de por lo menos el 50% y el control efectivo de las escuelas.

Las audiencias públicas fueron polémicas (Parliamentary Monitoring Group, 2018). El sindicato de docentes y algunas organizaciones de la sociedad civil manifestaron su oposición, alegando que las enmiendas eran incompatibles con la Constitución y la ley de escuelas de 1996. Uno de los argumentos era que conferir al Ministro de Educación el poder de designar un establecimiento de enseñanza "escuela colaborativa" suscitaba un conflicto de intereses, ya que éste también nombraría a la autoridad de evaluación. Otro argumento era que una política de escuelas públicas competitivas planteaba el riesgo de dejar rezagados a los más vulnerables. En julio de 2019, el Equal Education Law Centre impugnó el proyecto de ley enmendado ante el Tribunal Superior del Cabo Occidental (Equal Education, 2018). El fallo, previsto para octubre de 2020, aún no se ha publicado.

Una consecuencia importante del modelo es la difuminación de los límites entre los actores estatales y los no estatales. El Estado cedió la responsabilidad de transformar las escuelas públicas a actores privados. Aunque el Estado asumía la responsabilidad reglamentaria de gestionar el contrato, se modificó la naturaleza de la rendición de cuentas de la prestación de servicios públicos (Sayed y Soudien, 2021).

> Si bien los actores no estatales procuran influir en las políticas mediante la promoción, en determinados contextos se convierten en responsables *de facto* de la formulación de políticas

en 46 países, con el objetivo de compartir experiencias, conocimientos, datos y pruebas, configurando el diálogo mundial e influyendo en él. Organiza conferencias que promueven las escuelas privadas de bajo costo en los países del Sur y aboga por que se les dé mayor prioridad en los programas políticos (Global Schools Forum, 2021).

Edify, una empresa social confesional que trabaja para mejorar y ampliar la educación cristiana en todo el mundo, también promueve las escuelas privadas de bajo costo. Está presente en Burkina Faso, Etiopía, Ghana, Liberia, Rwanda y Uganda, en el África subsahariana; la República Dominicana, Guatemala y el Perú, en América Latina; y en el suroeste de la India. Su programa piloto en Uganda, iniciado en 2019, llega a casi 700 escuelas (Sivasubramaniam, 2021). Por su parte, Edify Ghana trabaja con unas 700 escuelas (Brion, 2020) y les proporciona capital para su ampliación, asociándose con microprestamistas locales, entre ellos Sinapi Aba, una institución cristiana local de micropréstamos. Además, ha participado en la construcción de aulas de la cadena de escuelas privadas Omega. Edify imparte formación de docentes, así como capacitación en contabilidad y liderazgo escolar a los propietarios de escuelas (Sivasubramaniam, 2021).

Los miembros de la Sociedad Internacional para la Conciencia de Krishna, una entidad confesional, han ocupado puestos directivos en Akshaya Patra, una organización sin fines de lucro que dirige el mayor programa de almuerzos escolares no estatal del mundo, que atiende a 1,8 millones de niños en 19.000 escuelas públicas y subvencionadas en al menos 14 estados de la India (Srinivasaraju, 2020). La organización y los menús respetan estrictamente los valores religiosos. Akshaya Patra ha sido criticada y entró en conflicto con los Gobiernos estatales por acusaciones de que su comida no era culturalmente apropiada para las comunidades a las que se servía y no cumplía las normas nutricionales contractuales. A pesar de ello, los Gobiernos estatales mantienen sus contratos con la organización, cuyas ventajas son su amplio alcance, sus precios competitivos, la financiación de donantes y sus 20 años de experiencia (Nathan, 2019).

La religión en la educación es una cuestión divisiva en gran parte del mundo. Han aparecido organizaciones confesionales de base para promover planes de estudio y materiales didácticos. En el Perú, grupos como la Coordinadora Nacional Pro Familia y Padres en Acción exigieron que se retirara un plan de estudios nacional basado en el género en 2016 utilizando el eslogan "Con mis hijos no te metas" (Muñoz, 2020). En 2012, antes de la introducción del plan de estudios, el Gobierno había creado un repositorio electrónico nacional de libros de texto en el que 8.500 escuelas privadas debían colgar libros de texto. Pero, respaldadas por estas organizaciones de base, muchas de ellas se negaron a hacerlo (Ciriaco, 2019).

El movimiento Escola sem Partido (Escuela sin partido) fue puesto en marcha en 2004 en el Brasil por activistas que estimaban que los docentes eran con demasiada frecuencia militantes políticos y que los padres tenían derecho a velar por que sus hijos recibieran educación moral y religiosa (Fernandes y Ferreira, 2021). El movimiento ha elaborado proyectos de ley en los planos local, estatal y federal (Escola Sem Partido, 2021), alentando a varios municipios a aprobar leyes que prohíben a las escuelas hablar de género en las aulas (Cancion, 2018). Una ley del estado de Alagoas de 2016 prohibió el adoctrinamiento político en las aulas e introdujo cursos de ética para los docentes (Ministerio de Educación y Cultura del Brasil, 2016; Junqueira, 2016). Estas leyes han sido impugnadas ante tribunales estatales y federales como una forma de censura del profesorado y juzgadas inconstitucionales en algunos casos (Cancion, 2018; Cappelli, 2020). Aun así, algunos políticos han instado a los alumnos a grabar y denunciar a los docentes, haciendo que estos últimos se autocensuren y eviten temas controvertidos por temor a represalias (Fagundez, 2018).

En la provincia canadiense de Ontario, varios movimientos y redes han hecho campaña, hasta ahora en vano, a favor de ampliar la financiación pública de las escuelas confesionales no estatales más allá de las escuelas privadas católicas. En 1985, por razones históricas y constitucionales, el Gobierno decidió extender la financiación pública hasta el final de la secundaria para las escuelas católicas de Ontario, pero no para las de otros grupos religiosos. A pesar de un recurso ante el Tribunal Supremo, la decisión se consideró constitucional (Dickinson y Dolmage, 1996; MacLellan, 2012). En los años 1980, la coalición multirreligiosa por la equidad en la educación reunió a padres hindúes, sijs, musulmanes, menonitas y protestantes, al congreso judío canadiense y a la alianza de escuelas cristianas de Ontario para presionar por que se ampliara la financiación estatal a escuelas privadas confesionales no católicas que cumplieran los requisitos provinciales. Otras asociaciones, como la asociación canadiense de libertades civiles, promueven enmiendas constitucionales para acabar con la financiación pública de escuelas confesionales.

EL SECTOR EMPRESARIAL EJERCE UNA FUERTE INFLUENCIA EN LA EDUCACIÓN

En 2013, *The Washington Post* informó de que el banco de inversión IBIS Capital calculaba que el valor del mercado mundial de la educación era en ese momento de 4,4 billones de dólares y preveía que sería de 6,3 billones en 2017, calificando lo anterior de buena noticia para aquellos que ven la reforma escolar como una manera de ganar mucho dinero (Strauss, 2013). Como se indica

en este informe (**Capítulos 4 y 21**), ver el gasto mundial en educación como un mercado es engañoso, ya que la mayor parte no representa oportunidades comerciales. Así pues, el 70% del gasto lo asignan los Gobiernos, sobre todo a los salarios, y gran parte del 30% restante, que corresponde al gasto de los hogares, se destina a cubrir gastos ordinarios. Un análisis textual de informes de los principales proveedores de servicios, como HolonIQ, EdTechX y Emerge Education, muestra que éstos utilizan un lenguaje que describe la tecnología educativa como esencial y las empresas como facilitadoras e innovadoras. Cuando no se cumplen las proyecciones optimistas (por ejemplo, en 2019 la estimación de IBIS Capital había alcanzado 5,3 billones de dólares) se culpa implícitamente a los Gobiernos (Mármol Queraltó, 2021), como una forma de mantener una presión indirecta sobre ellos para que aumenten las adquisiciones.

La inversión empresarial en educación se ha ido incrementando, aunque parte de un nivel muy bajo. La inversión de capital riesgo pasó de 2.000 millones de dólares en 2014 a 4.000 millones en 2018, concentrándose en China (50%), los Estados Unidos (20%), la India (10%) y Europa (8%) (HolonIQ, 2019). Antes de la pandemia de COVID-19, se esperaba que la contratación mundial de pruebas y evaluaciones para la educación primaria y secundaria se acrecentara en 6.000 millones de dólares entre 2020 y 2024 (aproximadamente el 45% del aumento estaba previsto en América del Norte) como resultado del análisis personalizado del aprendizaje vinculado al acceso a macrodatos y la colaboración entre escuelas y empresas de evaluación (Technavio Research, 2020). Desde entonces, la COVID-19 se ha considerado el "motor y agitador" del mercado (Educapital, 2020) y se estima que la tecnología educativa es uno de los pocos ámbitos, junto con la logística, el entretenimiento y la protección de datos, en el que podría aumentar el interés del capital riesgo (KPMG, 2020). Los proveedores de plataformas digitales de aprendizaje reaccionaron rápidamente para facilitar el paso al aprendizaje en línea, especialmente en los países más ricos, y ayudaron a mantener la continuidad del aprendizaje. Los Gobiernos deben garantizar la privacidad de los usuarios en este contexto (Coleman, 2021).

Persisten dudas sobre los mejores productos para las escuelas y docentes que ofrezcan alternativas de aprendizaje a distancia durante el cierre de escuelas. También hay un problema más amplio: las afirmaciones de las empresas sobre la eficacia de los productos de aprendizaje digital que ofrecen pueden ser engañosas. Los Gobiernos deben ayudar a garantizar su calidad, especialmente cuando se utilizan fondos públicos para que las escuelas puedan adquirirlos. En Inglaterra (Reino Unido), la asociación británica de proveedores educativos, con el apoyo del Departamento de Educación, tiene un sitio web que permite a las escuelas y educadores consultar los productos. Reconociendo que encontrar la tecnología educativa adecuada para cada escuela puede resultar complejo, asegura a los usuarios que cada producto viene acompañado de un estudio de caso que muestra cómo lo han utilizado otros docentes. El sitio web también ofrece productos y servicios para el consejo central de educación secundaria de la India (LendED, 2021).

> “Las afirmaciones de las empresas sobre la eficacia de los productos de aprendizaje digital que ofrecen pueden ser engañosas”

En los Estados Unidos, la ley No Child Left Behind (Que ningún niño quede rezagado) de 2002 exigía a los distritos y escuelas que emplearan programas respaldados por investigaciones con base científica para poder solicitar financiación federal. Su sucesora, la ley Every Student Succeeds (Que todos los alumnos tengan éxito) de 2015, añadió el requisito de adoptar intervenciones basadas en datos empíricos. Sin embargo, las empresas ejercen una gran influencia en los estudios que evalúan sus productos y luego promueven su eficacia en sitios web, folletos y ferias. Una garantía de la calidad independiente resulta muy necesaria.

El Gobierno estadounidense creó el centro de intercambio de información What Works Clearinghouse (Mayo-Wilson y otros, 2021; Polanin y otros, 2021). Estos esfuerzos no están exentos de críticas. Algunos plantean problemas de procedimiento, cuestionando la autoridad de los organismos federales, que emplean contratistas privados, para seleccionar los resultados de investigación que se exhibirán (Schoenfeld, 2006). Otros cuestionan que sea posible sacar conclusiones de un número reducido de estudios, aun si se respetan normas adecuadas (Reeves y Lin, 2020; Slavin, 2008). Una crítica importante es que, de los más de 10.600 productos evaluados por el centro de intercambio de información a principios de 2020, apenas 188 (menos del 2%) habían sido clasificados como muy o moderadamente eficaces (García Mathewson y Butrymowicz, 2020).

Se espera que la investigación académica genere conocimientos que fundamenten los debates. No obstante, un análisis en red de los patrones de mención indica que la aplicación de los resultados de la investigación puede ser selectiva y sesgada (Verger y otros, 2019). El marco de la investigación (por ejemplo, si los desafíos de la educación se presentan en términos de "crisis de aprendizaje" o "mengua de la educación") y la selección del tema (por ejemplo, si se centra la atención en la rendición de cuentas del profesorado o el perfeccionamiento profesional de los docentes) influyen en los resultados.

Los financiadores pueden influir fuertemente en la investigación orientada a las políticas (Reckhow y Tompkins-Stange, 2018). Aunque la financiación de la industria puede ser necesaria para la investigación, la transparencia es indispensable para evitar influencias indebidas. En Alemania, la iniciativa de la sociedad civil Hochschulwatch (Vigilancia de la educación superior) acopia información en una base de datos pública sobre los 1.500 millones de euros que las universidades reciben anualmente del patrocinio de la industria y de la financiación de la investigación, y sobre la representación de la industria en los consejos de administración de las instituciones (Hochschulwatch, 2021). El patrocinio

> En Alemania, la iniciativa de la sociedad civil Hochschulwatch acopia información en una base de datos pública sobre los 1.500 millones de euros que las universidades reciben anualmente del patrocinio de la industria y de la financiación de la investigación

universitario no está reglamentado a nivel federal. Los estados alemanes adoptan enfoques diversos. Renania del Norte-Westfalia y Bremen están preparando normas para que los establecimientos de educación superior declaren las alianzas con la industria. En Baviera, las universidades están expresamente excluidas del informe oficial del estado sobre las contribuciones de los patrocinadores a los presupuestos públicos. Junto con la Stifterverband, una asociación de financiadores de investigación de los ámbitos empresarial, filantrópico y privado, Hochschulwatch elabora directrices sobre mejores prácticas, sensibiliza acerca de los conflictos de intereses, prepara herramientas de autoevaluación y redacta códigos de conducta para las cátedras patrocinadas. Su objetivo es, en última instancia, velar por que los establecimientos de educación superior se incluyan en el cometido de la legislación sobre la libertad de información pública y sobre la responsabilidad pública y que los acuerdos de financiación de terceros estén disponibles públicamente.

El sector privado desempeña un papel destacado en la educación de otras maneras. La federación empresarial del Japón (Keidanren) representa a más de 1.400 empresas, principalmente de gran tamaño, cotizadas en la primera sección de la bolsa de Tokio (Keidanren, 2021). Junto con la Cámara de Comercio e Industria del Japón y la asociación japonesa de ejecutivos de empresas, esta federación influye en gran medida en la formulación de políticas. El vicepresidente de Keidanren dirige el consejo central de educación, dependiente del Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología (MEXT, 2021). A mediados del decenio de 2000, la federación expresó su firme apoyo a la elección de escuela, la competencia entre escuelas y la educación con fines de lucro, así como a la evaluación estandarizada obligatoria y, una propuesta a la que se opone el Gobierno, a la publicación de los resultados para informar a los consumidores (Takayama, 2013). Las propuestas más recientes de Keidanren para reformar la educación primaria y secundaria abarcan una amplia gama de temas, desde la programación hasta la ciudadanía mundial (Keidanren, 2020). Entre sus recomendaciones figuran una mayor inversión en el programa GIGA School, con el que el ministerio procura fomentar el talento digital, en colaboración con el sector privado, con miras a satisfacer las necesidades de una sociedad cada vez más diversa y hacer frente a la disparidad creciente (MEXT, 2020).

Los actores con fines de lucro utilizan grupos de presión para promover intereses comerciales en las políticas públicas, entre otras cosas mediante su manera de describir la educación. Con el tiempo, debido al retroefecto de las políticas y el efecto cerrojo, el Estado se vuelve dependiente de estos actores. En Suecia, una vez promulgada, la desreglamentación de la educación condujo a un proceso de autoconsolidación, cambiando la opinión pública sobre la prestación del servicio público y confiriendo a las empresas un poder decisivo sobre las políticas públicas (Busemeyer y Thelen, 2020).

Los patrocinios a las escuelas son objeto de numerosos debates. Las contribuciones financieras y en especie pueden ayudar a las escuelas beneficiarias, pero los beneficios pueden anularse si el apoyo va acompañado de comercialización (Bakir y otros, 2017). En una encuesta realizada en Australia a docentes y directores de escuela, algunos declararon estar a favor del suministro en especie de tecnología educativa y equipamiento deportivo, pero la mayoría estaba en contra de recibir apoyo financiero de cadenas de supermercados y de comida rápida a cambio de exhibir los logotipos de las empresas (Hogan y otros, 2018). En China, las actividades de responsabilidad social empresarial de la industria tabacalera socavan los esfuerzos por controlar el consumo de tabaco. En el marco del programa de desarrollo rural denominado proyecto esperanza, la industria patrocinó más de 100 escuelas primarias, colocando en nuevos edificios escolares logotipos de la empresa y mensajes a favor del tabaco. Un estudio efectuado en escuelas de la provincia de Yunnan reveló que los padres y docentes no veían que este patrocinio tuviera consecuencias negativas en los niños (Fang y otros, 2020).

En Filipinas, el programa Adopta una escuela ofrece incentivos fiscales a actores privados a cambio de ayuda financiera para las escuelas. Aunque las empresas asociadas, como Coca-Cola, San Miguel y Stanfilco, no pueden promocionar sus productos en escuelas por haber firmado el compromiso sobre la comercialización de alimentos en las escuelas de Filipinas, los criterios de participación no prohíben explícitamente las estrategias de promoción alternativas o la visibilidad de marca (Reeve y otros, 2018). En el marco de Brigada Eskwela, un programa de voluntarios respaldado por el Gobierno, la empresa de refrigerios Mondelez apoya 19 escuelas, pero ha suministrado sus productos a otras 40 como parte de iniciativas de alimentación escolar (Vivas, 2020).

> Los patrocinios a las escuelas son objeto de numerosos debates. Las contribuciones financieras y en especie pueden ayudar a las escuelas beneficiarias, pero los beneficios pueden anularse si el apoyo va acompañado de comercialización

La Coalición Mundial de Empresas para la Educación recurre a la experiencia, liderazgo y recursos de sus más de 200 miembros para conferir a la educación relevancia política en los planos nacional y mundial. Sus esferas de interés son, entre otras, la primera infancia, las competencias de los jóvenes, las situaciones de emergencia y la inclusión de las personas con discapacidad. Establece cuatro vías para la participación de las empresas en la educación, a saber, invertir recursos financieros utilizando herramientas de financiación mundial y financiación nacional para la educación; prestar apoyo técnico y en especie, entre otras cosas mediante la participación de los empleados; formular estrategias mundiales y políticas nacionales para velar por que las empresas puedan opinar sobre la educación; y defender la educación y convertirse en líderes de opinión (Coalición Mundial de Empresas para la Educación, 2021). En el ámbito de la financiación mundial, la Coalición apoyó los esfuerzos del Enviado Especial de las Naciones Unidas para la Educación Mundial, el Sr. Gordon Brown, para establecer el Servicio Financiero Internacional para la Educación, un enfoque innovador orientado a ampliar la capacidad de los bancos de desarrollo de prestar dinero a países de ingresos medianos para proyectos educativos y hacer que las condiciones de préstamo sean más atractivas para los países (Coalición Mundial de Empresas para la Educación, 2019). Algunos observadores afirman que los miembros de la Coalición podrían ejercer una mayor influencia si se centran en promover una cultura de transparencia en cuestiones fiscales (ActionAid, 2018) (Capítulo 21).

Movilizar financiación innovadora es el punto de partida del Fondo para los Resultados Educativos, una iniciativa que reposa en capital riesgo y capital inversión. Respaldado por el Global Steering Group for Impact Investment (Grupo directivo mundial para la inversión de impacto) (GSG, 2019), el Fondo procura explicar las ventajas de pagar para obtener resultados en la educación (GSG, 2021). Si bien la orientación hacia los resultados es un principio de eficacia de la ayuda, pagar por resultados no lo es y va en contra del principio de implicación nacional (Capítulo 21) (Savedoff, 2019). El enfoque supone que los países necesitan incentivos, cuando en realidad tienen limitaciones financieras. A diferencia de otras intervenciones de desarrollo, en las que el vínculo entre los aportes y los resultados es observable, en la educación esto no resulta tan obvio. Por último, la posibilidad de ocasionar consecuencias imprevistas es considerable si los esfuerzos se centran en un solo indicador de la educación (UNESCO, 2018). El UNICEF, que acoge el Fondo para los Resultados Educativos desde 2020, adoptó desde hace mucho tiempo las alianzas público-privadas. El sector privado representa el 22% de sus ingresos (UNICEF, 2020), comprendido el patrocinio empresarial.

La cooperación entre las Naciones Unidas y el sector empresarial se basa en principios enunciados en dos documentos: el Pacto Mundial, que proporciona un marco de valores global (derechos humanos, normas laborales, medio ambiente y lucha contra la corrupción), y los Principios Rectores sobre las Empresas y los Derechos Humanos, aprobados por el Consejo de Derechos Humanos (Naciones Unidas, 2015). Algunas organizaciones de las Naciones Unidas, como la Organización para la Alimentación y la Agricultura y la Organización Mundial de la Salud, han publicado estrategias y directrices para el personal y los asociados sobre la colaboración con actores no estatales, entre ellos los actores privados. Estas orientaciones se refieren a los riesgos, como el conflicto de intereses, la influencia en el establecimiento de normas y criterios, la credibilidad y la reputación, así como el blanqueo de la imagen de los asociados (FAO, 2013; OMS, 2016, 2018a, 2018b). Fuera del marco de las Naciones Unidas, la Alianza Mundial para la Educación también cuenta con una estrategia detallada de participación del sector privado (Alianza Mundial para la Educación, 2019).

LAS ORGANIZACIONESY FUNDACIONES INTERNACIONALES EJERCEN UNA INFLUENCIAESPECIAL

El Banco Mundial influye en la elaboración y aplicación de políticas. Sus condiciones de préstamo han moldeado el funcionamiento de los programas gubernamentales, y sus proyectos piloto han influido en las estrategias de otras instituciones de desarrollo. En lo que respecta a la educación privada, las decisiones del Banco Mundial han incidido durante decenios en las orientaciones normativas sobre los derechos de matrícula y la impartición de enseñanza por parte de actores privados. En los años 1980, los derechos de matrícula en la educación pública se consideraban convenientes. El enfoque oficial del Banco Mundial con respecto a la participación privada cambió a principios del decenio de 2000, cuando el grupo retiró explícitamente su apoyo a los derechos de matrícula debido a la firme oposición de otras instancias internacionales, especialmente la sociedad civil. Con respecto a la impartición privada, las estrategias del Banco Mundial en materia de educación han evolucionado, pasando de un claro respaldo de la participación privada a un reconocimiento de los riesgos, pero sin dejar de recomendar las alianzas público-privadas como una estrategia útil (Edwards Jr. y otros, 2021).

La asistencia técnica, los informes de proyectos, los trabajos de investigación y los eventos internacionales utilizados por el Banco Mundial afianzan su posición de intermediario para el intercambio de conocimientos. Un módulo sobre la participación del sector privado, que se encuentra entre las 13 principales esferas políticas del grupo para promover el aprendizaje en el marco del Planteamiento sistémico para mejorar los resultados de la educación, parte de la premisa de que los educadores privados aportan una contribución apreciable a la educación y que una mejor interacción entre las escuelas públicas y privadas es esencial para fortalecer la equidad y la calidad (Baum y otros, 2014, pág. 8). Un análisis del Banco Mundial de 10 países recomendó ampliar la impartición privada en todos ellos, menos en Zambia; incrementar la financiación pública de los actores privados en todos ellos, excepto en Eswatini y Zambia; y aligerar la normativa en todos, salvo en Bangladesh, Mauritania, Eswatini y Zambia (DeCoster, 2019).

> La asistencia técnica, los informes de proyectos, los trabajos de investigación y los eventos internacionales utilizados por el Banco Mundial afianzan su posición de intermediario para el intercambio de conocimientos

Las organizaciones filantrópicas también influyen en las políticas por diversos medios. En los Estados Unidos han fomentado las escuelas chárter generando conocimientos, respaldando campañas de promoción y difundiendo buenas prácticas (Verger y otros, 2016). La Fundación Bill y Melinda Gates es una de las que apoyan el movimiento de escuelas chárter; ciertamente, el apoyo financiero que brindó a la campaña de la coalición de Washington en favor de las escuelas públicas chárter fue determinante para la aprobación de la iniciativa electoral de 2012 sobre las escuelas chárter en el estado de Washington (Au y Lubienski, 2016). Algunas de las dificultades con que se topan las fundaciones que participan en las políticas de la educación son armonizar sus esfuerzos con los procesos normativos nacionales en materia de educación (es decir, evitar ser vistas como defensoras de sus propios programas), colaborar con múltiples partes interesadas y encontrar el momento político oportuno. La Fundação Lemann del Brasil organizó una amplia consulta orientada a alcanzar el objetivo relativo a normas curriculares básicas nacionales (**Recuadro 5.4**). Un enfoque en el Uruguay promovió un papel más destacado de los actores privados en la legislación (**Recuadro 5.5**).

Varias organizaciones sin fines de lucro se dedican a influir en la política educativa pública en lo que se refiere a la innovación. Desde 2017, HundrED, una organización mundial sin fines de lucro con sede en Finlandia, examina, selecciona, acopia y difunde innovaciones en ámbitos como el aprendizaje colaborativo, el pensamiento creativo y crítico, el aprendizaje basado en proyectos y el juego. Cada año selecciona y presenta 100 innovaciones por sus repercusiones y potencial de ampliación. De las escogidas en 2021, el 69% correspondía a organizaciones sin fines de lucro. HundrED estudia los factores que permiten adoptar eficazmente innovaciones en los sistemas educativos públicos y de qué forma los sistemas pueden facilitar la aplicación de innovaciones (Leponiemi y otros, 2020).

Otras organizaciones se dedican a facilitar cambios del sistema en diversas esferas. En Côte d'Ivoire, la Jacobs Foundation, en el marco de su programa de transformación de la educación en las comunidades del cacao, colaboró con el Gobierno para ampliar un programa de refuerzo educativo orientado a mejorar la alfabetización y las nociones elementales de aritmética (Curtiss Wyss y Perlman Robinson, 2021). En la India, Peepul, dentro de una alianza público-privada con empresas municipales de Delhi, dirige tres escuelas modelo que atienden a niños marginados para generar ideas innovadoras que puedan ponerse a prueba en escuelas públicas. Otros tres programas, que también se llevan a cabo en cooperación con los Gobiernos estatales, se centran en las competencias de los docentes, la rendición de cuentas y los incentivos, integrando asimismo la tutoría en el enfoque (Peepul India, 2020).

RECUADRO 5.4:

Los actores no estatales influyeron en la introducción de normas mínimas en el Brasil

El Brasil tiene un alto grado de desigualdad socioeconómica y educativa. Una estructura descentralizada, en la que la responsabilidad de impartir educación básica recae mayoritariamente en los municipios, hace que los Gobiernos locales desfavorecidos tengan dificultades para alcanzar el nivel de los más ricos. La séptima meta del plan nacional de educación 2014-2024 dio un impulso para encarar este reto (OCDE, 2021).

En 2013, la Fundação Lemann, una organización filantrópica brasileña, ayudó a crear y financiar el Movimento pela Base Nacional Comum (movimiento por una base nacional común), que fue determinante para la introducción de normas nacionales de aprendizaje (Costin y Pontual, 2020). Sus miembros consiguieron que se modificara el plan nacional de educación a fin de incluir un calendario para el establecimiento de esas normas. La fundación organizó eventos para abogar por la introducción de las normas, elaboró productos informativos y los presentó a los funcionarios encargados de la redacción, y organizó una red de políticos y expertos para apoyar las normas (Tarlau y Moeller, 2019), creando así una red influyente de ideas sobre políticas (Avelar y Ball, 2019). En todo momento, el hecho de que la fundación diera más prioridad al debate técnico que al político le permitió influir en el proceso gracias a sus conocimientos especializados (Tarlau y Moeller, 2019).

Los defensores de las normas argumentaban que éstas acrecentarían las expectativas académicas para todos, fomentando la equidad en la educación. Quienes estaban en contra sostenían que las normas por sí solas no serían suficientes, dada la gran desigualdad en la distribución de recursos humanos y financieros en el sistema educativo (Ready, 2018). Tras la primera versión de la Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Base curricular común nacional) se realizó una consulta en línea que recabó 12 millones de respuestas (Costin y Pontual, 2020). Un equipo técnico de especialistas universitarios integró posteriormente las observaciones. La segunda versión de la BNCC se publicó en plena crisis política en 2016. Antes del cambio de Gobierno, el control de la redacción se transfirió del nivel nacional al regional y local, lo que ayudó a que el cambio no acabara con el proceso. Se celebraron seminarios locales para recoger opiniones de docentes. La BNCC se aprobó en 2017, convirtiéndose en un excelente ejemplo del aumento de la influencia de los actores no estatales en las reformas de la educación (Avelar y Ball, 2019).

RECUADRO 5.5:

Fortalecimiento del apoyo a la educación privada en el Uruguay

La proporción de instituciones privadas en la matrícula en el Uruguay es del 12% en la educación secundaria, muy por debajo de la media mundial y de América Latina, quizá debido en parte a la temprana separación de la Iglesia y el Estado. Por otra parte, la escuela pública ha cumplido una función simbólica destacada en la construcción de la nación, en un contexto de intensa inmigración, vinculándose con la democratización y la cohesión social. El papel que han desempeñado los actores privados en la gobernanza de la educación no ha sido muy importante. A diferencia de la Argentina, Chile y Colombia, el marco reglamentario no ha alentado la participación de actores privados en la educación (Bordoli y otros, 2017).

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), máxima autoridad de educación del país, es un organismo autónomo establecido para garantizar que no haya intromisión política en la planificación de la educación. Una de las características de la estructura de gobernanza es la participación de sindicatos de docentes. En el pasado, los sindicatos han impedido la participación de actores privados en la educación (Marrero, 2014; Moschetti y otros, 2019). Sus detractores consideran que la ANEP no es totalmente autónoma y que no cumple su objetivo, ya que siguen produciéndose enfrentamientos políticos que afectan a la educación (Bogliaccini y Rodríguez, 2015).

Desde principios del decenio de 2000 un régimen de exención fiscal ha favorecido al sector privado y nuevas normativas han permitido crear alianzas entre los sectores público y privado relativas a la impartición de educación, junto con un tipo de financiación pública indirecta para actores educativos privados consistente en la exención fiscal de las donaciones (Bordoli y otros, 2017). Estas novedades han brindado oportunidades de cambiar el discurso para apoyar a los actores privados en la educación.

En los últimos años, nuevas partes interesadas, como la iniciativa ciudadana Eduy21 y el Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social (CERES), un grupo de reflexión vinculado a la Brookings Institution, un centro de reflexión estadounidense, han ejercido presión en favor de una política educativa favorable al mercado, argumentando que el sistema educativo público no ha logrado reformarse para responder a las necesidades contemporáneas (Moschetti y otros, 2019). El CERES y Eduy21 han organizado eventos a distintos niveles, con miras a crear una red de políticas y suscitar interés entre los medios de comunicación por su argumento de que la educación está en crisis. En 2017, el CERES comenzó a celebrar reuniones ciudadanas para proponer soluciones normativas en materia de educación, resultantes de investigaciones sobre políticas orientadas a fundamentar su postura sobre la reforma educativa (Moschetti y otros, 2019).

Este cambio de actitud se refleja en la amplia ley de emergencia de julio de 2020, cuyos 476 artículos incluyen 78 sobre educación. La ley cambió aspectos fundamentales de la educación, principalmente en lo que respecta al enfoque de la educación pública. Por ejemplo, la palabra "pública" ya no aparece en las referencias de lo que pasó a denominarse "sistema nacional de educación". Ahora se incluye a los actores privados en los mecanismos de coordinación y las comisiones departamentales de educación.

El artículo 14 de la Ley de Educación de 2008 estipula que "no se suscribirá acuerdo o tratado alguno, bilateral o multilateral, con Estados u organismos internacionales, que directa o indirectamente signifiquen considerar a la educación como un servicio lucrativo o alentar su mercantilización" (Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay, 2008). El artículo 129 de la nueva ley reza de la siguiente manera: "No se suscribirá acuerdo o tratado alguno, bilateral o multilateral, con Estados u organismos internacionales, que reduzcan la educación a la condición de servicio lucrativo" (Gobierno del Uruguay, 2020). Otros artículos restringen la participación de los actores sociales en la formulación de políticas educativas y proponen que se reglamente el trabajo de los docentes (Martinis, 2020).

Las ONG también han tratado de influir en el aspecto relativo a la educación financiera de los programas políticos de la educación pública. En los Estados Unidos, Jump$tart, una coalición sin fines de lucro, elaboró normas de educación financiera para los planes de estudio de primaria y secundaria (Alsemgeest, 2015). El Council for Economic Education (consejo para la educación económica) ha elaborado normas nacionales para los grados 4, 8 y 12 y ha trabajado con escuelas y distritos para elaborar y aplicar planes de estudio de educación financiera, al tiempo que ofrece sus propios programas a alumnos y educadores (Kasman y otros, 2018). A principios de 2020, 21 estados habían incluido la asignatura en los planes de estudio de la educación superior y aproximadamente el mismo número debatía proyectos de ley sobre la introducción de la educación financiera en las escuelas (Carrns, 2021).

El aumento de la riqueza en algunas de las mayores economías del mundo puede vincularse a las empresas tecnológicas, que hacen especial hincapié en la educación. Habida cuenta de la gran escala de sus empresas y el acceso universal a sus productos y plataformas, los filántropos tecnológicos pueden ejercer rápidamente una considerable influencia (Patil y Brakman Reiser, 2021). En 2019 las contribuciones benéficas estadounidenses a la educación alcanzaron los 64.000 millones de dólares. En China, la educación recibe sistemáticamente la mayor parte de la ayuda filantrópica. El sector filantrópico, en rápido crecimiento, está dominado por donaciones de empresas tecnológicas que aportan fondos y utilizan sus plataformas para atraer y alentar a los donantes. Las contribuciones empresariales a la educación ascendieron a 23.000 millones de dólares en 2017. Charles Chen Yidan, impulsor de la Tencent Foundation y de actividades filantrópicas empresariales, se focaliza en la educación superior.

Los datos sobre los flujos financieros filantrópicos (Capítulo 4) subestiman la influencia y repercusiones de la filantropía en el aprovechamiento de las redes, las plataformas tecnológicas y los productos para promover políticas (Patil y Brakman Reiser, 2021). Las fundaciones filantrópicas no se limitan a financiar actividades específicas, sino que también tienen intereses estratégicos. Por ejemplo, una encuesta realizada entre 44 fundaciones

> En 2019 las contribuciones benéficas estadounidenses a la educación alcanzaron los 64.000 millones de dólares

reveló que 39 de ellas realizaban asimismo actividades de promoción, pues cada vez se interesan más por el impacto y la sostenibilidad a largo plazo. Así pues, 14 mencionaron que solían colaborar con los Gobiernos y 18 con los donantes, mientras que otras adoptaron modelos con fines de lucro o elaboraron modelos de financiación de beneficiarios. Por otra parte, la labor filantrópica se va orientando en mayor medida a los datos y basándose en datos empíricos; ciertamente, dos tercios de las fundaciones contaban con una persona, unidad o departamento de evaluación y habían llevado a cabo un seguimiento y evaluación de todos sus programas y subvenciones. Pero las fundaciones rara vez comunican información fácilmente (OCDE, 2018).

Al mismo tiempo que las fundaciones filantrópicas se centran más en una labor sin fines de lucro, ha crecido la actividad empresarial con fines filantrópicos (Srivastava, 2020). En los Estados Unidos, el sector filantrópico tiene estrechos lazos con el sector empresarial y, por tanto, está firmemente apegado a la rentabilidad de las empresas. "Filantropía de riesgo" y "empresas benéficas" son términos empleados para referirse a formas híbridas de financiación que combinan la lógica del capital de inversión con objetivos y actividades filantrópicas, como la educación. Se caracterizan por una importante implicación de los inversores, que a menudo aportan capital intelectual y social además de recursos financieros.

Entre las filantropías de riesgo que más donan se encuentra una amplia mezcla de fundaciones procedentes de fortunas familiares. Estas megafilantropías financian otras filantropías de riesgo relacionadas con la educación, como Charter School Growth Fund y NewSchools Venture Fund. Las filantropías de riesgo no solo comprenden fundaciones nacionales creadas a partir de fortunas familiares individuales, sino también iniciativas filantrópicas locales de colectivos de líderes empresariales, como Renaissance Schools Fund de Chicago (ahora Kids First Chicago) y Chicago Public Education Fund. La Iniciativa Chan Zuckerberg dedica grandes esfuerzos a la educación, especialmente el aprendizaje personalizado y asistido por tecnología. Uno de los beneficiarios, Summit Public Schools, perfeccionó la enseñanza basada en proyectos y el aprendizaje dirigido por alumnos, que han adoptado casi 400 escuelas en 38 estados y el Distrito de Columbia (Pane, 2018; Schultz, 2018).

Ciertas fundaciones que promueven un enfoque de mercado de la educación respaldan la movilización de terceros, presentándola falsamente como iniciativas de base. Estos grupos de fachada dicen representar intereses específicos, como los de los padres y alumnos, pero en realidad obran en pro de los de otra organización (Camera, 2020). En los Estados Unidos, Parent Revolution recibe principalmente financiación filantrópica que se utiliza para contratar empresas privadas a fin de recabar peticiones o firmas de padres con miras a reclamar cambios en la educación (Lubienski y otros, 2012). Un proyecto que investigaba el papel de las redes de promoción de políticas en cinco ciudades estadounidenses mostró que los financiadores usaban organizaciones intermediarias para conectar a los productores de conocimientos con los usuarios de conocimientos, y que diversas estrategias de las redes tenían como objetivo fomentar actividades de actores no estatales (Lubienski, 2019).

Los actores no estatales se dirigen con frecuencia a las comisiones parlamentarias. En los dos órganos legislativos federales de los Estados Unidos, las audiencias son una oportunidad directa determinante para influir en las políticas (Wang, 2020). Las comisiones, que son grupos de miembros especializados, y los caucus, cuyos miembros tienen metas comunes, también examinan la legislación propuesta. Por ejemplo, el caucus del Congreso sobre innovación y oportunidades en la educación procurar destacar que la aplicación de principios de mercado a la educación puede mejorar los logros de los alumnos (Legistorm, 2020). En 2017, la Junta de los Miembros Negros del Congreso de los Estados Unidos expresó su preocupación por que el nuevo Secretario de Educación debilitara fundamentalmente el sistema escolar público de los Estados Unidos (Junta de los Miembros Negros del Congreso de los Estados Unidos, 2017), debido a la promoción y patrocinio que se habían hecho de una política favorable a la elección de escuela en el estado de Michigan (Michigan Campaign Finance Network, 2006). El cabildeo suele llevarse a cabo a nivel estatal. Las coaliciones de partidarios de la elección de escuela, principalmente fundaciones y donantes ricos, y de detractores, en gran parte del movimiento obrero, han desempeñado un papel destacado en la legislación estatal (Kirst, 2007; Vergari, 2007). Sin embargo, las posiciones de los distintos participantes han evolucionado considerablemente, sobre todo a medida que se dispone de más datos, imponiendo a las actividades de promoción a basarse en mayor medida en datos empíricos (DeBray-Pelot y McGuinn, 2009).

Global Home Education Exchange es una ONG internacional que apoya la educación en casa (GHEX, 2020). Uno de sus miembros, Home School Legal Defense Association (asociación de defensa jurídica de la educación en casa), con sede en los Estados Unidos, es la mayor organización de promoción de este tipo y representa los intereses de familias que escogen la educación a domicilio. Fundada a principios de los años 1980, ayuda a más de 100.000 familias afiliadas ofreciéndoles apoyo personalizado, recursos y defensa. Dispone de un equipo de alcance mundial que prepara inventarios de la legislación pertinente (HSLDA, 2021), financia las actividades de promoción en varios países (McShane, 2020) y presta asistencia técnica para la redacción de los textos legislativos. Según consta, la adopción en Panamá en enero de 2021 de una ley que reconoce la educación en el hogar se produjo tras la intervención de representantes de la organización en la Asamblea Nacional (Donnelly, 2021; Lara, 2021).

> Los medios de comunicación influyen considerablemente en la opinión sobre las políticas educativas, representando los intereses de los protagonistas o sirviéndoles de canales gracias a la transmisión de eventos y opiniones

En Italia, Agorà della Parità es un foro de más de 50 organizaciones sin fines de lucro de directores y padres de "escuelas independientes con paridad", un tipo de escuela híbrida público-privada cuyos títulos se reconocen como equivalentes a los de las escuelas públicas y que atiende al 10% del total de la población en edad de escolaridad obligatoria (Istat, 2019). En 2021, hicieron campaña para modificar la legislación relativa a los fondos de emergencia ante la COVID-19, con el fin de incluir a las escuelas no estatales, ya que inicialmente se limitaba al sistema educativo público (Linkiesta, 2021). Como resultado, la ley asignó 60 millones de euros a las escuelas independientes con paridad, además de 350 millones de euros para las escuelas públicas, con la condición de que se aplicaran medidas de transparencia que obligaran a las escuelas a publicar datos sobre sus activos, gastos y personal (Parlamento de Italia, 2021). La asignación de fondos públicos a las escuelas independientes con paridad, más de la mitad de las cuales son católicas, es un tema que divide a Italia. El Estado no sufraga directamente los gastos de las escuelas no estatales, pero la ley reconoce a las escuelas independientes con paridad como proveedoras de un servicio educativo público (Huffington Post, 2020).

Los medios de comunicación influyen considerablemente en la opinión sobre las políticas educativas, representando los intereses de los protagonistas o sirviéndoles de canales gracias a la transmisión de eventos y opiniones, pero también mediante el lenguaje que emplean, por ejemplo, sobre las oportunidades de mercado en la educación (Connell, 2013; Olmedo, 2013). En Chile, dos de los principales medios de comunicación, *La Tercera* y *El Mercurio*, apoyaban el sistema de vales (Grau y Olmedo, 2012) y calificaban el fortalecimiento del papel del Estado de serio obstáculo para la libertad de educación (Cabalin, 2015). Algunas redes de medios de comunicación han mantenido vínculos directos con la industria de la educación, como el *Financial Times* y su antiguo propietario, el editor de libros de texto Pearson (Verger y otros, 2016). En la India, los periódicos en inglés y la industria del esparcimiento han reflejado tradicionalmente los intereses del público acomodado, cubriendo temas como los derechos de matrícula de las escuelas privadas y las clases particulares. En los noticieros en inglés de la televisión india suelen aparecer expertos que apoyan la educación privada y se invita a directores de escuelas privadas y empresarios del sector a comentar las políticas nacionales al respecto (Thapliyal, 2018).

CONCLUSIÓN

En el debate, a menudo tenso, sobre la educación pública y la impartición no estatal intervienen diversos participantes. El lenguaje empleado por los partidarios y los detractores de asignar un papel más destacado a los actores no estatales se escoge cuidadosamente para atraer a la opinión pública. Empleando esos discursos, las entidades ejercen su influencia mediante la promoción, el cabildeo, la investigación, la financiación y la mercantilización. El problema que se plantea a los funcionarios públicos consiste en velar por que existan mecanismos suficientes para garantizar la legitimidad de esas actividades, por que no se ponga en peligro la transparencia del proceso normativo de la educación pública y por que estrechos intereses creados no ganen terreno en detrimento de la equidad y la inclusión de los educandos.



Niños jugando y aprendiendo en un club de lectura organizado por un maestro de preescolar de Save the Children en una aldea rural de Malungon en Mindanao (Filipinas).

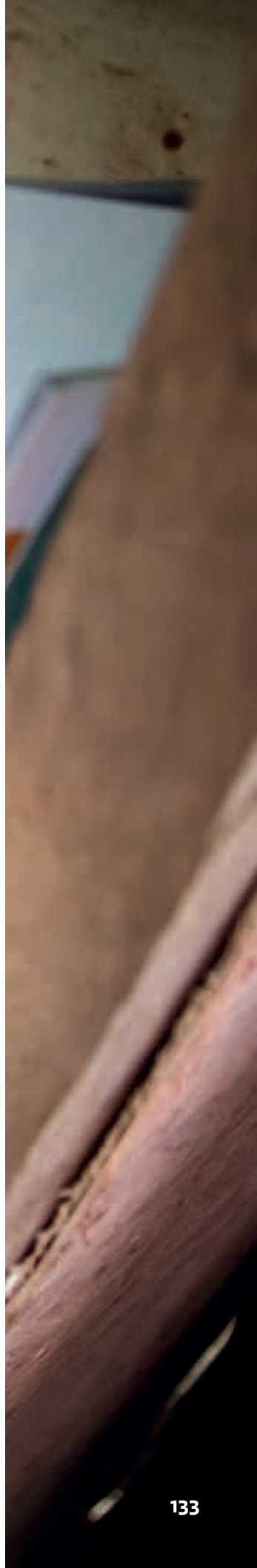
CRÉDITO: Save the Children



CAPÍTULO

6

Atención y educación de la primera infancia



MENSAJES CLAVE

Los actores no estatales dominan la educación de los niños menores de 3 años.

- En 2018, como proporción del total de la matrícula de los niños menores de 3 años, las instituciones privadas representaban el 57% en los países de ingresos altos y el 46% en los países de ingresos medianos.
- Las leyes exigen al menos a algunos empleadores que ofrezcan servicios de guardería a sus empleados, o que les proporcionen ayuda en ese sentido, en 26 de 189 países. Pero la AEPI en el sitio de trabajo está vinculada al empleo formal, que solo abarca al 30% de los empleados en los países de ingresos bajos y medianos.

La impartición no estatal está aumentando en la educación preescolar.

- El porcentaje de instituciones privadas en el total de la matrícula de educación preescolar subió del 28,5% en 2000 al 37% en 2019.
- En algunos países de Oceanía, cerca del 100% de los alumnos de preescolar están matriculados en centros de enseñanza no estatales. En Samoa, el 62% de los centros pertenecían a misiones y el 38% eran privados.
- Las tendencias varían. En algunos países, como Argelia y Colombia, la impartición no estatal está disminuyendo, mientras que en otros, como China y el Perú, se está incrementando.

La impartición no estatal de atención y educación de la primera infancia sigue siendo inasequible para las familias.

- En Ghana, la impartición privada constituye el 6% del consumo anual de los más ricos y el 17% de los más pobres. En Etiopía, los porcentajes son del 4% y el 21%.
- En los países de la OCDE, el costo neto del cuidado de los niños para una familia en la que ambos cónyuges trabajan con dos hijos de 2 y 3 años representaba el 17% de los ingresos medios de las mujeres en 2019. Esta proporción iba de cero en Alemania e Italia a aproximadamente un tercio en Irlanda y Eslovaquia y la mitad en el Japón y el Reino Unido. En los Estados Unidos, es del 56% para una familia negra.

La mayoría de los países tiene dificultades para regir sistemas de impartición fragmentados.

- Muchos países carecen de marcos reglamentarios completos o no los aplican.
- La normativa suele centrarse en requisitos administrativos relativos al registro, la aprobación y la concesión de licencias. Los proveedores no estatales se registran como empresas o actores comerciales en algunos países. En Lusaka (Zambia), los centros deben registrarse en los sectores sanitario y comercial del ayuntamiento, sin que se tenga en cuenta su orientación educativa.
- En 42 países, varias autoridades son responsables de la garantía de la calidad. Los proveedores no estatales pueden incluso estar sujetos a procedimientos de garantía de la calidad específicos, como en Filipinas.

Los actores no estatales reciben e invierten fondos, pero en muchos casos las familias siguen teniendo que sufragar los gastos.

- Los Gobiernos conceden subsidios, subvenciones, reducciones fiscales e incentivos, como financiación inicial o terrenos públicos, para fomentar la impartición no estatal. En las Bahamas existe un programa de vales que solo se ofrece a centros preescolares privados de calidad aprobada.
- En total, 79 países reglamentan los derechos de matrícula de la AEPI. Noruega permite que los jardines de infancia privados obtengan un beneficio "razonable", pero las subvenciones gubernamentales y los derechos de matrícula que reciban deben destinarse a cumplir los objetivos y condiciones fijadas por el Gobierno en beneficio de los niños.

Los actores no estatales dirigen servicios de atención y educación para niños menores de 3 años de edad 137

Los actores no estatales están más presentes en la educación preescolar que en la básica 139

La impartición no estatal de educación supone un reto para la gobernanza y la reglamentación 144

La financiación pública de la impartición no estatal de educación adopta diferentes formas 150

Los actores no estatales innovan y defienden la aepi 153

Conclusión 155

En los primeros años tras el nacimiento se produce el desarrollo cognitivo más acelerado en los niños, aunque este es también el momento en el que son más vulnerables y frágiles. Tradicionalmente, el cuidado y la educación de los niños pequeños han sido responsabilidad de la familia, especialmente de las mujeres. Sin embargo, en los últimos años se ha ido reconociendo cada vez más que el acceso a servicios de atención y educación de la primera infancia (AEPI) de buena calidad brinda a los niños, especialmente a los desfavorecidos, beneficios adicionales para su desarrollo, como la estimulación socioemocional y cognitiva. Los servicios de AEPI también pueden dejar más tiempo a las madres para el trabajo formal, lo que vuelve más urgente el desarrollo de estos servicios, habida cuenta de los beneficios económicos potenciales para las familias y las economías.

> “Se prevé que, para 2030, el número de niños que aún no alcanzan la edad de entrar a la escuela primaria y necesitan cuidados de guardería, pero no tienen acceso a ellos, habrá aumentado en 25 millones en los países de ingresos bajos y medianos bajos”

Se prevé que, para 2030, el número de niños que aún no alcanzan la edad de entrar a la escuela primaria y necesitan cuidados pero no tienen acceso a ellos, habrá aumentado en 25 millones en los países de ingresos bajos y medianos bajos (Devercelli y Beaton-Day, 2020). El bajo nivel de matriculación en la educación preescolar en estos países se debe más a la falta de oferta que de demanda. Muchas familias están dispuestas a pagar para acceder a servicios de AEPI. Las carencias en la prestación han propiciado la intervención de proveedores privados, organizaciones no gubernamentales (ONG), organizaciones confesionales y grupos comunitarios. Pero un papel destacado de los actores no estatales en la impartición de AEPI podría ser un factor de persistencia de la desigualdad de acceso en detrimento de los grupos desfavorecidos. Los Gobiernos de todo el mundo van aceptando poco a poco que es necesario ampliar una AEPI gratuita y obligatoria si se quiere mejorar el acceso reduciendo los costos y cerciorándose de que los proveedores no estatales cumplen las normas. A medida que los servicios de AEPI siguen aumentando, resulta fundamental comprender las oportunidades y desafíos que plantean los actores no estatales.

El presente capítulo enmarca en la primera infancia los temas abordados en este informe. Analiza el funcionamiento de los actores no estatales como proveedores, empresas, financiadores, promotores e innovadores. También examina el cambio de papel de los Gobiernos a medida que se expanden los sistemas de AEPI. La atención se centra en los niños menores de 3 años que acuden a guarderías o grupos de juego y en los niños de 3 años hasta la edad de ingresar a la escuela que asisten al jardín de infancia o al preescolar. Las dimensiones de la calidad y la equidad se tratan a lo largo de todo el capítulo.

LOS ACTORES NO ESTATALES DIRIGEN SERVICIOSDE ATENCIÓNY EDUCACIÓN PARA NIÑOS MENORES DE 3AÑOS DE EDAD

Muchos países no tienen datos normalizados y comparables sobre los servicios de atención y educación para los niños más pequeños, especialmente en comparación con otros niveles de la educación. Esto se debe a la variedad y, a menudo, a la informalidad de algunos tipos de impartición. En principio, los programas tienen un componente educativo suficiente, es decir, que los servicios son prestados por personal formado o acreditado con cualificaciones pedagógicas, durante al menos 2 horas al día y 100 días al año. Ya sea que se los dispense en la escuela, un centro o el hogar, deben regirse por un marco reglamentario reconocido por las autoridades nacionales. Sin embargo, algunos países reconocen programas que forman parte de sus sistemas de AEPI, pero cuyo componente educativo es insuficiente. Otros tienen entornos informales o servicios de AEPI no registrados, que no se incluyen en los datos pero que son vitales para algunas familias desde un punto de vista educativo.

En los países de ingresos altos, los actores no estatales han dominado los servicios de atención y educación para los niños más pequeños. En 33 países de ingresos altos, el 57% del total de la matrícula de niños menores de 3 años correspondía a instituciones privadas en 2018. Este fenómeno tiene raíces históricas. En Francia e Italia, las organizaciones benéficas privadas y las iglesias comenzaron a prestar servicios de AEPI antes de que el Estado promulgara gradualmente leyes al respecto, introduciendo y ampliando sus servicios (Kamerman, 2006).

En Australia, Irlanda, Nueva Zelandia, los Países Bajos y el Reino Unido, el sector privado con fines de lucro es el principal encargado de la impartición no estatal de AEPI. En Nueva Zelandia, el 99% de los niños menores de 3 años están matriculados en centros privados. La proporción de esos centros que son servicios privados con fines de lucro se incrementó del 23% en 2002 al 41% en 2019, en detrimento de los servicios comunitarios (Gallagher, 2017; Neuwelt-Kearns y Ritchie, 2020). En el Reino Unido, el 82% de los niños pequeños están matriculados en centros privados. En Inglaterra, las empresas privadas ofrecían 755.000 plazas de guardería —el 46% del total— en 2019. Ese año, el valor del mercado de las guarderías se estimaba en 6.700 millones de libras esterlinas, y los proveedores privados con fines de lucro representaban el 82% del total (Departamento de Educación, 2019; LaingBuisson, 2020).

> “En 33 países de ingresos altos, el 57% del total de la matrícula de niños menores de 3 años correspondía a instituciones privadas en 2018”

Las organizaciones confesionales y las ONG son los principales proveedores en numerosos países. En Alemania, los centros privados representaban el 73% de la matrícula en 2017. Alrededor de un tercio de los proveedores para niños menores de 3 años eran programas de iglesias católicas o protestantes (Blome, 2018; Strehmel, 2019). Otro tercio eran organizaciones no gubernamentales. Apenas el 3% de los proveedores pertenecía al sector con fines de lucro (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019).

Los servicios en el hogar representan una parte significativa de la impartición de AEPI en varios países (Kaneko y otros, 2020). En 2012, el 30% de los niños menores de 3 años en los Estados Unidos se beneficiaba de servicios a domicilio: el 15% con un proveedor no remunerado con el que el niño tenía una relación previa, el 7% con un proveedor remunerado con el que el niño tenía una relación previa y el 7% con un proveedor remunerado con el que el niño no tenía relación previa (Paschall, 2019). En 2019, el 26% de los niños menores de 3 años en la Unión Europea recibía atención infantil por parte de un cuidador profesional en el hogar del niño o en el del cuidador, y era atendido también por otros familiares, amigos o vecinos —el 19% durante menos de 30 horas y el 7% durante 30 horas semanales o más— (Eurostat, 2021). En Francia, los cuidadores de niños son los principales proveedores de servicios de guardería para niños menores de 3 años. Las familias pagan directamente, pero pueden recibir una subvención enmarcada en el suplemento para el cuidado de niños de la asignación infantil, cuya cuantía depende de los ingresos familiares (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2021b, 2021c).

Aunque la impartición pública es la más frecuente en Finlandia, la matriculación en establecimientos de proveedores privados aumentó del 13% en 2013 al 24% en 2019. La oferta privada abarca empresas locales y proveedores sin fines de lucro, pero fue la aparición de cadenas la que impulsó su crecimiento. Los ingresos combinados de las tres mayores cadenas con fines de lucro subieron de 46 millones de euros en 2015 a 146 millones en 2019 (Ruutiainen y otros, 2021). Este aumento está vinculado a una prestación parental para servicios privados y una mayor externalización de los servicios de AEPI por parte de los municipios, que buscan reducir costos y promover una elección de los padres en función de sus ámbitos de interés (por ejemplo, lenguas y música), de pedagogías alternativas (por ejemplo, Montessori) y de la conveniencia de la ubicación (Kumpulainen, 2018). En Israel, la tasa bruta de matriculación en centros de desarrollo educativo para la primera infancia casi se duplicó, pasando del 33% en 2013 al 62% en 2018. Pero únicamente el 25% de los bebés y niños pequeños asistían a guarderías certificadas, que están bajo la responsabilidad del Ministerio de Trabajo, Asuntos Sociales y Servicios Sociales y deben cumplir criterios específicos (Vaknin, 2020).

> En 33 países de ingresos medianos, el 46% de la matriculación en programas de desarrollo educativo de la primera infancia corresponde a actores no estatales

Si bien la proporción de impartición no estatal se ha mantenido estable o ha aumentado lentamente en muchos países de ingresos altos, ha disminuido en Chile y Dinamarca. En Chile, el porcentaje de la matrícula privada bajó del 30% en 2013 al 10% en 2018, mientras que la tasa bruta de matriculación subió del 19% al 25%. El programa Chile Crece Contigo se puso en marcha en 2009 con miras a dar acceso a la AEPI a niños vulnerables menores de 4 años (Gobierno de Chile, 2021). Alrededor del 23% de los centros son gestionados por la Fundación Integra, una entidad privada sin fines de lucro, que recibe financiación pública directamente y por medio de un acuerdo administrativo (Subsecretaría de Educación Parvularia de Chile, 2019).

En 33 países de ingresos medianos, el 19% de los niños menores de 3 años están inscritos en programas de desarrollo educativo de la primera infancia; de esa proporción, el 46% corresponde a actores no estatales, con porcentajes nacionales que van de menos del 2% en Azerbaiyán, la Federación de Rusia y Ucrania al 100% en Dominica y Turquía, aunque con niveles de matriculación bajos. Globalmente, los Gobiernos de los países de ingresos bajos y medianos rara vez subsidian el cuidado de niños, ya que se considera inasequible habida cuenta de otras presiones presupuestarias (Penn, 2021). Los servicios ofrecidos por empleadores, relativamente comunes en los países más ricos, apenas van abriéndose paso gradualmente en los más pobres (**Recuadro 6.1**). Las tendencias varían en la impartición de AEPI para niños menores de 3 años. Algunos

RECUADRO 6.1:

Los servicios de guardería ofrecidos por empleadores a veces son obligatorios, pero no están disponibles para la mayoría de los niños

Los servicios e incentivos de AEPI ofrecidos por el empleador comprenden vales de guardería, subsidios, apoyo a la lactancia materna y centros de cuidado infantil dentro o fuera del lugar de trabajo, gestionados o patrocinados por el empleador. Los empleadores que brindan programas de cuidado de niños pueden beneficiarse de incentivos fiscales, mediante deducciones o créditos, así como de subvenciones, apoyo en especie y una imagen pública positiva (IFC, 2019; UNESCO, 2020). Las leyes exigen al menos a algunos empleadores que ofrezcan servicios de guardería a sus empleados, o que les proporcionen ayuda en ese sentido, en 26 de 189 países. En algunos países, los empleadores deben ofrecer servicios de AEPI para los niños hasta una determinada edad, por ejemplo, los 2 años en Chile y el Paraguay (IFC, 2019).

En Bhután, los centros de cuidado infantil en el lugar de trabajo reposan en una alianza entre empresas, el UNICEF y el Ministerio de Educación (Tshomo, 2017). Las directrices de funcionamiento establecen que los centros no pueden cobrar otras tasas que las aprobadas por el Ministerio de Educación (Rao y otros, 2020). La ley de prestaciones por maternidad de la India (1961, con enmienda de 2017) obliga a todos los empleadores con 50 o más empleados a brindar servicios de guardería para niños menores de 5 años en los locales de la empresa o en la comunidad de los empleados. El Gobierno establece incentivos fiscales, directrices de aplicación y sanciones por incumplimiento, pero los empleadores afirman que carecen de orientación sobre cuestiones referentes a la calidad, como el plan de estudios, las normas y la selección de proveedores externos (IFC y Bright Horizons, 2019). En Sri Lanka, la ordenanza de prestaciones por maternidad de 1939 obliga a los empleadores "con un número prescrito de trabajadoras" a crear y mantener una guardería (IFC y otros, 2018). En la práctica, los empleadores suelen subcontratar los servicios de AEPI a proveedores privados de educación preescolar. Algunos han elaborado un "modelo de consorcio en el lugar de trabajo" para compartir los gastos de funcionamiento (Warnasuriya y otros, 2020).

En muchos casos, los mandatos relativos a estos servicios no se cumplen. En Camboya, los empleadores con al menos 100 empleadas deben establecer una guardería o sufragar los gastos de guardería de sus empleados. Una evaluación del cumplimiento de las fábricas reveló que el 43% no tenía una sala de lactancia o una guardería en funcionamiento, y no pagaba subsidios de cuidado de niños. Otro 38% no tenía una sala de lactancia en funcionamiento, pero pagaba un subsidio, aunque en más del 40% de los casos los pagos eran incorrectos (OIT e IFC, 2018). Otra encuesta concluyó que solo el 22% de las empresas con más de 100 empleadas tenía guarderías *in situ* o en las cercanías y que en el 47% de las empresas que declaraban pagar un subsidio de cuidado de niños, la cantidad se situaba entre 3 y 25 dólares por niño al mes (IFC, 2020).

El principal reto sigue siendo el hecho de que los servicios de AEPI en el lugar de trabajo se vinculan al empleo en el sector formal, en el que trabaja el 39% de la población activa del mundo y el 30% en los países de ingresos bajos y medianos (Devercelli y Beaton-Day, 2020; OIT, 2018). En Ghana, las instituciones privadas representan el 98% de la tasa bruta de matriculación en servicios de AEPI para niños pequeños. En 42 mercados de Accra, las mujeres que trabajan como cargadoras, vendedoras ambulantes y comerciantes tienen escasas opciones para el cuidado de sus hijos, ya que apenas hay siete guarderías, de las cuales tres son con fines de lucro. Los costos pueden ser elevados, especialmente si no se cuenta con apoyo del municipio o la asociación de comerciantes del mercado (OIT y WIEGO, 2019). La necesidad de ofrecer servicios de guardería en los asentamientos informales de las ciudades africanas, como en Nairobi (Kenya), es una de las principales preocupaciones en materia de políticas (Hughes y otros, 2021). En Gisenyi (Rwanda), el UNICEF y Action pour le Développement du Peuple, una ONG nacional, crearon seis centros de AEPI cerca de los mercados, donde las madres que trabajan como comerciantes al otro lado de la frontera en la República Democrática del Congo pueden dejar a sus hijos bajo la supervisión de cuidadores formados (UNICEF y otros, 2021).

países, como El Salvador, se han orientado hacia una mayor impartición estatal, mientras que en otros predominan los actores no estatales. En Jamaica, todos los servicios de AEPI están a cargo de proveedores privados, ya sea con fines de lucro, confesionales o sin fines de lucro (Banco Mundial, 2019a). En Sudáfrica, donde el 38% de los niños menores de 4 años acude a guarderías formales, según la encuesta general de hogares de 2018, los hechos observados indican que la mayor parte de la impartición es privada y en muchos casos no está registrada, especialmente para las poblaciones desfavorecidas (Alfers, 2016; Statistics South Africa, 2019).

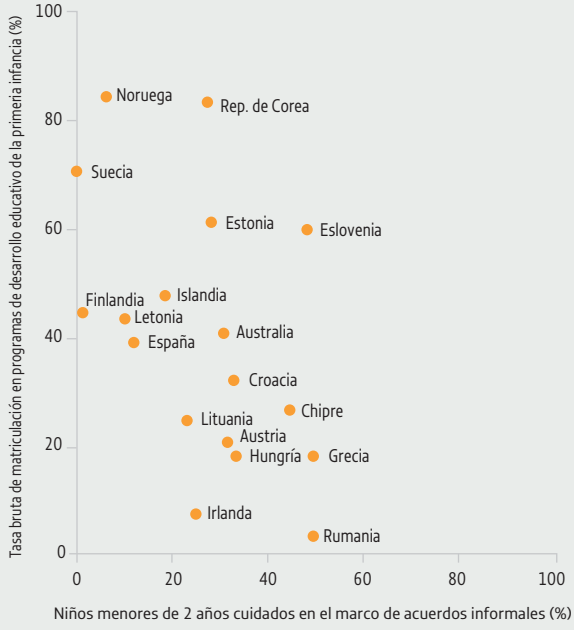
Los programas de atención infantil comunitarios y de pequeña escala también ofrecen AEPI. En Uganda, el 7% de los centros de AEPI son comunitarios (Ministerio de Educación y Deportes de Uganda, 2017). En algunos países, los Gobiernos han adoptado y elaborado programas de ese tipo para aprovechar el potencial de un enfoque que integra atención, educación, salud y nutrición (Hayden y Wai, 2013). En América Latina, estos programas se hicieron populares en los años 1980 en Colombia (Hogares Comunitarios de Bienestar), Guatemala (Programas Hogares Comunitarios) y Nicaragua (PAININ) (Diker, 2001). En el Perú, donde el 17% de la matriculación correspondía a establecimientos de enseñanza privados en 2019, el Gobierno y las comunidades gestionan conjuntamente el programa de visitas domiciliarias Cuna Más, que ofrece atención infantil, grupos de juego educativos y cuidados integrales como nutrición, seguridad, protección y salud (Josephson y otros, 2017).

Los acuerdos informales con familiares, como abuelos y hermanos, o con amigos, vecinos o niñeros pueden ser la única opción disponible. En los países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), el 26% de los niños menores de 3 años reciben atención en el marco de acuerdos informales (OCDE, 2019b), especialmente en los países con poca oferta de AEPI (**Gráfico 6.1**). En el Reino Unido, el 35% de los niños recibían cuidados informales. Los abuelos eran los cuidadores más comunes, a veces en combinación con la impartición formal, lo que hace pensar en cuidados dispensados tras la salida de la escuela (Simon y otros, 2015). Sin embargo, estos acuerdos informales no se incluyen en la definición de la AEPI. Los niñeros y trabajadores domésticos sin formación pueden no ser capaces de brindar una atención adecuada para el desarrollo del niño. Alrededor del 10% de los trabajadores domésticos en los Estados Unidos son niñeros. Con una edad media de 26 años, lo más frecuente es que sean mujeres y reciban el salario más bajo de todos los trabajadores domésticos (Wolfe y otros, 2020).

En los países más pobres, muchos niños reciben poca o ninguna atención. En el Chad y la República Democrática del Congo, la mitad de los niños menores de 5 años se habían quedado solos o con un hermano en el transcurso de la semana anterior. Asignar a los hermanos tareas de cuidado puede impedir la escolarización del hermano mayor y negarle su derecho al juego; además, la inexperiencia de los hermanos puede repercutir negativamente en el aprendizaje y el bienestar del niño menor (Gromada y otros, 2020).

> “En los países de la OCDE, el 26% de los niños menores de 3 años reciben atención en el marco de acuerdos informales”

GRÁFICO 6.1:
La escasa prestación de servicios de AEPI se vincula con un mayor porcentaje de atención infantil informal
Proporción de niños menores de 3 años cuidados en el marco de acuerdos informales y tasa bruta de matriculación en programas de desarrollo educativo de la primera infancia, países seleccionados, 2017



Nota: Los datos sobre la atención infantil corresponden a 2009 en la República de Corea, 2011 en los Estados Unidos, 2014 en Malta y Suiza, y 2015 en Islandia. El cuidado informal de niños se refiere al cuidado no remunerado, excepto en Australia y la República de Corea, donde corresponde al cuidado por parte de familiares, amigos o vecinos, remunerado o no. Los programas de desarrollo educativo de la primera infancia suelen destinarse a niños menores de tres años.
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021-fig6_1
Fuente: OCDE (2019b) y base de datos del IEU.

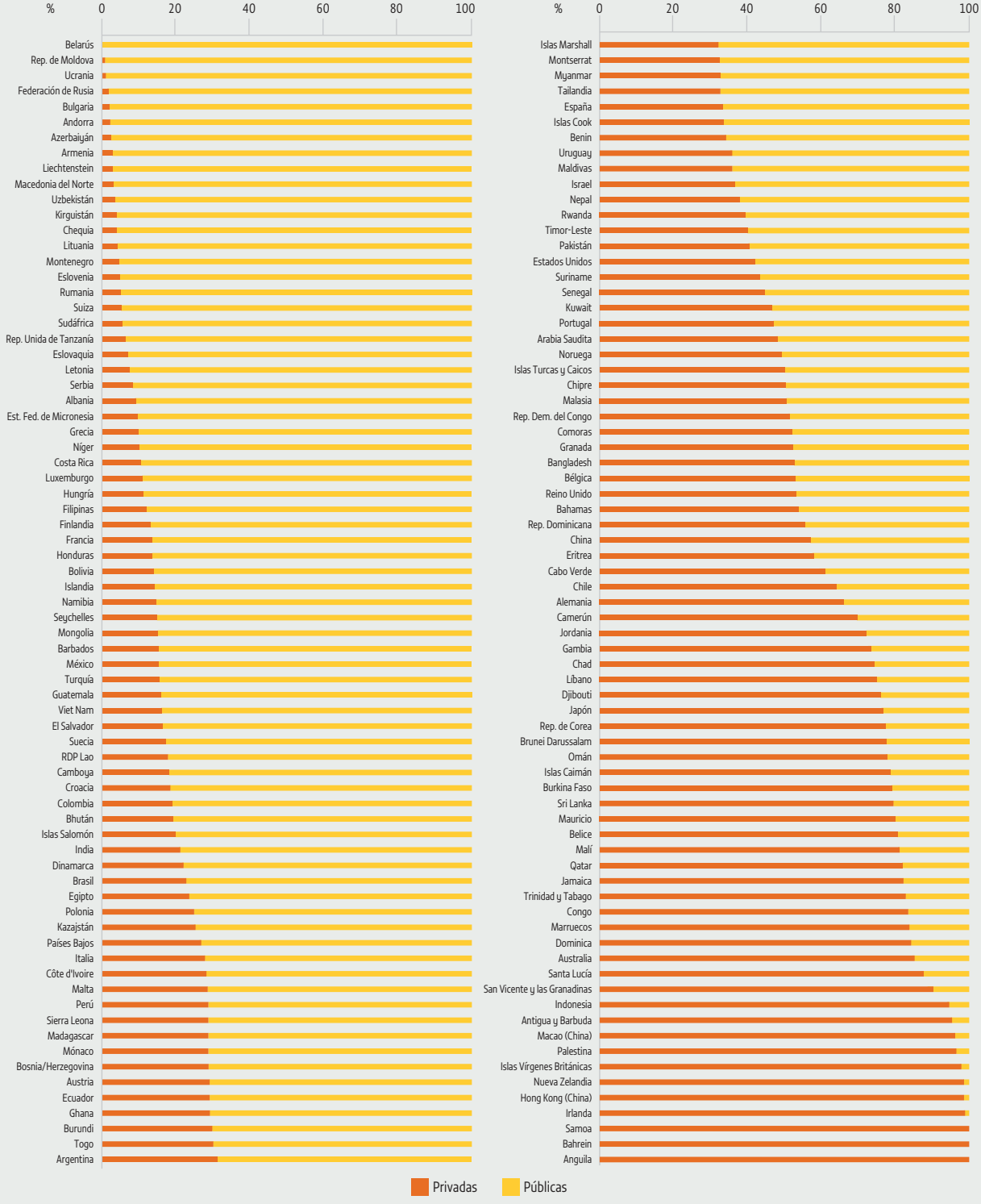
LOS ACTORES NO ESTATALES ESTÁN MÁS PRESENTES EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR QUE EN LA BÁSICA

Entre 2000 y 2019, la proporción de instituciones privadas en el total de la matrícula de la educación preescolar aumentó del 28,5% al 37%, un porcentaje mucho mayor que en la educación primaria (19%) o secundaria (27%). Los porcentajes van desde menos del 1% en los países de Europa Oriental, como Belarús, la República de Moldova y Ucrania, hasta más del 95% en muchos países, sobre todo los pequeños Estados insulares en desarrollo del Caribe (por ejemplo, Anguila, Antigua y Barbuda, y las Islas Vírgenes Británicas) y del Pacífico (por ejemplo, Samoa, Tonga y Vanuatu) (**Gráfico 6.2**).

GRÁFICO 6.2:

La proporción de instituciones privadas en la matriculación en la educación de la primera infancia es alta, especialmente para los niños más pequeños

Proporción de niños matriculados en instituciones privadas, educación preescolar, 2019 o año más reciente



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021-fig6_2

Fuente: Base de datos del IEU.

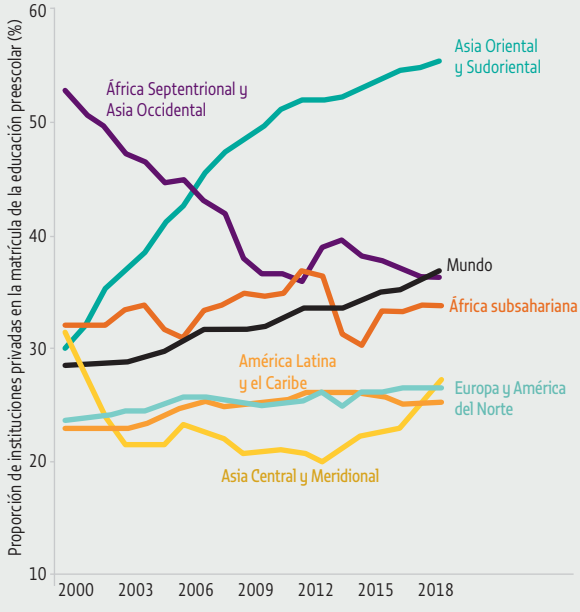
A medida que se producía este aumento de la proporción de instituciones privadas, la tasa bruta de matriculación en la educación preescolar pasó del 34% al 62%, y la matrícula en términos absolutos se duplicó, pasando de 106 a 214 millones. Asia Oriental y Sudoriental, con un 55%, tiene la mayor proporción de instituciones privadas en el total de la matrícula. En cambio, alrededor de una cuarta parte de los niños de Asia Central y Meridional, Europa y América del Norte, y América Latina y el Caribe asisten a centros privados de preescolar (**Gráfico 6.3**).

En algunos países de Oceanía, cerca del 100% de los alumnos de preescolar están matriculados en centros privados, con niveles de cobertura diversos, ya que las tasas brutas de matriculación superan el 90% en Australia, Nueva Zelandia y Vanuatu, pero están por debajo del 50% en Samoa y Tonga (**Gráfico 6.4**). Gran parte de la impartición en los Estados insulares del Pacífico, como en Vanuatu, es comunitaria; así pues, los miembros de la comunidad contribuyen a las infraestructuras, los recursos de las aulas y los salarios de los docentes (UNICEF, 2017; Banco Mundial, 2012). En Samoa, el 62% de los centros de educación para la primera infancia pertenecían a misiones y el 38% eran privados. El Gobierno proporciona apoyo curricular y docente y financia a estos proveedores no estatales mediante la subvención única del Gobierno (Ministerio de Educación, Deportes y Cultura de Samoa, 2019, 2020).

Los países de Asia Oriental y Sudoriental han hecho grandes esfuerzos para incrementar la matriculación en la educación preescolar empleando diferentes estrategias. Desde los años 1990, los jardines de infancia privados y de organizaciones no gubernamentales en China han suplantado a los jardines de infancia estatales en virtud de la política "caminar sobre dos piernas" (Li y otros, 2016). La tasa bruta de matriculación en preescolar subió del 43% en 2006 al 89% en 2019, y la proporción de instituciones privadas del 31% al 57%. Por el contrario, en Viet Nam, donde la tasa bruta de matriculación pasó del 33% en 1995 al 96% en 2019, el porcentaje de matriculación privada disminuyó de un máximo del 60% en 2003 a un mínimo del 12% en 2014, antes de recuperarse ligeramente hasta el 16% en 2019 (**Gráfico 6.5**). Desde 2002, el Gobierno ha ampliado la financiación de los jardines de infancia públicos, centrándose en los niños más vulnerables (Boyd y Phuong Thao, 2017). La universalización de la matriculación en preescolar, que comenzó en 2012-2013, produjo un cambio similar en Filipinas (Congreso de Filipinas, 2012), lo que llevó a que la proporción de instituciones privadas disminuyera del 49% en 2000 al 12% en 2019.

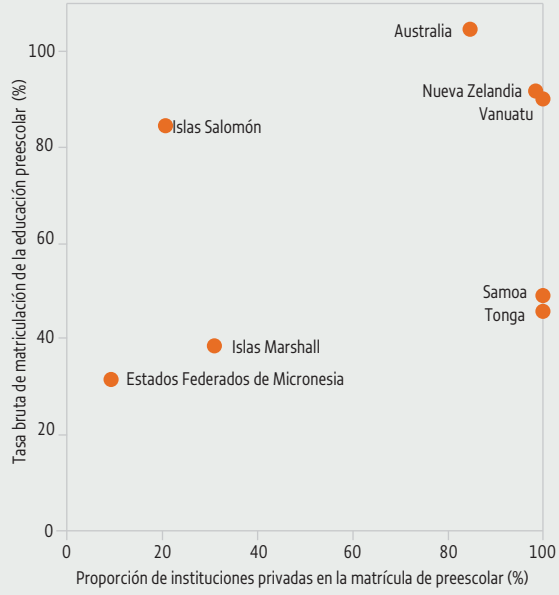
De las regiones del mundo, África Septentrional y Asia Occidental, encabezadas por Argelia y Egipto, registraron el mayor descenso de la proporción de instituciones privadas en la matrícula de la educación preescolar —del 53% en 2000 al 36% en 2019—, a pesar de que la tasa bruta de

GRÁFICO 6.3:
El papel de las instituciones privadas en la ampliación de la educación preescolar varía según el país y la región
Proporción de instituciones privadas en la matrícula de la educación preescolar, por región, 2000-2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021-fig6_3
Fuente: Base de datos del IEU.

GRÁFICO 6.4:
En Oceanía, la mayoría de los países dependen de proveedores de educación preescolar no estatales
Proporción de instituciones privadas en la matrícula de la educación preescolar y tasa bruta de matriculación de la educación preescolar, países seleccionados de Oceanía, 2019 o año más reciente



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021-fig6_4
Fuente: Base de datos del IEU.

> Entre 2000 y 2019, la proporción de instituciones privadas en el total de la matrícula de la educación preescolar aumentó del 28,5% al 37%

matriculación prácticamente se duplicó (del 17% al 32%). La proporción de instituciones privadas también se redujo en Jordania y Marruecos, de un 100% en 2000 a un 72% y un 84%, respectivamente, en 2019. En Jordania, el sector privado suele encargarse de los servicios de jardín de infancia para los niños menores de 5 años, pero el Estado también los ofrece el año anterior del ingreso a la escuela primaria (Ministerio de Educación de Jordania y UNICEF, 2020). Por el contrario, entre 2000 y 2018 la proporción de instituciones privadas en la educación preescolar subió en Israel del 5% al 36% y en Kuwait del 26% al 45%.

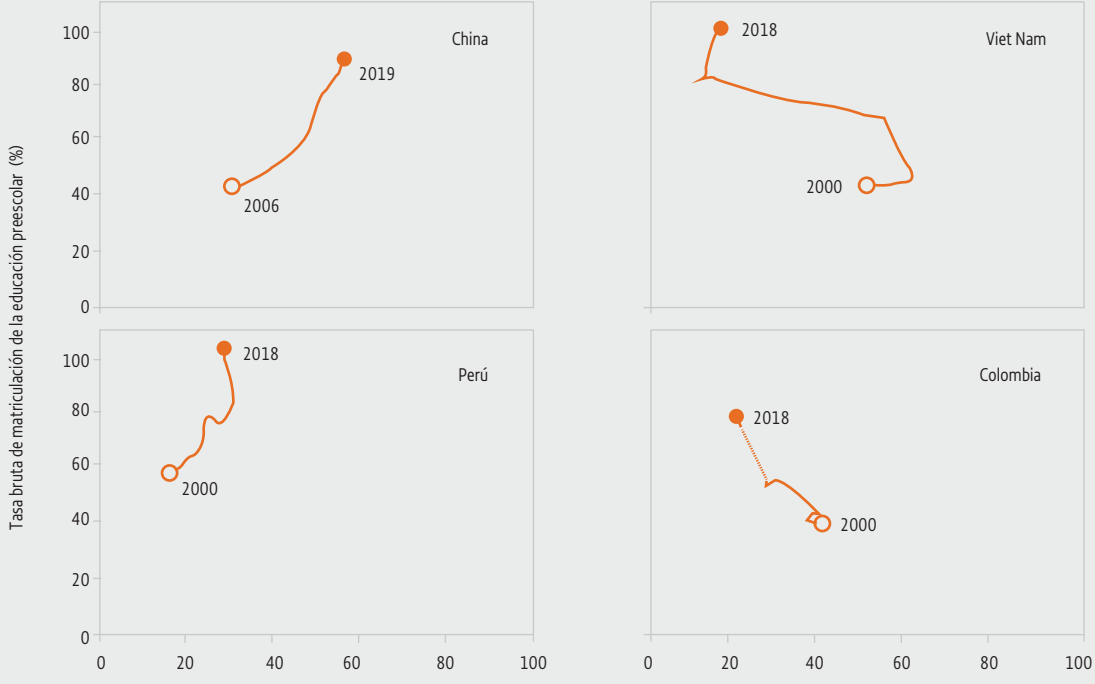
En otras regiones, el porcentaje de matriculación privada en la educación preescolar ha permanecido estable. Se mantuvo en torno al 25% en América Latina y el Caribe, aunque la media oculta trayectorias divergentes. El porcentaje de oferta privada en el Perú se duplicó, pasando del 16% en 2000 al 31% en 2013. Pero en Colombia se redujo a la mitad, del 41% en 2000 al 21% en 2019, debido a una estrategia, una ley y la financiación correspondiente, principalmente con el respaldo de organizaciones no gubernamentales (Cárdenas y Cadena, 2020).

A diferencia de la educación primaria y secundaria, la proporción de actores privados en la educación preescolar se ha mantenido estable en el África subsahariana —en torno a uno de cada tres alumnos—, aunque la tasa de matriculación ha ido creciendo. En algunos países en los que el aumento de la matriculación fue rápido, se dio prioridad a la oferta pública. En Etiopía, la tasa bruta de matriculación subió del 4% en 2010 al 29% en 2015, pero la proporción de matriculación privada se redujo del 95% al 18% tras la introducción del marco normativo nacional para la atención y educación de la primera infancia en 2010. La política promovía las "clases 0" o de preescolar dentro de las escuelas primarias públicas (Kim y otros, de próxima publicación). En la República Unida de Tanzanía, que introdujo la educación preescolar gratuita en 2014, la tasa bruta de matriculación en la educación preescolar aumentó del 33% en 2014 al 42% en 2019, mientras que la proporción de la matriculación privada solo subió ligeramente, del 5% al 7%.

GRÁFICO 6.5:

El papel de las instituciones privadas en la ampliación de la educación preescolar varía según el país y la región

Proporción de instituciones privadas en la matrícula de la educación preescolar y tasa bruta de matriculación de la educación preescolar, países seleccionados de Asia Oriental y Sudoriental y de América Latina, 2000-2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021-fig6_5

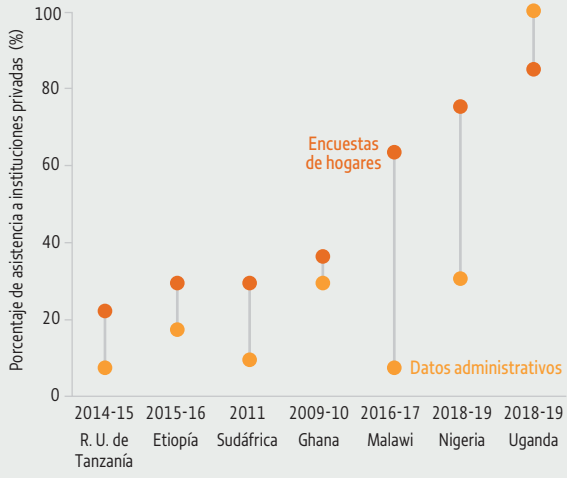
Fuente: Base de datos del IEU.

Los datos administrativos oficiales rara vez reflejan la participación de los proveedores no estatales no oficiales. Las encuestas de hogares muestran que en los datos administrativos de seis de siete países del África subsahariana se subestimaba la parte de la matriculación no estatal (Baum, 2021; Baum y otros, 2018; King y otros, 2020). En promedio, la diferencia entre las dos fuentes era de 20 puntos porcentuales. En Malawi, la proporción de instituciones privadas en la tasa de matriculación en la educación preescolar era del 7% según los datos administrativos, pero del 63% según los datos de las encuestas de hogares en 2016-2017 (**Gráfico 6.6**). Los proveedores no registrados plantean problemas de calidad, gobernanza, reglamentación y equidad.

GRÁFICO 6.6:

Una parte considerable de la matrícula de la educación preescolar corresponde a instituciones no estatales no registradas

Proporción de instituciones no estatales en la matriculación de la educación preescolar, datos administrativos y de hogares, países seleccionados, década de 2010



Nota: En Nigeria, los datos administrativos más recientes disponibles sobre la matriculación no estatal son de 2010-2011, ocho años antes de que se acopiaran los datos de los hogares; por lo tanto, la disparidad debe interpretarse con cuidado.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021-fig6_6

Fuente: Baum (2021).

LOS NIÑOS DE ZONAS RURALES Y LOS NIÑOS MÁS POBRES TIENEN UN ACCESO MUCHO MENOR A LA IMPARTICIÓN NO ESTATAL

La impartición no estatal tiene demanda principalmente en las zonas urbanas, donde estos servicios suelen estar más disponibles, así como en los hogares más ricos, que pueden pagarlos. Los países de ingresos altos también sufren de lo que se conoce en América del Norte como "desiertos de guarderías"; ciertamente, es probable que la impartición para niños pequeños en las comunidades rurales se realice a domicilio o sea inexistente. En los Estados Unidos, tres

> “Un estudio de nueve países de ingresos bajos y medianos reveló que, en cinco de ellos, la probabilidad de asistir a un centro de preescolar privado era significativamente mayor para los niños de zonas urbanas que para los de zonas rurales”

de cada cinco comunidades rurales carecen de una oferta suficiente de guarderías y dependen principalmente del cuidado en el hogar (Home Grown, 2020; Malik y otros, 2018).

Un estudio de nueve países de ingresos bajos y medianos realizado para este informe reveló que, en cinco de ellos, la probabilidad de asistir a un centro de preescolar privado era significativamente mayor para los niños de zonas urbanas que para los de zonas rurales (Ecuador, Ghana, Nigeria, Sudáfrica y Uganda) (Baum, 2021). No obstante, en las zonas urbanas los hogares pueden solo tener acceso a oferta privada. Por ejemplo, la tasa bruta de matriculación en jardines de infancia privados estaba muy por encima de la media nacional (10%) en las tres regiones urbanas de Etiopía en 2019-2020: Addis Abeba (104%), Dire Dawa (31%) y Harari (45%) (Ministerio Federal de Educación de Etiopía, 2020). Los hogares más pobres que viven en asentamientos informales no suelen tener acceso alguno a guarderías públicas (Caddy, 2017). Por ejemplo, el 94% de los proveedores de Mukuru, un gran barrio marginal de Nairobi (Kenya), eran privados; por su parte, los hogares tenían acceso a cinco centros privados a poca distancia, en promedio (Bidwell y Watine, 2014).

El costo de la educación preescolar privada puede ser elevado. Las familias invierten en ella el 9,4% de su presupuesto anual en Ghana (frente al 5,1% en el caso de familias cuyos hijos cursan educación preescolar pública) y el 4,9% en Etiopía, en promedio. Para los hogares pobres suele ser imposible pagarla. Como porcentaje del consumo anual, es del 6% para los más ricos y el 17% para los más pobres en Ghana, y del 4% y el 21% en Etiopía (**Gráfico 6.7**). Los derechos de matrícula de los centros preescolares no estatales pueden variar según el tipo de proveedor. En Morogoro (República Unida de Tanzanía), los derechos de matrícula anuales, en términos de paridad del poder adquisitivo, son de 444 dólares en las escuelas con fines de lucro, 302 dólares en las confesionales, 253 dólares en las comunitarias y 246 dólares en las pertenecientes a organizaciones no gubernamentales. Estos variaban en función del registro y homologación del centro, el tamaño de las clases, la proporción de alumnos por docente y el porcentaje de docentes certificados. Los niños del 20% de los hogares más ricos tenían 2,5 veces más probabilidades de recibir educación privada que los del 20% más pobre (Baum, 2021).

Las familias pobres se enfrentan a la misma dificultad en los países de ingresos altos. En promedio, en los países de la OCDE, el costo neto del cuidado infantil para una familia en la que dos personas generan ingresos con dos

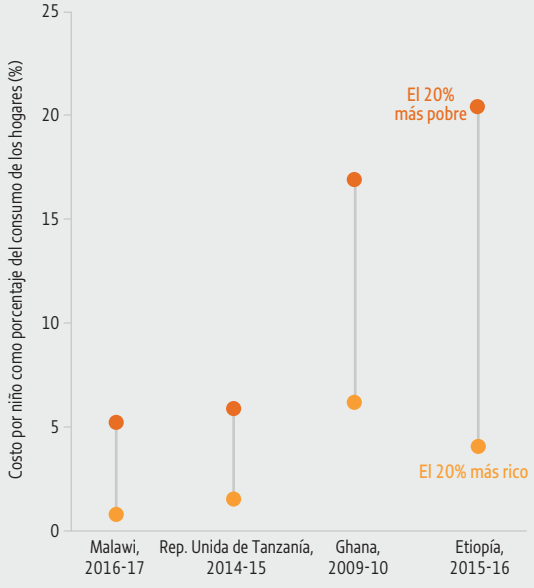
hijos de 2 y 3 años era del 17% de los ingresos medios de las mujeres en 2019. El costo varía mucho según los países, desde cero en Alemania, Italia y la República Checa, hasta aproximadamente un tercio en Irlanda, Eslovaquia y Suiza, y la mitad en el Japón y el Reino Unido. Algunos de estos países destinan ayudas a la eliminación efectiva del costo para las familias más pobres (por ejemplo, Suiza), mientras que en otros el costo es igual para las de ingresos bajos y medianos (por ejemplo, Eslovaquia). A pesar de algunas medidas, en países con una importante impartición privada, como Irlanda y el Reino Unido, el costo neto del cuidado de los niños para las familias monoparentales pobres representa el 25% de los ingresos de las mujeres (OCDE, 2020).

En los países que ofrecen pocas ayudas, las familias se ven en la difícil disyuntiva de pagar servicios de AEPI o renunciar a su salario para cuidar a los niños. En los Estados Unidos, los padres gastan unos 42.000 millones de dólares en la AEPI, mientras que los Gobiernos —a nivel federal, estatal y local— gastan 34.000 millones (Gould y Blair, 2020). El costo total anual para los hogares es de unos 9.600 dólares por niño menor de 5 años, lo que representa el 18% de los ingresos medios de los hogares o el 64% de los ingresos de personas que ganan el salario mínimo (Schulte y Durana, 2016). Una familia negra de ingresos medios con dos niños pequeños tendría que destinar el 56% de sus ingresos al cuidado infantil, mucho más que cualquier otro grupo (Novoa, 2020).

> “En los Estados Unidos, una familia negra de ingresos medios con dos niños pequeños tendría que destinar el 56% de sus ingresos al cuidado infantil”

Pocos directores de centros de AEPI en nueve países de la OCDE informaron de que al menos 1 de cada 10 de sus alumnos procedía de un entorno socioeconómico desfavorecido. Pero en cuatro de esos países (Chile, Dinamarca, Israel y Turquía), el porcentaje de directores que afirmaban tener niños de esos entornos era considerablemente mayor en los centros de AEPI públicos que en los privados (OCDE, 2019c). Los Países Bajos tienen una oferta de AEPI de dos niveles para los niños más pequeños: las zonas más ricas tienen acceso a guarderías privadas de pago y a tiempo completo, mientras que en las zonas más pobres son más comunes los grupos de juego a tiempo parcial (Penn, 2019).

GRÁFICO 6.7:
El costo de la educación preescolar no estatal puede ser demasiado elevado para los más pobres
Costo medio de la educación preescolar privada para un niño como porcentaje del gasto medio de consumo de los hogares, por quintil de consumo de los hogares, países seleccionados del África subsahariana, década de 2010



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021-fig6_7
Fuente: Baum (2021).

LA IMPARTICIÓN NO ESTATAL DE EDUCACIÓN SUPONE UN RETO PARA LA GOBERNANZA Y LA REGLAMENTACIÓN

La variedad y número de actores no estatales en la AEPI y el volumen de la impartición no estatal complican tanto la gobernanza como la reglamentación. Sin embargo, las disposiciones adecuadas de gobernanza y reglamentación pueden mejorar el acceso, la equidad y la calidad, y evitar la aparición de sistemas paralelos vinculados al tipo de proveedor y la capacidad de pago de los padres de alumnos.

SE NECESITA UNA GOBERNANZA SÓLIDA CUANDO LOS ACTORES NO ESTATALES PREDOMINAN EN LA IMPARTICIÓN DE EDUCACIÓN

La AEPI abarca un conjunto complejo de servicios que, para la mayoría de los países, resulta difícil gobernar bien, especialmente para los niños menores de 3 años. Una acertada gobernanza exige una coordinación, colaboración y cooperación óptimas, tanto horizontales (entre sectores) como verticales (es decir, responsabilidades descentralizadas hacia los participantes regionales y locales) (Britto y otros, 2017; Yoshikawa y otros, 2018). Pero la forma de gobernar a los actores no estatales varía según el país. La multiplicidad de actores no estatales y el volumen de la impartición no estatal hacen que la gobernanza sea cada vez más compleja, pasando de modelos monosectoriales y centralizados a otros mixtos, de varios niveles y multisectoriales.

Pueden liderar la gobernanza el ministerio de educación, otro ministerio (por ejemplo, el de política social o asuntos de la mujer) o un organismo, a veces vinculado a la oficina de la presidencia, sobre todo en América Latina (por ejemplo, Chile, Colombia y el Uruguay), pero también en otros lugares (por ejemplo, Filipinas y Seychelles) (Loizillon y Leclercq, 2016; Marzonetto y Rodríguez, 2017; OCDE, 2016; Gobierno de Seychelles, 2011; Vargas-Barón, 2015). En el Japón, la oficina del gabinete dirigió la aplicación del sistema integral de apoyo a la infancia y el cuidado de los niños, a fin de garantizar la coherencia entre las normativas de los ministerios de educación y sanidad (Gobierno del Japón, 2014). En Singapur, el organismo de desarrollo de la primera infancia, un organismo independiente y supervisado por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Desarrollo Social y Familiar, rige y reglamenta la impartición no estatal para niños menores de 7 años, tanto en jardines de infancia como en guarderías (ECDA, 2020).

La impartición confesional suele fragmentar la gobernanza. En Malí, el Ministerio de Educación Nacional es responsable de los centros preescolares, mientras que el Ministerio de Administración Territorial y Gobierno Local supervisa las escuelas coránicas. La AEPI en Somalia se imparte en escuelas coránicas tradicionales, escuelas coránicas integradas y jardines de infancia y guarderías privados gestionados por organizaciones no gubernamentales locales y fundaciones privadas en los grandes centros urbanos. El Ministerio Federal de Educación, Cultura y Educación Superior es responsable de la política de AEPI, las directrices sobre las normas de servicio, el seguimiento y la evaluación, mientras que el Ministerio de Asuntos Religiosos elabora planes de estudio de AEPI integrados basados en la religión islámica, y nombra a los instructores de AEPI y respalda su formación (perfiles de países PEER).

La descentralización añade complejidad. Se necesitan funciones y responsabilidades claras para evitar traslapos y desajustes. En Noruega, la gobernanza de los proveedores estatales y no estatales se delega en los municipios, que pueden decidir aumentar la proporción de oferta privada para atender la demanda de los padres (Ministerio de Educación e Investigación de Noruega, 2014). En los Estados Unidos, la fragmentación de la estructura de gobernanza, así como el hecho de depender de proveedores privados, ha generado diferentes marcos reglamentarios y sistemas de apoyo distintos a nivel federal, estatal y distrital (Karch, 2013; Miller y otros, 2017).

Los Gobiernos y los actores no estatales colaboran en el marco de alianzas. La red de desarrollo de la primera infancia de Bangladesh, una alianza de 172 miembros de actores públicos, organizaciones no gubernamentales y organizaciones internacionales, se creó en 2005 para promover y reforzar la cooperación mediante intercambio de información, orientación técnica y fortalecimiento de capacidades. Ayudó a preparar el marco operativo para la educación preescolar universal de 2008, que contenía normas nacionales y se centraba en la introducción de un año de educación preescolar, definiendo funciones y responsabilidades claras para que los actores no estatales complementaran la capacidad del Gobierno (Zahar y Khondker, 2017). En el Brasil, la Rede Nacional Primeira Infância (red nacional de la primera infancia), creada en 2007, pasó de 10 a más de 200 organizaciones miembros en unos 10 años. Su objetivo es que el plan nacional de la primera infancia se tome en consideración en todos los niveles de Gobierno en 2022 (Rede Nacional Primeira Infância, 2018). La Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil de Costa Rica se estableció por ley en 2014 para reunir a diversos proveedores y ministerios; sin embargo, siguen necesitándose esfuerzos en materia de cohesión y coordinación (FLACSO, 2020).

La participación de interesados a nivel comunitario, como los padres de alumnos, puede facilitar la gobernanza en el plano local (Vargas-Barón, 2015). Un análisis realizado para este informe reveló que varios países, entre ellos Bhután, Côte d'Ivoire, Lesotho, Marruecos, Nueva Zelandia, Níger, República de Corea, Togo y Túnez, esperaban que los centros de AEPI incluyeran a los padres en la adopción de decisiones por conducto de comités de gestión o representantes elegidos.

Los proveedores no estatales también se autogobiernan. En Francia (Fédération Française des Entreprises de Crèches, 2021) y los Países Bajos (Expertisecentrum Kinderopvang, 2021), las asociaciones de proveedores no estatales han creado plataformas para supervisar la calidad de los centros y hacer un seguimiento de los progresos. En el Reino Unido, la asociación nacional de guarderías, una organización benéfica que representa los intereses de las guarderías privadas, tiene marcos de garantía de la calidad que hacen hincapié en el cumplimiento de la normativa, los procedimientos administrativos y el perfeccionamiento personal de los empleados (National Day Nurseries Association, 2019). En los Estados Unidos, la asociación

> “La calidad de la impartición de educación no depende del tipo de proveedor, sino del contexto y entorno normativo del país”

nacional para la educación de los niños pequeños acredita los programas mediante su sistema de evaluación, con miras a promover la calidad y la mejora de los servicios de AEPI y fundamentar las elecciones de los padres (NAEYC, 2021).

LA CALIDAD DE LOS PROVEEDORES NO ESTATALES ES MUY HETEROGÉNEA

La calidad se refiere a factores relativos a estructuras y procesos vinculados a los resultados satisfactorios de los niños. Los factores estructurales son elementos como la proporción educador/niños, el tamaño de las clases o grupos, la cualificación de los docentes, los materiales, los entornos físicos y las infraestructuras, la seguridad y la atención al agua, la sanidad y la higiene. Los factores de proceso tienen que ver con el aprendizaje e incluyen las actividades en las que participan los niños, la estimulación y las interacciones entre el personal y los niños, todo lo cual es difícil de medir (UNESCO, 2016b). El desafío para los encargados de la formulación de políticas es establecer normas y garantizar su cumplimiento, a fin de minimizar las diferencias de calidad entre los tipos de proveedores y dentro de cada tipo de proveedor.

Las pruebas sobre la calidad de los servicios que prestan los proveedores no estatales son contradictorias. En la práctica, ésta no depende del tipo de proveedor, sino del contexto y entorno normativo del país. En el Brasil, el valor del índice de calidad de las infraestructuras era significativamente mayor en las guarderías y preescolares privados contratados que en los públicos (Evans y Kosec, 2012). Por el contrario, un estudio efectuado en la India rural encontró más juguetes y juegos en los centros públicos (Gupta, 2020). En Mongolia, los jardines de infancia privados obtuvieron una puntuación más baja en una evaluación de la calidad de las aulas (por ejemplo, estructura del programa, actividades, alfabetización y matemáticas), pero más alta en una evaluación de la calidad de la interacción (Banco Mundial, 2017). En Portugal y los Estados Unidos, la impartición pública se caracterizaba por niveles más altos de calidad del proceso (Slot, 2018). En los países de la OCDE los centros públicos de AEPI para niños de 3 a 6 años ofrecían globalmente mejores interacciones entre el personal y los niños que los privados (OCDE, 2018).

Los estudios sobre los factores estructurales en el África subsahariana también arrojan resultados contradictorios. Una encuesta realizada en 37 centros preescolares de Addis Abeba (Etiopía) reveló que los centros privados, que eran la mayoría, obtenían mejores resultados en general, pero ni los privados ni los públicos cumplían las normas (Admas, 2019). En Ghana, los establecimientos preescolares privados contaban con mejores instalaciones, lo que podría considerarse un resultado de la política nacional de alianzas público-privadas de 2011 (Pesando y otros, 2020). En Kenya no se apreciaron diferencias significativas entre los centros públicos y los privados, ya que la calidad de las aulas y del mobiliario era deficiente en ambos. Sin embargo, los centros públicos contaban con mejores instalaciones de agua, saneamiento y juego, mientras que los privados no cumplían las directrices públicas sobre las normas relativas a los servicios (Sitati y otros, 2016). En Nigeria, las escuelas privadas con fines de lucro tenían mayores proporciones de alumnos por docente (Baum, 2021).

Los países de altos ingresos suelen tener normativas sobre las cualificaciones, certificación y condiciones de trabajo de los educadores. En Finlandia, la ley de educación y atención de la primera infancia, que reglamenta a todos los proveedores, vela por que no haya diferencias considerables en los niveles de formación del personal entre los centros de gestión pública y privada (Gobierno de Finlandia, 2018). España, por el contrario, estableció cualificaciones mínimas para los directores de centros públicos, pero no privados, salvo en el Principado de Asturias (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019).

Los estudios no han llegado a conclusiones categóricas sobre las prácticas de enseñanza. En Dinamarca, el personal aplicaba más prácticas asociadas a la calidad de los procesos en los centros de preescolar de gestión pública que en los de gestión privada. En Islandia, se facilitaba menos la adquisición de competencias de aritmética en los centros públicos que en los privados (OCDE, 2019c).

En numerosos países de ingresos bajos y medianos, los educadores de servicios privados de AEPI suelen estar menos preparados y tener menos oportunidades de perfeccionamiento profesional que sus colegas del sector público. Apenas el 8% de los maestros de jardines de infancia privados, frente al 75% de los públicos, cursa el programa de formación del servicio de educación de Ghana (Ministerio de Finanzas de Ghana, 2019), ya que no hay requisitos mínimos para los docentes de AEPI privada (Wolf y otros, 2018). Un estudio realizado en 139 escuelas de Punyab (Pakistán) concluyó que más maestros de preescolar de escuelas públicas tenían niveles elevados de capacitación, aunque los niveles de capacitación y formación especializada en AEPI de los docentes, en general, eran bajos (Jamil y Saeed, 2018). En Zambia, los maestros de centros preescolares privados tienen cada vez más certificaciones de universidades privadas no acreditadas, pero los de preescolares públicos deben certificarse por conducto de la asociación de centros preescolares de Zambia (Edwards y otros, 2019b).

La investigación sobre las prácticas de enseñanza es escasa en relación con los países de ingresos altos. En Ghana, los centros preescolares públicos obtenían mejores resultados en lo referente a elogiar a los niños por comportamientos positivos, alentar las interacciones en el aula, promover el aprendizaje cooperativo y utilizar herramientas específicas para facilitar el aprendizaje (Pesando y otros, 2020). Puede haber diferencias dentro del sector privado. En Kenya, los centros preescolares privados homologados obtenían puntuaciones significativamente mayores que los no homologados en los indicadores de interacción entre docentes y alumnos, como el tiempo de espera entre actividades, las respuestas de los docentes a las preguntas de los niños, el uso de preguntas abiertas por parte de los docentes y la ayuda prestada por los docentes a los alumnos para resolver problemas (Baum, 2021).

Muchos países procuran garantizar que la impartición no estatal se ajuste total o parcialmente al plan de estudios nacional o a las normas de aprendizaje. El plan de estudios de Dinamarca hace hincapié en la importancia del juego, la curiosidad y las relaciones sociales, y se aplica tanto a proveedores estatales como no estatales (Ministerio de Infancia y Educación de Dinamarca, 2020). Filipinas fomenta

el uso de un plan de estudios integral para los niños de hasta 4 años de edad (Congreso de Filipinas, 2013; Consejo de Filipinas de cuidado y desarrollo de la primera infancia, 2015) y supervisa las normas y competencias nacionales mediante la lista de verificación nacional del desarrollo de la primera infancia, validada por el Gobierno (Consejo de Filipinas de cuidado y desarrollo de la primera infancia, 2019).

Es importante introducir un plan de estudios apropiado para una etapa de desarrollo y un contexto determinados (Joo y otros, 2020). Túnez prohíbe que en los centros preescolares privados se imparta enseñanza formal como en las escuelas primarias (perfiles de países PEER). En la India, los centros preescolares públicos organizaban más actividades basadas en el juego, mientras que los privados tenían un estilo de instrucción más formal (Gupta, 2020). Ahora bien, la política nacional de educación aprobada en 2020 introdujo una etapa de educación fundamental para los niños de 3 a 8 años que incluirá aspectos de un aprendizaje más formal pero interactivo en el aula (Ministerio de Desarrollo de Recursos Humanos de la India, 2020, pág. 11).

El uso del inglés como lengua de enseñanza en los centros preescolares no estatales, que a menudo aparece en los anuncios de publicidad, es otro ejemplo de tensión entre los planes de estudios adecuados para el desarrollo y las percepciones comunes de la calidad. En el Brasil, donde el plan de estudios nacional básico común prevé la enseñanza de una lengua extranjera únicamente a partir del sexto grado, la instrucción en inglés está aumentando en los centros privados de educación de la primera infancia (Padinha y Goia, 2021). En Ghana, la mayoría de los centros preescolares públicos y privados señalaba que impartían clases en inglés y en una lengua local, mientras que el 22% de los privados, pero ninguno de los públicos, declaraban que enseñaban exclusivamente en inglés (Wolf y otros, 2018).

LA NORMATIVA PRESTA POCA ATENCIÓNA LA CALIDAD

Dado que los proveedores de AEPI son diversos, los marcos reglamentarios deben procurar definir normas mínimas y establecer mecanismos de garantía de la calidad para supervisar la calidad y equidad de la impartición (Ponguta y otros, 2019; UNICEF, 2019). Los países mencionan cada vez más a los actores no estatales en sus documentos normativos. Un examen de las normativas efectuado para este informe se centró en la importancia que concedían al establecimiento, la financiación, la calidad, la rendición de cuentas y las sanciones.

Algunos países tienen normativas específicas sobre la impartición para niños menores de 3 años y para mayores de 3 años. En Hong Kong (China), el departamento de bienestar social supervisa los centros de cuidado de niños menores de 3 años basándose en las disposiciones de la ordenanza de servicios de cuidado de niños de 1997, modificada en 2020, y la normativa de servicios de cuidado de niños de 1976. La oficina de educación supervisa los jardines de infancia para niños mayores, especialmente en virtud de la ordenanza de educación y la normativa de educación de 1971, que son similares a las que se aplican a las escuelas. En la República Unida de Tanzanía, la impartición no estatal para niños menores de 4 años está reglamentada por el Ministerio de Salud, Desarrollo Comunitario, Género, Ancianos y Niños y la ley sobre el niño de 2019, mientras que la educación preescolar está reglamentada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y la ley nacional de educación de 1978 (perfiles de países PEER). La multiplicidad de normativas de diferentes ministerios puede ocasionar contradicciones y faltas de continuidad, como sucede, por ejemplo, en América Latina (CLADE y OMEP, 2020).

En algunos países, la impartición de AEPI no estatal está reglamentada por el mismo marco que los niveles superiores. La ley de instituciones privadas de educación y formación de Bahrein reglamenta las guarderías, jardines de infancia y escuelas primarias y secundarias no estatales (Gobierno de Bahrein, 1998). El marco reglamentario de la educación de la primera infancia a la secundaria en la República Dominicana se define en el Reglamento de las Instituciones Educativas Privadas de 2000 y en la Ley General de Educación de 1997 (perfiles de países PEER). En Ucrania, donde la educación preescolar abarca a los niños de 1 a 6 años y la matriculación en centros privados de AEPI es escasa, los proveedores no estatales se rigen por la misma ley de educación que otros niveles y tipos de escuelas (perfiles de países PEER).

Muchos países carecen de marcos reglamentarios completos o no los aplican. En Eswatini, el marco multisectorial de desarrollo y educación de la primera infancia para 2018-2022 contiene directrices de registro y normas mínimas aplicables a todos los servicios de AEPI, independientemente de su propiedad, pero aún no se ha aprobado oficialmente (Gobierno de Eswatini, 2018; Banco Mundial, 2021). En Sri Lanka, la falta de un marco reglamentario multisectorial hace que el ámbito de trabajo de varios ministerios (educación, salud y asuntos de la mujer y el niño) se traslape con el de los consejos provinciales (UNESCO, 2016a). Los países

> “Muchos países procuran garantizar que la impartición no estatal se ajuste total o parcialmente al plan de estudios nacional o a las normas de aprendizaje”

de ingresos altos no están exentos de estos problemas . Un estudio de 55 proveedores de servicios de guardería en el estado de Nueva York (Estados Unidos) reveló que éstos se enfrentaban a interpretaciones encontradas o arbitrarias de las normativas por parte de los encargados de otorgar las licencias y los inspectores locales, así como a la falta de diálogo o reconsideración cuando surgían desacuerdos (Shdaimah y otros, 2018).

La normativa suele centrarse en los requisitos administrativos

Un análisis efectuado para este informe muestra que al menos 181 de 196 países tienen normativas para los proveedores no estatales sobre el registro, la homologación y la concesión de licencias. Las normas y requisitos abarcan de forma desigual normas de salud y seguridad, exigencias de cualificación y formación del profesorado, el tamaño de los grupos o la proporción de alumnos por docente, la financiación y normas de urbanismo e infraestructura.

En Australia, una persona puede solicitar la autorización de proveedor al organismo de reglamentación del estado o territorio y pagar las tasas establecidas. Se examinan sus antecedentes penales y financieros para evaluar su carácter y aptitud. El organismo debe denegar la autorización si considera que el servicio puede suponer un riesgo inaceptable para la seguridad, la salud o el bienestar de los niños. Una vez concedida, la autorización permanece en vigor, a menos que se cancele en caso de mala gestión, riesgo para la seguridad o incumplimiento de la ley. En el cantón de Sarajevo, en Bosnia y Herzegovina, se puede crear un centro preescolar con el consentimiento previo del Gobierno y la aprobación del Ministerio de Educación, siempre que tenga suficientes niños para formar al menos dos clases; instalaciones, equipos y materiales didácticos normalizados; empleados con cualificación estándar; y una justificación de su creación, como la necesidad de un centro preescolar en una zona concreta.

En Mauritania, el servicio de educación preescolar del Ministerio de Asuntos Sociales, Infancia y Familia se encarga de registrar y autorizar los jardines de infancia y los centros preescolares públicos y privados. Las solicitudes de jardines de infancia privados deben incluir una petición dirigida al Ministerio, una investigación de moralidad por parte de la policía, un examen de los antecedentes penales, un certificado médico y un estudio del proyecto que describa el edificio, la seguridad, los equipos y la ubicación, cerciorándose de que el centro esté situado lejos de cruces de tráfico y gasolineras, y a un mínimo de 500 metros de la instalación similar más cercana (perfiles de países PEER).

En algunos casos, los requisitos de acceso y establecimiento pueden ser diferentes para los niños menores de 3 años. Un análisis de las normativas de 100 países sobre la calidad y seguridad de las guarderías concluyó que probablemente sean más completas y se centren más en la calidad cuando atañen a niños en edad preescolar que a menores de 3 años (Banco Mundial, 2019b). La ley de supervisión de guarderías de Israel de 2018 establece requisitos para obtener licencias y condiciones básicas para cada guardería privada para niños menores de 3 años (La Knéset, 2019).

> “En 181 de 196 países hay normativas para los proveedores no estatales sobre el registro, la homologación y la concesión de licencias”

Los requisitos de acceso y funcionamiento pueden variar según el tipo de proveedor. En Camboya hay normativas y decretos aparte para los centros preescolares comunitarios. En Chile, un decreto de 2010 establece que en 2022 los centros subvencionados por el Estado deberán obtener un certificado de reconocimiento oficial y cumplir ciertos requisitos técnicos, pedagógicos, jurídicos y de infraestructura, mientras que los centros independientes no subvencionados deberán obtener una autorización para funcionar (perfiles de países PEER). En Kirguistán, el Gobierno hizo menos exigentes los requisitos para la concesión de licencias e introdujo alianzas público-privadas y la contratación del sector privado (ONU-Mujeres, 2019). Los proveedores no estatales, incluidos los programas de preescolar a tiempo parcial en Saskatchewan (Canadá) y los centros de AEPI en Kazajstán, pueden incluso estar exentos de requisitos de acceso y establecimiento (perfiles de países PEER). Algunos requisitos pueden ser contraproducentes. En Sudáfrica, los requisitos de acceso disuaden a los posibles proveedores no estatales de acceder y funcionar oficialmente, pero el funcionamiento no registrado puede plantear problemas de calidad, seguridad y equidad (BRIDGE y otros, 2020).

En algunos países los proveedores no estatales se registran como empresas o actores comerciales. En Lusaka (Zambia), los centros privados de bajo costo deben registrarse en el ayuntamiento y sus departamentos sanitario y comercial. Pueden funcionar como "empresas comerciales", sin que se tenga en cuenta su orientación educativa (Edwards y otros, 2019).

Los mecanismos de garantía de la calidad tienden a ser superficiales

Los mecanismos de garantía de la calidad, como las inspecciones internas y externas, pueden ayudar a los actores estatales y no estatales a supervisar y reforzar la calidad de la impartición no estatal (Neuman y Devercelli, 2013). Un análisis efectuado para este informe muestra que los ministerios de educación son responsables de garantizar la calidad de la impartición no estatal de AEPI en 162 de 192 países. En 42 países, varias autoridades son en realidad responsables de la garantía de la calidad en este nivel.

La ley de educación y atención de la primera infancia de Croacia prevé un procedimiento de garantía de la calidad que abarca los actores estatales y no estatales y sustituye el sistema de concesión de licencias. El Ministerio de Ciencia y Educación lleva a cabo inspecciones de los centros, incluida supervisión pedagógica de expertos e inspecciones sanitarias. En la República Checa, los jardines de infancia registrados se inspeccionan periódicamente y deben rendir informes sobre la matrícula, el personal y los niños (perfiles de países PEER).

> En 162 de 192 países, los ministerios de educación son responsables de garantizar la calidad de la impartición no estatal de AEPI

En Singapur, para supervisar y evaluar la calidad de los programas se utilizan el marco curricular para los jardines de infancia sobre educación de los alumnos más jóvenes (revisado en 2012), el marco de desarrollo de los primeros años (puesto en marcha en 2011) y el marco de garantía de la calidad y la escala de calificación de la calidad para el nivel preescolar (Tan, 2017). En los Emiratos Árabes Unidos, la dirección de inspección educativa (instituciones de educación de la primera infancia) supervisa la calidad y lleva a cabo inspecciones de cumplimiento generales, centradas en el cumplimiento de normativas esenciales sobre insumos, procesos y calidad de la impartición, e inspecciones de cumplimiento específicas, que responden a quejas u observaciones (Ministerio de Educación de los Emiratos Árabes Unidos, 2018).

Aunque la responsabilidad de garantizar la calidad suele ejercerse en el plano nacional, muchos países europeos asignan esta tarea al plano local. Las autoridades locales deben evaluar los planes de los proveedores de servicios antes de conceder las licencias de funcionamiento en Alemania, mientras que en Lituania elaboran la normativa y los procedimientos. La mayoría de los países europeos también exigen que se efectúen evaluaciones internas periódicas (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019).

La evaluación de los niños se utiliza en muy pocos casos. En Bélgica, el sistema de referencia de competencias iniciales de la comunidad francesa propone puntos de referencia de aprendizaje para los niños de 2,5 a 5 años, fomentando la evaluación basada en la observación (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2021a; Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020). Un análisis de 10 países de Asia Sudoriental reveló que los países empleaban principalmente listas de control y observaciones para evaluar el aprendizaje de los niños. En Brunei Darussalam, los niños de escuelas estatales y no estatales se sometieron a pruebas escritas y orales (SEAMEO INNOTECH, 2020). En Sudáfrica, la evaluación se ajusta a las normas nacionales integradas de aprendizaje y desarrollo en la primera infancia y al marco curricular nacional para niños desde el nacimiento hasta los cuatro años de edad, que ofrecen importantes resultados del desarrollo en los seis ámbitos siguientes: comunicación, exploración, bienestar, identidad y pertenencia, creatividad, y conocimiento y comprensión (perfiles de países PEER).

La reglamentación de los países de ingresos bajos y medianos suele definir normas mínimas, incluso para el material didáctico. Por ejemplo, el centro de desarrollo curricular de Nepal debe aprobar los libros que se utilizan en los centros no estatales (perfiles de países PEER). Pero, por lo general, la normativa no establece mecanismos de garantía de la calidad y, cuando lo hace, no suele centrarse en los resultados. En el Brasil, no se controla activamente el cumplimiento de los requisitos de cualificación de docentes y tamaño de las clases, y muchos centros preescolares privados permanecen independientes y no reglamentados (Bastos y Straume, 2013). Mongolia inspecciona los jardines de infancia privados para velar por que se cumplan las normas sobre infraestructuras y seguridad y audita sus finanzas, pero presta escasa atención al entorno de aprendizaje, las prácticas de enseñanza o la calidad de los resultados (Banco Mundial, 2017).

Algunos países han aplicado un enfoque estructurado para reglamentar, supervisar y facilitar la mejora de la oferta privada de AEPI. En Jamaica, donde la impartición está en gran medida en manos de actores no estatales, el Ministerio de Educación, Juventud e Información exige que los inspectores y sus supervisores superiores tengan al menos un título especializado. El personal adicional hace visitas mensuales para supervisar los centros y capacita a los docentes. La supervisión escolar reposa en 12 normas nacionales y abarca dimensiones tanto estructurales como relativas a procesos, comprendidas las interacciones y relaciones entre niños, docentes, padres, cuidadores y miembros de la comunidad. El sistema de información de la comisión de la primera infancia hace un seguimiento del cumplimiento de las normas (Anderson y otros, 2017; Araujo y otros, 2013).

En Sri Lanka, el 79% de los alumnos de educación preescolar acudía a instituciones privadas en 2018. En 2017 se aprobaron las normas de desarrollo de la primera infancia para niños de 3 a 5 años. La secretaría de la infancia formó a funcionarios y educadores de preescolar, les impartió directrices específicas y les ofreció respaldo con un sistema para evaluar el logro de hitos de aprendizaje y desarrollo, que se había puesto en marcha en 3.800 centros de desarrollo de la primera infancia a mediados de 2020 (Warnasuriya y otros, 2020).

Los proveedores no estatales pueden estar sujetos a procedimientos de garantía de la calidad aparte. En Filipinas, el procedimiento de reconocimiento y acreditación de centros privados para niños menores de 4 años prevé una evaluación interna de tres meses y una evaluación externa de dos días, que abarcan la salud y la nutrición, la seguridad, el entorno físico, las interacciones y relaciones entre el personal y los niños, las cualificaciones y el perfeccionamiento del personal, el plan de estudios, la participación de los padres y la gestión del centro (Consejo de Filipinas de cuidado y desarrollo de la primera infancia, 2015). Cada centro se califica como satisfactorio, muy satisfactorio o sobresaliente (perfiles de países PEER).

La cobertura de inspección de los proveedores no estatales registrados varía. En Lagos (Nigeria), donde el sistema de garantía de la calidad abarca este tipo de proveedores, el departamento de garantía de la calidad del Ministerio de Educación del estado de Lagos ha inspeccionado el 56% de los centros preescolares privados. Los que cobran derechos de matrícula más altos tienen más probabilidades de haber sido inspeccionados (68%) que los que cobran derechos de matrícula más bajos (48%). En Nairobi (Kenya), las escuelas comunitarias se inspeccionan con más frecuencia que las confesionales, las benéficas o las que tienen fines de lucro. Sin embargo, muchos proveedores no están registrados y, por tanto, no se inspeccionan (Baum, 2021).

En general, la normativa de la AEPI tiende a descuidar las cuestiones de equidad. Una reglamentación más estricta sobre la calidad puede incluso agravar la desigualdad. Una encuesta realizada a 141 proveedores de AEPI en Estambul (Turquía) concluyó que una normativa estructural más estricta, que establecía el requisito de tener un jardín en las instalaciones, se asociaba en gran medida con derechos de matrícula más altos y porcentajes más bajos de matriculación de niños de los hogares más pobres (Aran y otros, 2016).

Se aplican sanciones por incumplir las normas

Un análisis realizado para este informe indica que en 148 de 194 países hay normativas para sancionar a los proveedores que no cumplen las normas gubernamentales. Algunas establecen procedimientos que permiten a los proveedores subsanar los problemas en un plazo determinado; pero, si no se produce ninguna mejora, puede revocarse la licencia o cerrarse el centro.

En Bahrein, a los jardines de infancia que infringen la normativa se les hace una advertencia y se les dan 10 días para corregir la situación. Si no lo hacen, o si reinciden en la infracción, se les pone bajo la supervisión del Ministerio de Educación y se retira la titularidad al proveedor hasta que corrija la infracción. Ecuador exige que se efectúen inspecciones anuales para verificar la utilización del plan de estudios nacional y la consecución de los objetivos de aprendizaje. Si se comprueba que un centro ha cometido una infracción, se aplican sanciones, como una amonestación por escrito, una suspensión temporal o una suspensión definitiva si se violan los derechos de los niños. En Samoa, la ley de educación de 2009 estipula la posibilidad de retirar la licencia de un centro si éste deja de cumplir uno de los criterios de registro. El Gobierno tunecino puede cerrar centros que no cumplan con una obligación de la Ley Marco de 2002, con preceptos morales o con normas de higiene y seguridad. En el Uruguay, los centros de AEPI que infringen las normas jurídicas y reglamentarias son objeto de observación, advertencias, multas, cierre temporal, revocación de la autorización y cierre. Una vez revocada la autorización, el centro debe cerrar en un plazo de 10 días (perfiles de países PEER).

En Nueva Zelandia, un centro que funcione sin licencia puede ser multado con hasta 35.000 dólares. Puede suspenderse o anularse una licencia o certificación si se comprueba que el centro no cumple con las normas mínimas establecidas en la ley de educación y formación de 2020 (Servicios para la primera infancia) o el reglamento de educación (Ludotecas), ambos de 2008. Un funcionario examinador puede inspeccionar la oficina u otros locales de cualquier servicio

> “Un total de 79 países reglamentan los derechos de matrícula de la AEPI”

> “En 148 de 194 países hay normativas para sancionar a los proveedores que no cumplen las normas gubernamentales”

de AEPI, ya sea que se realice en un centro o en el hogar, para evaluar la impartición del plan de estudios, las cualificaciones del personal, así como la salud y la seguridad. Todos los adultos en centros domiciliarios, sean o no cuidadores, son sometidos a investigación policial y se examina su documentación (perfiles de países PEER).

LA FINANCIACIÓN PÚBLICA DE LA IMPARTICIÓN NO ESTATAL DE EDUCACIÓN ADOPTA DIFERENTES FORMAS

En el plano mundial, los datos sobre el gasto en AEPI son escasos. Ciertamente, solo se dispone de datos de países de ingresos altos acerca del gasto privado. En los países de la OCDE, únicamente los hogares de Israel y el Reino Unido gastan más que los Gobiernos en programas de desarrollo educativo de la primera infancia (**Gráfico 6.8a**), aunque los derechos de matrícula son una fuente de ingresos de los centros de AEPI en la mayoría de los países. Una encuesta demostró que más de 9 de cada 10 centros para niños menores de 3 años en Israel recibían ingresos procedentes de derechos de matrícula, y que lo mismo ocurría en 8 de cada 10 centros en Alemania y casi todos los centros en Noruega (OCDE, 2019c). Los Gobiernos efectuaban el 83% del gasto total en educación preescolar en 2016 y más del 50% en todos los países de la OCDE, excepto el Japón (48%), donde el gasto privado en educación preescolar provenía tanto de los hogares (65%) como de empresas y fundaciones (35%) (**Gráfico 6.8b**). En respuesta a ello, en 2019 el Gobierno hizo que la educación preescolar fuera gratuita para todos los niños y que las guarderías fueran gratuitas para las familias de bajos ingresos (Suzuki, 2019).

Los Gobiernos utilizan subvenciones, ayudas, reducciones fiscales y diversos incentivos, desde financiamiento inicial hasta terrenos públicos, para alentar a los proveedores no estatales a trabajar en el sector de la AEPI. Un examen de las normativas efectuado para este informe concluyó que en 131 de 194 países se ofrecían este tipo de incentivos. Se estima que el 35% de los Gobiernos apoyan las guarderías privadas (OIT y WIEGO, 2019). En Europa, el sector privado de los países del sur, como Portugal y España, tiende a autofinanciarse, aunque el plan de guarderías gratuitas de Malta se aplica tanto a los proveedores estatales como no estatales, con el objetivo de ofrecer servicios equitativos a las familias, independientemente de su situación socioeconómica. El derecho a las horas de guardería gratuitas depende de las horas de trabajo de las madres o los padres solteros (perfiles nacionales PEER).

Los países nórdicos transfieren fondos a los Gobiernos municipales, dándoles autonomía para decidir cómo subvencionar las guarderías estatales y no estatales. En Dinamarca hay cuatro tipos de guarderías: municipales, autónomas, subcontratadas y privadas. Un municipio que no puede ofrecer servicios de guardería directamente debe financiar una guardería en otro municipio, sufragar los gastos de los padres en guarderías privadas o dar una subvención a los padres para que cuiden a sus propios hijos. Están en la obligación de informar anualmente al municipio sobre el número de niños que reciben ayuda. En 2020, el Gobierno acordó un nuevo programa de pago a los padres para las guarderías, orientado a ayudar a los grupos vulnerables afectados por la crisis de la COVID-19. El programa permite tanto a los municipios como a los proveedores privados eximir de derechos de matrícula a los hogares con dificultades económicas, o reducir su monto (perfiles nacionales PEER).

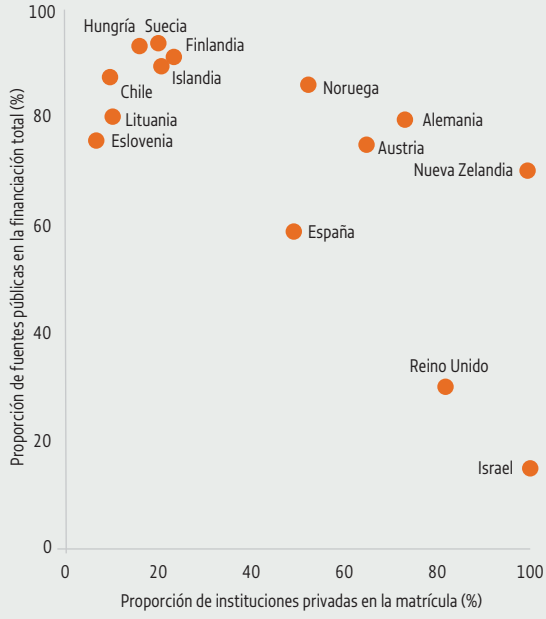
En Indonesia, donde la AEPI se ofrece casi exclusivamente en centros privados, el Gobierno comenzó a conceder subvenciones de funcionamiento a los centros de educación de la primera infancia en 2011, invirtiendo en la mejora de las instalaciones y la elaboración de programas. A pesar de ello, a razón de 42 dólares por niño (UNESCO, 2019), esta subvención cubre una fracción del costo anual, que se estima en 151 dólares en los grupos de juego informales y 256 dólares en los jardines de infancia formales (Banco Mundial, 2020). En el Japón, los Gobiernos de las prefecturas conceden subsidios, conocidos como prestaciones para centros, a guarderías, jardines de infancia y centros integrados públicos y privados. Además, las guarderías privadas reciben subvenciones por conducto de los municipios para los gastos de gestión. Anteriormente, se proporcionaban subvenciones a los padres (Abumiya, 2015).

Nueva Zelandia introdujo dos tipos de subsidios públicos a mediados de la década de 2000. El primero alienta a los proveedores a aumentar la proporción de docentes registrados y mejorar la calidad (Ministerio de Educación de Nueva Zelandia, 2020). El segundo subvenciona a los centros para que puedan ofrecer a los niños de 3 a 5 años hasta seis horas de AEPI al día y hasta 20 horas a la semana sin que sus familias tengan que pagar tasas adicionales (Education Counts, 2021). Una evaluación reveló que la política había incrementado la tasa de participación en el mercado laboral de las madres con dos hijos, pero había disminuido inesperadamente la participación e ingresos de las madres con un solo hijo (Bouchard y otros, 2021).

En Sudáfrica, el departamento de desarrollo social ofrece una subvención de 305 dólares al año a los niños que asisten a centros de desarrollo de la primera infancia registrados y cuyas familias están por debajo de un determinado umbral de ingresos. Se calcula que esta política llegó a casi el 80% de los niños de los centros registrados, pero a poco más del 30% de todos los niños que reciben atención y educación de la primera infancia, ya que la mayoría asiste a centros no registrados, para los cuales las condiciones de registro son onerosas (Departamento de desarrollo social de Sudáfrica, 2020; Wills y Kika-Mistry, 2021). El Ministerio de Educación de Trinidad y Tabago gestiona o respalda 138 centros de AEPI, y además subvenciona los sueldos de los docentes y cuidadores de 63 centros gestionados por la ONG Service

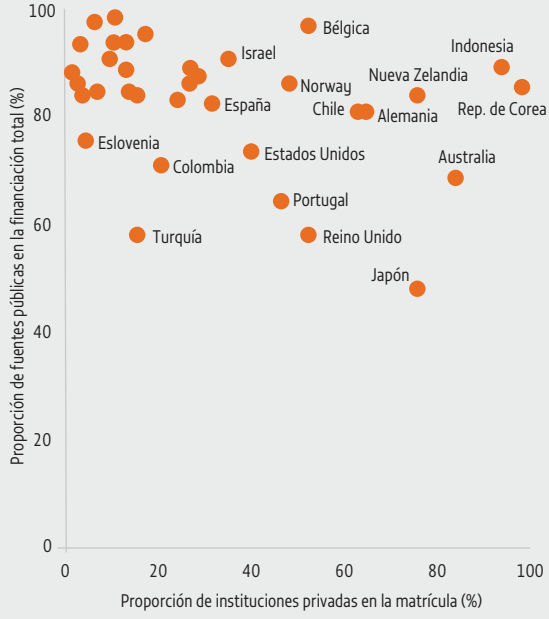
GRÁFICO 6.8:
La financiación pública de la atención y educación de la primera infancia supera la financiación privada en los países más ricos
Proporción de fuentes públicas en el gasto total (2015) y de instituciones privadas en el total de la matrícula (2018), países seleccionados de ingresos medianos y altos

a. Programas de desarrollo educativo de la primera infancia



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021-fig6_8a

b. Educación preescolar



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021-fig6_8b
Fuentes: Base de datos OCDE/IEU/Eurostat y OCDE (2019a).

Volunteered for All, que asume los demás gastos de funcionamiento e infraestructura. No se presta apoyo a 691 centros privados (Araujo y otros, 2013; Ministerio de Educación de Trinidad y Tabago, 2021).

Algunos Gobiernos pueden conceder exenciones fiscales a determinados tipos de proveedores como incentivo. El Ministerio de Educación y Ciencia de Ucrania tiene previsto ampliar la red de centros preescolares privados de aquí a 2024 concertando acuerdos preferenciales para pagar el alquiler de los locales y ofreciendo a los proveedores una exención fiscal en virtud del artículo 197 del Código Fiscal (perfiles de países PEER).

La contratación pública es una forma habitual de prestar y financiar servicios de AEPI. En el Brasil, el 8,2% de los niños que se beneficiaban de servicios de guardería y preescolar asistían a centros privados contratados por el Gobierno, que representaban el 29% del total de la impartición privada (INEP, 2020). En Filipinas, el plan de contratación del programa de cuidado y desarrollo de la primera infancia permite a los proveedores privados acreditados a nivel comunitario ofrecer servicios, así como beneficiarse de subvenciones para establecer y gestionar centros y recibir asistencia técnica y operativa de los departamentos de educación, bienestar social y salud (perfiles de países PEER).

Los programas de vales procuran ampliar el acceso a la educación preescolar por medio de proveedores no estatales. La iniciativa de educación preescolar universal de las Bahamas dispone que, cuando no haya más plazas en escuelas gestionadas por el Gobierno, se entreguen vales por valor de 2.000 dólares para un máximo de 1.000 niños al año, que se pagan directamente a preescolares privados aprobados que cumplen las normas nacionales (Ministerio de Finanzas de las Bahamas, 2019). En Hong Kong (China) se comprobó que el plan de vales para la educación preescolar agravaba la desigualdad (Wong y Rao, 2015) y fue sustituido en 2017 por la política de educación infantil gratuita, pasando de ser un sistema basado en la demanda a uno basado en la oferta. Anteriormente, el 84% de los jardines de infancia gestionados por organizaciones sin fines de lucro recibían vales por alumno para cubrir los gastos de funcionamiento, a condición de que se reglamentaran los derechos de matrícula. La nueva política ofrece subvenciones a los jardines de infancia para servicios de media jornada para todos los niños de 3 a 6 años (Rao y Lau, 2018).

> “En Eslovenia, los actores no estatales ejercen presión para la inclusión de los niños romaníes en la educación preescolar y su transición sin tropiezos a la escuela primaria”

Las normativas gubernamentales impiden que los proveedores no estatales cobren derechos de matrícula elevados y se aprovechen de las familias. Un análisis realizado para este informe constató que 79 países reglamentan los derechos de matrícula de la AEPI. Filipinas, Ghana y Viet Nam limitan el nivel de los derechos de matrícula y otras tasas que cobran las escuelas privadas independientes que no reciben subvenciones públicas; asimismo, exigen que se consulte al Gobierno sobre cualquier incremento de las tasas (perfiles de países PEER). En Filipinas, la ley de los primeros años establece que el Gobierno debe supervisar los derechos de matrícula por conducto del consejo del cuidado y desarrollo de la primera infancia, con miras a garantizar que los derechos de matrícula permanezcan "asequibles" y "dentro de unos límites razonables", aunque no especifica un monto estándar (Congreso de Filipinas, 2013). Los Gobiernos subnacionales también establecen restricciones de ese tipo. En el estado de Lagos (Nigeria), los derechos de matrícula de la educación preescolar y las demás tasas no pueden superar los 120 dólares al año (Baum, 2021).

El grado de tolerancia a la búsqueda de ganancias no es uniforme. En el Canadá, la normativa no suele contemplar la orientación hacia los beneficios, pero los proveedores de educación deben ser sociedades sin fines de lucro para obtener licencias en la provincia de Terranova y Labrador y el territorio de Nunavut (perfiles de países PEER). En Islandia, la impartición con fines de lucro solo está autorizada si el beneficio se reinvierte en el desarrollo del centro de AEPI, aunque las lagunas jurídicas pueden permitir a los proveedores ampliar las actividades, por ejemplo, gracias a la construcción de nuevos edificios que ofrecen otras oportunidades de obtener beneficios (Dýrfjörð y Magnúsdóttir, 2016). La ley del departamento para la infancia y la familia de 2013 de Irlanda prohíbe la impartición con fines de lucro. En Grecia, los centros privados pueden establecerse como actores con o sin fines de lucro, de conformidad con las disposiciones correspondientes a las empresas comerciales, pero el Gobierno puede prestar ayuda financiera únicamente a centros establecidos sin fines de lucro (perfiles de países PEER). La ley de jardines de infancia de Noruega permite que los jardines de infancia privados obtengan un beneficio "razonable", pero todas las subvenciones públicas y tasas que se reciban deben destinarse a cumplir los objetivos y condiciones del Gobierno en beneficio de los niños. La política nacional de desarrollo integral de la primera infancia de Sudáfrica de 2015 autoriza la impartición de AEPI con fines de lucro, pero esos proveedores solo pueden solicitar ayudas públicas si son contratados por el Estado para prestar servicios a grupos vulnerables.

A fin de abordar la cuestión de la equidad, algunos países aplican políticas que dan a los niños de una población u origen específicos acceso a la AEPI mediante prestaciones en efectivo directas o condicionadas, pagos en especie, vales, licencias parentales y créditos fiscales. Los Países Bajos conceden créditos fiscales a los padres para AEPI no estatal (Knijn y Lewis, 2017). La Arabia Saudita introdujo vales en función de los ingresos para aumentar la matriculación de niños de familias de bajos ingresos en centros privados de AEPI registrados; por su parte, el programa Qurrah entrega vales de guardería a las mujeres trabajadoras que ganan menos de 2.100 dólares al mes (Gobierno de la Arabia Saudita, 2021). No obstante, los datos de Finlandia, donde la

normativa procura garantizar la equidad entre los distintos tipos de servicios de AEPI, muestran que las políticas de admisión y los derechos de matrícula conducen a una estratificación de los consumidores entre el sector público y el privado (Ruutiainen y otros, 2021).

Ampliar la oferta pública puede ser la vía más directa para apoyar a las familias. En total, 63 países cuentan con disposiciones jurídicas sobre educación preescolar gratuita y 51 sobre educación preescolar obligatoria. La mayoría se encuentra en Europa y América del Norte y en América Latina y el Caribe (UNESCO, 2021).

LOS ACTORES NO ESTATALES INNOVAN Y DEFIENDEN LAAEPI

Los actores no estatales, como la sociedad civil, las organizaciones de base, el mundo académico, las fundaciones y las empresas, contribuyen a la AEPI mediante innovaciones relativas al acceso y la calidad y promoviendo su imagen.

Históricamente, los pedagogos comprometidos, como Friedrich Fröbel, Maria Montessori, Johann Heinrich Pestalozzi y Rudolf Steiner, que echaron los cimientos de la pedagogía y organización de la educación de la primera infancia, trabajaron fuera o al margen del sistema de educación público formal para aplicar su visión de aprendizaje centrado en el niño y autodirigido. El innovador enfoque de Reggio Emilia, que apareció en el norte de Italia a finales de los años 1940, se originó en actividades de organizaciones de base que acogía el municipio local (Aljabreen, 2020).

Los investigadores académicos de los Estados Unidos llamaron la atención sobre la eficacia a largo plazo de los programas de educación de la primera infancia, alentando a las autoridades públicas a ampliar ese tipo de programas (Schweinhart, 2016). La investigación científica, sobre todo en el ámbito de la neurociencia, ha confirmado muchas de las ideas de estos enfoques empíricos sobre las experiencias apropiadas para el desarrollo de los niños pequeños, en particular cómo las experiencias vitales afectan al cerebro y sus repercusiones para el aprendizaje, el comportamiento y el desarrollo (Center on the Developing Child, 2021; Lancet, 2016; Stack, 2013).

Gobiernos de todo el mundo, como los de Chile y Jordania, implican a expertos externos no estatales para forjar un consenso sobre las estrategias y políticas nacionales de AEPI que se estén elaborando y fomentar su apropiación (Herrera y otros, 2016; Sultana, 2009). En Macedonia del Norte, un país con grandes desigualdades en el acceso a la AEPI, los actores no estatales, con el apoyo de la Unión Europea, movilizan redes de proveedores de servicios, actores de la sociedad civil, encargados de la formulación de políticas y facultades de formación de docentes con miras a promover la equidad y la calidad en la AEPI (Step by Step, 2019). En Eslovenia, los actores no estatales ejercen presión para la inclusión de los niños romaníes en la educación preescolar y su transición sin tropiezos a la escuela primaria, con la participación de ONG romaníes (Ionescu y otros, 2019). En los Estados Unidos, algunos grupos de interés contribuyen a la formulación de políticas de AEPI (Karch, 2013). Las ONG desempeñan un papel importante en la promoción de la AEPI para los que se quedan rezagados (**Recuadro 6.2**).

Pero no toda la influencia que ejercen los actores no estatales es positiva. Las empresas influyen en las familias mediante la publicidad. Los Gobiernos no velan por que los supuestos productos de aprendizaje sean apropiados para la etapa de desarrollo de los niños pequeños (**Recuadro 6.3**).

Los sindicatos, en especial los de trabajadores de guarderías, también influyen en la AEPI. En el Canadá, la Centrale des syndicats du Québec, entre cuyos miembros figuran 10.000 trabajadores de guarderías a domicilio, se pusieron en huelga en septiembre de 2020 para exigir un aumento salarial, ya que sus salarios estaban por debajo de los de los trabajadores sin formación de las guarderías e incluso del nivel mínimo legal (Internacional de la Educación, 2020). En la Unión Europea se consulta a los sindicatos profesionales del cuidado de niños sobre cuestiones que afectan a sus miembros, en el marco de los esfuerzos de la Comisión Europea para mejorar la calidad del empleo (Federación Sindical Europea de Servicios Públicos, 2017). El sindicato de docentes y el sindicato de asistentes de jardín de infancia de Noruega se encuentran entre las organizaciones invitadas a los debates sobre políticas relativos a las modificaciones legislativas y la aplicación de estrategias (Ministerio de Educación e Investigación de Noruega, 2014). El sindicato de docentes de la República Unida de Tanzanía, en colaboración con la federación sindical internacional de docentes, Internacional de la Educación, y con financiación de la ONG internacional Comic Relief, puso en marcha un proyecto de cuatro años en dos distritos rurales para elaborar un perfil de competencias de los educadores de AEPI, elevar su nivel profesional de enseñanza y respaldar a un grupo de unos 350 docentes para que obtuvieran titulaciones (Internacional de la Educación, 2021).

Las redes internacionales no estatales, como la Red de Acción por el Desarrollo de la Primera Infancia, emprenden esfuerzos mundiales de promoción gracias al compromiso de sus miembros (Zonji, 2018). Algunas organizaciones, como la Red Africana para la Primera Infancia, la Red Árabe para el Desarrollo de la Primera Infancia y la Red Regional para la Primera Infancia de Asia y el Pacífico, entre cuyos miembros se encuentran actores no estatales, reproducen estos esfuerzos en el plano regional. Ayudan a compartir información y ofrecen capacidad, experiencia y recursos adicionales para plasmar los avances de la AEPI en los contextos nacionales, y adaptarlos a ellos (Vargas-Barón, 2015).

RECUADRO 6.2:

Los actores no estatales ofrecen AEPI a los más necesitados

Muchos actores no estatales defienden los intereses de los niños y las familias que pueden quedar excluidos del sistema formal de AEPI. Algunos niños crecen en entornos difíciles y el estar expuestos a un estrés extremo incide en su desarrollo socioemocional y educativo y en su comportamiento (Haskins, 2014; Murray y otros, 2012; Zeanah y otros, 2017). Los actores no estatales pueden prestar un apoyo adaptado mediante la AEPI.

Las guarderías y los programas de cohabitación para niños con madres encarceladas permiten a las madres vivir e interactuar con sus hijos, y así facilitar su desarrollo durante etapas cruciales (Goshin y otros, 2014; Poehlmann-Tynan y Turney, 2021). Los estudios realizados en el Brasil y Kenya indican que no todos los hijos de madres encarceladas tienen esas oportunidades (Cheruiyot, 2019; Stella y otros, 2016). Sin embargo, tener contacto con un progenitor encarcelado no siempre es lo mejor para el niño, e incluso puede ser perjudicial (Dwyer, 2014; Martin, 2017; Smith y Gampell, 2011).

Los requisitos para acceder a las guarderías de las prisiones varían según los países. Algunos solo permiten que las mujeres accedan a estos servicios si dan a luz mientras están en prisión, tienen hijos de cierta edad o cumplen condenas de determinados tipos (Halter, 2018; Warner, 2015). La asociación niño y espacio de Bulgaria trabaja con madres y padres romaníes en prisión con el fin de desarrollar su capacidad para la crianza de los hijos y garantizar el bienestar y los derechos de los niños (Brett, 2018). La Fundación Integra de Chile, una entidad no estatal, trabaja en centros penitenciarios para ofrecer a las madres y a los niños menores de 2 años planes nutricionales adaptados y una educación adecuada para el desarrollo (Subsecretaría de Educación Parvularia de Chile, 2019).

Las ONG y las organizaciones confesionales ayudan a los niños que nacen en situaciones difíciles. El proyecto de intervención temprana de Bucarest (Rumania) ha destacado la importancia de apoyar a los niños pequeños que están en instituciones (Zeanah y otros, 2017). En Filipinas, la fundación Kaisahang Buhay ofrece a los padres trabajadores pobres que pueden carecer de apoyo familiar una serie de servicios, como guarderías con un componente educativo, para alentarlos a que no envíen a sus hijos a instituciones (Bold, 2006; Kaisahang Buhay Foundation, 2021).

RECUADRO 6.3:

La influencia de las empresas en el desarrollo en la primera infancia puede ser perjudicial

La influencia de los actores no estatales en la AEPI abarca más aspectos que la prestación directa de servicios. Las empresas influyen en las familias y a menudo las engañan mediante la publicidad, presentándoles productos supuestamente orientados al aprendizaje y desarrollo de los niños. Los anuncios pueden afirmar, por ejemplo, que ciertos juegos enseñan a los niños pequeños la ciencia o la programación desde temprano, promoviéndolos como esenciales para su aprendizaje, sin una investigación que apoye tales afirmaciones; pero, por el contrario, éstos pueden obstaculizar el desarrollo socioemocional y educativo de los niños (Clark y otros, 2020; Lieber, 2020). El uso de marcas, logotipos y medios sociales para dirigirse a los niños desde una edad temprana influye en la percepción de los niños y los padres sobre los juguetes y su valor educativo (Burroughs, 2017; Vaala y LaPierre, 2014).

A los niños pequeños se les ofrecen cada vez más herramientas digitales y analógicas para el aprendizaje, a saber, medios interactivos, aplicaciones y otros programas informáticos, programas de televisión y dispositivos de pantalla táctil, vinculados a la creciente industria del entretenimiento educativo. Un estudio realizado en los Estados Unidos, en el que se observaba el uso de los medios por parte de los niños desde su nacimiento hasta los 8 años, concluyó que los niños de 2 a 4 años utilizaban pantallas durante unas 2,5 horas al día, en promedio —una duración que aumentaba con la edad— y que el 73% usaba pantallas para ver la televisión y vídeos, frente al 1% para hacer los deberes (Rideout y Robb, 2020). Un análisis de más de 10.000 alumnos concluyó que los niños en edad preescolar procedentes de familias de bajos ingresos y los niños negros de todos los niveles de ingresos, así como los niños hiperactivos y los que presentaban comportamientos agresivos, tenían más probabilidades de convertirse en usuarios frecuentes de tecnología al final de la escuela primaria (Morgan y otros, 2021).

Las empresas emergentes han empezado a aprovechar este mercado que se prevé que crezca. Una empresa de los Estados Unidos recaudó 50 millones de dólares en 2020 para crear y ampliar una aplicación de aprendizaje temprano personalizado para niños de 2 a 8 años, con el fin de mejorar sus competencias en lectoescritura (Rauf, 2020). En China, plataformas como Zhang Tong Jia Yuan, iBeiliao y Zhihuishu procuran mejorar la comunicación entre los jardines de infancia y los padres, instruyendo a los padres por medio de planes de crianza personalizados. Algunos ofrecen pruebas gratuitas a los jardines de infancia (Deloitte, 2018).

El uso de herramientas de entretenimiento educativo y aprendizaje digital para los niños más pequeños ha suscitado preocupación por la limitada interacción entre padres e hijos, el mal diseño de las aplicaciones, la inclusión inadecuada de contenidos de aprendizaje, la ciberseguridad y los problemas de salud relacionados con una sobreexposición a dispositivos digitales (Britto y otros, 2013; Liu y Hwang, 2021; Reid Chassiakos y otros, 2016).

> Las fundaciones desempeñan un papel importante en la promoción de la AEPI

Las fundaciones participan activamente en estas redes y desempeñan un papel importante en la promoción de la AEPI. Desde hace 70 años, la Fundación Bernard van Leer pone de relieve la importancia de los primeros años, proporcionando apoyo financiero y reuniendo conocimientos especializados. Su estrategia actual se centra en la formación de los padres, la incorporación de la primera infancia en la planificación urbana y el asesoramiento sobre la ampliación de iniciativas de desarrollo en la primera infancia. Por ejemplo, ha investigado cómo conferir sostenibilidad a programas públicos emblemáticos, como Criança Feliz en el Brasil (Datla, 2021) y Cuna Más en el Perú (Datla, 2018), y cómo garantizar que los barrios marginales y los asentamientos de refugiados tengan un acceso fácil a la AEPI (Arup y Fundación Bernard van Leer, 2020). La Fundación Aga Khan, activa sobre todo en Asia Central y África Oriental, y la Open Society Foundations, que trabaja especialmente en Europa Central y Oriental y el Cáucaso por conducto de la asociación internacional Step by Step, son otros ejemplos de actores no estatales que movilizan apoyo y promoción a favor de la AEPI (Vargas-Barón, 2015).

CONCLUSIÓN

Allí donde el sector público ha carecido de capacidad para prestar servicios de AEPI a las familias y los niños desde el nacimiento hasta la edad escolar, los actores no estatales han respondido a la demanda. Ya se trate de organizaciones sin fines de lucro, no gubernamentales, confesionales y comunitarias o de actores privados con fines de lucro, los servicios de los actores no estatales abarcan desde guarderías no registradas e informales hasta centros preescolares formales. Ahora bien, a pesar de la presencia de esta gama de proveedores, muchas familias desfavorecidas no pueden acceder fácilmente a ellos debido a los altos costos y la falta de respaldo financiero. Por otra parte, la calidad en la amplia gama de proveedores estatales y no estatales es muy variable, por lo que se necesitan normas de calidad uniformes y mecanismos de reglamentación y garantía de la calidad más sólidos.

La impartición de educación no estatal sigue creciendo en muchos países y queda claro que los actores no estatales influyen en la formulación de políticas. Si bien los esfuerzos de los Gobiernos por ampliar la oferta pública de educación preescolar han propiciado un aumento de la matriculación en algunos contextos, es necesario acelerar los esfuerzos referentes a la gobernanza y la supervisión para todos los proveedores no estatales y las poblaciones a las que se dirigen. Dado que la COVID-19 sigue ensombreciendo el sector, será importante garantizar que existan disposiciones eficaces.



Aya, Yamama, Balsam y Aya (de izq. a der.) son refugiadas sirias que estudian enfermería en el Luminus Technical University College (Jordania). Declaran que el laboratorio las ayudará a reproducir el ambiente de un hospital donde trabajarán en el futuro.

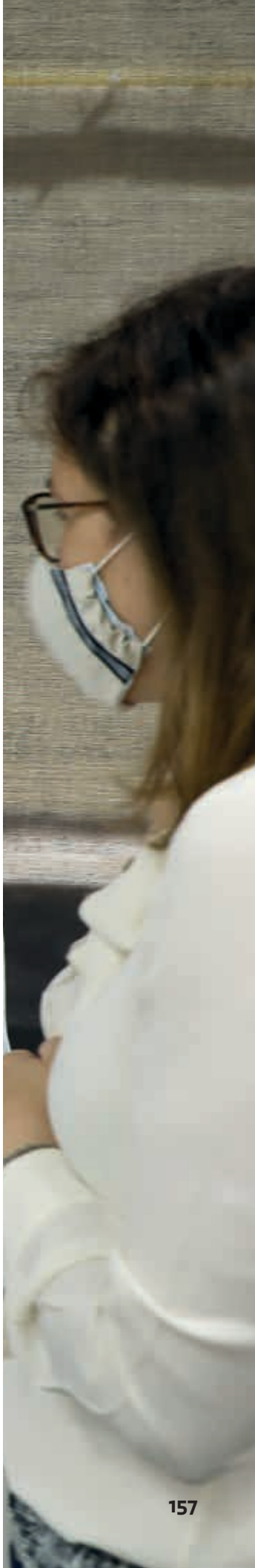
CRÉDITO: ACNUR/Lilly Carlisle



CAPÍTULO

7

Educación superior



MENSAJES CLAVE

Los actores no estatales acogen más de un tercio del estudiantado de educación superior, porcentaje que permaneció estable en la década de 2010.

- En 96 de 131 países el porcentaje correspondiente al sector privado es mayor en la educación superior que en la secundaria.

La educación superior no estatal puede representar un desafío para la calidad del sistema.

- Las opiniones sobre las ventajas de la orientación al lucro en este sector están divididas. En los Estados Unidos, los resultados del estudiantado empeoran en la medida en que aumenta el incentivo de la maximización de las ganancias.
- El afán de los establecimientos no estatales en responder a las necesidades del mercado laboral puede ir en detrimento del interés en la innovación. En la India, aproximadamente el 40% de las universidades privadas ofrecen solo un campo de estudio.
- Muchos docentes del hemisferio sur están formados en establecimientos no estatales. En Chile y México se ha prohibido esta práctica por suscitar preocupaciones acerca de la calidad.
- Los docentes de las universidades no estatales trabajan probablemente solo a tiempo parcial, ya que a menudo están a la vez empleados en instituciones públicas, y este recargo de trabajo amenaza la calidad de la educación. Mozambique ha prohibido esta práctica.

Los proveedores de educación no estatales pueden facilitar u obstaculizar el acceso a la educación superior.

- Es probable que los proveedores de educación no estatales seleccionen preferentemente a las personas que pueden pagar. En Colombia, en 2018 el porcentaje de estudiantes matriculados en establecimientos no estatales era 17 puntos porcentuales más elevado en las zonas urbanas que en las zonas rurales.
- Los establecimientos no estatales pueden ofrecer más flexibilidad. En el Brasil, el 68% del estudiantado de universidades no estatales se inscribe en clases vespertinas, lo que les permite trabajar durante el día.

La normativa puede proteger la calidad y asequibilidad en función del contexto, la capacidad y los recursos.

- Los mecanismos para garantizar la calidad son recientes y se tiende a dedicar más atención a la creación y el funcionamiento de los establecimientos que a la calidad y los resultados de la educación. Bangladesh no tuvo marco de acreditación hasta 2017. La mayoría de los 32 establecimientos privados del Perú no estaban acreditados hasta mediados de 2019.
- No es frecuente que la normativa promueva la equidad y, por lo general, solo se aplica a los proveedores de educación que reciben financiación pública. El Gobierno de Rumania reserva plazas sin pago de derechos de matrícula para estudiantes provenientes de escuelas secundarias de zonas rurales y estudiantes romaníes, pero solo en las universidades públicas.

Las modalidades de financiación de la educación superior privada tienen consecuencias para la equidad y la calidad.

- Los Gobiernos financian los establecimientos no estatales de forma directa, mediante exenciones de impuestos y subvenciones para la investigación, o indirectamente mediante becas y préstamos al estudiantado. En Australia, el Gobierno sufraga el 55% de los gastos de la educación en establecimientos de educación superior; de esta ayuda casi un tercio está dirigida a los hogares.
- Los establecimientos no estatales obtienen, además, ingresos a través de préstamos y bonos. La emisión de bonos universitarios ha alcanzado los 11.400 millones de dólares a mediados de 2019, más del doble que el año anterior.

Los hogares se están haciendo cargo de una gran parte de los costos de la educación superior.

- En más de 70 países se aplican programas de préstamo a estudiantes que suelen estar subvencionados por el Gobierno; esto puede llevar a que se les aumenten los derechos de matrícula, como sucede en el Brasil.
- Algunos actores no estatales contribuyen a cubrir los gastos del estudiantado con becas y préstamos. En Bangladesh, las universidades no estatales deben asignar del 2% al 5% de sus ingresos a becas o subvenciones.

Más de uno de cada tres estudiantes de la educación superior acude a establecimientos no estatales 160
La reglamentación de la educación superior no estatal es variable 170
Las modalidades de financiación tienen consecuencias en la calidad y la equidad 174
Los actores no estatales influyen en la educación superior mediante múltiples mecanismos 179
Conclusión 180

Casi todos los países ofrecen acceso a la educación superior por medio de actores estatales y no estatales. Pero la participación de los actores no estatales suscita preguntas y plantea desafíos en cuanto a la calidad y la asequibilidad, dimensiones esenciales de la meta 4.3 del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible. Asimismo, el límite que separa la educación superior estatal y la no estatal es difuso, y los actores no estatales no solo participan en la prestación de servicios, sino también en la financiación de los establecimientos públicos, y ejercen influencia en ellos y en el sector en su conjunto.

La existencia de los establecimientos no estatales tiene consecuencias para la calidad del sistema. Por ejemplo, si se centran en aptitudes especiales para responder a las necesidades del mercado laboral pueden disminuir la motivación para la innovación. Es menos probable que el personal académico de los establecimientos no estatales esté integrado por profesores a tiempo completo. La educación superior no estatal también influye en la asequibilidad. Por ejemplo, los establecimientos podrían admitir con preferencia a quienes pueden pagar la educación superior, si bien en algunos casos se dirigen a grupos en riesgo de exclusión.

La normativa de la educación superior no estatal varía según el lugar, al igual que la utilización de mecanismos encaminados a garantizar un mínimo de calidad. No es frecuente que se aplique una normativa que promueva la equidad. También las modalidades de financiación de los establecimientos no estatales, como su acceso a fondos públicos y el grado en que dependen de los derechos de matrícula, tienen repercusiones en la calidad y la equidad. Algunos establecimientos reciben apoyo de entidades privadas, más allá de los derechos de matrícula. Además, los hogares reciben apoyo para que puedan hacerse cargo de una parte mayor de la financiación de la educación superior, incluida la que brindan los establecimientos no estatales, mediante préstamos, becas y acuerdos de participación en los ingresos.

MÁS DE UNO DE CADA TRES ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ACUDE A ESTABLECIMIENTOS NO ESTATALES

Resulta difícil medir en qué proporción participan los actores no estatales en la educación superior. La diversidad de establecimientos hace que sea difusa la distinción entre la prestación de servicios estatal y la no estatal. El Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) define los establecimientos privados como aquellos que están sujetos al control y la gestión de una organización no gubernamental (ONG) o cuyo consejo de administración está integrado, en su mayoría, por miembros que no han sido elegidos por un organismo público. Conforme a esta definición, aproximadamente el 33% del estudiantado está matriculado en establecimientos públicos a escala mundial, proporción que ha permanecido constante en los últimos años. Los porcentajes más elevados se encuentran en Asia Central y Meridional (49%) y en América Latina y el Caribe (54%) (**Gráfico 7.1a**). No obstante, las medias regionales encubren grandes diferencias entre los países (**Gráfico 7.1b**).

Aunque no se cuenta con un número suficiente de datos comparables para establecer la tendencia a largo plazo, al parecer el porcentaje correspondiente a la educación superior privada ha permanecido relativamente estable en la década de 2010. Está en aumento en algunos países y en descenso en otros (**Recuadro 7.1**). Las políticas de determinados países se han centrado en ampliar la oferta pública en el ámbito de la educación superior, lo que ha reducido el tamaño del sector no estatal. En Colombia y Filipinas, la expansión de la impartición de educación superior por el sector público mediante la creación de nuevos establecimientos estatales ha llevado a la disminución del porcentaje de estudiantes matriculado en la educación no estatal, pese a que el número total sigue aumentando (Levy, 2015b).

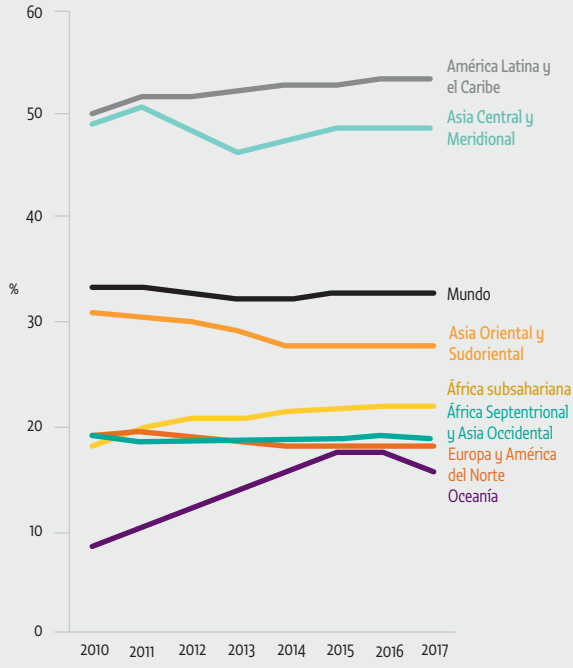
> El porcentaje de la educación superior privada es más alto que en la enseñanza primaria en 99 de 131 países, y más alto que en la enseñanza secundaria en 96 países

El porcentaje de la educación privada es más alto en la educación superior que en la enseñanza primaria en 99 de 131 países, y más alto que en la enseñanza secundaria en 96 países. A diferencia de la educación obligatoria, en la que los Gobiernos dan prioridad a la expansión de escuelas estatales o, en algunos casos, a la absorción de escuelas no estatales, modificar la condición jurídica de las universidades era una prioridad menor. En Bangladesh, la política de educación nacional de 2010 reforzó el papel de los proveedores de educación superior no estatales, pero propugnó la nacionalización de la educación primaria. En 2014, el Gobierno nacionalizó cerca de 30.000 escuelas primarias no estatales (BRAC, 2021).

En los sitios donde el número de proveedores no estatales está en aumento, la explicación común es que ello responde a la demanda de una educación superior 'diferente', 'mejor' o 'adicional'. En consecuencia, ello va asociado, respectivamente, a tres tipos principales de establecimientos no estatales: religioso-culturales, de élite y para absorber la demanda, expresión que suele utilizarse para describir la masa de establecimientos más pequeños no confesionales (Levy, 2006; Pachuashvili, 2009).

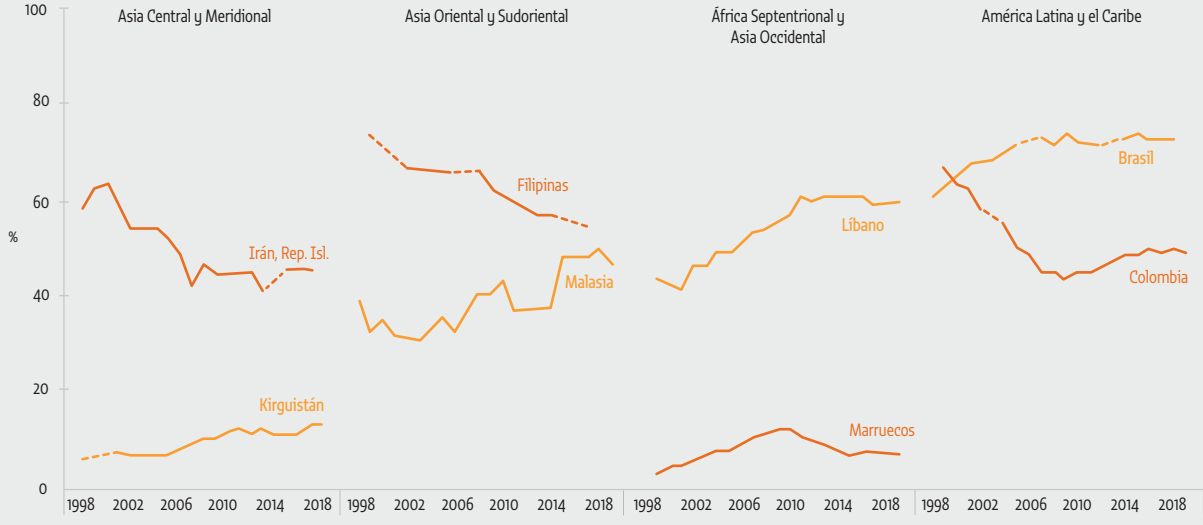
GRÁFICO 7.1:
Las tendencias regionales del porcentaje de matriculación en la educación superior en establecimientos privados encubren tendencias nacionales divergentes

a) Porcentaje de matriculación en la educación superior en establecimientos privados, por región, 2010–2017



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig7_1a
Fuente: Buckner (2021), basado en los datos procedentes del IEU y PROPHE.

b) Porcentaje de matriculación en la educación superior en establecimientos privados, países seleccionados, 1998–2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig7_1b
Fuente: Base de datos del IEU.

RECUADRO 7.1:

En Bangladesh y en Polonia ha disminuido el porcentaje de establecimientos no estatales de educación superior

En 1992, Bangladesh comenzó a autorizar el funcionamiento de establecimientos de educación superior no estatales (Ahmed, 2015). Tras su crecimiento inicial, su porcentaje de matriculación en la educación superior se redujo prácticamente a la mitad, del 64% en 2001 al 35% en 2016, mientras que el índice de matriculación bruto en la educación superior aumentó del 7% al 18%. El Gobierno absorbió gran parte del crecimiento de la demanda aumentando el número de establecimientos públicos —en especial establecimientos profesionales y técnicos, que han disminuido en el sector no estatal— y cobrando derechos de matrícula bastante inferiores que los de los establecimientos no estatales (Comisión de subvenciones universitarias de Bangladesh, 2018; BRAC, 2021) (**Gráfico 7.2**).

En Polonia, el porcentaje de establecimientos de educación superior no estatales cayó del 33% en 2008 al 27% en 2018, debido en gran parte a un cambio demográfico (Kwiek, 2016, 2018). En ese período, la matriculación total en educación superior disminuyó un 31%, es decir, los establecimientos del sector público de 2008 habrían satisfecho casi toda la demanda de educación superior. En los países en los que la matriculación total está disminuyendo, es probable que sean los establecimientos no estatales pequeños, más que los grandes, los que se vean afectados. Esto es especialmente cierto cuando los establecimientos públicos tienen derechos de matrícula más bajos y ofrecen una calidad aceptable o superior. Además, el descenso de la matriculación permite a los Gobiernos aumentar el gasto público por estudiante en los establecimientos públicos, al menos temporalmente.

GRÁFICO 7.2:

El porcentaje de matriculación en los establecimientos no estatales podría disminuir independientemente de la tendencia general de la matriculación

Porcentaje de matriculación en establecimientos de educación superior privados y matriculación total en la educación superior, Bangladesh y Polonia, 1998–2018



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig7_2
Fuente: Base de datos del IEU.

LOS ESTABLECIMIENTOS CON ORIENTACIÓN RELIGIOSA O CULTURAL ESTÁN VINCULADOS A LA HISTORIA Y LA TRADICIÓN

Los establecimientos educativos de afiliación religiosa tienen una larga trayectoria, que en algunos casos se remonta al origen mismo de las universidades en Europa y Asia (Altbach y otros, 2021). Actualmente, siguen siendo importantes en muchos países. En Asia Sudoriental, donde los establecimientos religiosos son algo común, existen establecimientos de educación superior islámicos en Indonesia, católicos en Filipinas y budistas en Tailandia (Banco Asiático de Desarrollo, 2012; Welch, 2021).

Las organizaciones religiosas han sido importantes proveedores de educación superior no estatales a lo largo de la historia en América Latina y el África subsahariana, y hoy esta última es considerada un centro dinámico de expansión de la educación superior cristiana (Carpenter, 2017; Durham y Sampaio, 2000; Levy y Tamrat, 2021). En Kenya, los primeros establecimientos de educación superior no estatales durante el periodo colonial fueron fundados por misioneros, y el país sigue manteniendo este legado: hoy, la mayor parte de los establecimientos no estatales del país están dirigidos por organizaciones religiosas (Carpenter, 2017; Onsongo, 2007).

Diversos grupos étnicos han fundado establecimientos de orientación cultural no estatales, en especial en países con poblaciones heterogéneas. Las comunidades étnicas de Indonesia y Malasia poseen establecimientos no estatales y otorgan becas a miembros de sus comunidades (Banco Asiático de Desarrollo, 2012; Welch, 2021). En Malasia, la instauración de cuotas étnicas en los establecimientos públicos después de la independencia restringió el acceso a quienes no eran bumiputra (pertenecientes a etnias indígenas malayas), obligando a los ciudadanos malayos de los grupos étnicos chinos e indios a acudir al sector no estatal (Jie, 2018; Welch, 2021). Algunas estimaciones indican que el 85% del estudiantado de establecimientos públicos es bumiputra y más del 90% del que asiste a establecimientos no estatales pertenece a otras etnias (Welch, 2021).

La heterogeneidad étnica y lingüística de la población puede influir en la disposición de los Gobiernos a propiciar la educación no estatal. Tras el cambio de régimen en los países bálticos en 1989, las leyes lingüísticas prohibieron a los establecimientos del sector público impartir instrucción en otro idioma que no fuera el idioma nacional. Por lo tanto, la mayor parte de la demanda de educación no estatal en esos países era atendida por proveedores de lengua rusa. Letonia y Estonia, que tenían importantes minorías de habla rusa, permitieron la creación de establecimientos de educación superior no estatales rusos poco después del cambio de régimen (Pachuashvili, 2011). En el sector no estatal de Letonia, el idioma sigue desempeñando un papel importante: en 2017, entre el estudiantado de establecimientos de educación superior, el 29% estudiaba en ruso, el 19% en inglés y el 10% en varios idiomas. En 2018, una nueva ley amplió la obligación de utilizar el idioma nacional a los establecimientos no estatales, con algunas excepciones para los idiomas oficiales de la Unión Europea, excluyendo de hecho la impartición de clases en ruso (Kuzmin, 2018).

LA LIMITACIÓN DE LOS PRESUPUESTOS Y LA ORIENTACIÓN DE LAS POLÍTICAS HACIA EL MERCADO ALIENTAN LA MASIFICACIÓN

La proliferación de establecimientos no estatales que no son de élite ni tienen afiliación religiosa o cultural —mencionados a menudo como establecimientos que absorben la demanda— es un fenómeno relativamente reciente que crece con rapidez, en respuesta al aumento de la demanda y en el contexto de presupuestos públicos apretados (Levy, 2013; Welch, 2021). En numerosos países de bajos y medianos ingresos, las políticas que promueven la participación del sector no estatal en la educación superior gozaron de popularidad en la década de 1990, a menudo alentadas por instituciones financieras internacionales (Task Force on Higher Education and Society, 2000).

A lo largo de la historia, los establecimientos de educación superior no estatales de América Latina eran establecimientos cristianos o laicos de élite. Pero la expansión que tuvo lugar desde la década de 1960 se caracterizó por la aparición de establecimientos no estatales más pequeños, destinados a absorber el exceso de demanda (Durham y Sampaio, 2000; Levy, 1986). Dos factores contribuyeron a esta evolución. Primero, los Gobiernos fomentaron la flexibilidad del sector no estatal para crear establecimientos o programas de forma rápida. Segundo, en un contexto fiscal desfavorable, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial recomendaron a los Gobiernos reducir la financiación pública destinada a la educación superior (Corbucci y otros, 2016; Ferreyra y otros, 2017).

En el África subsahariana se ha observado un patrón similar, en particular en los países anglófonos (Levy, 2007; Varghese, 2016). Después de la ola de nacionalizaciones de la educación superior que siguió a la independencia, la mayor parte de la matriculación en ese nivel de educación fue captada por establecimientos más pequeños que no eran de élite ni religiosos (Irene y Hussain, 2020). Este tipo de establecimientos ha estado también a la vanguardia de la expansión del sector no estatal en Europa Central y Oriental desde la transición en la década de 1990, debido en parte a la evolución de las políticas en dirección a la economía de mercado (Kwiek, 2016). En la India, factores similares explican la expansión a partir de la década de 1990, una vez abandonada la estrategia posterior a la independencia de ampliar la educación superior en los establecimientos públicos (Ravi y otros, 2019; Varghese y Panigrahi, 2019).

Este tipo de establecimientos ha predominado también en contextos de crisis o perturbaciones importantes de los servicios públicos. En Côte d'Ivoire, la crisis política de 2010 2011 provocó el cierre de muchos

> “Las organizaciones religiosas han sido importantes proveedores de educación superior no estatales en América Latina y el África subsahariana”

establecimientos públicos para efectuar reparaciones de infraestructura, lo cual estimuló la matriculación en establecimientos no estatales (Banco Mundial, 2017). En el Líbano, la guerra civil trajo aparejadas importantes perturbaciones para el sistema público de educación superior, llevando a la quiebra de la universidad nacional en 1974 y al incremento de establecimientos comerciales y religiosos no estatales (Buckner, 2011).

> “Algunos países han intentado recientemente acrecentar el prestigio de sus sistemas de educación superior mediante establecimientos no estatales”

LA DEMANDA DE GRUPOS PRIVILEGIADOS LLEVA EN OCASIONES A LA CREACIÓN DE ESTABLECIMIENTOS DE ÉLITE NO ESTATALES

Los establecimientos de élite no estatales pueden surgir para responder a la percepción de que la calidad de las universidades públicas está decayendo, una preocupación manifestada a veces por los segmentos más acomodados de la sociedad, como fue el caso en América Latina a mediados del siglo XX (Durham y Sampaio, 2000; Levy, 2006). En Sudáfrica, la expansión del sector no estatal a mediados de la década de 1990 se ha atribuido también en parte a la demanda de una ‘educación mejor’ por parte de la población blanca (Tamrat, 2017).

Los establecimientos de élite son el tipo más excepcional entre los establecimientos no estatales. En la mayoría de los países, las universidades públicas gozan del máximo prestigio. Sin embargo, algunos países tienen universidades no estatales de primer nivel, como los establecimientos de la Ivy League en los Estados Unidos y las universidades católicas de América Latina y de otras partes del mundo (Altbach y otros, 2021). En los países con larga tradición de educación superior religiosa, es frecuente que los establecimientos sean a la vez religiosos y de élite. En la República Democrática del Congo, por ejemplo, los establecimientos más prestigiosos son, y han sido a lo largo de la historia, religiosos (Gérard, 2020).

Los esfuerzos de los países para acrecentar el prestigio de sus sistemas de educación superior mediante establecimientos no estatales es un fenómeno más reciente. El Gobierno de la India adoptó un plan para seleccionar los 20 establecimientos que tendrían talla mundial, la mitad de los cuales eran no estatales (Chattopadhyay, 2019). En 2014, el Gobierno japonés puso en marcha el proyecto Top Global University para conferir a determinadas universidades una categoría mundial. Entre los 37 establecimientos seleccionados, 14 son no estatales (Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencias y Tecnología del Japón, 2014). En Marruecos, el sector de la educación superior no estatal, inicialmente integrado por pequeños establecimientos de orientación profesional, se está transformando para atender la demanda de las élites nacionales, la diáspora marroquí y el estudiantado internacional. El Gobierno ofrece incentivos a los establecimientos no estatales para que sigan el ejemplo de las universidades de élite estadounidenses, exigiéndoles que tengan un campus completo, dormitorios para estudiantes y un centro de investigación (Buckner, 2018).

Un tipo de institución de élite reciente es el campus internacional, propiciado por el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios de 1995, que reconocía la educación superior como un servicio comercializable y alentaba una gama amplia de impartición no estatal transnacional (Altbach y otros, 2021). Ello se ha visto fortalecido desde entonces por la inclusión de la educación superior en otras negociaciones comerciales internacionales, como el Acuerdo de Asociación Transpacífico (Australia DFAT, 2016) y el Acuerdo Económico y Comercial Global (Davies, 2018). Después de sumarse a la Organización Mundial del Comercio en 2000, China abrió su mercado de la educación superior y se esforzó a su vez por contar con “universidades de prestigio mundial” alentando la colaboración entre los establecimientos locales y e importantes instituciones extranjeras. El número de establecimientos creados a partir de esta campaña aumentó de uno en 2004 a doce en 2019 (Mok, 2021).

LOS LÍMITES ENTRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ESTATAL Y LA NO ESTATAL SON A MENUDO DIFUSOS

Diversas configuraciones relativas a la apropiación, el control y la gobernanza en la educación superior desdibujan los límites que separan a los proveedores estatales de los no estatales. Un ejemplo muy conocido es el Reino Unido, donde la mayoría de las universidades son consideradas públicas y reciben importante financiación gubernamental, pero están controladas por actores no estatales y, por lo tanto, se consideran privadas en las estadísticas internacionales (Knight, 2006). La Universidad de Nairobi, la universidad pública más antigua y grande de Kenya, recibe la mayor parte de sus fondos de fuentes privadas y aplica un enfoque comercial de gobernanza, centrado en la generación de ingresos y el aumento de las prácticas empresariales del establecimiento (Provini, 2019).

La universidad islámica internacional de Malasia es una institución pública según la ley pero está regida por la ley de empresas y tiene un consejo directivo integrado por cinco miembros de países musulmanes y un representante de la Organización de Cooperación Islámica (Welch, 2021). En Viet Nam, una universidad fue fundada como centro de formación para una filial de una empresa de propiedad estatal. Más tarde la filial se privatizó, pero la universidad sigue reivindicando su pertenencia a la empresa de propiedad estatal (Chau y otros, 2020).

Dentro del sector no estatal, es difícil distinguir los establecimientos con ánimo de lucro de los que no tienen fines de lucro. En Chile existen grandes empresas multinacionales con fines de lucro, como Laureate Education, que poseen universidades a pesar de que en el país no se autorizan las universidades con ánimo de lucro (Bernasconi, 2013). Una decisión reciente aclaró que las universidades podían ser propiedad de una empresa con fines de lucro y ser controladas por ella, pero no podían funcionar como establecimientos con fines de lucro (Educación 2020, 2018; Hurtado, 2020). En Malasia, una empresa con fines de lucro perteneciente a una entidad sin ánimo de lucro posee dos establecimientos (Welch,

> Dentro del sector no estatal, es difícil distinguir los establecimientos con ánimo de lucro de los que no tienen fines de lucro

2021). Muchos establecimientos sin fines de lucro utilizan vacíos legales para distribuir beneficios, lo que lleva a algunos países, como el Brasil (desde 1997), a autorizar el funcionamiento de establecimientos con ánimo de lucro con objeto de recaudar impuestos (Almeida de Carvalho, 2013). Aun dentro del sector con fines de lucro, la ambigüedad sobre lo que se considera jurídicamente un establecimiento de educación superior, a diferencia de una empresa que imparte formación, dificulta la reglamentación, ya que en el primer caso estaría regido por la ley de educación y en el último por el derecho mercantil (Levy, 2015a).

El aumento de la impartición transfronteriza de educación superior hace que sea aún más complicado definir el régimen de propiedad y reglamentación. Los campus de las sucursales de establecimientos de educación superior públicos de Australia, el Reino Unido y los Estados Unidos se consideran establecimientos privados en Malasia. En Viet Nam, la Universidad RMIT y la British University Vietnam, gestionadas por instituciones públicas, se consideran universidades privadas, mientras que la Universidad Vietnamita-Alemana y la Universidad de Ciencia y Tecnología de Hanoi, también conocida como la Universidad Viet Nam-Francia, se clasifican como públicas (Welch, 2021).

LA APARICIÓN DE ESTABLECIMIENTOS NO ESTATALES TIENE REPERCUSIONES EN LA CALIDAD DEL SISTEMA

Al igual que sucede con los otros niveles de educación, un argumento común a favor de los actores no estatales es que pueden intensificar la competencia y mejorar la calidad del sistema. No obstante, la competencia en la educación superior es imperfecta, ya que los costos de ingreso son elevados y los servicios presentan grandes diferencias en cuanto a la ubicación, el tipo de programa, las capacidades del estudiantado, los campos de estudio y la rigurosidad (Ferreyra y otros, 2017). Por estos y otros factores sistémicos, el potencial de mejora puede no realizarse.



Los efectos de la búsqueda de beneficios en la calidad son objeto de intenso debate

Quienes apoyan los establecimientos con fines de lucro argumentan que la necesidad de atraer estudiantes genera competencia e incentivos para mejorar la calidad. Sus detractores sostienen que ese mecanismo no funciona en un mercado tan imperfecto como el de la educación superior (Altbach y otros, 2021). La decisión de cursar estudios superiores está determinada por factores como las restricciones financieras a corto plazo y una información limitada —que suelen obrar, además, en menoscabo del estudiantado desfavorecido— y no por los objetivos académicos y posibles beneficios a largo plazo (Knobel y Verhine, 2017).

Ahora bien, no todas las entidades con fines de lucro son iguales. Diferentes tipos de proveedores están movidos en distinta medida por la obtención máxima de beneficios. En un extremo del espectro, los particulares, las familias y las empresas de propiedad privada podrían crear establecimientos de educación superior con fines de lucro con una visión socialmente responsable o una visión empresarial compatible con la priorización de la calidad y los resultados del estudiantado, en lugar de maximizar las ganancias (Tamrat, 2018). En el otro extremo, las empresas que cotizan en bolsa y las de capital privado tienen mayores incentivos para maximizar los beneficios debido a sus responsabilidades de remuneración para con los accionistas e inversores. (Eaton y otros, 2018).

En los Estados Unidos, donde el sector está muy subvencionado (un 90% del ingreso de los establecimientos con fines de lucro proviene de subvenciones federales y préstamos garantizados por el Gobierno federal), los resultados del estudiantado empeoran a medida que aumenta el afán de maximizar los beneficios. Por ejemplo, la adquisición de un establecimiento con fines de lucro por una empresa propiedad de capital privado produjo una disminución de los índices de graduación, del reembolso de préstamos y de las ganancias en el mercado laboral, como resultado de varios factores, entre ellos el descenso de factores relacionados con la educación, como la cantidad de profesores por estudiante y el porcentaje del gasto dedicado a la educación (Eaton y otros, 2018).

Un enfoque basado en las competencias para responder a las necesidades del mercado laboral podría frenar la innovación

Es posible que el estudiantado de establecimientos que cobran derechos de matrícula necesite adquirir competencias que sean valoradas en el mercado laboral para poder recuperar el costo de sus estudios después de graduarse. Sin embargo, el empeño de los establecimientos no estatales en aportar esas competencias puede mermar el fomento de la innovación (Altbach y otros, 2021). Ello se puede observar en los campos de estudio ofrecidos y en el énfasis en la empleabilidad como estrategia de comercialización y fuente de legitimidad. La inserción laboral de los graduados es un indicador utilizado en Asia Sudoriental para clasificar los establecimientos de educación (Welch, 2021).

La demanda de programas especializados y orientados hacia el empleo condiciona el crecimiento de la educación superior en muchos países (Irene y Hussain, 2020; Muzammil, 2019). Los establecimientos más pequeños con escaso capital eligen centrarse solo en campos de estudio que requieren poca inversión inicial en infraestructura y están menos reglamentados por las autoridades y las asociaciones profesionales (Banco Asiático de Desarrollo, 2012; Teixeira y otros, 2016). En la India, las universidades públicas y las que reciben ayuda gubernamental suelen impartir formación general, mientras que las universidades privadas ofrecen cursos profesionales. Aproximadamente un 40% de las universidades privadas ofrece un solo campo de estudio, en general en el ámbito de la educación (Muzammil, 2019); el 67% de las escuelas normales de magisterio son privadas (Henry y otros, 2020) (**Recuadro 7.2**). En Indonesia, dos tercios de la matriculación total en establecimientos no estatales corresponden a educación, ciencias sociales o comercio (Welch, 2021). En Viet Nam, las universidades estatales ofrecen las carreras de medicina, ingeniería o biotecnología, dejando otros campos a las universidades privadas que en su mayoría son más pequeñas y más orientadas a profesiones concretas (Altbach y otros, 2021; Levy y otros, 2020). El Gobierno de Etiopía prohíbe a los establecimientos no estatales ofrecer títulos en determinados campos, como derecho y formación de docentes (Tamrat y Levy, 2017).

Los establecimientos no estatales establecen redes con los empleadores, por ejemplo, los invitan a dar clases y a colaborar con ellos en la adaptación de programas y planes de estudios para mejorar los resultados de los graduados. En Alemania, la mayoría de los establecimientos no estatales ofrecen títulos en administración de empresas y comunicación en estrecha cooperación con el sector privado (Altbach y otros, 2021). En Marruecos, CIRA, uno de los principales proveedores de servicios de educación privados, invita a profesionales a dar charlas con objeto de que lo que se enseña concuerde con conocimientos prácticos actualizados (Kalla, 2021). Prácticas parecidas en el Senegal dieron como resultado que los programas se modificasen mucho más frecuentemente que en las universidades públicas (Dia y Goudiaby, 2020). El asesoramiento profesional, las ferias de empleo y las redes de ex alumnos son otras formas de conectar con el mercado laboral y se han utilizado, por ejemplo, en Kenya, Marruecos y el Perú (Zuniga y otros, 2021). En Arabia Saudita, los establecimientos no estatales han aumentado el índice de empleo de los graduados gracias a la modificación de los tipos de programas y los métodos didácticos, la utilización del inglés en la enseñanza y el aporte de la experiencia laboral estructurada y del asesoramiento profesional (Jamjoom, 2016).

El personal académico de establecimientos no estatales tiene menos probabilidades de estar integrado por profesores a tiempo completo

Los proveedores de educación superior no estatales tienden a contratar más personal académico a tiempo parcial que las universidades públicas (Levy y Tamrat, 2021; Salto, 2018; Welch, 2021). En el Senegal, menos del 20% de los docentes de establecimientos no estatales tienen contratos permanentes a tiempo completo (Dia y Goudiaby, 2020). En los Estados Unidos, los establecimientos no estatales tienen porcentajes más elevados de profesores a tiempo parcial, en promedio, y la proporción aumenta cuanto más dependen los establecimientos del cobro de derechos

RECUADRO 7.2:

Los docentes de los países del Sur suelen formarse en establecimientos de educación superior no estatales

Los actores no estatales desempeñan un papel cada vez más importante en la formación de docentes en los países del Sur. Por ejemplo, en al menos 22 países del África subsahariana, 17 de América Latina y 7 de Asia Meridional funcionan establecimientos no estatales de formación de docentes. Los actores no estatales han hecho una contribución fundamental a los programas de formación de docentes en países afectados por conflictos. En Afganistán, en cada provincia se establecieron universidades no estatales que imparten formación a los docentes, así como sucursales universitarias en las zonas rurales para facilitar el acceso a las personas que viven en regiones apartadas. En Angola y Mozambique, DAPP, una organización no gubernamental, ha desempeñado una función clave en la formación de docentes, en colaboración con los Gobiernos de esos países. En Somalia, donde se destruyeron durante la guerra civil los principales establecimientos públicos para la formación de docentes, los actores no estatales han formado a la mayoría de los docentes desde 2002.

Los programas de formación de docentes en general están reglamentados por los Gobiernos: los proveedores estatales y no estatales se atienen en gran medida a un plan de estudios centralizado o a un marco de cualificaciones. En la India, el Gobierno reglamenta las cualificaciones mínimas que deben adquirir quienes imparten formación en ambos sectores, así como el nivel de los derechos de matrícula. En Mozambique, los establecimientos estatales y no estatales aplican los mismos criterios y condiciones para el ingreso. En los últimos años, se han cerrado establecimientos no estatales de formación de docentes en Chile, Colombia y el Ecuador porque no cumplían las normas mínimas de calidad. En Costa Rica, establecimientos no estatales escasamente reglamentados ofrecen programas que permiten al estudiantado graduarse en bastante menos tiempo que el requerido por los programas del sector público.

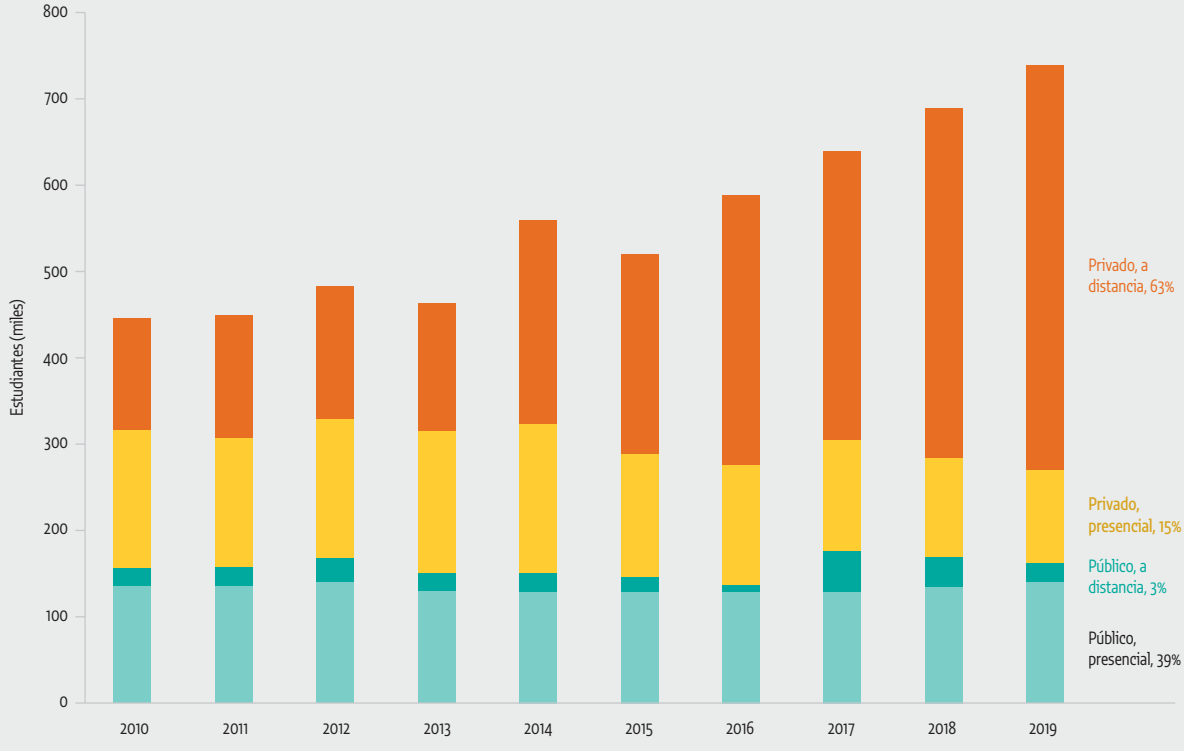
Los programas no estatales de formación de docentes están cada vez más disponibles a distancia, lo cual suscita inquietud debido a la falta de un componente práctico. En respuesta a ello, algunos países, como Chile y México, han prohibido este tipo de programas. En el Brasil, donde la legislación da preferencia a la formación de docentes presencial, el 67% de los participantes en la formación inicial de docentes estaban matriculados en cursos a distancia; más del 95% de ellos cursaban sus estudios en establecimientos no estatales (**Gráfico 7.3**). En Botswana, las dificultades para reglamentar la gran cantidad de programas en línea ofrecidos por establecimientos no estatales deja a muchos de ellos sin acreditación y, probablemente, con una formación de calidad inferior. Pakistán elaboró normas nacionales en 2016 para acreditar los programas de formación de docentes a distancia, incrementando así la supervisión reglamentaria de estos.

Fuente: Sirois y otros (2021).

GRÁFICO 7.3:

La mayoría de los docentes del Brasil son formados mediante programas de educación a distancia no estatales

Número de participantes en los cursos iniciales de formación de docentes en el Brasil por sector y tipo de programa, 2010–2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig7_3

Fuentes: Para 2010–2017, Todos pela educação (2019); para 2018–2019, cálculos del equipo del Informe GEM basados en los datos del censo sobre la educación superior del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones (INEP).

de matrícula (Liu y Zhang, 2013). El hecho de depender de personal a tiempo parcial podría reflejar un vínculo más fuerte de esos establecimientos con el mercado laboral, ya que el hacer hincapié en el aprendizaje práctico puede llevarlos a contratar profesionales en activo como profesores numerarios. Puede ser, además, una estrategia encaminada a ahorrar costos (Teixeira y otros, 2016).

El pluriempleo es un factor determinante de los altos porcentajes de contratos a tiempo parcial. Permite a los establecimientos no estatales más nuevos y pequeños obtener legitimidad empleando a profesores prestigiosos de la universidad pública. En Malasia, el porcentaje de profesores pluriempleados en universidades no estatales varía desde el 20% hasta más del 80% en los establecimientos más pequeños y nuevos (Welch, 2021); en Nigeria se observa esta misma práctica (Amini-Philip, 2019). En Polonia, contratar a profesores de establecimientos públicos contribuyó a expandir el sector no estatal rápidamente en la década de 1990; se ha estimado que si los profesores pudieran ocupar un solo cargo a tiempo completo, los establecimientos no estatales perderían al menos la mitad de sus profesores (Jablecka, 2007).

El pluriempleo puede tener repercusiones negativas en las capacidades institucionales, la calidad de la educación y el apoyo al estudiantado (Amde y otros, 2018). En 2015, el Gobierno de Mozambique prohibió esta práctica y exigió que los profesores se registraran y enseñaran en una sola universidad (Makoni, 2015). Los profesores se opusieron a la medida ya que suponía una amenaza para sus ingresos (Júnior, 2015). Dado que la aplicación de la normativa ha sido incompleta, se supone que la práctica sigue vigente (Amde y otros, 2018; Club de Mozambique, 2018). El pluriempleo puede conllevar un exceso del volumen de trabajo para los profesores y ser perjudicial para su bienestar (Elder y Kring, 2016; Mulokozi, 2015). Los profesores de Kenya, donde el pluriempleo es frecuente, admitieron que la fatiga resultante reducía la calidad de su trabajo (Wesangula, 2015). Sin embargo, existen también repercusiones positivas en cuanto a la satisfacción laboral dado que el pluriempleo incrementa los ingresos de los profesores y les brinda más oportunidades de colaboración y de trabajo en red (Amini-Philip, 2019; Elder y Kring, 2016; Sakyi y Agomor, 2020).

El enfoque más centrado en el mercado laboral y el porcentaje mayor de profesores a tiempo parcial en los establecimientos no estatales se reflejan también en un mayor énfasis en los programas de formación profesional y vocacional en los que no se otorgan títulos

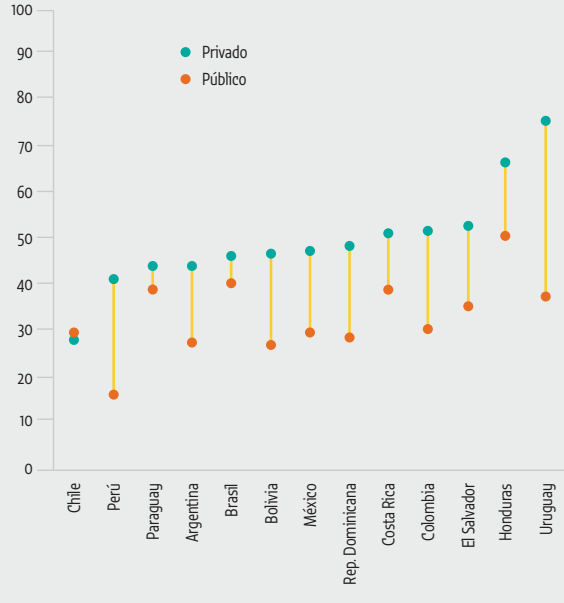
> “El pluriempleo puede tener repercusiones negativas en las capacidades institucionales, la calidad de la educación y el apoyo al estudiantado”

en el campo de la investigación (Seeber, 2016). En el Brasil, la investigación académica está casi enteramente a cargo de instituciones públicas, que representan aproximadamente un cuarto del estudiantado (Moura, 2019). Entre 2013 y 2018, los 15 establecimientos de educación superior con resultados de investigación más importantes eran públicos; a ellos se atribuía más del 60% de los artículos publicados en revistas científicas internacionales (Web of Science Group, 2019). En Malasia, donde uno de cada cuatro establecimientos no estatales tiene menos de 1.000 estudiantes (Welch, 2021), un proyecto de ley exigía que las universidades no estatales realizaran investigación además de impartir clases (Kean y Soe, 2018).

LOS PROVEEDORES NO ESTATALES PONEN LA MIRA EN QUIENES TIENEN LA CAPACIDAD DE PAGAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Los proveedores no estatales tienden a reservar el acceso para quienes tienen la capacidad de pagar. En determinados contextos, algunos podrían intentar propiciar el acceso de quienes han quedado excluidos. Pero, en ambos casos, existe riesgo de segregación en el sistema de educación superior.

GRÁFICO 7.4:
El estudiantado rico constituye un gran porcentaje de la matriculación en los establecimientos de educación superior no estatales en América Latina
Porcentaje de estudiantes del 20% más rico de la población, países latinoamericanos seleccionados, 2018



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig7_4
Fuente: Cálculos del equipo del Informe GEM basados en la SEDLAC (2018).

Las desigualdades de ingresos en el acceso a la educación superior son muy grandes en gran parte del mundo. El análisis de los datos procedentes de la Base de Datos Mundial sobre la Desigualdad en la Educación muestra que la disparidad media en la asistencia a la educación superior entre los quintiles más ricos y los más pobres es de 21 puntos porcentuales. Los proveedores no estatales acentúan esas disparidades. En América Latina, el estudiantado de los hogares más ricos constituye una proporción considerablemente más alta de matriculados en los establecimientos no estatales que en los públicos (**Gráfico 7.4**). En los últimos 15 años, los mayores aumentos de participación entre los quintiles más ricos se han producido en los países donde la proporción de estudiantes en la educación superior no estatal ha aumentado más, entre ellos Honduras, el Paraguay, el Perú y el Uruguay (SEDLAC, 2018).

Esta tendencia se observa también en otras regiones. En China y Viet Nam, los establecimientos de educación superior no estatales han ampliado el acceso sobre todo a estudiantes con más recursos de menor aptitud, contribuyendo poco a la movilidad social (Henaff y otros, 2020; Welch, 2021; Zha, 2006, 2011). En la India, entre el estudiantado matriculado en establecimientos de educación superior en 2014, aproximadamente el 25% de los dos quintiles más pobres, frente al 42% del quintil más rico, asistía a establecimientos privados independientes. La gran mayoría del estudiantado perteneciente a tribus y castas desfavorecidas asistía a establecimientos gubernamentales o a establecimientos privados dependientes del Gobierno (Henry y otros, 2020). El sector no estatal de la India parece haber empezado por aumentar el acceso para los grupos más privilegiados y haberlo ampliado después a los jóvenes más privilegiados de cada grupo que se benefician de discriminación positiva en los establecimientos que reciben ayuda gubernamental, como las tribus y castas desfavorecidas (Gérard, 2020).

Un análisis de la relación entre la prestación de servicios no estatal y la participación global en la educación superior en todo el mundo, llevado a cabo para este informe, revela que la relación varía en función de los ingresos nacionales. Un mayor porcentaje de actores no estatales en la matriculación total está asociado a una menor desigualdad en los índices de asistencia en los países de altos ingresos, en los que los niveles de matriculación de por sí son elevados, pero a una mayor desigualdad en los países de ingresos medianos altos, donde la participación de los más ricos todavía no es universal. No se detectó relación alguna en los países de ingresos bajos y medianos bajos, en los que los niveles de matriculación son muy bajos y más de tres cuartas partes de la desigualdad pueden explicarse por las diferencias en los índices de finalización de secundaria entre los más pobres y los más ricos (Buckner, 2021).

La desigualdad en la educación superior puede también manifestarse en el acceso a los servicios educativos, las condiciones para el aprendizaje y la graduación, y los resultados en el mercado laboral. En numerosos países, los actores no estatales crean y refuerzan los niveles de las instituciones, por ejemplo mediante las diferencias en los derechos de matrícula, como sucede en México (Gérard y otros, 2020). Se crea así un círculo vicioso que refuerza las diferencias de calidad, dado que la mayor parte de los establecimientos que acogen al estudiantado más pobre dependen casi enteramente de los derechos de matrícula, mientras que los establecimientos de élite pueden contar con fuentes de ingresos adicionales, en particular donaciones y fondos públicos. En la República Democrática del Congo, los establecimientos no estatales pequeños cobran 150 dólares de derechos de matrícula anuales por estudiante, mientras que los más grandes, especialmente las universidades confesionales cobran 1.000 dólares. En el Senegal, los derechos de matrícula van desde 330 dólares fuera de Dakar hasta 4.500 dólares en Dakar (Gérard, 2020). Los establecimientos no estatales situados fuera de Dakar tienden a tener personal académico menos cualificado, que recibe salarios inferiores y con menor regularidad (Dia y Goudiaby, 2020).

La impartición no estatal de educación tiende a concentrarse en centros urbanos, como se puede observar en muchos países del África subsahariana, América Latina, Asia Meridional y Sudoriental, y Europa Occidental (Gérard, 2020; Muzammil, 2019; Onsongo, 2007; SEDLAC, 2018; Teixeira y otros, 2016; Welch, 2021). En el Senegal, dos tercios de los establecimientos no estatales están en Dakar (Dia y Goudiaby, 2020). En la región nororiental de la India, en 2014, el 10% del estudiantado en zonas rurales y el 18% en zonas urbanas asistía a establecimientos privados no subvencionados (Muzammil, 2019). En Colombia, en 2018 el porcentaje de estudiantes matriculados en establecimientos no estatales era 17 puntos porcentuales más elevado en zonas urbanas que en zonas rurales; en el Perú, la diferencia era de 23 puntos porcentuales (SEDLAC, 2018). Los hogares más ricos que pueden permitirse pagar el costo más alto de la educación superior viven en zonas urbanas y al estudiantado le resulta más fácil encontrar trabajo allí mientras estudian o después de graduarse (Ahmad y Shah, 2016).

Algunos proveedores no estatales ponen la mira en grupos en riesgo de exclusión

Pese a la tendencia general en favor del estudiantado más privilegiado, algunos establecimientos no estatales brindan acceso a grupos que, de otra forma, son objeto de discriminación o están excluidos de la educación superior por motivos de género, raza, pobreza, desplazamiento

> “Un mayor porcentaje de actores no estatales en la matriculación total está asociado a una mayor desigualdad en la asistencia en los países de ingresos medianos altos”

> En Kenya, la rápida expansión de la educación superior no estatal desde la década de 1990 se atribuye a las mayores posibilidades de participación femenina

o lejanía. En Kenya, la rápida expansión de la educación superior no estatal desde la década de 1990 se atribuye a las mayores posibilidades de participación femenina, debido en parte a la percepción de que estos establecimientos son más seguros e imponen más disciplina y, en parte, a que se centran en humanidades y ciencias sociales, carreras que gozan de popularidad entre las estudiantes (Onsongo, 2007; Tamrat, 2017). En Arabia Saudita, los establecimientos no estatales han contribuido a ampliar el acceso de las mujeres, ofreciendo cursos exclusivos para mujeres que no existen en el sistema público (Jamjoom, 2016). En Sudáfrica, un empresario social fundó el CIDA City Campus, una universidad de bajo costo que acoge a estudiantes negros pobres, mientras que Tsiba Education, un establecimiento sin fines de lucro financiado por patrocinadores empresariales, ofrece programas empresariales a estudiantes desfavorecidos desde el punto de vista financiero y educativo (Salmi y Sursock, 2018).

En Colombia, UNIMINUTO, una universidad confesional que matricula unos 100.000 estudiantes, brinda acceso a estudiantes de asentamientos informales, ciudades pequeñas y zonas rurales (Casanova y otros, 2015; UNIMINUTO, 2020). Basándose en esta iniciativa, el Gobierno alentó la creación de más de 200 centros regionales denominados CERES, que son alianzas entre establecimientos de educación superior, autoridades locales y empresas privadas (Salmi, 2020). En Kenya una alianza mundial de colaboración, Jesuit Worldwide Learning: Higher Education at the Margins, ofrece un programa en línea que permite a los refugiados en campamentos de ese país cursar la educación superior (Salmi, 2020). Kiron Open Higher Education, una organización alemana sin fines de lucro, ofrece a los refugiados un programa en línea de dos años que los ayuda a finalizar sus estudios en un establecimiento del país de acogida (Unangst, 2017). En el Senegal, la universidad Al-Azhar, que está abierta únicamente a los alumnos que finalizan el segundo ciclo de la enseñanza secundaria en árabe, ha elaborado un programa de ingeniería que incluye un año preparatorio para mejorar la competencia lingüística en francés del estudiantado antes de cursar el plan de estudios oficial de tres años (Dia y Goudiaby, 2020).

Los proveedores no estatales hacen gala de innovación, ya que aportan flexibilidad. En el Brasil, el 68% del estudiantado de universidades no estatales asiste a clases vespertinas —lo que le permite trabajar durante el día— frente al 36% del que asiste a establecimientos públicos. De modo análogo, el 56% de los matriculados en establecimientos no estatales siguen cursos de educación a distancia, frente al 14% de los matriculados en establecimientos públicos (INEP, 2020). En la Argentina, estos establecimientos se distinguen por ofrecer horarios flexibles y educación a distancia (Altbach y otros, 2021).

Pese a las consecuencias positivas a corto plazo del aumento del acceso a la educación superior, crear establecimientos distintos para diferentes grupos puede poner en peligro la cohesión social. En Indonesia, Malasia y Tailandia ha suscitado preocupación el aumento del extremismo en algunos establecimientos de educación superior religiosos no estatales, pese a las medidas correctivas gubernamentales (Welch, 2021).

LA REGLAMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR NO ESTATAL ES VARIABLE

Los marcos de reglamentación de la educación superior reflejan las opiniones gubernamentales sobre el sector y sobre los actores no estatales. Los países forman una progresión desde aquellos donde el Gobierno supervisa y coordina centralmente a los proveedores no estatales, asignándoles funciones variables en el marco de una estrategia nacional general, hasta los que permiten la competencia, la elección y la autonomía de los proveedores no estatales, como por ejemplo Chile, Colombia, el Japón, Malasia, Filipinas y la República de Corea (Ferreyra y otros, 2017; Welch, 2021).

En los países con estructuras tradicionalmente centralizadas, los actores no estatales son vistas con desconfianza y son objeto de una reglamentación rigurosa que suele favorecer a los establecimientos públicos. En la Argentina, las universidades no estatales necesitan la aprobación del organismo de acreditación antes de establecerse y la autorización rige durante un periodo de prueba de hasta seis años (Altbach y otros, 2021). El Gobierno de Azerbaiyán controla los tipos de programas que pueden ofrecer los establecimientos no estatales e incluso el número de estudiantes que pueden matricular (Salmi, 2017). En Etiopía, los proveedores no estatales tuvieron un papel destacado en la adopción de la educación a distancia, pero en 2012 se les prohibió ofrecer esta modalidad de estudio durante dos años (Tamrat y Teferra, 2019).

En cambio, en el Senegal, el Gobierno considera que los establecimientos no estatales son complementarios y accesorios del sistema público. La reglamentación de la acreditación propicia la creación de establecimientos ateniéndose a los principios del mercado.

> En la Argentina, las universidades no estatales necesitan la aprobación del organismo de acreditación antes de establecerse y la autorización rige durante un periodo de prueba de hasta seis años

No obstante, el Gobierno mantiene un férreo control de su funcionamiento. Por ejemplo, puede destinar a establecimientos no estatales una determinada cantidad de estudiantes que no reúnen las condiciones para asistir a establecimientos estatales, sin tener en cuenta la opinión de los propios estudiantes ni la de los establecimientos receptores (Dia y Goudiaby, 2020).

En algunos casos, existe disparidad entre la reglamentación y el discurso de un país sobre los actores no estatales. El Gobierno de Túnez ha intentado presentarse como un promotor de la impartición no estatal de educación, pero las normativas son bastante restrictivas. Los establecimientos deben perseguir fines de lucro, no pueden poseer filiales regionales y solo pueden ofrecer un campo de estudio. El Gobierno suspendió los procesos de aprobación del nuevo programa y aumentó el nivel mínimo de inversión requerido para crear nuevos establecimientos, con escasas consultas previas (Buckner, 2018).

> “Con frecuencia, los establecimientos no acreditados tienden a ser aquellos a los que asisten los grupos de población desfavorecidos, lo que suscita inquietud en cuanto a la equidad”

Asimismo, las opiniones de los países sobre los actores no estatales se modifican a lo largo del tiempo, hecho que se refleja en sus marcos reglamentarios, como por ejemplo en Viet Nam (**Recuadro 7.3**). En Egipto, los primeros establecimientos no estatales se consideraban como un último recurso de baja calidad para quienes no podían ingresar en establecimientos públicos. En 1970, el marco jurídico requería la aprobación estatal de la estructura de derechos de matrícula, las materias, el contenido de los cursos, el número de alumnos por clase y la contratación del personal docente de los establecimientos. Con el paso del tiempo, la apertura hacia universidades no estatales más elitistas ha coincidido con un marco legal adaptado que permite más flexibilidad y autonomía (Altbach y otros, 2021). En la Europa Central y Oriental postcomunista, los establecimientos no estatales surgieron en el marco de un vacío reglamentario, lo que planteó importantes desafíos a los que los Gobiernos respondieron con retraso (Levy, 2013) (**Recuadro 7.4**).

RECUADRO 7.3:

En Viet Nam la normativa sobre la enseñanza superior no estatal ha sido el reflejo del cambio de actitudes hacia la actividad económica privada

La reglamentación de la educación superior no estatal refleja consideraciones de carácter político más amplias. En Viet Nam, las normativas, modificadas rápidamente pero ambiguas, han reflejado la aceptación gradual de la economía privada (Altbach y otros, 2021; Chau y otros, 2020). La primera universidad no estatal fue fundada por un grupo de intelectuales en 1988, dos años después del lanzamiento de la importante reforma económica orientada hacia el mercado llamada Doi Moi. Al país le llevó otros cinco años reglamentar la impartición no estatal de la enseñanza superior (Quang, 2017).

Los primeros marcos jurídicos de principios de los años 1990 reglamentaron tres tipos de establecimientos no estatales: establecimientos “fundados por particulares”, creados por asociaciones sociales y profesionales; “establecimientos semipúblicos”, creados por el Estado pero financiados por el sector privado; y “establecimientos privados” instituidos por particulares o empresas. Los establecimientos privados comenzaron a funcionar efectivamente recién en 2005 y, al año siguiente, el Gobierno declaró ilegales los establecimientos semipúblicos y los fundados por particulares, y los instó a adoptar un modelo con fines de lucro. La transición provocó ambigüedad reglamentaria y conllevó numerosos cierres (Chau y otros, 2020; Quang, 2017). Posteriormente, en 2012, se volvieron a autorizar las universidades sin fines de lucro, lo que sembró confusión entre los establecimientos privados.

En la década de 2010 ganó impulso el cambio hacia un entorno más abierto al mercado. El objetivo del programa de reforma de la enseñanza superior era que el 40% del estudiantado estuviera matriculado en establecimientos privados en 2020 (Welch, 2021). En 2014, se alentó a los establecimientos públicos a que pidieran financiación no estatal en el marco de un nuevo programa de autonomía financiera que ha llevado a un incremento considerable de los derechos de matrícula (Altbach y otros, 2021). Actualmente, el país cuenta con 65 universidades no estatales en las que está matriculado en torno al 15% del estudiantado. Grandes empresas privadas y conglomerados de educación han ingresado al mercado, pero no existen universidades religiosas o de la sociedad civil (Chau y otros, 2020; Henaff y otros, 2020).

LOS MECANISMOS DE GARANTÍA DE LA CALIDAD TIENEN POR OBJETO LOGRAR QUE SE ALCANCEN NIVELES MÍNIMOS

La mayoría de los países tienen marcos reglamentarios para la creación, el funcionamiento y el cierre de establecimientos de educación superior no estatales, que tienen por objeto garantizar niveles mínimos de calidad. En algunos países se trata de un avance reciente. Hasta 2017 Bangladesh no tenía un marco de acreditación para evaluar si las universidades o los programas tenían un nivel mínimo de calidad (Comisión de subvenciones universitarias de Bangladesh, 2018). Los niveles de calidad exigidos a los establecimientos no estatales son a menudo distintos de los requeridos para los establecimientos públicos (Banco Asiático de Desarrollo, 2012; Ferreyra y otros, 2017).

En algunos países, el crecimiento explosivo de la educación no estatal ha planteado un desafío para su reglamentación cuando se carecía de los recursos para acreditar y supervisar esta clase de establecimientos (Levy, 2013). Alrededor del 90% de los 4.500 establecimientos de educación superior de Indonesia son no estatales y, a partir de 2018, está matriculado en ellos el 59% del estudiantado. Una junta nacional de acreditación, creada a mediados de la década

RECUADRO 7.4:

En Europa Central y Oriental, el crecimiento de la educación superior no estatal no estaba reglamentado en los primeros años de transición

En la mayor parte de los países de Europa Central y Oriental, el final del socialismo estatal llevó a un crecimiento sin precedentes de la educación superior no estatal. El rápido alejamiento del modelo centrado en el Estado tuvo lugar, a menudo, sin que existiera un marco jurídico (Dobbins y Knill, 2009; Slantcheva y Levy, 2007). En un plazo de cinco años a partir de 1989, el porcentaje de establecimientos de educación superior no estatales había alcanzado el 10% en Bulgaria, la Federación de Rusia y Hungría, y más del 20% en Polonia (Slantcheva y Levy, 2007). En la Federación de Rusia, ninguno de los más de 150 establecimientos de educación superior estaba acreditado en 1994 (Tomusk, 2003).

En Albania, en la década de 1990, el Gobierno intentó atender la creciente demanda de educación superior mediante la expansión del sector público. Sin embargo, la financiación insuficiente y el control estricto sobre el número de nuevos establecimientos públicos limitaron la oferta. En 2005, tras un cambio de Gobierno, se aplicaron políticas más favorables al mercado. En 2013, casi 50 establecimientos de educación superior no estatales habían obtenido licencias (Kajsiu, 2015) y el porcentaje de estudiantes en establecimientos no estatales aumentó del 1% en 2004 al 21,5% en 2012. Ahora bien, esta expansión suscitó preocupaciones en relación con la calidad y el fraude (Clark, 2016; Erebara, 2014; Kajsiu, 2015). Tras una investigación, en 2014 se cerraron 18 establecimientos no estatales de los que se sospechaba que entregaban diplomas falsos o dudosos (Erebara, 2014). Una ley de 2015 se proponía fusionar los sectores estatal y no estatal, hacer que todos los establecimientos de educación superior fueran sin fines de lucro, aumentar la financiación permitiendo que los establecimientos públicos cobraran derechos de matrícula y permitir que los establecimientos no estatales compitieran por la obtención de fondos públicos. No obstante, varios de esos objetivos no llegaron a cumplirse (Raxhimi, 2019).

En Rumania, la expansión fue aún más rápida. En 1995, una cuarta parte de los matriculados en la educación superior estudiaban en establecimientos no estatales (Slantcheva y Levy, 2007). Inicialmente, los actores no estatales declararon sencillamente ser proveedores de educación superior. Hasta 1993 el Gobierno no instituyó un marco jurídico para acreditar a los establecimientos y reconocer los diplomas, y la ley entró en vigor recién en 1996 (Nicolescu, 2007; Vîiu y Miroiu, 2015). En 2000, una normativa decretó un impuesto del 10% sobre los ingresos de los establecimientos no estatales (Fried y otros, 2007). Más adelante, las normativas hicieron hincapié en la importancia de los mecanismos de garantía de la calidad y autorizaron a los establecimientos no estatales a competir por la obtención de fondos públicos, lo que llevó al cierre de varios establecimientos no estatales de calidad inferior y contribuyó a mejorar la legitimidad de los restantes (Korka y Nicolescu, 2007; Vîiu y Miroiu, 2015).

Pese a ello, los casos de fraude han seguido empañando la reputación del sector. En 2009, tras salir a la luz irregularidades, más de 100.000 graduados de la Spiru Haret University, el mayor establecimiento no estatal, sufrieron la anulación de sus diplomas por haberse considerado que habían sido otorgados de forma ilegal (UWN, 2009). En 2019, fue detenido un vicerrector de Spiru Haret como parte de una investigación sobre exámenes fraudulentos. Se ha acusado a otros establecimientos de otorgar de forma fraudulenta diplomas a estudiantes que no asistieron a clases y ni siquiera hablaban rumano (Romania Insider, 2017, 2019). El porcentaje de estudiantes matriculados en establecimientos no estatales descendió de su punto máximo del 42% en 2009 al 13% en 2018. Esta evolución se debió a la disminución de la matriculación global, resultante del descenso demográfico, y a la disminución del porcentaje de estudiantes que aprobaron los exámenes finales del segundo ciclo de enseñanza secundaria, que pasó del 81% en 2009 al 44% en 2011, descenso atribuido a la aplicación de una serie de medidas contra el fraude (Salmi y otros, 2015).

de 1990 para acreditar únicamente a establecimientos no estatales, ha asumido desde entonces la responsabilidad de todos los programas. En 2009, había que evaluar 3.000 programas académicos; en 2013, en torno al 20% de las decisiones de acreditación sufrían retraso. La adopción de medidas de urgencia permitió a algunos establecimientos funcionar sin acreditación. En 2017, menos del 2% de los establecimientos de educación superior tenía el nivel más alto de acreditación. Algunos no contaban con programas acreditados. A finales de 2018, en un esfuerzo por controlar los crecientes problemas de calidad en el sector no estatal, el Gobierno anunció que revocaría los permisos de aproximadamente 1.000 establecimientos de educación superior no estatales (Dîlas y otros, 2019). En Libia, el rápido aumento del número de establecimientos no estatales no acreditados planteó desafíos similares, lo que llevó al Gobierno a cerrar en 2021 las 20 universidades no estatales que no cumplían las normas de calidad, decisión con serias consecuencias para sus estudiantes y su personal académico (El-Galìl, 2021).

La falta de recursos o la capacidad insuficiente de los organismos de reglamentación puede ser problemático. En la República Democrática del Congo y en México, algunos establecimientos funcionan a la espera de la acreditación, o con diversos grados de acreditación provisional (Gérard, 2020). Con frecuencia, los establecimientos no acreditados tienden a ser aquellos a los que asisten los grupos de población desfavorecidos, lo que suscita inquietud en cuanto a la equidad. En el Perú, de los 32 establecimientos no estatales a los que asistían estudiantes relativamente menos pudientes, la mayor parte eran con fines de lucro y a mediados de 2019 aún no habían obtenido la acreditación (Benavides y Hagg Watanabe, 2020). En la India y México, la acreditación gubernamental de establecimientos no estatales es voluntaria (Gérard y otros, 2020; Ravi y otros, 2019). En Guatemala, la principal universidad pública se encarga de otorgar licencias y de supervisar los establecimientos no estatales (Ferreyra y otros, 2017), planteando cuestiones de conflicto de intereses.

En algunos países se subcontratan actores no estatales para que efectúen la acreditación. En México, donde la acreditación no es obligatoria, los establecimientos no estatales solicitan la acreditación a una asociación de establecimientos de educación superior privados o a organismos de acreditación de los Estados Unidos (Gérard y otros, 2020). Filipinas tiene varios organismos

> Otro desafío que deben enfrentar las normativas es la concentración del mercado planteado por los establecimientos con ánimo de lucro, que puede tener consecuencias importantes para la calidad del sistema

de acreditación no estatales, entre ellos dos organismos eclesiásticos (Tanhueco-Tumapon, 2020). En los Estados Unidos, la garantía de la calidad ha estado a cargo de asociaciones no estatales desde el siglo XIX (Xiaoying y Abbott, 2016). La American Bar Association (ABA - colegio de abogados de los Estados Unidos) realiza su propia acreditación de las facultades de derecho. En la mayoría de los estados, solo los graduados en una facultad acreditada por la ABA pueden rendir el examen para la obtención de su licencia (The Princeton Review, 2021). Algunos argumentan que la competencia entre organismos de acreditación podría alentar la innovación y la eficacia, mientras que otros señalan las ventajas de una estructura gubernamental que garantice la calidad, como la armonización de niveles y la reducción de los costos de tramitación (Xiaoying y Abbott, 2016).

Una vez en funcionamiento, el control de calidad tiende a basarse en insumos y productos, centrándose en la infraestructura, la cantidad de estudiantes y las cualificaciones del personal académico. La garantía de la calidad basada en los resultados, que se centra en la evaluación del estudiantado, las encuestas a estudiantes o los resultados de la investigación, no es frecuente y puede ser controvertida. Alemania, por ejemplo, no ha propiciado las evaluaciones directas a gran escala de las competencias del estudiantado (Pereira y otros, 2018). La propuesta de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) de realizar una evaluación internacional del estudiantado de educación superior enfrentó una fuerte oposición (Altbach, 2015; Van Damme, 2015). No obstante, en el Brasil se utiliza el examen obligatorio de egreso del estudiantado para controlar la calidad de los establecimientos y ello permite al Gobierno asignar una nota a cada programa (Pereira y otros, 2018).

La garantía de la calidad basada en los resultados suele ser más común cuando está vinculada a la financiación pública. En los Estados Unidos, la Gainful Employment Rule de 2016 (norma del empleo remunerado) adoptó los índices de empleo de los graduados y los del reembolso de los préstamos del estudiantado como parte de los criterios para determinar las condiciones para que los establecimientos no estatales tengan derecho a la concesión de préstamos federales al estudiantado, añadiendo así otro nivel de supervisión y llevando al cierre de varios establecimientos con fines de lucro de baja calidad (Jakiel, 2016; Kreighbaum, 2019). En Polonia, el Gobierno comenzó a orientar las evaluaciones y la financiación en base a variables como la productividad de la investigación, en parte debido a que los establecimientos no estatales estaban excesivamente centrados en la educación y solo se preocupaban por atraer estudiantes (Tarlea, 2017).

Los marcos reglamentarios podrían incrementar la autonomía institucional en un esfuerzo por mejorar la calidad. En la India, el Gobierno aprobó en 2018 un plan que recompensa a los establecimientos estatales y no estatales que cumplen la normativa otorgándoles mayor autonomía para crear nuevos cursos, colaborar con instituciones internacionales y establecer colaboraciones de investigación con la industria (Chattopadhyay, 2019; Henry y otros, 2020). En Filipinas, donde más de la mitad del estudiantado está matriculado en el sector de la educación superior no estatal, los establecimientos que demuestran una adhesión constante a altos niveles de becas, investigación y formación reciben un trato normativo y una autonomía especial, en particular una autonomía financiera para la fijación de los derechos de matrícula, mediante la desregulación progresiva y la reducción de la supervisión y la evaluación gubernamentales, excepto en los casos en que se notifiquen infracciones o quejas (Perfiles de países PEER).

Además, los marcos reglamentarios pueden utilizarse para garantizar la calidad de los establecimientos con fines de lucro y evitar que la maximización de beneficios entre en conflicto con los intereses de estudiantes y contribuyentes (Eaton y otros, 2018). Algunos países, como la Argentina, Chile y la India, prohíben por completo la impartición de educación superior con fines de lucro (Educación 2020, 2018; Gérard, 2020; Mohanty, 2020). Sin embargo, una vez que se establece la impartición de educación con ánimo de lucro, resulta difícil eliminarla. En el Perú, la versión inicial de la ley sobre educación superior de 2014 proponía prohibir los establecimientos con fines de lucro, pero fue revocada (Gérard, 2020). La búsqueda de beneficios puede disminuir la calidad del establecimiento debido a la insuficiente inversión en los servicios básicos a cambio de una mayor rentabilidad para los inversores (Eaton y otros, 2018). En Filipinas, la comisión de educación superior estipula que el 70% de los ingresos procedentes de los derechos de matrícula debe asignarse al pago de los salarios del personal y el 20% a mejorar las infraestructuras, o sea que como máximo se habrá de asignar el 10% al rendimiento de las inversiones (Perfiles de países PEER).

Los establecimientos con fines de lucro pueden recurrir a prácticas empresariales engañosas, como la contratación con condiciones abusivas y las estrategias de comercialización fraudulentas. En los Estados Unidos, 7 de las 10 empresas con fines de lucro más importantes del sector han sido objeto de investigación a raíz de denuncias (Halperin, 2016) y se encontró que habían estado involucradas en este tipo de prácticas: Apollo/Universidad de Phoenix (Comisión Federal de Comercio de los Estados Unidos, 2019), EDMC (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2018), ITT Tech (Douglas-Gabriel, 2018), Kaplan (Departamento de Justicia de los Estados Unidos, 2015),

Career Education Corporation (Fiscal General de Pensilvania, 2019), DeVry (Comisión Federal de Comercio de los Estados Unidos, 2016) y Bridgepoint Education (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2018). En Nigeria, la comisión nacional de universidades ayudó a cerrar numerosos establecimientos ilegítimos del país (Varghese, 2016). En Viet Nam, recientemente se enjuició a varios funcionarios universitarios acusados de vender diplomas o de otras clases de corrupción e infracciones (Tho, 2021).

También es necesario que las reglamentaciones para garantizar la calidad tomen medidas para hacer frente al aumento de establecimientos fraudulentos con fines de lucro no registrados, que a menudo matriculan a personas marginadas. En 2017, la comisión de educación superior del Pakistán emitió un aviso público con la lista de 153 universidades y establecimientos que otorgaban títulos ilegales (Khan, 2017). En Sudáfrica, el número de establecimientos no registrados y falsos llevó al Gobierno a emprender una campaña de sensibilización y a promulgar, en 2019, la ley nacional de enmienda del marco nacional de cualificaciones, convirtiendo en delito la reivindicación o posesión de una cualificación fraudulenta (de Wet, 2019; TimesLIVE, 2018).

Otro desafío que deben enfrentar las normativas es la concentración del mercado en manos de establecimientos con ánimo de lucro, la cual puede tener consecuencias importantes para la calidad del sistema. En el Brasil, donde los establecimientos con fines de lucro representan aproximadamente la mitad de la matriculación en la educación superior, las 10 empresas más grandes, muchas de las cuales son internacionales, concentran hasta el 30% de la matriculación total en la educación superior y más del 60% de la matriculación en establecimientos con fines de lucro (Cunha, 2018; INEP, 2020). Ese año, la autoridad que regula la competencia bloqueó la adquisición de la segunda empresa más grande por la que ocupaba el primer lugar, lo que hubiera incrementado la concentración del mercado por encima del 30% (Martello, 2017).

LAS NORMATIVAS QUE PROMUEVEN LA EQUIDAD NO SON FRECUENTES

Además de contribuir a garantizar niveles mínimos de calidad, las normativas pueden ayudar a promover un acceso equitativo. Numerosos países tienen cupos o criterios especiales de ingreso con objeto de mejorar el acceso a la educación superior de los grupos desfavorecidos. Sin embargo, estos criterios no siempre rigen para los proveedores no estatales. La política de discriminación positiva del Brasil, que garantiza el 50% de las plazas para el estudiantado desfavorecido, se aplica únicamente en los establecimientos públicos que matriculan apenas una cuarta parte del estudiantado (Ministerio de Educación y Cultura del Brasil, 2021). En Indonesia y Viet Nam, las universidades públicas deben proporcionar subvenciones de ayuda financiera como mínimo al 20% de sus estudiantes y becas, como mínimo, al 10% (Salmi, 2020). El Gobierno de Rumania reserva plazas gratuitas únicamente en universidades públicas para estudiantes procedentes de escuelas secundarias de zonas rurales y estudiantes romaníes (Altbach y otros, 2021).

Cuando las normativas se aplican también a establecimientos no estatales, por lo general están obligados a cumplirlas solo los proveedores no estatales que reciben financiación pública. En la India, los cupos reservados para estudiantes de tribus y castas desfavorecidas existen solo en los establecimientos públicos y en los establecimientos no estatales que reciben financiación pública (Henry y otros, 2020; UNESCO, 2017). Sin embargo, con el respaldo de la Constitución, algunas regiones han aplicado también el sistema de cupos a los establecimientos no estatales independientes. El Gobierno del estado de Bihar impone cupos para mujeres en establecimientos no estatales, además de las categorías determinadas por ley (Henry y otros, 2020).

Algunos países aplican políticas de ingreso a todos los proveedores de educación superior no estatales. En el Estado Plurinacional de Bolivia y en el Ecuador, a los establecimientos de educación superior no estatales se les exige por ley proporcionar becas al 10% del estudiantado (Ferreyra y otros, 2017). Las universidades no estatales de México deben otorgar subvenciones o becas por lo menos al 5% del estudiantado. En Inglaterra (Reino Unido), los establecimientos de educación deben comprometerse a dedicar una proporción fija de los ingresos procedentes de los derechos de matrícula a ayudas y becas de estudios (Salmi, 2020).

Otra normativa relacionada con la equidad es el tope puesto a los derechos de matrícula para que los establecimientos sean asequibles y accesibles a una proporción mayor de la población; esto es habitual en universidades públicas, pero puede aplicarse también en establecimientos no estatales. En la India, varios estados tienen comités de reglamentación de los derechos de matrícula que supervisan los de los establecimientos no estatales con objeto de impedir que cobren cifras exorbitantes (Muzammil, 2019); lo mismo sucede en Azerbaiyán (Salmi, 2020). En Kenya, el ente regulador rechazó una solicitud reciente de universidades públicas y no estatales de aumento de los derechos de matrícula porque ello podría limitar el acceso al estudiantado de familias pobres (Nganga, 2019). Los Gobiernos pueden reglamentar los niveles de los derechos de matrícula de forma indirecta, como sucede en Chile y Côte d'Ivoire, mediante la fijación de un precio de referencia que se utiliza para calcular los montos de las becas otorgadas al estudiantado pobre en establecimientos no estatales (Salmi, 2020).

LAS MODALIDADES DE FINANCIACIÓN TIENEN CONSECUENCIAS EN LA CALIDAD Y LA EQUIDAD

Existe un debate acalorado sobre el grado en que debe distribuirse la financiación de la educación superior entre los Gobiernos y los hogares. En la mayoría de los países, los grupos sociales más acomodados gozan de un acceso desproporcionado a la educación superior; la financiación pública de la educación superior, por lo tanto, podría exacerbar la desigualdad. Mientras que la inversión en educación aporta beneficios tanto privados como sociales, el porcentaje relativo de dichos beneficios que reciben los

particulares, gracias a la obtención de salarios más altos, es mayor en la educación superior que en la educación básica. En lo tocante a la asignación del presupuesto para educación, se puede abogar por dar prioridad a la enseñanza previa a la superior por motivos de equidad, dejando a quienes se benefician más de la educación superior la responsabilidad de financiarla, al menos en parte.

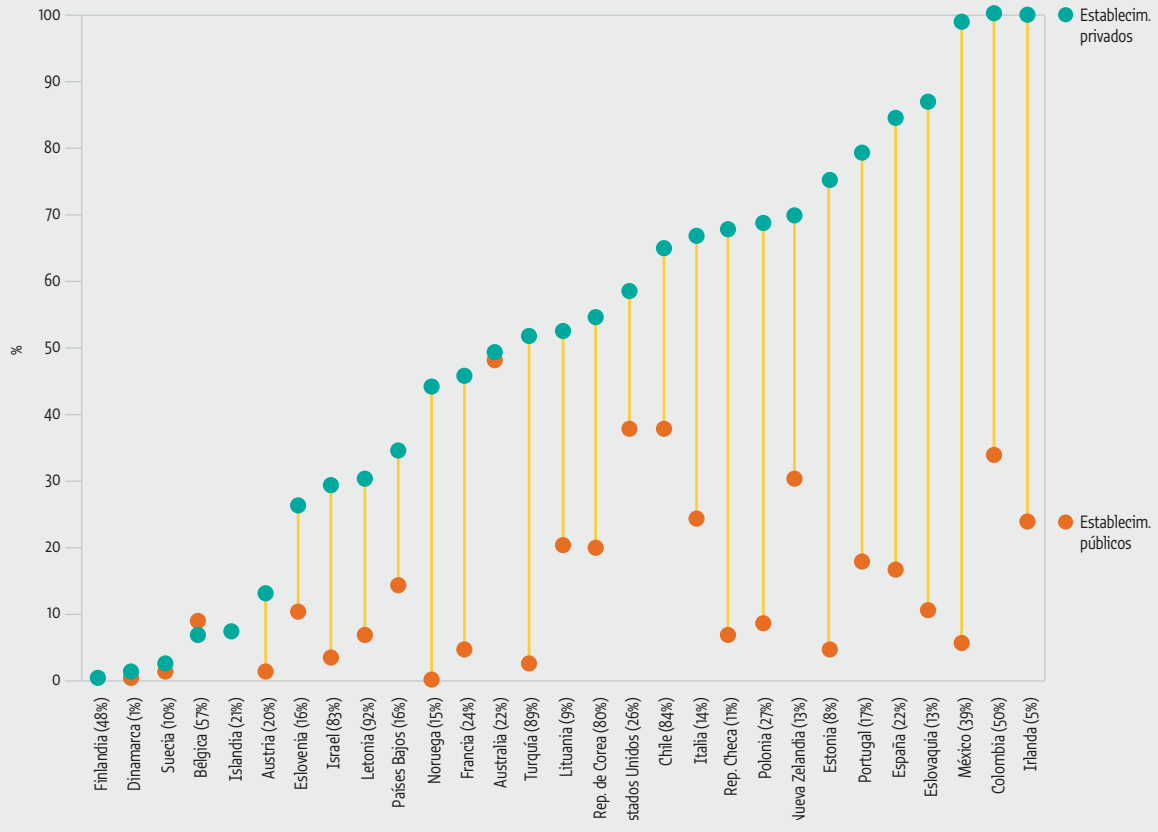
Los que se oponen a esta distribución de costos consideran que el Gobierno debe hacerse cargo y que la oferta de educación pública es la mejor manera de garantizar que el acceso a la educación superior no dependa de la capacidad de pagarla. Según este punto de vista, la desigualdad debería paliarse aumentando el número de participantes en la educación superior; los sistemas necesitan más presencia gubernamental, no menos (Johnstone, 2004). La forma en que se interpretan estos argumentos depende del contexto histórico, político y económico de los países. Por lo general, lo que se debate es el grado: es raro encontrar defensores de un sistema financiado totalmente por el Gobierno o por los hogares (Altbach y otros, 2021).

La mayoría de los establecimientos no estatales, en particular los más pequeños y que no son de élite, dependen de los derechos de matrícula para su financiación. Los establecimientos no estatales de algunos países, como Colombia y México, dependen exclusivamente de los pagos de los hogares (**Gráfico 7.5**). En una encuesta realizada en 109 países, los establecimientos no estatales expusieron que el hecho de depender excesivamente de la financiación de los hogares había planteado un riesgo financiero durante la crisis de la COVID 19 (Marinoni y otros, 2020). En Etiopía, donde casi todos los establecimientos no estatales dependen casi exclusivamente de los derechos de matrícula, la COVID 19 supuso un duro golpe financiero. Debido a la presión del estudiantado, los establecimientos no estatales acordaron una disminución del 25% de los derechos de matrícula y muchos redujeron los salarios de sus empleados

GRÁFICO 7.5:

Los establecimientos no estatales de países de ingresos medianos y altos dependen más de la financiación de los hogares que los establecimientos estatales

Porcentaje de ingresos de establecimientos de educación superior que provienen de los hogares, por sector, países seleccionados, 2017



Nota: Los porcentajes entre paréntesis representan la proporción de estudiantes matriculados en establecimientos privados. Los establecimientos privados engloban los establecimientos privados totalmente independientes y los dependientes del Gobierno.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig7_5

Fuente: Cálculos del equipo del Informe GEM basados en la OCDE (2020).

más del 50% (Tamrat, 2021). En Ghana, aproximadamente el 50% del estudiantado de establecimientos no estatales abandonó los campus sin pagar los derechos de matrícula. En Uganda, las universidades no estatales declararon tener dificultades para pagar las cuentas y los salarios de los docentes (Levy y otros, 2020; Tamrat, 2021). Además de la caída en los ingresos por derechos de matrícula, disminuyó el aporte de los hogares en concepto de alojamiento y comida. En los Estados Unidos, la mayor parte de los establecimientos de educación superior con alojamiento en el campus reciben entre el 10% y el 25% de sus ingresos de estas fuentes adicionales (Kelchen, 2020).

El grado en que los establecimientos dependen de los derechos de matrícula está, al menos parcialmente, relacionado con su acceso a la financiación gubernamental. En algunos países, los establecimientos no estatales reciben a lo sumo una financiación pública mínima. En la Argentina, las universidades no estatales no pueden recibir fondos públicos, ya sean directos o indirectos (Altbach y otros, 2021). En la mayor parte de los países, sin embargo, los establecimientos no estatales tienen, como mínimo, cierto acceso a fondos públicos. En Europa Occidental y Septentrional es usual que los establecimientos de educación superior controlados por el sector privado reciban de fuentes públicas por lo menos el 50% de su financiación. En Finlandia, Islandia y el Reino Unido, todos los establecimientos controlados por el sector privado reciben del sector público, como mínimo, el 50% de su financiación (OCDE, 2020).

Los Gobiernos financian a los establecimientos no estatales directamente mediante exenciones de impuestos y subvenciones para investigación o, indirectamente, a través del estudiantado, en forma de becas y préstamos. En Australia, el Gobierno es la fuente inicial del 55% del gasto total en establecimientos de educación superior, con casi un tercio de éste que se transfiere a los hogares en forma de ayuda financiera (OCDE, 2020). En Indonesia, donde la mayoría del estudiantado está matriculado en establecimientos no estatales, el Gobierno subvenciona a una pequeña proporción del personal académico como funcionarios públicos y permite que los establecimientos compitan por la obtención de fondos públicos. En Malasia, el estudiantado matriculado en establecimientos no estatales tiene derecho a participar en el programa público de préstamos a estudiantes, que cubre aproximadamente la mitad de los ingresos de esos establecimientos. El Gobierno de Tailandia posee un fondo dedicado específicamente a los establecimientos de educación superior no estatales para ayudarlos a mejorar las instalaciones y el desarrollo de los recursos humanos (Welch, 2021).

El grado de financiación pública puede también depender del tipo de establecimiento de educación. En Bélgica, el Gobierno subvenciona los establecimientos eclesiásticos, que matriculan a más de la mitad del alumnado. En algunos países de América Latina, como Chile, Nicaragua y la República Dominicana, el Estado proporciona el mismo nivel de financiación a las universidades no estatales más antiguas que a las universidades públicas (Salmi, 2020). En el Japón y la República de Corea, las universidades no estatales de gran prestigio reciben fondos gubernamentales considerables (Welch, 2021).

> “En más de 70 países existen programas de préstamos al estudiantado, la mayoría de los cuales están subvencionados por el Gobierno”

El acceso a fondos públicos puede contribuir a mejorar la calidad de la educación no estatal. Constituyen un ejemplo destacado las condiciones de admisibilidad para la obtención de subvenciones públicas destinadas a la investigación, que aumentan, por un lado, la probabilidad de que los establecimientos no estatales participen en actividades de investigación y, por otro, su capacidad para atraer a profesores más cualificados (Teixeira y otros, 2016). Algunos países, como Indonesia y Tailandia, han avanzado hacia la neutralidad competitiva (Welch, 2021). Los Gobiernos también pueden destinar o asignar fondos para fomentar un programa específico. La comisión de subvenciones universitarias de la India (India University Grants Commission, 2021) y el fondo para estudiantes con discapacidad de Irlanda (Ireland Higher Education Authority, 2021; Salmi, 2020) financian tanto los establecimientos no estatales como los públicos que prestan servicios al estudiantado con discapacidad.

SE APOYA A LOS HOGARES PARA QUE SE HAGAN CARGO DE UNA MAYOR PROPORCIÓN DE LA FINANCIACIÓN DE LAEDUCACIÓN SUPERIOR

La financiación de la educación superior por los hogares está aumentando tanto en establecimientos públicos como privados. No obstante, transferir los costos de la educación superior a los hogares no significa necesariamente que todos los hogares paguen en última instancia, o que paguen todos por igual. Los sistemas de apoyo financiero al estudiantado, ya estén financiados y respaldados por el Gobierno o por actores no estatales, tienen importantes repercusiones en la equidad (Chapman, 2016).

Los establecimientos de educación pueden financiarse directamente subsidiando los derechos de matrícula, si bien esta clase de ayuda al estudiantado que asiste a establecimientos no estatales tiende a ser limitada. En general se utiliza en países con un sector no estatal importante, donde el Gobierno proporciona subvenciones dirigidas a estudiantes específicos de establecimientos estatales y no estatales. En el Brasil y en Chile, donde más del 70% del estudiantado asiste a establecimientos no estatales, los Gobiernos ofrecen subsidios para los derechos de matrícula a estudiantes de bajos ingresos que asisten a determinados establecimientos no estatales (Ferreyra y otros, 2017; Salmi, 2020).

Algunos países, una vez más principalmente aquellos con un sector no estatal importante, encauzan fondos públicos directamente a estudiantes de establecimientos estatales

y no estatales mediante becas, subvenciones y préstamos. En Côte d'Ivoire, el Gobierno ofrece becas al estudiantado que se inscribe en el breve curso profesional para obtener el diploma de técnico superior en establecimientos no estatales (Salmi, 2020). En Colombia, una entidad del Estado que otorga préstamos al estudiantado, el ICETEX, administra becas para que los grupos de bajos recursos económicos asistan a establecimientos de educación superior estatales y no estatales. El Fondo Álvaro Ulcué Chocué, por ejemplo, apoya a grupos indígenas (ICETEX, 2020).

En más de 70 países existen programas de préstamos al estudiantado, la mayoría de los cuales están subvencionados por el Gobierno (Salmi, 2020; Ziderman, 2017). Los préstamos suelen estar a disposición de estudiantes de ambos tipos de establecimientos, aunque los límites de lo que se puede pedir prestado pueden disuadir de la matriculación en los establecimientos más caros. En Viet Nam, el estudiantado de bajos ingresos de los establecimientos estatales y no estatales tiene acceso a préstamos estudiantiles públicos, si bien el monto máximo es relativamente bajo y cubre aproximadamente el 84% del costo de la educación en establecimientos públicos, y el 52% en establecimientos no estatales (Doan y otros, 2020). La capacidad de los préstamos de aumentar el acceso equitativo varía (**Capítulo 12**). Asimismo, una mayor disponibilidad de préstamos estudiantiles puede llevar a que se aumenten los derechos de matrícula, como sucede en el Brasil (De Mello y Duarte, 2020) y en los Estados Unidos (Eaton y otros, 2018; Goldin y Cellini, 2014).

Los actores del sector no estatal pueden contribuir a sufragar los costos de la educación superior mediante becas pagadas por empresas, fundaciones, organizaciones no gubernamentales, filántropos y los propios establecimientos de educación superior no estatales. En Bangladesh, el plan estratégico para la educación superior de 2018–2030 determina que los establecimientos no estatales deben dedicar entre el 2% y el 5% de sus ingresos a becas o subvenciones (Bangladesh University Grants Commission, 2018). Los establecimientos de educación superior no estatales proporcionan becas a hasta un 30% de sus estudiantes en el Uruguay (Ferreyra y otros, 2017). En los Estados Unidos, los establecimientos sin ánimo de lucro no estatales han incrementado el porcentaje de sus ingresos por derechos de matrícula dedicado a la ayuda financiera, alcanzando el 46% en 2018 (NACUBO, 2019).

Los actores no estatales también otorgan préstamos al estudiantado. Por ejemplo, los bancos de comercio a menudo desembolsan y cobran los préstamos (Chapman, 2016; Ziderman, 2017). Un ejemplo de alternativa no estatal de financiación de la educación superior es el desarrollo incipiente de plataformas de préstamos entre pares, a través de las cuales el estudiantado pide prestado directamente a un particular sin utilizar como intermediario una institución financiera (Assomull y otros, 2015). Otro ejemplo es la financiación de la educación mediante capital en lugar de deuda, o un acuerdo de participación en los ingresos (**Recuadro 7.5**).

RECUADRO 7.5:

Los acuerdos de participación en los ingresos son una iniciativa basada en el mercado destinada a financiar la educación superior

Las becas y los préstamos pueden ser insuficientes para quitar todos los obstáculos financieros para acceder a la educación superior. Las becas requieren la financiación de donantes, no son reembolsables, suelen tener un alcance limitado y se centran con frecuencia en grupos específicos. Los préstamos, que requieren garantías y cosignatarios, pueden ser inaccesibles para algunos estudiantes.

Para subsanar esta deficiencia se han ideado los acuerdos de participación en los ingresos. Estos acuerdos financian la educación superior por medio de capital en vez de deuda. Los inversores financian la educación superior del estudiantado a cambio de una proporción fija de sus ingresos futuros durante un número determinado de años. El periodo de reembolso y la proporción de los ingresos dependen del valor estimado del programa. Al igual que sucede con los préstamos condicionados a los ingresos, el reembolso depende de los ingresos del graduado pero, a diferencia de los préstamos, el pago no se basa en el capital adeudado. Con objeto de evitar reembolsos exorbitantes, muchos establecimientos limitan el reembolso total a 1,5 o 2,5 veces el monto inicial prestado (Salmon, 2020).

Los acuerdos de participación en los ingresos pueden suscribirse con proveedores de educación, posibles empleadores o inversores directos, quienes se convierten en propietarios de activo de las ganancias futuras del estudiantado. Estos acuerdos se adoptan cada vez más en América Latina y los Estados Unidos (Salmon, 2020), y están expandiéndose a países africanos. Brighter Investment, por ejemplo, agrupa a donantes potenciales y los conecta con estudiantes de países en desarrollo que desean financiar sus estudios en programas homologados mediante un acuerdo de participación en los ingresos (Salmi, 2017). En 2019, Brighter Investment firmó un acuerdo de colaboración con el Gobierno de Ghana para proporcionar información sobre el estudiantado con rendimiento más alto, facilitar su contratación por los empleadores pertinentes, utilizar los registros de impuestos y los ahorros para pensiones con objeto de localizarlos y hacer cumplir el pago de los reembolsos por conducto del Ministerio de Finanzas (Mathot, 2019).

Muchos proyectos de participación en los ingresos tienen un enfoque de equidad. CHANCEN International, organización sin fines de lucro con sede en Alemania, ofrece acuerdos de participación en los ingresos a mujeres que asisten al instituto para mujeres Akilah en Kigali (Rwanda). Se prevé que las graduadas que ganen más de 80 dólares reembolsarán el 9% de sus ingresos mensuales netos durante 8 años (CHANCEN, 2021). CHANCEN está recaudando fondos para ampliar el programa a 10.000 estudiantes del África subsahariana (CHANCEN, 2020).

Los partidarios de los acuerdos de participación en los ingresos observan que no solo aportan una garantía frente a perspectivas inciertas de ganancias, sino que además los inversores asumen los riesgos y por tanto tienen un gran incentivo para ayudar a los graduados a encontrar buenos empleos. Los detractores de esta modalidad sostienen que estos acuerdos restringen las oportunidades al estudiantado y programas considerados económicamente valiosos. Además, instan a actualizar las normativas relativas a la financiación de la educación superior para incluir estos acuerdos (Salmon, 2020).

> A mediados de 2020, la emisión de bonos por universidades de todo el mundo había alcanzado los 11.400 millones de dólares, más del doble del monto en 2019

ALGUNOS ACTORES NO ESTATALES FINANCIAN ESTABLECIMIENTOS DE EDUCACIÓN MÁS ALLÁ DE LOS DERECHOS DE MATRÍCULA

Los establecimientos de educación superior no estatales buscan formas de diversificar sus fuentes y tipos de ingresos además de los derechos de matrícula. Una manera es recaudar capital mediante préstamos. Las empresas multinacionales son acreedores importantes en el mercado de la educación superior, en especial en los países de ingresos bajos y medianos. El proyecto de centros de excelencia de educación superior de África del Banco Mundial se centra en fortalecer la capacidad de los establecimientos seleccionados para impartir servicios de calidad y crear capacidades de investigación en ámbitos prioritarios (Salmi, 2017). En 2019, el programa se amplió a los establecimientos que imparten ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas de Burkina Faso, Djibouti, Ghana, Guinea y el Senegal; al finalizar se habrán desembolsado más de 450 millones de dólares (Banco Mundial, 2019b). La Corporación Financiera Internacional proporciona préstamos específicamente a los establecimientos de educación superior no estatales. En 2017, había invertido casi 1.400 millones de dólares en proyectos de educación técnica, profesional y superior. La principal región beneficiaria es América Latina y el Caribe (48%), seguida a gran distancia por Asia Oriental y el Pacífico (13%) y Europa y Asia Central (12%) (CFI, 2018).

Además de los préstamos, los bonos son cada vez más una fuente alternativa de financiación de los establecimientos de educación superior (Katsomitros, 2018). El mercado de bonos llegó a cifras récord durante la crisis de la COVID-19. A mediados de 2020 , la emisión de bonos por universidades de todo el mundo había ascendido a 11.400 millones de dólares, más del doble del monto alcanzado en 2019. Los protagonistas principales del mercado de bonos eran establecimientos de Australia, el Brasil, el Canadá, los Estados Unidos y Singapur (Bahceli, 2020). El acceso a los mercados de bonos, no obstante, podría aumentar la disparidad entre establecimientos, ya que aquellos con una reputación y calificaciones crediticias mejores tienen más probabilidades de atraer inversores. Por ejemplo, en los Estados Unidos, los establecimientos públicos tienden a poseer calificaciones crediticias más altas que los establecimientos no estatales, incluso teniendo en cuenta que todos los establecimientos sin fines de lucro se benefician de exenciones de impuestos (Howard, 2020).

Las alianzas público–privadas también diversifican los ingresos de los establecimientos de educación superior. En China, los establecimientos de educación superior públicos generan ingresos asociándose con empresarios privados para construir y vender viviendas cerca del establecimiento (Welch, 2021). En México, los establecimientos públicos han incorporado establecimientos no estatales en sus programas a cambio de una cuota de incorporación, calculada como porcentaje del personal de los establecimientos no estatales (Gérard, 2020). En los Estados Unidos, los fondos de dotación de los establecimientos públicos y los establecimientos no estatales son tan importantes que han sido denominados "fondos de cobertura con una universidad al lado" (Gilbert y Hrdlicka, 2017). Los críticos afirman que algunas universidades han modificado sus prioridades, poniendo la inversión en primer lugar y descuidando la formación y la investigación. Otra crítica se refiere a que los fondos de dotación se benefician de exenciones de impuestos y gran parte de sus ingresos se utilizan para elevados paquetes de compensación y primas destinados a administradores de las finanzas en lugar de destinarse al estudiantado, al personal o al establecimiento de educación (Samuels, 2013; Taylor, 2016).

Algunas universidades públicas del África subsahariana han generado ingresos mediante actividades comerciales. La Universidad de Ghana privatizó determinados servicios como las casas de huéspedes y el arrendamiento de terrenos para albergues privados (Varghese, 2016). En Kenya, la Universidad de Nairobi comercializó productos (librerías, restaurantes) y servicios (química clínica, radiología diagnóstica, una granja veterinaria y una empresa funeraria) (Provini, 2019). En Nigeria, la Universidad de Ibadan ha ofrecido consultoría y ha establecido dotaciones (Varghese, 2016). En toda la región, con objeto de promover y coordinar sus actividades de generación de ingresos, los establecimientos han creado empresas que ejercen una influencia considerable en su gobernanza (Wangenge-Ouma, 2018).

Las fundaciones filantrópicas son otra fuente directa de financiación de los establecimientos de educación superior. A partir de la encuesta anual realizada por el Council for Advancement and Support of Education (consejo para el avance y el apoyo de la educación), en los Estados Unidos, las fundaciones aportaron 16.400 millones de dólares a los establecimientos de educación superior en 2020, y el alumnado proporcionó 11.000 millones de dólares, representando conjuntamente el 56% del total recaudado por todos los establecimientos de educación superior (Kaplan, 2021). Una encuesta de la OCDE sobre 143 fundaciones que trabajan en países en desarrollo reveló que, entre 2013 y 2015, las donaciones filantrópicas a la educación superior en forma de becas o fondos destinados a universidades e institutos politécnicos ascendieron a unos 549 millones de dólares. Una proporción significativa de la financiación filantrópica se canaliza a través de organizaciones intermediarias, como el Banco Mundial o donantes bilaterales, con objeto de mancomunar recursos y acrecentar la magnitud de los esfuerzos (OCDE, 2019).

Asimismo, las fundaciones han estado colaborando con los Gobiernos para orientar mejor la financiación. En 2016 se fundó Education Sub Saharan Africa, con financiación inicial de la Robert Bosch Foundation para fomentar la educación superior en la región con objeto de aumentar la notoriedad de la investigación relativa a la educación llevada a cabo por expertos en el África subsahariana, reunir datos sobre el personal académico de la educación superior y evaluar la

> En el sector con fines de lucro han surgido poderosos conglomerados de educación superior que cotizan en bolsa, con una fuerte capacidad de presión

eficacia y la accesibilidad de las becas. Desde entonces se han sumado otros donantes, entre ellos la Jacobs Foundation, la Mastercard Foundation y la Schaufler Foundation, asociándose a nivel regional y local (ESSA, 2019; OCDE, 2019).

LOS ACTORES NO ESTATALES INFLUYEN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR MEDIANTE MÚLTIPLES MECANISMOS

Los actores no estatales influyen en la educación superior de muchas maneras. Existe la preocupación de que las entidades comerciales privadas puedan ejercer influencia sobre los establecimientos de educación superior no estatales en favor de sus intereses, al establecer prioridades en la investigación o ampliar el número de estudiantes matriculados en lugar de fomentar la calidad de la educación. No obstante, otros actores no estatales pueden fortalecer la equidad o el sector en su conjunto.

En los últimos años, numerosos Gobiernos han potenciado los incentivos para estrechar las relaciones entre los actores no estatales y la investigación. En Bangladesh, el Gobierno alienta a las universidades estatales y no estatales a colaborar con la industria mediante la investigación colaborativa, la investigación por contrato y la consultoría. Si bien el plan estratégico para la educación superior prevé directrices sobre transparencia y ética, éstas todavía no se aplican (Bangladesh University Grants Commission, 2018; Banco Mundial, 2019a). En Francia, la ley PACTE de 2020, que tiene por objeto facilitar el acceso del sector privado a la investigación pública, permite a los investigadores de la universidad pública dedicar el 50% de su tiempo a trabajar para una empresa privada y a poseer hasta el 32% de su capital (Caulier, 2020). Ahora bien, la financiación no estatal de la investigación en la educación superior no está exenta de controversia. En la investigación clínica patrocinada por empresas farmacéuticas o fabricantes de instrumental médico, aumenta la probabilidad de que se constaten resultados positivos (Lundh y otros, 2018). Los críticos han argumentado además que permitir que empresas privadas realicen investigaciones sobre temas específicos socava la autonomía de los establecimientos (Oliveira, 2015).

Los actores no estatales ejercen presión en favor de sus propias actividades y expansión. La asociación brasileña de proveedores de educación superior no estatales está apremiando al Gobierno para que modifique el procedimiento de acreditación, con vistas a poder ser acreditados por un organismo no estatal (O Sul, 2019). Un objetivo estratégico de la Federación Internacional de Universidades Católicas, que tiene más de 200 miembros, es interactuar con organismos internacionales, como la OCDE, la UNESCO y el Foro Económico Mundial para aumentar el respaldo público a las universidades católicas (FIUC, 2021). La influencia que ejercen los actores no estatales mediante la financiación puede también lograrse mediante la participación en debates y la concertación. Por ejemplo, el personal de varios programas de becas establece relaciones y compromisos a largo plazo con universidades asociadas y podría influir sobre la práctica, las prioridades o los planes de estudios (Campbell, 2021).

En el sector privado con fines de lucro han surgido poderosos conglomerados de educación superior que cotizan en bolsa, con una fuerte capacidad de presión. En los Estados Unidos, donde la matriculación en establecimientos con fines de lucro representa aproximadamente el 5% de la población estudiantil de la educación superior (NCES, 2019), la mayoría de los principales donantes que presionan a favor de la educación con ánimo de lucro son ellos mismos propietarios de establecimientos de educación superior con fines de lucro. Algunos políticos han recibido generosas donaciones de empresas proveedoras de educación superior con fines de lucro (Arke, 2020; Halperin, 2016). Desde 2010, la reducción del mercado de educación con ánimo de lucro empujó a numerosas empresas a crear establecimientos de educación superior en países en desarrollo (Green, 2018; Knobel y Verhine, 2017). En su momento culminante, al presentarse a una oferta pública, la empresa de educación superior más grande del mundo, Laureate, con sede en los Estados Unidos, tenía un millón de estudiantes, de los cuales el 95% estaban matriculados en el extranjero (Debter, 2017). Desde entonces, su tamaño se redujo y cerró o vendió centros extranjeros en varios países, como la India y Turquía, y está tramitando la venta de los centros restantes en el Brasil y los Estados Unidos. A mediados de 2021, 184.000 estudiantes estaban matriculados en establecimientos de Laureate y esta empresa prevé mantener solo cuatro universidades en México y el Perú (Laureate, 2021).

En efecto, un destino importante para estas empresas era el Brasil (Knobel y Verhine, 2017), donde el sector con fines de lucro representa la mitad de la matriculación en la educación superior (INEP, 2020). Las 10 empresas de educación superior más grandes del Brasil tenían ingresos estimados en más de 3.300 millones de dólares. La más grande, Kroton, tenía más de 800.000 estudiantes matriculados (Cunha, 2018). Se considera que las empresas de educación superior ejercen gran influencia en los políticos. Antes de tomar posesión de su cargo, el ministro de finanzas tenía un inversión considerable en empresas de educación privadas, muchas de las cuales habían sido objeto de investigación por denuncias de corrupción y fraude, y su hermana había sido vicepresidenta de la asociación nacional de universidades privadas (Chiaverini, 2018; Guasco Peixoto, 2018). Otros miembros de todo el espectro político recibieron para sus campañas importantes donaciones de grandes empresas proveedoras de educación con fines de lucro, suscitando preocupación acerca de la posible influencia indebida sobre la reglamentación (Leray de Lima, 2018). Los medios de comunicación han cuestionado las donaciones a candidatos que contribuyeron a aumentar la disponibilidad de préstamos públicos al estudiantado, lo cual, a su vez, ayudó a los establecimientos a incrementar la matriculación (Pompeu y otros, 2016).

En varios países las reformas de la gobernanza reflejan una evolución hacia procesos más parecidos a los empresariales y un estilo de gestión inspirado en el del sector privado, incluso en la composición de los consejos de administración de los establecimientos. Ya en 1992, el Reino Unido había reformado la composición de los consejos de administración de los establecimientos de educación superior mediante la exigencia de que la mayoría de los miembros fueran independientes, con capacidad probada en cuestiones industriales, comerciales o de empleo relacionadas con una profesión determinada (Bennett, 2002). La asociación de docentes universitarios del Canadá ha manifestado inquietud acerca de este giro hacia una gestión de tipo empresarial de las universidades, con la presencia creciente de miembros del consejo de administración procedentes del sector empresarial con ánimo de lucro (CAUT, 2018).

En Etiopía, la Universidad de Addis Abeba adoptó un enfoque de "rediseño del proceso empresarial" para la gestión, en un intento de optimizar la eficacia y mejorar los procedimientos de trabajo. En Kenya, un enfoque de gestión basado en los resultados introdujo contratos de desempeño entre el Estado y los establecimientos públicos centrados en la medición del rendimiento y los resultados. El Gobierno de Sudáfrica adoptó un marco de financiación basado en el rendimiento que establecía objetivos específicos de matriculación y resultados. El éxito de estas reformas ha sido variado. En Etiopía, algunos académicos desaprueban ese cambio de orientación hacia la competencia operativa en desmedro de la académica. Pero en Kenya se ha atribuido a esas reformas el haber propulsado a la Universidad de Nairobi al máximo nivel de la clasificación nacional (Varghese, 2016).

Los representantes de la sociedad civil han sido defensores importantes de la reforma de la educación superior. La coalición rumana en pro de universidades limpias, por ejemplo, ha desempeñado un papel importante en la supervisión de la integridad y la transparencia de los establecimientos de educación superior, y ha publicado una clasificación sobre la integridad para aumentar la sensibilización y la rendición de cuentas (Mungiu-Pippidi y Dusu, 2011). Los actores no estatales encabezan, además, varias iniciativas que abogan por la equidad en la educación superior. En 2016, UNIMED, una red de 141 universidades de 23 países, junto con la Universidad de Roma La Sapienza, la Universidad de Barcelona, el Campus France, la Asociación de Universidades Europeas y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, creó el consorcio y el proyecto inHERE para fortalecer el intercambio de conocimientos y la comunicación en relación con el estudiantado refugiado y desplazado (Salmi, 2020).

Las redes de investigación y las sociedades académicas contribuyen a fortalecer el sector de la educación superior mediante la organización de conferencias y seminarios, así como la publicación de revistas cuyo contenido ha sido revisado por colegas. Sin embargo, los países de ingresos bajos y medianos bajos carecen de esta clase de organizaciones. Mientras que en los países ricos los centros de investigación representan aproximadamente el 17% de las organizaciones educativas sin fines de lucro, en los países pobres son casi inexistentes (Owens, 2017).

CONCLUSIÓN

Los actores no estatales desempeñan funciones importantes en la impartición, financiación y gestión de la educación superior. En la mayor parte de los casos, sus funciones están tan entrelazadas con las de los Gobiernos y son tan interdependientes que la distinción entre los actores estatales y no estatales suele ser imprecisa.

La impartición de educación superior no estatal representa más de un tercio del estudiantado de todo el mundo, un porcentaje considerablemente más elevado que en la educación primaria o secundaria. Los actores no estatales son protagonistas importantes en la financiación de la educación superior, no solo gracias a la creciente participación de los hogares, sino también a los mecanismos de mercado y las alianzas público-privadas. A raíz de ello, estos actores desempeñan un papel significativo e influyen en la elaboración de normativas y políticas, así como en la configuración del sistema de educación superior en su conjunto.

La participación de actores no estatales en la educación superior plantea desafíos pero ofrece oportunidades. Igual sucede en lo que respecta a su influencia en la elaboración de normativas y políticas. Los Gobiernos disponen de varias herramientas para velar por que, independientemente de la forma de compartir la responsabilidad entre el Estado y los actores no estatales, el sistema de educación superior siga poniendo empeño en lograr una mayor calidad y equidad.



Aprendices de metalistería trabajan en el centro de formación profesional de la industria de metalistería y electricidad de Remscheid, en Alemania.

CRÉDITO: Rupert Oberhäuser/Alamy Stock Photo



CAPÍTULO

8

Enseñanza técnica, profesional y de adultos



MENSAJES CLAVE

El desarrollo inicial de competencias está dominado por establecimientos públicos.

- En los países de la OCDE, cerca del 20% de los alumnos del segundo ciclo de la enseñanza profesional secundaria y el 40% de los alumnos de la enseñanza profesional postsecundaria no terciaria estaban matriculados en establecimientos privados.
- En algunos países, la enseñanza técnica y profesional se ha ampliado por medio de proveedores privados. Gracias al diálogo tripartito, Marruecos reestructuró los establecimientos de formación para que respondieran mejor a las necesidades de las empresas.

El desarrollo de competencias permanente está dominado por establecimientos privados.

- En Europa, la formación relacionada con el empleo patrocinada por los empleadores representó en 2016 el 85% de la formación no formal relacionada con el empleo. La proporción de empresas que imparten formación profesional permanente interna y externa aumentó del 48% en 2005 al 59% en 2015.
- En los países de ingresos medianos bajos, casi una de cada tres empresas brinda formación a los empleados permanentes a tiempo completo; en los países de ingresos bajos, solo una de cada cuatro empresas lo hace.

La cooperación con los actores no estatales es decisiva para prever la demanda de competencias e integrar el aprendizaje no formal en los marcos reconocidos.

- Es fundamental vincular las competencias con las cualificaciones y velar por la acreditación del aprendizaje adquirido fuera del sistema formal. Sin embargo, los empleadores no están muy dispuestos a reconocer los aprendizajes informales y no formales, cuyo reconocimiento incumbe a las autoridades públicas.
- Los mecanismos de garantía de calidad deben basarse en normas de acreditación aplicables y en pruebas de aptitud y certificación fiables. En Uganda, apenas uno de cada cuatro dispensadores privados de formación estaba registrado debido a la complejidad del proceso.
- La colaboración con los actores no estatales suele centrarse en la determinación de las necesidades de cualificación y la definición de normas. Sin embargo, en la República de Moldova una plataforma de diálogo social con las organizaciones empresariales y los sindicatos con la participación de comités de competencias también ha ayudado a definir los planes de estudio.

La combinación acertada de financiación estatal y no estatal contribuye al óptimo desarrollo de competencias.

- Los Gobiernos financian la formación directamente mediante subvenciones a los establecimientos públicos o por medio de procesos competitivos. Una parte de los costos puede recuperarse gracias a los derechos de matrícula o los gravámenes a las empresas. Unos 70 países recurren a fondos de formación financiados con gravámenes.
- Los Gobiernos pueden subvencionar los costos de formación del estudiantado o trabajadores u ofrecer incentivos a las empresas para que inviertan en formación. La formación representa menos del 2% del costo laboral total de las empresas en Europa.
- Existen planes de aprendizaje individual que ayudan al estudiantado a sufragar los derechos de matrícula, a saber, los vales, las becas o las cuentas de ahorro. En Singapur, más de medio millón de estudiantes se han beneficiado de un crédito de 365 dólares por estudiante para cubrir los gastos por concepto de desarrollo de competencias y formación en la mano de obra residente.

Las organizaciones no gubernamentales y comunitarias son los principales dispensadores de educación para adultos.

- Casi 8 de cada 10 países han informado de que colaboran desde 2015 con actores no gubernamentales para la educación de adultos, sacando provecho de sus redes y enfoques de aprendizaje flexibles. Pero son escasas las consultas con los dispensadores no estatales de educación de adultos.
- Los dispensadores privados son más activos en los mercados con fines de lucro. Aproximadamente el 40% del estudiantado de inglés en Argentina y Perú estudian en establecimientos privados.

Aparte de las competencias básicas, los actores no estatales predominan en la enseñanza técnica y profesional....184

Regir los sistemas de desarrollo de competencias con la participación de actores no estatales constituye un reto....189

La combinación adecuada de financiación estatal y no estatal puede propiciar un óptimo desarrollo de competencias....192

Los actores no estatales son una fuerza impulsora en el aprendizaje y la educación de adultos....195

Conclusión....200

Los adultos adquieren competencias para el trabajo y la vida por diversos medios. La enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) formal tiende a producir graduados que han adquirido competencias tradicionales. Pero en la práctica, las economías crean constantemente puestos de trabajo que requieren nuevas competencias y que deben cubrirse lo antes posible, a un ritmo que los sistemas formales no pueden seguir (OIT, 2020c). Dado que las empresas son las principales proveedoras de competencias de los trabajadores, una cuestión clave relativa a las políticas es cómo lograr que el nivel de semejante inversión sea óptimo para la sociedad. Es poco realista considerar que las autoridades públicas pueden facilitar y financiar la adquisición de todas las competencias. Por último, algunas y tal vez incluso la mayoría de las competencias se suelen adquirir fuera de los contextos formales o no formales, ya que las personas siguen vías informales hacia las posibilidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida, que es algo que el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 pretende promover.

Este capítulo consta de dos partes. En la primera se analiza el papel de los actores no estatales en el desarrollo formal y no formal de competencias para el trabajo. Se examina su papel tanto en la impartición como en los mecanismos de regulación, gobernanza y financiación. La segunda parte trata el papel de los actores no estatales en el aprendizaje y la educación de adultos. Estos actores desempeñan un papel mucho más predominante en la educación de adultos que en la de niños y jóvenes, por lo que el Gobierno cumple una función menor en la impartición, financiación y reglamentación, pero un papel mayor en la promoción de actividades de educación, formación y aprendizaje.

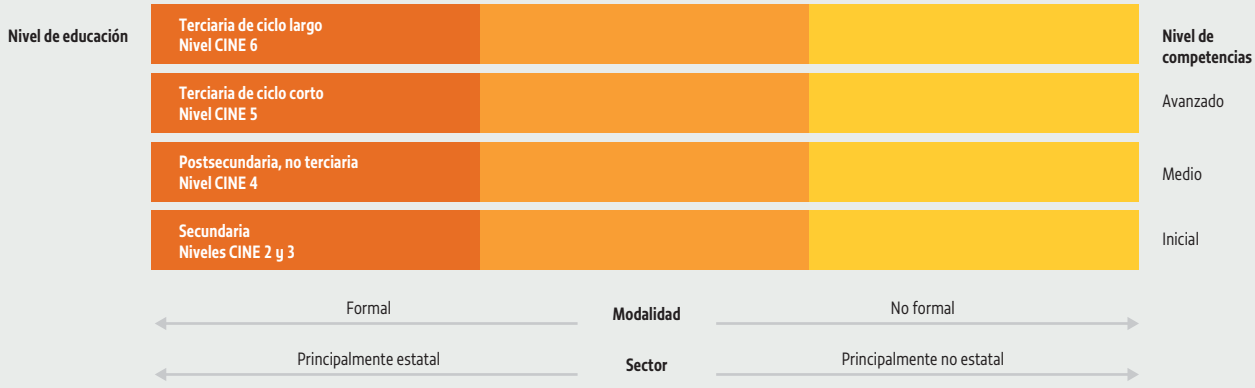
> “La mayoría del estudiantado de enseñanza profesional formal acude a establecimientos públicos, aunque la proporción de los matriculados en establecimientos privados aumenta en los niveles de la educación superior”

APARTE DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS, LOS ACTORES NO ESTATALES PREDOMINAN EN LA ENSEÑANZA TÉCNICA Y PROFESIONAL

La EFTP adopta diversas formas en función del contexto nacional. Puede "impartirse en los niveles secundario, postsecundario y superior e incluye el aprendizaje en el trabajo y la formación permanente y el desarrollo profesional que pueden conducir a la obtención de certificaciones" (UNESCO, 2016a, pág. 9) (**Gráfico 8.1**). Los Gobiernos proporcionan y reglamentan los servicios con objeto de promover la equidad y la calidad. Sin embargo, su influencia suele ser limitada más allá de las competencias de nivel inicial y los Gobiernos responden lentamente a los cambios en la demanda. A medida que los trabajadores necesitan mejorar sus competencias, aumenta la participación directa de actores no estatales en el desarrollo de competencias y se vuelve necesaria la colaboración con el Gobierno (Dunbar, 2013; Glick y otros, 2015).

En 2019, el 5% de los jóvenes de 15 a 24 años estaban matriculados en programas de EFTP, con porcentajes regionales que van desde el 1% en el África subsahariana hasta el 18% en Europa. A nivel mundial, aproximadamente 1 de cada 100 alumnos del primer ciclo de secundaria (nivel CINE 2) y 1 de cada 5 alumnos del segundo ciclo de secundaria (nivel CINE 3) estaban matriculados en programas orientados hacia la formación profesional. En los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la proporción era de más de 2 de cada 5 alumnos del segundo ciclo de secundaria en 2018 (43%). En cambio, el 92% del estudiantado de programas postsecundarios no terciarios (nivel CINE 4) y el 96% de los de educación terciaria de ciclo corto (nivel CINE 5) estaba matriculado en programas de enseñanza profesional en los países de la OCDE (OCDE,

GRÁFICO 8.1:
La enseñanza y formación técnica y profesional se imparte en diferentes modalidades y a diferentes niveles



Nota: La CINE es la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación.
Fuente: Equipo del Informe GEM.

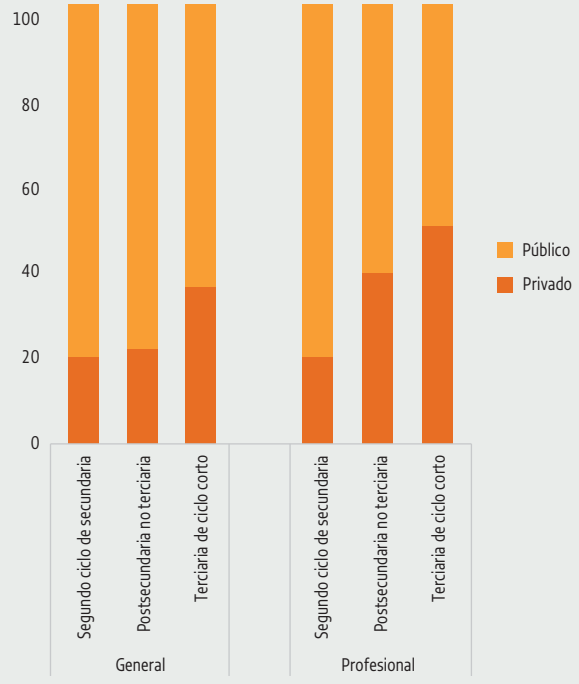
2018). En el plano mundial, el 89% del estudiantado matriculados en educación postsecundaria (CINE 4) estaban en un sector de estudios profesional en 2018.

La mayoría del estudiantado de enseñanza profesional formal acuden a establecimientos públicos, aunque la proporción de los matriculados en establecimientos privados aumenta en los niveles de la educación superior. Según las estimaciones del Instituto de Estadística de la UNESCO, la proporción de establecimientos privados en la matrícula de la educación postsecundaria no terciaria fue del 38,5% en 2019, con porcentajes que van desde el 12% en Asia Oriental hasta el 76% en Oceanía. En los países de la OCDE, en promedio, el 20% del estudiantado de la enseñanza profesional del segundo ciclo de secundaria, pero el 40% del estudiantado de programas profesionales postsecundarios no terciarios y el 44% del estudiantado de programas profesionales terciarios de ciclo corto estaba matriculado en establecimientos privados (**Gráfico 8.2**).

Algunos países han hecho esfuerzos considerables por ampliar la oferta de EFTP pública y atraer a más estudiantes procurando que el sistema responda mejor a las demandas del mercado laboral. La República Checa mejoró la capacidad del estudiantado para pasar de una escuela a otra, así como la cooperación entre escuelas y empleadores. A fin de que la EFTP sea más apropiada para los adultos se establecieron programas más cortos de uno a dos años para quienes deseaban obtener una cualificación profesional y ya habían cursado la educación secundaria. La matriculación en estos programas se cuadruplicó entre 2011 y 2018 (Kaňáková y otros, 2019). En el índice europeo de competencias, que mide la capacidad del sistema de EFTP para desarrollar, activar y adecuar las competencias, la República Checa ocupó el primer lugar entre 2018 y 2020, debido especialmente a sus resultados en la adecuación de competencias (Cedefop, 2020).

Estonia modernizó su formación profesional y amplió las posibilidades de desarrollo de competencias

GRÁFICO 8.2:
En los países de la OCDE, el estudiantado de postsecundaria tiene más probabilidades de matricularse en establecimientos privados en los programas de formación profesional que en los generales
Porcentaje de matriculación por tipo de establecimiento, orientación del programa y nivel de educación, países de la OCDE, 2018



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig8_2
Fuente: Cálculos del equipo del Informe GEM basados en la OCDE (2018).

postsecundarias para el estudiantado adulto. La ley relativa a los establecimientos de formación profesional de 2013 estableció los principios generales de la reforma, en particular un marco para la creación y el cierre de escuelas de formación profesional, así como su financiación y los criterios de garantía de calidad basados en el personal docente. En 2016-2017, de los 34 establecimientos de EFTP del país, 29 eran públicos (26 administrados por el Ministerio de Educación e Investigación y 3 por municipios) y 5 privados. Se crearon programas de educación postsecundaria no terciaria, impartidos por cinco establecimientos de enseñanza profesional. Tras esta reestructuración, aumentó la matriculación en los programas de EFTP de estudiantes mayores de 25 años (Musset y otros, 2019). La estrategia de aprendizaje a lo largo de toda la vida de 2020, puesta en marcha en 2014, destacó la necesidad de que la EFTP fuera pertinente, adaptando el desarrollo de competencias a los objetivos de aprendizaje a lo largo de toda la vida. En 2016, se determinaron nuevas demandas de competencias, basadas en el sistema de seguimiento del mercado de trabajo y previsión de competencias futuras, para configurar la oferta de EFTP (UNESCO, 2019).

La actualización de los planes de estudio y la colaboración con organizaciones de empleadores pueden responder a las nuevas necesidades (OIT, 2020b). Unos sistemas duales de formación profesional bien establecidos, basados en acuerdos normativos tripartitos y en la alternancia entre un establecimiento de enseñanza y un lugar de trabajo, pueden hacer frente a los cambios. En Austria, Alemania, Islandia, Noruega, Suecia y Suiza, la tasa de desempleo de los adultos jóvenes de entre 25 y 34 años de edad con una cualificación profesional secundaria o postsecundaria no terciaria es menos de la mitad que la de las personas con una cualificación general correspondiente (OCDE, 2020a).

En otros países, la expansión de la EFTP se ha efectuado por conducto de proveedores privados de diversas maneras. En Sudáfrica, a mediados de los años 1990, el libro blanco sobre la educación y la formación separó la educación profesional inicial, apoyada por los establecimientos públicos de educación y formación continua (que posteriormente pasaría a ser la EFTP), del desarrollo permanente de competencias profesionales en el lugar de trabajo, dominado por actores privados. Estas últimas se vieron favorecidas por leyes que permitieron a los proveedores privados solicitar la acreditación de sus cualificaciones y transfirieron la formación de aprendices de la educación inicial a la permanente (Needham, 2019).

En Asia Meridional, los cambios demográficos y la rápida transformación económica llevaron a las estrategias nacionales de desarrollo de competencias a reconocer el creciente papel de los actores privados con o sin fines de lucro. Si bien las estrategias tienen por objeto mejorar la calidad y la flexibilidad de la formación y obtener una mano de obra más competitiva, también reconocen que se depende considerablemente de los actores privados para la impartición de formación, por lo que se recomienda su ulterior expansión (Béteille y otros, 2020). El papel de los actores no estatales en la promoción del acceso equitativo a la EFTP varía en función del contexto (**Recuadro 8.1**).

El sector privado presta servicios educativos mediante la contratación tradicional, pero también promueve iniciativas de formación, contribuyendo a la elaboración de los contenidos y la enseñanza (Glick y otros, 2015). Con el tiempo, los establecimientos de enseñanza privados han complementado o incluso sustituido al sistema de formación profesional, subsanando las carencias de competencias cuando las capacidades o los recursos de los establecimientos públicos son demasiado limitados para responder oportunamente a las demandas de las industrias mundiales y a las normas internacionales en rápida mutación (Fernández-Stark y Bamber, 2018). Cuando las empresas de tecnología de la información aparecieron en la India a finales de los años 1970 y principios de los años 1980, los establecimientos públicos de formación profesional tuvieron que recurrir a ellas para poder responder a la creciente demanda de profesionales formados y capacitados. En cambio, los proveedores privados se implicaron menos en sectores más consolidados como la construcción, la industria manufacturera y el comercio minorista (Flake y otros, 2017). En el sector emergente del gas de la República Unida de Tanzanía, solo el 19% de las instituciones de EFTP son públicas. Las empresas privadas o los particulares imparten más de una tercera parte de la formación para las ocupaciones relevantes, los establecimientos confesionales el 31% y las organizaciones de la sociedad civil (OSC) el 12% (VSO Tanzania, 2014).

La expansión de la oferta de EFTP ha recibido el apoyo de alianzas público-privadas (APP), en su mayoría coordinadas por el Estado. Cada participante en una APP contribuye en función de sus recursos, experiencia e intereses (Fernández-Stark y Bamber, 2018). A diferencia de las formas tradicionales de cooperación en materia de aprendizaje y/o de formación de aprendices en el lugar de trabajo, los mecanismos de coordinación de las APP orientados hacia la impartición tratan los servicios de carrera, la orientación y la renovación de la formación (ETF, 2020a). Marruecos firmó acuerdos con el sector privado como parte de la aplicación del pacto nacional para el surgimiento industrial 2009-2015. A través del diálogo tripartito, el Gobierno reestructuró los establecimientos de formación para que respondieran mejor a las necesidades de las empresas. En consonancia con la estrategia nacional de formación profesional 2016-2021, se crearon institutos de gestión delegada en sectores relevantes, en colaboración con asociaciones profesionales cuyos representantes pasaron a formar parte de la dirección de los institutos. En la industria automotora, por ejemplo, la reforma dio lugar a un aumento de la participación (las matriculaciones se duplicaron con creces de 2017 a 2018) y a una mayor tasa de empleabilidad del estudiantado (ETF, 2020b).

> “La expansión de la oferta de EFTP ha recibido el apoyo de alianzas público-privadas, en su mayoría coordinadas por el Estado”

RECUADRO 8.1:

Según el país, los actores no estatales pueden propiciar u obstaculizar la equidad en la EFTP

El grado en que la EFTP formal es accesible para los grupos en riesgo de exclusión, y por lo tanto su efecto en la equidad, varía según el país. En los países más pobres, los estrictos requisitos de acceso y la oferta insuficiente hacen que las escasas plazas en la EFTP pública formal tiendan a estar ocupadas por jóvenes urbanos y relativamente acomodados. En gran parte del África subsahariana, los rígidos requisitos de desempeño académico para acceder a la formación formal escolar, junto con la concentración de establecimientos de formación en las ciudades, vuelven a la EFTP inaccesible para los jóvenes pobres y de las zonas rurales (Afeti, 2018). En Asia Meridional, el requisito mínimo para la EFTP formal tiende a ser de ocho años de escolarización, lo que excluye a los más pobres y a quienes viven en zonas rurales (Mehrotra, 2017). En algunos casos, los actores no estatales constituyen una solución a este problema. En Indonesia, las instituciones religiosas que atienden a las poblaciones más desfavorecidas han colaborado en la expansión de la educación. La EFTP formal se imparte en escuelas secundarias de formación profesional, tanto estatales como confesionales, que ofrecen todas ellas la certificación nacional de la enseñanza secundaria (Triyono y Moses, 2019).

Las organizaciones de la sociedad civil (OSC) atienden a grupos de población cuyas necesidades no están cubiertas por las políticas gubernamentales. Una encuesta realizada entre 85 OSC destacadas en África Septentrional y Asia Occidental mostró que la mayoría de sus actividades se dedican a la impartición de EFTP inicial y a la formación de grupos en situación de desventaja, como los jóvenes vulnerables, los desempleados, los migrantes y refugiados, y las personas con discapacidad (Foubert y Folisi, 2019). Las organizaciones no gubernamentales (ONG) y los organismos privados también suelen ser actores importantes en la ejecución de los programas de formación profesional dirigidos a las mujeres y subcontratados por los Gobiernos en los países de ingresos bajos y medianos. Los procedimientos de control de calidad y seguimiento de estos programas suelen ser complejos (Chinen y otros, 2017). Algunas empresas con secciones filantrópicas procuran impartir EFTP con una óptica de equidad. La rama filantrópica de Google financia la enseñanza de competencias digitales a comunidades rurales desfavorecidas en los 10 países de la Asociación de Naciones de Asia Sudoriental (ASEAN) por conducto de la iniciativa Go Digital ASEAN, puesta en marcha en 2019 (The Asia Foundation, 2020).

En los países más ricos, la EFTP formal tiende a dirigirse a poblaciones más desfavorecidas. Sin embargo, algunos estudiantes, en particular los de origen inmigrante, no disfrutan de la igualdad de acceso. El acceso a la formación de aprendices, en particular, se ha cerrado a este grupo, aun en los modelos de sistema dual muy reglamentados en los que la formación tiene lugar tanto en los establecimientos de enseñanza como en los centros de trabajo. Las empresas, que realizan la selección final de los aprendices, pueden contribuir a perpetuar esta discriminación. En Alemania y Suiza, las solicitudes de estudiantes inmigrantes, etiquetados como jóvenes extranjeros, tenían más probabilidades de ser rechazadas, especialmente por las pequeñas y medianas empresas (Imdorf, 2017). Los interlocutores sociales y las ONG defienden la relevancia del aprendizaje basado en el trabajo y la necesidad de programas preparatorios (Jeon, 2019). En Alemania, los cursos federales de integración de jóvenes van dirigidos a jóvenes migrantes y refugiados a fin de promover el acceso a la EFTP. Se pide a los proveedores que establezcan relaciones de colaboración con los servicios de orientación para ayudar a los migrantes y refugiados a recibir información práctica sobre otras oportunidades educativas, laborales y profesionales, y que cooperen con los servicios de migración juvenil locales, una red de apoyo social cuyos profesionales acuden a la clase por lo menos una vez por semana para entablar relaciones con los participantes (Oficina federal de migración y refugiados de Alemania, 2015).

LOS EMPLEADORES PARTICIPAN EN ACTIVIDADES DE FORMACIÓN DE APRENDICES FORMALES E INFORMALES

La formación de aprendices suele consistir en una forma de educación y formación profesional que combina el aprendizaje en el trabajo y fuera de él, y que permite al estudiantado adquirir conocimientos y competencias para una ocupación específica. La participación de las empresas privadas en la concepción de la formación mediante la comunicación con establecimientos de EFTP garantiza una transición más fácil de la escuela al trabajo, reduciendo así un eventual desajuste de las competencias (OIT, 2019b).

No hay una generalización de las actividades formales de formación de aprendices. El análisis de los datos de la encuesta sobre la transición de la escuela al trabajo realizada por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) para este informe reveló que menos de 1 de cada 5 participantes de entre 15 y 35 años de edad en 33 países había recibido al menos una formación de aprendiz como parte de su educación.

Los jóvenes de los países de bajos ingresos tienen menos probabilidades de participar en actividades formales de formación de aprendices, posiblemente porque los mercados laborales y los sistemas de formación tienden a ser informales (véase el **Capítulo 12**). Por su parte, las actividades informales de formación de aprendices no están vinculadas a un plan de estudios sino a normas y tradiciones sociales, y su finalización no conduce a cualificaciones oficialmente reconocidas (OIT, 2019b), como en África (AFDB, 2020). Las posibilidades informales de formación, que son a menudo la única manera disponible de adquirir competencias, se basan en un acuerdo entre un maestro artesano y un aprendiz que se compromete a trabajar como aprendiz a cambio de ser instruido por el maestro. En el Senegal, las actividades informales de formación de aprendices van dirigidas a personas sin educación, atendiendo a 418.000 jóvenes, en comparación con 54.000 en la EFTP formal (Banco Mundial, 2018a).

Si no se reglamentan y reconocen adecuadamente, los incentivos relativos a la formación de aprendices pueden

> “Menos de 1 de cada 5 personas de entre 15 y 35 años de edad de 33 países recibió al menos una formación de aprendiz como parte de su educación”

> La adaptación del desarrollo de competencias a las necesidades actuales se produce principalmente fuera de la educación tradicional

verse mermados, reduciendo así la posible participación. En Egipto, las actividades tradicionales de formación de aprendices, mayoritariamente informales, se asocian con una mano de obra barata y no se consideran una posibilidad atractiva. El proceso de aprendizaje es principalmente pasivo y la transferencia de conocimientos del maestro al aprendiz es deficiente. La remuneración es sumamente baja, sin garantía de empleo. La tasa de participación de los aprendices en la fuerza de trabajo se estima en un 0,1%, en comparación, por ejemplo, con el 4,8% en Dinamarca (Chankseliani y Anuar, 2019). Países como Botswana, Ghana, Kenya, Sudáfrica y Zimbabwe han reglamentado sistemas aparte de formación de aprendices, paralelos a otros programas formales de EFTP. Otros, como Namibia y Rwanda, han previsto o están estableciendo marcos nacionales de formación de aprendices y pasantías basados en la participación de los empleadores a fin de que sean más atractivos y la formación más confiable (Arias y otros, 2019).

Las organizaciones intermediarias pueden facilitar el diálogo con los empleadores para mejorar el aprendizaje, facilitando información y velando por la adecuación, especialmente ayudando a las pequeñas y medianas empresas. Puede tratarse de organismos con fines de lucro e independientes o asociaciones de empleadores (OIT, 2019a). Los comités de comercio locales de Dinamarca, que incluyen representantes de los empleadores y de los empleados, velan por un estrecho contacto entre las partes. La asociación de cámaras de comercio e industria de Alemania se encarga de prestar apoyo a los aprendices y de servir de intermediarios ante las empresas (Chankseliani y otros, 2017). En Inglaterra (Reino Unido), las agencias de formación de aprendices, creadas en 2012, son organismos de colocación temporal que funcionan con o sin ánimo de lucro. Se encargan de contratar y emplear aprendices y de organizar su formación en nombre de los empleadores. Están inscritas en un registro nacional y son financiadas principalmente por los empleadores, cuyos pagos incluyen una comisión de agencia y una remuneración de los aprendices equivalente a por lo menos el salario mínimo correspondiente (OIT, 2019a).

Además de facilitar el diálogo, las organizaciones intermediarias desempeñan un papel importante en la movilización de las partes, especialmente en países sin una sólida tradición de formación de aprendices. Inspirada en el modelo suizo, la organización intermediaria de formación de aprendices sin ánimo de lucro CareerWise se propone implicar y relacionar a los empleadores locales, los aprendices, los distritos escolares y los actores gubernamentales para posibilitar la formación de aprendices en el estado de Colorado (Estados Unidos). Esta organización intermediaria ayuda a atraer y movilizar a los empleadores para que contraten aprendices en las escuelas, prestándoles asistencia a lo largo de los tres años del programa de aprendizaje basado en el trabajo y logrando altas tasas de retención (Katz y Elliott, 2020).

LAS EMPRESAS PRIVADAS PREDOMINAN EN EL DESARROLLO PERMANENTE DE COMPETENCIAS

Aunque desempeñan un papel cada vez más importante en la EFTP formal, las empresas privadas siempre han impartido una formación permanente que dispensa conocimientos y competencias para los jóvenes y adultos en el mercado laboral, o desarrolla, actualiza y mejora los existentes. El papel de las empresas ha cobrado aún más importancia en el contexto de la digitalización y la globalización que han incrementado la proporción relativa de los empleos de alta y baja cualificación en los países industrializados, a expensas de las ocupaciones de cualificación media (Nedelkoska y Quintini, 2018). La EFTP formal va dirigida a las ocupaciones de baja cualificación que son vulnerables a la automatización y la obsolescencia (OIT, 2020b; UNESCO-UNEVOC y otros, 2019).

La adaptación del desarrollo de competencias a las necesidades actuales se está produciendo principalmente fuera de la educación tradicional (Banco Mundial, 2019b): la formación no formal y la patrocinada por los empleadores prevalecen sobre la educación y la formación formal. En Europa, la formación relacionada con el trabajo patrocinada por los empleadores aumentó entre 2007 y 2016, alcanzando alrededor del 85% de la formación no formal relacionada con el trabajo. En 2016 los adultos tenían unas seis veces más probabilidades de haber participado en la formación no formal que en la educación formal (Eurostat, 2021). La proporción de empresas que imparten formación profesional continua interna y externa aumentó constantemente, pasando del 48% en 2005 al 59% en 2015, según la encuesta sobre la formación profesional permanente (CVTS, 2005, 2015).

En Australia, aunque los empleadores declararon estar satisfechos con el sistema de EFTP, uno de cada dos prefería la formación no acreditada para satisfacer las necesidades de desarrollo de competencias de su personal, principalmente sin depender de proveedores externos (NCVER, 2019). El número de empleadores que declararon estar satisfechos con esta modalidad era superior al de los que recurrieron a una formación reconocida a nivel nacional. Mientras que la formación reconocida se utiliza para el perfeccionamiento profesional y para cumplir con los requisitos obligatorios, la educación no formal responde a necesidades de formación muy específicas y relevantes, y su impartición es más flexible (White y otros, 2018). En Bélgica, un estudio decenal mostró que la productividad de las empresas que aumentaron la proporción de empleados participantes en la formación en el empleo en 10 puntos porcentuales se incrementó entre un 1,7% y un 3,2% (Konings y Vanormelingen, 2015).

En los países de ingresos medianos bajos, casi una de cada tres empresas ofrece formación a los empleados permanentes a tiempo completo; en los países de bajos ingresos, apenas una de cada cuatro empresas ofrece

formación (Banco Mundial, 2019a). Una encuesta entre empleadores realizada como parte del programa STEP del Banco Mundial de medición de las competencias en Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Sri Lanka, Viet Nam y la provincia china de Yunnan mostró que los empleadores tendían a preferir la formación en el empleo en lugar de los programas externos impartidos por proveedores públicos o privados formales, sobre todo porque se consideraba que los sistemas de educación general y profesional no respondían a las necesidades de competencias de los empleadores (Sánchez Puerta y otros, 2016).

El tamaño de la empresa guarda relación con la oferta de formación. En los países de la OCDE, en promedio, el 60% de los adultos de las empresas con al menos 250 empleados participaron en por lo menos una actividad de educación o formación no formal, relacionada con el trabajo y patrocinada por el empleador, lo que representa el doble de la tasa de los empleados de las empresas con menos de 10 empleados (OCDE, 2020a). En un estudio realizado en Viet Nam se encontró que las empresas domésticas tenían menos probabilidades de impartir formación profesional debido a su pequeña escala y a sus recursos limitados (Nguyen y otros, 2020). Sin embargo, las mediciones convencionales de la formación pueden subestimar la transferencia informal de conocimientos y competencias dentro de las familias en los sectores tradicionales (Pilz y otros, 2015). El aprendizaje informal puede suponer un capital social familiar y una ventaja competitiva gracias a la transmisión de conocimientos únicos de una generación a la siguiente. Invertir en formación formal resulta poco atractivo cuando el costo de la formación es elevado y la empleabilidad está garantizada a pesar del carácter informal de la adquisición de competencias (Chankseliani y Anuar, 2019).

REGIR LOS SISTEMAS DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS CON LA PARTICIPACIÓN DE ACTORES NO ESTATALES CONSTITUYE UN RETO

La tarea de regir y reglamentar los sistemas de desarrollo de competencias constituye un reto debido al predominio de los actores no estatales en la impartición de enseñanza (ETF, 2013). La gobernanza tiene que ver con la manera en que se toman las decisiones para dirigir los sistemas hacia la consecución de las prioridades nacionales de desarrollo económico, a saber, su capacidad para adecuar la demanda a la oferta y velar por la calidad al tiempo que se persiguen objetivos sociales como la equidad y la inclusión. La gobernanza debe estar integrada: horizontalmente, reuniendo a los actores estatales y no estatales para que establezcan comunicación y negocien sus respectivas necesidades; verticalmente, articulando los niveles central, regional y local; y a lo largo del tiempo, respondiendo a la necesidad de desarrollo de competencias iniciales y permanentes a lo largo de un ciclo de vida (Hawley-Woodall y otros, 2015).

La formulación e implementación de marcos nacionales de cualificaciones ha hecho que la gobernanza de la EFTP sea más participativa y adecuada a su finalidad, reuniendo a diversos participantes por circunscripción, sector y nivel gubernamental (ETF, 2013). La vinculación

“La tarea de regir y reglamentar los sistemas de desarrollo de competencias constituye un reto debido al predominio de los actores no estatales en la impartición de enseñanza”

de las competencias con las cualificaciones nacionales normalizadas ayuda a equilibrar la oferta y la demanda, promover la calidad y garantizar un mecanismo común y coherente aceptado por todas las partes (UNESCO y OIT, 2018). Estos marcos también han impulsado iniciativas de reconocimiento y validación (Cedefop y otros, 2019).

Más de 150 países han elaborado marcos nacionales de cualificaciones para mejorar la transparencia y la pertinencia de las competencias y los conocimientos. Los países también han establecido programas que reconocen y promueven vías de aprendizaje flexibles con objeto de que los educandos puedan acumular y poner en práctica sus competencias. Volver visibles y reconocer socialmente los resultados del aprendizaje no formal e informal adquiridos fuera de los entornos públicos formales puede contribuir a reducir el costo de la impartición de formación permanente y cualificaciones a la población activa poco cualificada (UIL y otros, 2019).

Las iniciativas del sector privado encaminadas a validar competencias permiten a las personas acceder a nuevos puestos de trabajo, ser más flexibles y reposicionarse en el mercado laboral (Hawley-Woodall, 2019). Un inventario de 39 sistemas educativos principalmente europeos mostró que más del 90% tenía iniciativas encaminadas a validar competencias generadas fuera de los marcos oficiales de educación y formación. Sin embargo, los conocimientos adquiridos en el mercado de trabajo mediante el aprendizaje no formal e informal seguían siendo menos reconocidos que los adquiridos en la educación formal, en su mayor parte relacionados con normas profesionales. Los empleadores están menos dispuestos a ocuparse de la acreditación del aprendizaje informal y no formal, que sigue incumbiendo a las autoridades públicas (Cedefop y otros, 2019).

Cuando las personas cambian de trabajo y tienen que reposicionarse en el mercado laboral adquiriendo nuevas competencias, es importante ofrecer procesos de evaluación y reconocimiento del aprendizaje previo, comprendida la acreditación (Aarkrog y Wahlgren, 2015; UIL y otros, 2019). La acreditación de las competencias y los conocimientos brinda la oportunidad de obtener una cualificación y acceder a más posibilidades de educación y formación, especialmente a los trabajadores que ingresan en el mercado laboral sin cualificaciones académicas o formales (UIL y otros, 2015).

Para poner en marcha estos procesos y velar por que sus resultados se aprovechen, todos los participantes han de colaborar. En Mauricio, un mecanismo reconoce las competencias adquiridas fuera del aprendizaje formal. Tras la ejecución de un proyecto piloto financiado por la National Empowerment Foundation, el mecanismo fue

objeto de una amplia aceptación, incluso por parte de los sindicatos. Las competencias y los conocimientos se evalúan con respecto a unas normas definidas y, si se cumplen los requisitos de aprendizaje, sus resultados se acreditan oficialmente. Gracias a este reconocimiento, validación y acreditación del aprendizaje previo, los trabajadores pueden obtener cualificaciones correspondientes a los niveles 2 a 4 del marco nacional de cualificaciones y reincorporarse al sistema de educación y formación en el nivel adecuado (UIL y otros, 2015).

Los marcos nacionales de cualificaciones pueden no ser eficaces si no existen mecanismos de garantía de calidad que velen por su coherencia e inspiren confianza en los resultados de los sistemas de educación y formación. En el proceso de garantía de calidad, los proveedores de educación y formación se someten a procesos de auditoría, verificación y control a fin de determinar si se han respetado reglas específicas y normas profesionales o educativas. También se controlan los procedimientos de acreditación y de evaluación de los resultados obtenidos (Bateman y Coles, 2013).

Un estudio realizado para este informe sobre los sistemas de garantía de calidad en Bangladesh, China, Filipinas, India, República Unida de Tanzanía, Rwanda y Sudáfrica muestra que estos siete países han adoptado un enfoque centralizado. Si bien todos ellos supervisan a los proveedores acreditados, el énfasis difiere. Los métodos aplicados en Bangladesh y la República Unida de Tanzanía se centran en las instalaciones y el equipamiento, mientras que los de China, Rwanda y Sudáfrica se interesan en la adecuación de las cualificaciones de los docentes con respecto al plan de estudios y evalúan los planes de mejoramiento de la calidad del profesorado. En Bangladesh, la República Unida de Tanzanía y Sudáfrica todos los proveedores deben utilizar un mecanismo interno de garantía de calidad para evaluar sus programas (Nesterova y Capsada-Munsech, 2021). Ahora bien, los proveedores privados no siempre se ciñen a los requisitos.

La política de desarrollo de competencias de Bangladesh de 2011 introdujo un sistema de garantía de calidad para velar por la coherencia de las normas de calidad en la impartición y evaluación de la formación. Este consiste en registrar y auditar a los proveedores de formación públicos y privados y acreditar los programas y centros de aprendizaje y evaluación. Para obtener el registro del consejo de educación técnica de Bangladesh, los proveedores tienen que demostrar su capacidad educativa, financiera y de gestión. Además, los resultados de sus programas deben estar en consonancia con el marco nacional de cualificación técnica y profesional (Consejo de educación técnica de Bangladesh, 2012). Sin embargo, este proceso se aplica únicamente a los programas formales de EFTP. Los programas de formación públicos, privados y ejecutados por organizaciones no gubernamentales pueden emitir certificados de forma independiente (Haolader y otros, 2017). Además, solo una de cada cuatro actores no estatales ha reconocido el marco de cualificación como modelo de desarrollo de competencias, dificultando así la aplicación efectiva del mecanismo de garantía de calidad (Nesterova y Capsada-Munsech, 2021).

> “En Uganda, apenas uno de cada cuatro dispensadores privados de formación estaba registrado”

Para ser eficaces, estos procesos deben basarse en normas de acreditación aplicables y en pruebas de aptitud y certificación fiables. En Uganda, numerosos proveedores privados no consideraron ventajoso registrarse, ya que el proceso era demasiado complejo. A resultas de ello, apenas uno de cada cuatro proveedores de formación privada estaba registrado (Arias y otros, 2019). En el plan estratégico 2011-2020 se reconocieron las limitaciones de ese sistema altamente centralizado y costoso y las dificultades que planteaba para los actores privados (Ministerio de Educación y Deportes de Uganda, 2011). Para alentar a los proveedores privados a solicitar el reconocimiento oficial y mejorar la calidad de la formación, la asociación de instituciones profesionales privadas de Uganda participó en el proceso. La política de EFTP de 2019 simplificó aún más la gobernanza, fusionando los organismos nacionales de evaluación en la junta de evaluación técnica y profesional, que redefinió sus reglamentos para que el sistema fuera más claro y eficiente (Junta de exámenes técnicos y empresariales de Uganda, 2019; Ministerio de Educación y Deportes de Uganda, 2019).

LA GOBERNANZA PARTICIPATIVA SUELE LIMITARSE A LA DEFINICIÓN DE NORMAS

El grado relativo de participación de los actores estatales y no estatales es un criterio para clasificar los métodos de gobernanza de los sistemas de desarrollo de competencias en los países de altos ingresos. La participación de cada uno de esos tipos de actores puede ser escasa o elevada, o uno de ellos puede asumir un papel predominante (Busemeyer y Trampusch, 2012). La implicación del sector privado y de los empleadores en la elaboración de contenidos se ha considerado a menudo una buena oportunidad de ajustar los sistemas de desarrollo de competencias a las necesidades del mercado de trabajo (Dunbar, 2013).

Sin embargo, los países de ingresos bajos y medianos tienden a conceder mayor importancia a los actores estatales en la planificación y puesta en práctica de la EFTP. En los sistemas de garantía de calidad de Bangladesh, China, Filipinas, India, República Unida de Tanzanía, Rwanda y Sudáfrica examinados para este informe se han adoptado políticas que permiten el funcionamiento de los establecimientos de enseñanza privados, mientras que los planes de desarrollo apoyan la expansión de la EFTP mediante las APP. Aun así, sus sistemas de EFTP siguen estando muy centralizados, con escasas posibilidades de que los actores no estatales los conformen (Nesterova y Capsada-Munsech, 2021). Las interacciones entre las empresas y los establecimientos de enseñanza tienden a centrarse en la determinación de competencias más que en la elaboración de planes de estudio (Sánchez Puerta y otros, 2016).

En algunas regiones hay indicios de colaboración. Una evaluación de los modelos muy centralizados de planificación y gestión de las políticas y sistemas de EFTP en África Septentrional, Europa Central y Oriental, el Cáucaso y Asia Central muestra una ligera tendencia a aplicar métodos de gobernanza más participativos. En ocho países examinados (Albania, Jordania, Kazajstán, Marruecos, República de Moldova, Serbia, Túnez y Ucrania), los actores no estatales, especialmente los empleadores, asumieron funciones consultivas y/o de asesoramiento ejecutivo en consejos tripartitos (Arribas y Papadakis, 2019).

El sistema de EFTP de la República de Moldova experimentó una importante reestructuración y modernización con objeto de reforzar el papel institucional de los interlocutores sociales, regionales y locales en la formulación de políticas. En un marco jurídico reformado —compuesto por el código de educación de 2014, la estrategia de desarrollo consolidado de la educación 2011-2015, la estrategia de desarrollo de la enseñanza y formación profesional para 2013-2020 y la estrategia de desarrollo de las pequeñas y medianas empresas 2012-2020—, una plataforma de diálogo social para la enseñanza y formación profesional institucionalizó las relaciones de colaboración con las organizaciones de empleadores y los sindicatos por conducto de comités de competencias que ayudan a definir las normas profesionales y los planes de estudio (Arribas y Papadakis, 2019).

La reforma de la EFTP en Mongolia se basó en una amplia consulta con las principales partes interesadas para configurar la nueva legislación y los mecanismos de financiación de un sistema impulsado por la demanda. En 2007 se firmó un memorando de entendimiento entre todos los interlocutores sociales, a saber, los ministerios, los empleadores y los sindicatos, allanando así el camino para una gobernanza participativa a nivel del sistema. Desde entonces, el programa nacional de EFTP de 2016 ha procurado estrechar esta colaboración social para contribuir a ampliar la oferta y mejorar la calidad (UNESCO y Ministerio de Trabajo y Protección Social de Mongolia, 2019).

Una evaluación de 12 países de Asia Oriental y Sudoriental mostró que se habían elaborado normas profesionales o de competencias en el sector de la formación profesional y la capacitación con la participación de múltiples partes interesadas. En la mayoría de los países se estableció una colaboración con representantes de la industria (por ejemplo, en Camboya, Filipinas e Indonesia), grupos tripartitos de organizaciones de empleadores y empleados (por ejemplo, en la República de Corea) o establecimientos de formación públicos y privados e instructores (por ejemplo, en Malasia, Tailandia y Vietnam) (Bateman y Liang, 2016).

En Filipinas, la participación del sector privado está institucionalizada en la formulación de políticas y en la concepción de programas de formación basados en la industria. Los actores privados representan 14 de los 22 miembros del consejo de administración de la autoridad de educación técnica y desarrollo de competencias, el órgano nacional de formulación de políticas. La autoridad establece planes de desarrollo, normas de competencia, planes de estudio y procedimientos de evaluación. El programa de formación para la industria de los semiconductores y la electrónica, concebido con la colaboración de representantes de la industria, demostró ser un éxito en cuanto a la empleabilidad de los aprendices (OCDE, 2017).

> “Las interacciones entre las empresas y los establecimientos de enseñanza tienden a centrarse en la determinación de competencias más que en la elaboración de planes de estudio”

Los sistemas de cualificación basados en enfoques tripartitos, con la participación de Gobiernos, empresarios y trabajadores, se adaptan bien a la dinámica en mutación de la economía y el mercado de trabajo. Las organizaciones de empleadores tienen más probabilidades de contribuir cuando participan en la formulación de políticas y en el desarrollo del sistema, en lugar de desempeñar únicamente un papel consultivo. En Singapur, las organizaciones patronales participan en la planificación nacional de las competencias como parte del consejo de la economía del futuro, de carácter inclusivo, dirigido por el viceprimer ministro y el ministro de finanzas. Todos los miembros participan en la definición y el ajuste de los conjuntos de competencias que impulsarán el desarrollo económico e industrial del país en los próximos 5 a 10 años (OIT, 2020a).

Con objeto de compartir capacidades y recursos, se han creado asociaciones público-privadas (APP) para fomentar la cooperación y lograr una mejor comprensión de las competencias y cualificaciones que se necesitan en el mercado laboral. En Viet Nam, el fabricante de automóviles VinFast creó un centro en 2018 para capacitar a ingenieros mecánicos y mecatrónicos. Mediante un acuerdo con la asociación de cámaras de comercio e industria de Alemania, los formadores obtienen certificados basados en las normas alemanas (Viet Nam News, 2018). Desde entonces, la empresa y el Gobierno han entablado un diálogo para elaborar un programa de formación conjunto, financiado por la empresa y aplicado en cinco escuelas públicas de formación profesional (Viet Nam News, 2020).

En los Países Bajos, la reforma de la EFTP llevada a cabo en 2010 se proponía inicialmente la creación de dos APP: unos centros de artesanía innovadora en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria y unos centros de excelencia en la educación superior profesional. A cambio de recibir subvenciones, se invitó a las empresas a cofinanciarlos. De este modo, los establecimientos de enseñanza se ajustan a las necesidades de competencias específicas de las empresas. La atención se centra en proyectos innovadores, como la organización inteligente de la asistencia médica a domicilio, la impresión 3D, la digitalización en el sector de la seguridad y las competencias para el sector ecológico. Un fondo de inversión regional contribuyó a aumentar

el número de este tipo de APP, alentando a todos los centros de EFTP a competir. Entre 2011 y 2019, el número de centros aumentó de 7 a más de 160, que forman a unos 84.000 estudiantes y cuentan con la participación de más de 9.800 empresas y 5.000 profesores (ETF, 2020b).

Los consejos de competencias sectoriales son otro tipo de cooperación cuyo objetivo es mejorar la calidad y la pertinencia de la formación, prever las necesidades entre los sectores y dentro de ellos (FEF, 2020a) y fomentar el diálogo social (OIT, 2020a). Estos consejos, cuyas funciones y composición son variables, reúnen a los participantes de una industria determinada para contribuir a impulsar el desarrollo de competencias y la educación de la mano de obra de ese sector (OIT, 2019c). Los consejos de competencias sectoriales en Polonia, creados en 2016, promueven la cooperación entre los interlocutores sociales, los empresarios y las instituciones públicas y los establecimientos de enseñanza. Formulan recomendaciones sobre las competencias necesarias y las oportunidades de aprendizaje conexas y desempeñan un papel de promoción de la utilización y las prácticas relativas a las competencias. El consejo de competencias sectoriales sobre finanzas participó en la aplicación del marco de cualificaciones sectoriales y su inclusión en el sistema integrado de cualificaciones, en consonancia con las normas europeas (OCDE, 2019c). Con el apoyo del Fondo Social Europeo, el organismo de desarrollo empresarial de Polonia aumentó el número de consejos de 7 a 17 sectores (Chłoń-Domińczak y otros, 2019; organismo de desarrollo empresarial de Polonia, 2021).

LA COMBINACIÓN ADECUADA DE FINANCIACIÓN ESTATAL Y NO ESTATAL PUEDE PROPICIAR UN ÓPTIMO DESARROLLO DE COMPETENCIAS

La adquisición de competencias sigue estando por debajo de los niveles óptimos, a pesar de las ganancias de productividad que aporta y de la multiplicidad de participantes a los que se puede acudir para impartir la formación que permite adquirirlas. En última instancia, ello se debe a una financiación insuficiente. Hay que superar varios obstáculos. El costo por estudiante en la EFTP inicial formal suele ser elevado, ya que escasean los educadores expertos, el equipamiento es costoso y pasa a ser obsoleto rápidamente. Las empresas son renuentes a invertir en formación por temor a que los trabajadores capacitados se vayan con sus competencias a empresas competidoras que ofrezcan mejores salarios. La inversión de los trabajadores en formación está limitada por la falta de dinero y tiempo y por las normas sociales. La situación es insatisfactoria desde el punto de vista social y económico. Toda solución supone no solo más fondos, sino también un consenso sobre la manera de compartir los costos. Los Gobiernos financian la EFTP directamente mediante subvenciones a los centros públicos o procesos de selección, que a veces enfrentan a los centros públicos de EFTP con los privados. Una parte de los costos puede recuperarse por medio de los derechos de matrícula o de gravámenes a las empresas. Los Gobiernos pueden subvencionar los costos de formación del estudiantado o los trabajadores u ofrecer incentivos a las empresas para que inviertan en formación (Ziderman, 2016) (**Gráfico 8.3**).

DIVERSIFICAR LA FINANCIACIÓN DE LOS CENTROS DE FORMACIÓN ENTRAÑA VENTAJAS Y RIESGOS

Los establecimientos formales de EFTP se han financiado tradicionalmente por medio de asignaciones gubernamentales directas, como en Europa Oriental, África Septentrional, Asia Occidental, Asia Central (Arribas y Papadakis, 2019), África subsahariana (Arias y otros, 2019) y Asia Oriental y el Pacífico (Palmer, 2017). Sin embargo, hay indicios de diversificación.

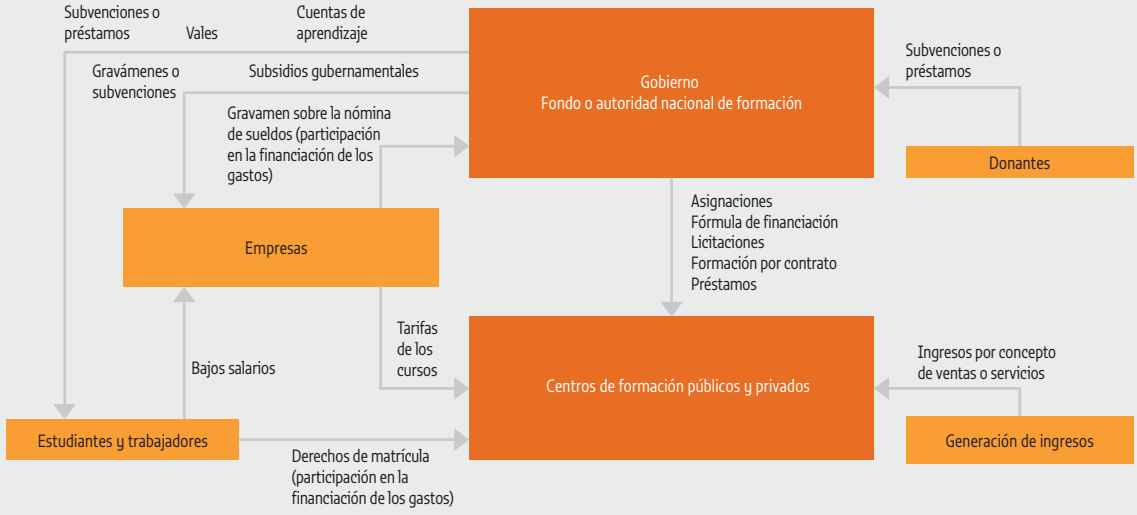
Los gravámenes de formación impuestos a las empresas son una fuente de financiación complementaria habitual para los centros de EFTP públicos y privados. Requieren tanto de un sector formal importante para aportar fondos suficientes como de una administración sólida para utilizarlos eficazmente. En el Senegal, hasta 2015, se había transferido a la EFTP apenas el 5 % de la cantidad recaudada por un gravamen del 3 % sobre las empresas; tan solo la mitad de ello se destinó a la formación, ya que los gastos de funcionamiento absorbieron el resto (UNESCO, 2018).

Los gravámenes por concepto de formación sobre las empresas se han utilizado para crear fondos nacionales de formación o desarrollo de competencias que pueden funcionar con relativa autonomía con respecto al presupuesto gubernamental. Sin embargo, esto no suele ser suficiente. En la República Unida de Tanzanía, más del 80% del fondo de enseñanza y formación profesional se financia mediante un gravamen. Pero apenas un tercio de los ingresos recaudados se destina a la autoridad de enseñanza y formación profesional, el resto se abona al presupuesto general. Las empresas con cuatro o más trabajadores contribuyen con el 6% de su nómina de sueldos. Los empresarios protestaron porque el gravamen se había introducido con escasas consultas, porque se utilizaba para cubrir gastos no relacionados con la formación, porque se daba prioridad a los centros públicos de EFTP con respecto a otros proveedores y porque no se había previsto la participación del sector privado en la gestión del fondo (Arias y otros, 2019).

Estos fondos pueden funcionar mejor cuando se destinan a una industria en particular (Krishnan y Gelb, 2018). En Zambia, la creación de un fondo de formación para la industria de la construcción ha contado con el apoyo de los empleadores. Este fondo para un sector específico ha soslayado los elevados costos de gestión de un fondo general (UNESCO, 2018). Los fondos de formación financiados mediante gravámenes y administrados, al menos en parte, por los empleadores suelen considerarse más acertados. En Brasil, las federaciones nacionales de empleadores desempeñan un papel importante y suscitan una importante adhesión a los fondos de formación de los sectores de la industria, el comercio, la agricultura y el transporte (Palmer, 2020).

Algunos países hacen participar a actores no estatales en la impartición de formación mediante la licitación de servicios de formación profesional. En América Latina y el Caribe, el programa de formación titulado Jóvenes y aplicado en ocho países desde los años 1990 va dirigido a jóvenes desempleados y socioeconómicamente desfavorecidos con bajo nivel de educación. Las empresas participan en la concepción de la formación mediante memorandos de

GRÁFICO 8.3:
Los particulares, las empresas, los Gobiernos y los donantes financian el desarrollo de competencias
Mecanismos de financiación del desarrollo de competencias



Fuente: Ziderman (2016).

> Algunos países hacen participar a actores no estatales en la impartición de formación mediante la licitación de servicios de formación profesional

entendimiento, en tanto que los formadores privados son contratados por medio de una licitación pública (Glick y otros, 2015). El programa ofrece una formación completa que incluye asesoramiento y aptitudes interpersonales, en consonancia con las necesidades del mercado de trabajo. La competencia ha estimulado la participación de los proveedores de formación (OCDE, 2020b).

La competencia en el mercado no siempre ha redundado en resultados deseables. En Australia, el programa de préstamos TVET FEE-HELP ofreció préstamos al estudiantado de EFTP. En 2012 se amplió por medio del acuerdo nacional para el desarrollo de las competencias y la fuerza de trabajo, con la promoción de actividades subvencionadas de formación impartida por proveedores aprobados. Sin embargo, hubo escaso control de los requisitos de admisibilidad de los proveedores y ello dio lugar a un mercado de clases privadas de mala calidad, en el que algunos proveedores utilizaron prácticas engañosas, como la comercialización fraudulenta y los costos excesivos (Australian National Audit Office, 2016; UNESCO, 2017a). Muchos estudiantes acumularon deudas sin darse cuenta y no adquirieron ninguna cualificación comercializable. Tras una investigación del comité de referencias de educación y empleo del Senado, en 2017 el programa fue sustituido por préstamos para estudiantes de EFTP. Se introdujeron criterios más estrictos de selección de los proveedores y de los requisitos de admisibilidad de los cursos y se limitó la cuantía de los préstamos. Los proveedores registrados deben publicar en línea el monto de sus derechos de matrícula (Australia Department of Employment Skills Small and Family Business, 2017).

Para formar una mano de obra cada vez más numerosa, los actores privados se movilizan para crear sistemas de desarrollo de competencias. Una de las iniciativas recientes más conocidas es la corporación nacional de desarrollo de competencias de la India, creada en 2008 como una APP sin ánimo de lucro impulsada por la industria con objeto de atraer y catalizar la inversión privada para el establecimiento de un ecosistema de desarrollo de competencias. En un sector considerado financieramente arriesgado y de rentabilidad limitada, los establecimientos de formación privados recibieron préstamos en condiciones favorables para impartir formación con una modesta inversión de capital (Nambiar, 2021). Sin embargo, los generosos incentivos del Gobierno, que cubrieron las tres cuartas partes de los costos durante los tres primeros años,

no condujeron a un compromiso financiero y suscitaron preocupaciones sobre la calidad (Mehrotra, 2018). El amplio y cambiante papel de la corporación ha dificultado su funcionamiento y ha llevado a una rendición de cuentas limitada sobre la utilización de los fondos gubernamentales y los desembolsos de los préstamos. Para subsanar estas deficiencias, se redefinieron los procesos e indicadores de seguimiento para tener en cuenta no solo el número de aprendices, sino también los resultados del aprendizaje y la empleabilidad del estudiantado. La corporación también introdujo bonos de efecto en el desarrollo como mecanismos de financiación alternativos vinculados a objetivos mensurables (Nambiar, 2021).

LOS INCENTIVOS A LAS EMPRESAS NO AYUDAN A REDUCIR EL DÉFICIT DE FORMACIÓN

Las empresas tienden a no invertir suficientemente en formación. En Europa, la encuesta sobre la formación profesional permanente muestra que la formación representa el 2% del costo laboral total en las empresas de 250 o más empleados, el 1,5% en las de 50 a 249 empleados y el 1,2% en las empresas más pequeñas. Las aportaciones netas a los fondos de formación son una parte ínfima del costo laboral total de una empresa (CVTS, 2015). La inversión en formación también es limitada en comparación con la destinada a otros activos. En 2018, en promedio en los países de la UE, el Reino Unido y los Estados Unidos, apenas el 9 % de la inversión empresarial se asignó a la formación de los empleados, menos de una quinta parte de la cantidad gastada en maquinaria y equipos (EIBIS, 2018).

El problema del oportunismo explica en parte esta situación. Las empresas temen perder el rendimiento de su inversión si los trabajadores capacitados abandonan la suya para irse a otro empleador. Los factores institucionales también pueden influir. Los incentivos para la formación son menores cuando muchos trabajadores están bajo contrato temporal. Las empresas que respondieron a una encuesta del Banco Europeo de Inversiones declararon que invertían poco en formación debido a la falta de necesidad, a las expectativas con respecto a las instituciones públicas, a los costos de eliminación de obstáculos y al acceso limitado al crédito. Las empresas de los países que invierten considerablemente en investigación y desarrollo y tienen un alto porcentaje de personas con estudios superiores tienden a invertir más en formación. Aun así, el incentivo para impartir formación es sistemáticamente menor que el de obtener las competencias necesarias directamente del mercado laboral (Brunello y Wruuck, 2020; EIBIS, 2018).

Los programas de subvenciones de gravámenes prestan apoyo directamente a los empleadores para que ofrezcan una formación permanente en el empleo o para que organicen una formación externa para sus empleados. Consisten en el reembolso de los costos o la exención de los gravámenes (Ziderman, 2016). En Singapur, el gravamen sobre el desarrollo de competencias es un pago mensual obligatorio impuesto a las empresas, proporcional al número de empleados —y que se añade a las contribuciones sociales— financiado por el fondo de desarrollo de competencias. Con este gravamen se financian los programas de formación permanente de los empleados

> “El incentivo para impartir formación es sistemáticamente menor que el de obtener las competencias necesarias directamente del mercado laboral”

mediante subvenciones para que las empresas paguen la formación externa de los empleados en el sistema de enseñanza y formación permanente. Es fundamental que la formación guarde relación con el desarrollo económico del país y genere competencias certificables (Kuczera y Field, 2018; SkillsFuture Singapore, 2020a).

En los países de la Comunidad de África Meridional para el Desarrollo, como Botswana, Malawi, Mauricio, Namibia y Sudáfrica, el reembolso de los costos directos de formación es la forma más común de incentivo a los empleadores para actividades de formación. En Sudáfrica, un programa concede a los empresarios una subvención que representa el 20% del gravamen que han pagado (Palmer, 2020).

Francia alienta a los empresarios a ofrecer formaciones de aprendices mediante un fondo de fomento de la formación de aprendices y un gravamen sobre la formación recaudado por medio de un impuesto sobre la formación de aprendices. Los fondos se distribuyen a organismos intermediarios y actores regionales que conceden a los empleadores créditos fiscales de 1.600 euros y subsidios de al menos 1.000 euros por aprendiz. Asimismo, los empleadores están exentos de las cotizaciones a la seguridad social y pueden destinar parte de sus contribuciones al impuesto sobre la formación de aprendices a centros de formación locales (Kuczera y Field, 2018).

LOS PAGOS A ESTUDIANTES Y TRABAJADORES SON OTRA MANERA DE FOMENTAR LA FORMACIÓN

La asequibilidad es una limitación para el estudiantado y los trabajadores que quieren invertir en formación. En Asia Oriental y el Pacífico, los derechos de matrícula del estudiantado varían considerablemente en los países y entre ellos, según el tipo de proveedor. En Fiji, las Islas Salomón y Papua Nueva Guinea, los derechos de matrícula son la principal fuente de fondos para los proveedores privados. En Filipinas, los derechos de matrícula del estudiantado representan entre el 0,5% y el 5% de la financiación pública de la EFTP, en comparación con casi el 70% en el sistema de EFTP con fines de lucro (Palmer, 2017). Los Gobiernos pueden apoyar la formación mediante pagos directos a los interesados, con o sin contribuciones de los educandos. Los programas de aprendizaje individual incluyen cuentas individuales de aprendizaje, cuentas de ahorro o de aprendizaje a lo largo de toda la vida y derechos, como vales y subvenciones, que cubren los costos de formación directos o indirectos (**Capítulo 12**).

Las cuentas de aprendizaje individual permiten acumular con el tiempo el derecho a la formación, invirtiendo los recursos cuando la persona se inscribe en un curso. En Francia el compte personnel de formation (cuenta personal de formación) se introdujo en 2015. Financiado mediante un gravamen sobre la formación impuesto a las empresas, permite a los interesados transferir sus derechos de formación de un puesto de trabajo a otro, independientemente de su situación laboral. Todos los trabajadores participantes pueden beneficiarse de esa cuenta, que les da derecho a 500 euros al año y hasta 5.000 euros en total para recibir una formación certificada. El programa se reformó en 2018 para hacer frente a una persistente desigualdad en la participación y a las desventajas derivadas de la situación laboral. Estas cuentas permiten a los empleados acumular recursos que los empleadores y a veces los Gobiernos complementan, cuando el titular de la cuenta utiliza los fondos para una formación permanente (OCDE, 2019a).

En los Estados Unidos se crearon cuentas de aprendizaje a lo largo de toda la vida en Chicago, Nueva York y el estado de Washington para ayudar a los trabajadores a recibir una formación relacionada con el trabajo. En otro estado, Maine, en 2005 se establecieron cuentas de aprendizaje a lo largo de toda la vida, coordinadas por el Departamento de Trabajo estatal con el apoyo de los centros de Maine para la mujer, el trabajo y la comunidad, que ayudan a los trabajadores a planificar su formación. Estas cuentas están vinculadas a NextGen, un programa de ahorro para la educación superior que asigna contribuciones para la formación a los trabajadores de ingresos bajos y medianos (Fitzpayne y Pollack, 2018).

En los programas de vales se efectúan pagos directos a las personas para cubrir gastos como el costo del programa, los materiales de aprendizaje y los viajes o dietas, condicionados a la participación. El programa SkillsFuture Credit de Singapur proporciona a cada ciudadano mayor de 25 años un crédito inicial de 365 dólares que se puede gastar en el desarrollo de competencias (Fitzpayne y Pollack, 2018). Las personas pueden escoger entre distintos cursos disponibles en varios ámbitos, impartidos por diversos participantes. En 2019 medio millón de ciudadanos recibieron formación permanente y fueron beneficiarios del crédito (SkillsFuture Singapore, 2020b; SkillsFuture Singapore y Workforce Singapore, 2020). La participación en la formación de los trabajadores residentes de 15 a 64 años aumentó del 35% en 2015 al 48,5% en 2019 (Singapore Ministry of Manpower, 2019).

El grado de eficacia y equidad de los incentivos individuales depende de su propósito. En Liberia, un proyecto destinado a apoyar la incorporación de las mujeres al trabajo que ofrecía formación, puestos de trabajo, prácticas y subsidios para el transporte y el cuidado de los niños, aumentó la empleabilidad (Elder y Kring, 2016). Se requieren proximidad, horarios flexibles y nexos claros con la empleabilidad. En Kenya, la mitad de las mujeres que participaron en un programa de vales de formación profesional mencionaron la proximidad de un centro de formación como una de las principales razones para inscribirse. El programa Skills for Employability del Pakistán no consiguió atraer educandos, a pesar de que tenían derecho a un bono. Se aumentaron los niveles de estipendio diario y se impartió formación en centros rurales, pero aun así solo se inscribió uno de cada cuatro de los destinatarios buscados (Banco Mundial, 2019b).

> “En Singapur en 2019, medio millón de ciudadanos recibieron formación permanente y fueron beneficiarios del programa SkillsFuture Credit”

LOS ACTORES NO ESTATALES SON UNA FUERZA IMPULSORA EN EL APRENDIZAJEY LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

En la Recomendación de la UNESCO sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos de 2015 se afirma que el aprendizaje y educación de adultos "supone actividades y procesos constantes de adquisición, reconocimiento, intercambio y adaptación de capacidades" en tres ámbitos: la alfabetización y la adquisición de competencias básicas, la formación permanente y el perfeccionamiento profesional, y la ciudadanía activa, "por medio de la educación conocida como educación comunitaria, popular o liberal" (UNESCO, 2016b, págs. 6-7). Al igual que la EFTP, con la que coincide en gran medida, el aprendizaje y educación de adultos se refiere a las competencias laborales y no laborales que pueden adquirirse por medio de un todo continuo compuesto de educación formal, no formal e informal.

La amplia gama de posibilidades y la escasez de datos dificultan la evaluación de la magnitud de la participación no estatal en el aprendizaje y educación de adultos. Los resultados de la encuesta sobre la educación de adultos en Europa de 2016 muestran que menos de uno de cada cinco adultos participó en actividades de educación no relacionadas con el trabajo, frente a cuatro de cada cinco que siguieron aprendiendo por motivos laborales. La mayor parte de la educación y formación no formal fue impartida por actores no estatales, como los empleadores y las organizaciones de empleadores (38%), las instituciones comerciales (10%), las asociaciones sin ánimo de lucro (7%) y los particulares (5%) (Eurostat, 2021).

En los países de la OCDE, el 11% de los adultos había participado por lo menos una vez en la educación no formal no relacionada con el trabajo, mientras que el 38,5% participó al menos una vez en la formación relacionada con el trabajo. Los encuestados de Hungría y Suiza fueron los más activos en el aprendizaje no relacionado con el trabajo, con la participación de uno de cada cuatro. Los adultos de Grecia y Lituania fueron los que menos participaron (OCDE, 2021).

Sin embargo, las estimaciones globales son menos útiles para describir contextos específicos en los que los actores no estatales desempeñan un papel predominante.

A continuación se presentan dos ejemplos de este amplio ámbito: el papel de las ONG, las OSC y las comunidades en la alfabetización de adultos, especialmente en las lenguas no dominantes; y la creciente presencia de actores con ánimo de lucro en ámbitos comercializados, como las lenguas extranjeras.

LAS ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES Y COMUNITARIAS PREDOMINAN EN LOS PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS

Los actores no estatales, como las ONG y las OSC, llegan a grupos vulnerables de adultos tradicionalmente excluidos de la educación formal. Los Gobiernos suelen recurrir a sus servicios para impartir programas nacionales de alfabetización de adultos y de segunda oportunidad. Las ONG desempeñaron un papel fundamental en la mejora de los centros de educación de adultos en Belarús, la República de Moldova y Ucrania (Lukyanova y Veramejchyk, 2017). En la República Democrática del Congo, la estrategia gubernamental de alfabetización y educación no formal de 2012 se aplicó casi en su totalidad por conducto de organizaciones no gubernamentales (UNESCO, 2017b). La República Islámica del Irán informó de la subcontratación a organizaciones no gubernamentales de la mayor parte de su oferta de educación de adultos (UIL, 2019a). Marruecos contrató a casi 1.200 ONG para impartir alfabetización (UNESCO, 2017b). Estas organizaciones se relacionan con las comunidades y movilizan a líderes locales influyentes para determinar las necesidades de la comunidad y fomentar la participación (**Recuadro 8.2**). El programa nacional de alfabetización del Pakistán, por ejemplo, se basa en una estrecha colaboración con las comunidades que participan en su elaboración y ejecución en centros comunitarios de aprendizaje de adultos (Hanemann, 2015).

Históricamente, las OSC han cuestionado las políticas gubernamentales de alfabetización, suscitando importantes cambios en la impartición de la educación de adultos, en particular en América Latina. En el Brasil, movimientos sociales como el Movimento de Cultura Popular y el Movimento de Educação de Base se iniciaron en la década de 1960. Se opusieron a las campañas de educación de adultos impuestas desde arriba y defendieron el poder transformador y creativo de las personas y las comunidades por conducto de la educación popular. La educación popular tenía claras connotaciones políticas, pues representaba la emancipación con respecto a las ideas pedagógicas externas impuestas y la posibilidad de transformación social (Streck y Zanini Moretti, 2018).

En algunos contextos, las ONG y las OSC habían aplicado enfoques originales para cuestionar el papel del Gobierno como principal prestador de servicios educativos, pero posteriormente estos enfoques fueron influenciados por los donantes (Zarestky y Ray, 2019). La India experimentó una

> “La mayor parte de la educación y formación no formal fue impartida por actores no estatales, como los empleadores y las organizaciones de empleadores, las instituciones comerciales, las asociaciones sin ánimo de lucro y los particulares”

RECUADRO 8.2:

Las comunidades son fundamentales para el establecimiento de centros de alfabetización de adultos

En el plano mundial, las comunidades desempeñan un papel importante en la educación de adultos. En Indonesia, los centros comunitarios de aprendizaje se basan en la iniciativa de la comunidad, pero necesitan obtener un permiso oficial del Gobierno provincial o local; algunos son gestionados por organizaciones no gubernamentales. En Tailandia, los líderes comunitarios y religiosos participan en la gestión de los centros comunitarios de aprendizaje, siguiendo las directrices ministeriales y la normativa sobre recursos (NILE y UIL, 2016).

En algunos países, el Estado desempeña un papel decisivo en la creación de centros comunitarios de aprendizaje y garantiza su sostenibilidad financiera. En la República de Corea, los centros de aprendizaje a lo largo de toda la vida forman parte de proyectos comunitarios y son cofinanciados por las autoridades locales y nacionales. Los centros de aprendizaje a lo largo de toda la vida de Mongolia pueden estar afiliados a establecimientos de educación formal, de cuyas instalaciones y personal dependen (NILE y UIL, 2016). Los centros comunitarios de aprendizaje japoneses, llamados kominkan, son financiados principalmente por las autoridades locales, aunque desde los años 1990 ha sido posible abrir centros privados, financiados con los derechos de matrícula de los educandos (Stromquist y Lozano, 2018).

Las instituciones confesionales han desempeñado un papel importante en contextos en los que pueden recibir un fuerte apoyo de las comunidades locales. En Afganistán, la enseñanza religiosa básica es la de mayor tradición en la impartición de alfabetización de adultos y numerosas mezquitas están implicadas en la educación. Los cursos, orientados hacia los valores, fomentan la participación de grupos que, de otro modo, no tendrían acceso a las posibilidades de educación, como las mujeres y los aldeanos. Los centros religiosos no están supervisados ni financiados por el Estado sino que dependen del apoyo de la comunidad. Las autoridades religiosas también intervienen en la autorización de los cursos. Una ONG o una OSC que pretenda organizar un curso de alfabetización en una aldea puede tener que obtener el acuerdo y el apoyo del líder religioso local, los ancianos y el jefe de la aldea (Robinson-Pant y otros, 2021).

rápida proliferación de organizaciones no gubernamentales que pasaron a ser esenciales para la prestación de servicios educativos. Sin embargo, su creciente dependencia respecto de los donantes externos ha incidido en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en los contenidos que se han vuelto más formalizados y más orientados hacia las competencias en un intento por responder a los criterios de los donantes (Bhutani Vij, 2020).

Los actores no estatales están insuficientemente representadas en la formulación de las políticas de educación de adultos

Los marcos normativos influyen en la calidad, el alcance y la naturaleza de las actividades no estatales en materia de alfabetización de adultos. Estos varían considerablemente según el país. En Filipinas, el registro formal de las ONG que imparten programas de alfabetización es voluntario, ya que se consideran principalmente organizaciones de campaña y promoción. En Afganistán, los centros filantrópicos y religiosos funcionan de manera independiente y paralela a otros programas, sin apoyo ni supervisión del Gobierno (Robinson-Pant y otros, 2021).

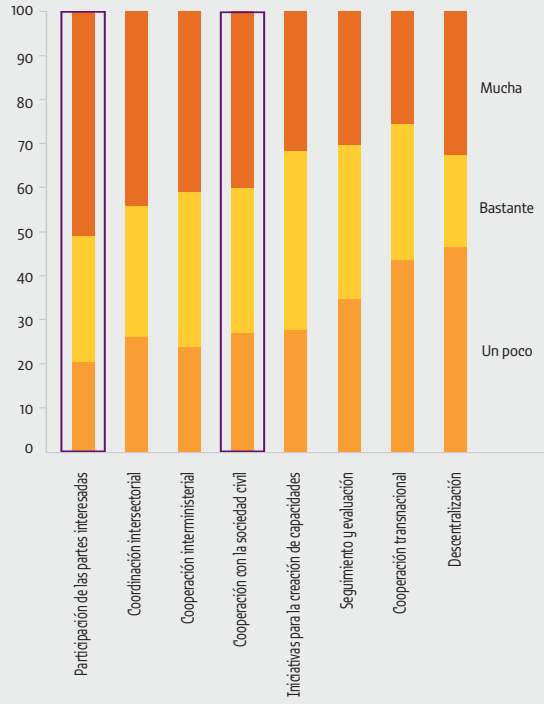
En cambio, los representantes de organizaciones no gubernamentales de Colombia, Ecuador y Perú expresan su preocupación por la tendencia a reglamentar, formalizar y normalizar en exceso las actividades de educación básica de adultos. Las autoridades públicas desempeñan cada vez más un papel de supervisión y restringen la autonomía de los actores no estatales para adaptar el contenido del aprendizaje a las necesidades individuales de cada uno de los educandos o de los grupos de educandos y elaborar materiales contextualizados (Hanemann, 2021). La enseñanza normalizada y la flexibilidad limitada contribuyen a garantizar la calidad de la educación, ya que los programas pueden supervisarse mejor entre proveedores (Fejes y otros, 2016). Sin embargo, ello contradice el ideal de un enfoque del aprendizaje contextualizado, flexible y participativo (Rogers, 2019).

La participación de las partes interesadas es un factor de buena gobernanza. En el Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos se constató que casi 8 de cada 10 países declararon participar con otros interesados en la organización de programas o en la creación de consejos de educación de adultos (UIL, 2019a) (**Gráfico 8.4**). Flandes (Bélgica) tiene una estructura compleja, con responsabilidades divididas entre el nivel federal, las regiones y las comunidades. Las provincias, las ciudades y los municipios supervisan la implementación e intervienen múltiples actores. Entre ellos figuran centros católicos (con financiación pública y gestión privada), Go! Education (con financiación pública y gestión independiente) y centros privados de educación de adultos. Algunos órganos consultivos, como el consejo de educación de Flandes, que representan a todas las partes interesadas, hacen las veces de centros de coordinación para el Gobierno. Los representantes de algunos beneficiarios, especialmente los grupos más marginados, no suelen participar, lo cual merma el carácter inclusivo y la eficacia de la formulación de políticas (OCDE, 2019b).

> “Las autoridades públicas restringen cada vez más la autonomía de los actores no estatales para adaptar el contenido del aprendizaje a las necesidades individuales de cada uno de los educandos o de los grupos de educandos”

En El Salvador, la Política Nacional de Educación Permanente de Personas Jóvenes y Adultas destaca la necesidad de fortalecer la cooperación intersectorial entre la sociedad civil y las autoridades locales y educativas para una implementación efectiva (Ministerio de Educación de El Salvador, 2015). En Uganda, bajo la dirección del Ministerio de Educación y Deportes, los asociados cooperan para mejorar la coordinación y la garantía de calidad en la alfabetización de

GRÁFICO 8.4:
Casi 8 de cada 10 países declararon haber aumentado la participación de las partes interesadas en las políticas y los programas de educación y aprendizaje de adultos
Proporción de países que informan de la mejora de la gobernanza, 2015-2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig8_4
Fuente: Equipo del Informe GEM basado en UIL (2019a).

RECUADRO 8.3:

Los actores no estatales han contribuido a promover las lenguas no dominantes en la alfabetización de adultos

Los actores no estatales han desempeñado un papel fundamental en lo que respecta a las lenguas no dominantes y la promoción de las lenguas habladas en casa para la enseñanza en la educación de adultos. Gracias a sus relaciones de proximidad con las comunidades y a su enfoque flexible y variado, las ONG y las OSC han participado activamente en la promoción del uso de la lengua vernácula en la alfabetización.

En el Camerún, el uso y la promoción de las lenguas no dominantes para las actividades de alfabetización dependen exclusivamente de las iniciativas y los recursos de las comunidades y las OSC. La asociación nacional de comités lingüísticos comprende representantes de organizaciones no gubernamentales y de las comunidades dedicados a la alfabetización de adultos en la lengua materna, aunque su alcance sigue siendo limitado a falta de un apoyo político suficiente y de su integración en los programas de desarrollo (Robinson y Vũ, 2019).

Papua Nueva Guinea es el país donde hay más lenguas. Sus programas de alfabetización siempre han abordado la cuestión del aprendizaje de la lengua materna. Las ONG y las OSC han participado en la defensa de las lenguas y las comunidades locales mediante proyectos de alfabetización. El Gobierno reconoce la importancia del plurilingüismo, pero esto no se ha traducido en un compromiso financiero suficiente. A pesar de la ausencia de una política formal de externalización, los actores no estatales se han hecho cargo de la ejecución de los programas de alfabetización en lengua materna en el país (Robinson, 2019).

Algunas organizaciones han defendido la integración de las lenguas locales en los programas nacionales de alfabetización. En el Chad, la federación de asociaciones para la promoción de las lenguas de Guéra, una OSC que promueve 26 lenguas y proyectos de alfabetización en lengua materna en la región de Guéra, contribuyó a definir el plan nacional de alfabetización en 2012 y a mantener un gran interés en la identidad de cada comunidad (UNESCO, 2017b).

adultos. En el plano nacional, un grupo de trabajo sectorial se encarga de planificar, examinar y supervisar las actividades que promueven la estrategia nacional de mitigación de la pobreza. En los niveles locales, el comité de movilización y empoderamiento de la comunidad reproduce esta estrategia (UIL, 2019a).

A nivel mundial, la participación de actores como las ONG en la elaboración de los planes de ejecución ha sido limitada (Aitchison, 2017; Rossel y CEAAL, 2017; UIL, 2020). Aun cuando la participación y el diálogo con la sociedad civil están institucionalizados, como en Europa, las consultas son limitadas y solo se celebran en las primeras fases del ciclo político (Hanemann, 2021). Algunos proveedores no formales seleccionados en 16 países de Europa Central, Oriental y Meridional expresaron la necesidad de una mayor cooperación con la sociedad civil en la adopción de decisiones para la aplicación efectiva del Plan Europeo de Aprendizaje de Adultos (AEEA, 2014).

En África Occidental y Central, numerosos países han adoptado la estrategia de delegación de tareas para la descentralización y externalización de la alfabetización y la educación de adultos. Este enfoque se basa en una división de tareas y funciones claramente definida entre el Gobierno, los proveedores y las comunidades locales. En tanto que el Gobierno supervisa y distribuye los recursos, la impartición incumbe a las otras partes (Aitchison, 2017). Este enfoque garantiza una mayor flexibilidad en la programación, lo cual permite a las ONG y las OSC adaptar la impartición de educación a las necesidades de la comunidad y tomar en cuenta el uso de la lengua local (**Recuadro 8.3**).

Las ONG y las OSC pueden desplazarse y trabajar con relativa facilidad entre sectores, explorando enfoques de aprendizaje que pueden promover el entendimiento, las competencias y las iniciativas en ámbitos como la salud, el empoderamiento de las mujeres y el medio ambiente. El enfoque no formal de la impartición de la educación de adultos supone que los programas de aprendizaje se impartan de manera flexible fuera de la escolarización formal y entre sectores (Rogers, 2019). En el Senegal, la asociación con las ONG en el marco de la delegación de tareas tuvo repercusiones en el plan de estudios y el seguimiento. El plan de estudios del Centre d'Apprentissage Populaire, una iniciativa para jóvenes no escolarizados dirigida por la ONG Alphadev, abarcaba la violencia de género y la salud. Se basaba en parte en REFLECT, un enfoque participativo que aplica los principios de Paulo Freire, estableciendo nexos entre la dimensión social de la alfabetización y el empoderamiento. En 2018, una evaluación positiva del programa condujo a la inclusión de sus resultados en materia de alfabetización en las estadísticas nacionales de Senegal. El enfoque también influyó en la concepción del programa nacional de alfabetización y formación. La colaboración entre el gobierno y las ONG en el tratamiento de los problemas de gobernanza contribuyó a estos resultados (Robinson-Pant y otros, 2021).

La apertura a la competencia de la ejecución de los programas de educación de adultos mediante la contratación pública ha influido en la organización del sector. En Suecia, la iniciativa relativa a la educación de adultos promovió la contratación de servicios de educación de adultos mediante contratos públicos municipales con objeto de estimular la competencia entre los proveedores, reducir los costos y mejorar la calidad y la innovación pedagógica. Esta iniciativa condujo a un rápido aumento de la presencia de proveedores no estatales, en su mayoría con fines de lucro, en la educación en los últimos 20 años (Fejes y Holmqvist, 2019). Los directores de escuelas secundarias populares de primer ciclo que compiten entre sí se contrataron cada vez más fuera del sector de la educación entre profesionales que tenían una experiencia análoga en empresas o en el sector público. La estabilidad de los contratos de los docentes se volvió menos segura y los métodos de enseñanza se estandarizaron más (Fejes y otros, 2016).

La contratación pública supone una estricta supervisión para cerciorarse de la calidad de los nuevos

proveedores (Andersson y Muhrman, 2019). En Filipinas, la implementación del sistema de aprendizaje alternativo corre por cuenta del Departamento de Educación por conducto de los siguientes participantes: coordinadores de distrito; docentes con movilidad y prestadores de servicios, entre ellos universidades privadas y públicas; organismos gubernamentales locales; y grupos comunitarios, en el marco del esquema de contratación unificada del sistema de aprendizaje alternativo. El departamento establece requisitos mínimos para la contratación y formación de facilitadores y para el seguimiento y la presentación de informes, pero la supervisión no se ejerce de forma igual (Banco Mundial, 2018b). Los facilitadores del aprendizaje en programas impartidos directamente por el departamento son empleados públicos capacitados y examinados, que tienen más probabilidades de ser supervisados que sus homólogos de los programas contratados. Aunque no hay pruebas de que los resultados del aprendizaje difieran, los facilitadores contratados reciben una remuneración considerablemente inferior a la que reciben los del programa impartido por el Estado y no se benefician de una estructura de incentivos institucionales. Suele tratarse de mujeres jóvenes relativamente inexpertas que aspiran a abrazar la profesión docente convencional (Tenazas y otros, 2016).

Las empresas apoyan la alfabetización de adultos

Las empresas privadas pueden participar en la educación de adultos a través del desarrollo comunitario, a menudo como parte de las iniciativas de responsabilidad social empresarial. Por ejemplo, las empresas de las industrias extractivas lo hacen en respuesta a las críticas sobre su historial relativo al medio ambiente y los derechos humanos. Un estudio de las 10 principales empresas mineras canadienses que participan en programas de educación de adultos indica que su compromiso inicial con las comunidades evolucionó hacia un papel más importante en la prestación de servicios educativos. Sin embargo, la escasa reglamentación, aunada al carácter voluntario de las intervenciones, dificulta la planificación, el seguimiento y la presentación de informes de manera eficaz, así como la sostenibilidad general. Además, es más probable que se haga más hincapié en el perfeccionamiento profesional que en otras necesidades de la comunidad (Walker y Sarkodie, 2019).

Las empresas de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) también participan en la educación de adultos (Hanemann, 2021). Desde el año 2000, Tata Consultancy Services, una empresa multinacional de servicios tecnológicos y de consultoría con sede en Mumbai (India), ha impartido programas de alfabetización funcional por computadora utilizando su software multimedia y su sistema de aprendizaje electrónico. Por conducto de sus centros y de instructores locales —voluntarios capacitados para utilizar el software y los equipos— las personas siguen cursos para aprender a leer en su lengua materna. Los cursos son gratuitos y están certificados por el Gobierno. El programa funciona actualmente en 18 estados de la India y en Burkina Faso (UIL, 2019b).

En los Estados Unidos, Cell-Ed ofrece programas de alfabetización y competencias básicas por medio de mensajes de teléfono móvil a inmigrantes adultos y a personas con escasos conocimientos de lectura y escritura y bajos ingresos, con el apoyo financiero de organizaciones benéficas y donaciones. Como no requiere conexión a internet, puede dirigirse a los jóvenes y adultos más desfavorecidos (UIL, 2018). Su objetivo durante la crisis de la COVID-19 era llegar a un millón de adultos, en colaboración con los Gobiernos de los estados de Nueva York y California, la Fundación Barbara Bush y la Dollar General Literacy Foundation (Cell-Ed, 2020).

EL SECTOR PRIVADO HA AMPLIADO SU PAPEL EN EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS

El aprendizaje de idiomas es cada vez más importante como parte de la formación permanente, tanto para el desarrollo personal como para el crecimiento económico y social. El aprendizaje del inglés es un fenómeno en auge, ya que el inglés es una lengua común de comunicación entre personas con otras lenguas maternas. Entre los 1.500 millones de personas que se estima que aprenden inglés en todo el mundo, unos 750 millones lo aprenden como lengua extranjera, utilizándolo ocasionalmente para el trabajo o por placer, en tanto que 375 millones lo hablan cotidianamente como segunda lengua (Beare, 2019). El número de personas evaluadas también está aumentando. En 2018-2019, el British Council sometió a evaluación a 3,9 millones de alumnos, casi 400.000 más que el año anterior (British Council, 2019). En 2019, los aprendices de francés como lengua extranjera aumentaron un 3,2% respecto a 2018, con 210.000 candidatos interesados en obtener un certificado de sus conocimientos, un 3,5% más que el año anterior (Fondation des Alliances Françaises, 2020).

La creciente importancia del aprendizaje y la evaluación de idiomas ha creado un mercado y ha atraído a empresas con ánimo de lucro. Pearson, una empresa británica dedicada al sector de la educación en todo el mundo, compró una de las mayores redes privadas de escuelas de inglés del Brasil en 2013 y reforzó su presencia en China adquiriendo un proveedor de preparación de exámenes de inglés (Santori y otros, 2016). Los países latinoamericanos han formulado estrategias y puesto en marcha programas públicos para ampliar el acceso al aprendizaje del inglés, pero el número

> “La contratación pública supone una estricta supervisión para cerciorarse de la calidad de los nuevos proveedores”

> Un 40% del estudiantado de inglés en Argentina y Perú estudiaban en establecimientos de enseñanza privados

de estudiantes que acuden a la enseñanza privada también está aumentando exponencialmente. Una encuesta del British Council reveló que un 40% del estudiantado de inglés en Argentina y Perú estudiaban en establecimientos de enseñanza privados. El costo es el principal obstáculo, pero eso no ha impedido que proliferen las academias de idiomas en toda la región. En Quito (Ecuador) los centros privados de enseñanza del inglés se multiplicaron por seis en diez años. Las academias de idiomas privadas son receptivas y ofrecen programas adaptados al nivel y las necesidades de los alumnos. Suelen recurrir a materiales de aprendizaje y planes de estudio de proveedores privados, como Pearson, McGraw Hill y operaciones afiliadas a las universidades de Cambridge y Oxford (Cronquist y Fiszbein, 2017).

El número de personas que aprenden idiomas mediante aplicaciones móviles ha aumentado considerablemente, creando un mercado rentable para las empresas de TIC. Duolingo, una aplicación gratuita de aprendizaje de idiomas lanzada en 2012, contó con casi 300 millones de descargas en 2019. Ofrece aprendizaje de idiomas en 36 lenguas y 180 países. En 2016, empezó a trabajar en una herramienta de evaluación, el Duolingo English Test (DET), que pretende competir con el Test of English as a Foreign Language (TOEFL), un examen de aptitud que realiza el estudiantado extranjero que solicita plaza en universidades de habla inglesa. En 2019, más de 180 universidades aceptaron el DET como sustituto del TOEFL. Duolingo es un ejemplo de empresa privada que ha conseguido que el aprendizaje asistido por el teléfono móvil ocupe una posición más importante en el mercado del aprendizaje y la evaluación de idiomas (Adams, 2019).

Sin embargo, los estudios sobre la eficacia del aprendizaje de idiomas asistido por teléfono móvil son limitados y las investigaciones existentes han sido a menudo encargadas por los proveedores. Un estudio reciente sobre una muestra de alumnos que optaron por estudiar turco por primera vez utilizando Duolingo arrojó luz sobre las ventajas y limitaciones del aprendizaje de idiomas asistido por móvil. La flexibilidad de lugar y horario constituyó una clara ventaja, pero la motivación de los alumnos disminuyó con el tiempo. Además, las deficiencias pedagógicas dificultaron la adquisición de algunos conocimientos. Este tipo de aplicaciones no puede sustituir totalmente la experiencia docente (Loewen y otros, 2019).

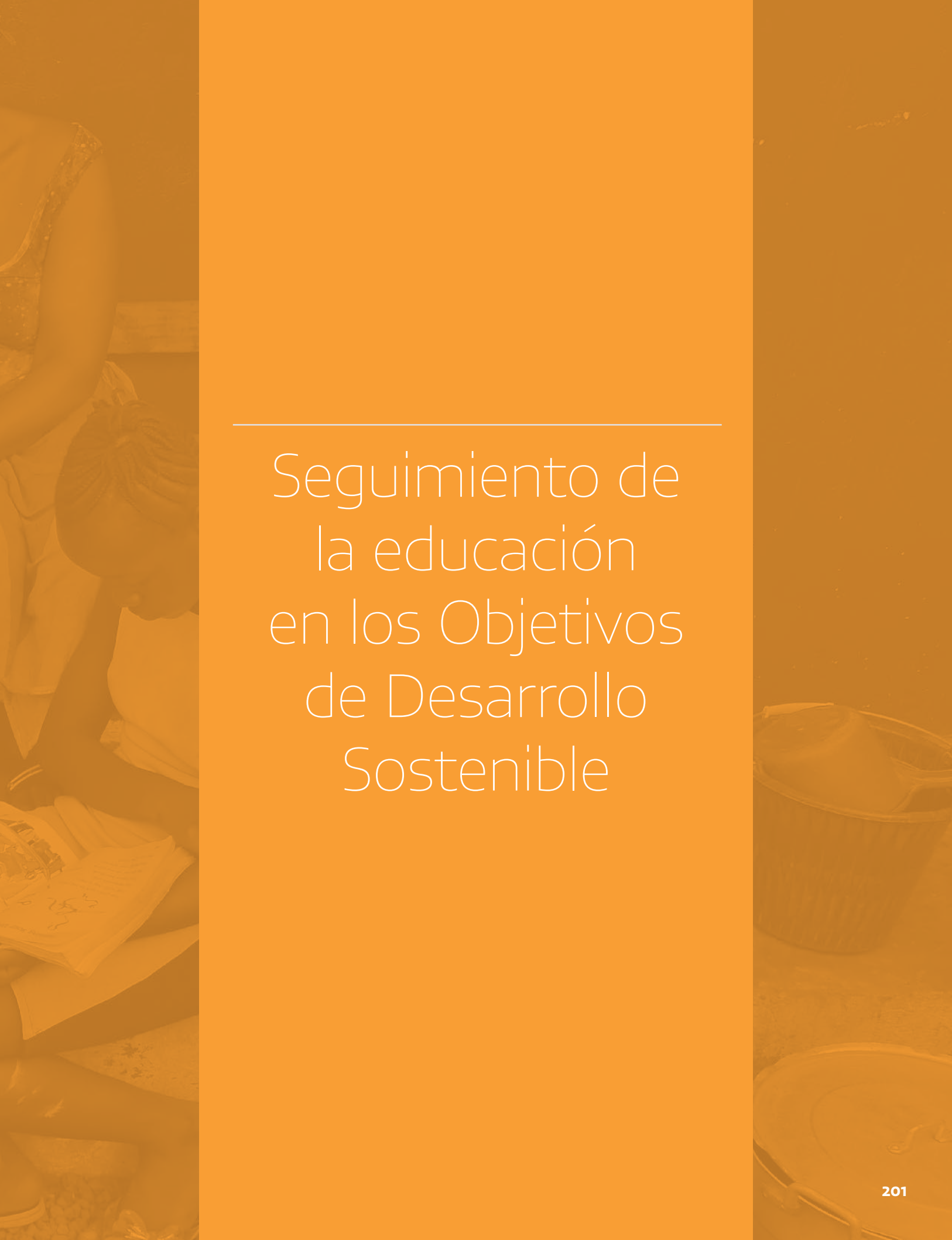
CONCLUSIÓN

Los actores no estatales desempeñan un papel importante en la EFTP y en el aprendizaje y la educación de adultos. La cooperación con el Gobierno está evolucionando hacia mecanismos más complejos, como las alianzas público-privadas y la ampliación de las estrategias de subcontratación que permiten aumentar los conocimientos técnicos y los recursos en respuesta a las nuevas necesidades de educación y aprendizaje.

En la EFTP, los actores no estatales desempeñan un papel fundamental en la impartición de formación permanente no formal y la ampliación de los sistemas formales de formación profesional existentes. Además de la impartición, la cooperación con los actores no estatales se ha vuelto crucial para comprender los mercados de trabajo, prever la demanda de competencias y mejorar la eficacia de la impartición de educación mediante la definición de nuevas normas y la integración del aprendizaje no formal e informal en marcos reconocidos. La movilización de actores no estatales también ha llevado a la diversificación de los mecanismos de financiación de la EFTP.

Las ONG y las OSC han sido tradicionalmente activas en la impartición de aprendizaje y educación de adultos, ya sea promoviendo iniciativas espontáneas o cooperando con las autoridades públicas. Unos nuevos mercados rentables están atrayendo a las empresas a ámbitos como el aprendizaje de idiomas. Sin embargo, a pesar de su papel predominante en la impartición, la reglamentación y la gobernanza, el aprendizaje y la educación de adultos siguen siendo una prerrogativa pública.





Seguimiento de la educación en los Objetivos de Desarrollo Sostenible



En la foto ganadora del concurso fotográfico del informe GEM 2021-2022, la familia Kamara participa en el programa radiofónico interactivo diario Reading on the Waves, una iniciativa de alfabetización familiar llevada a cabo conjuntamente por ICODE, Farm Radio International, la Association of Language and Literacy Educators (Sierra Leona) y la Fundación We Care (Liberia), que ha contribuido a mantener el aprendizaje durante el cierre de escuelas debido a la COVID-19 en Sierra Leona y Liberia.

CRÉDITO: Stephen Douglas



CAPÍTULO

9

Introducción



MENSAJES CLAVE

En 2015, como parte del Marco de Acción Educación 2030, los países se comprometieron a establecer indicadores de referencia intermedios en relación con los indicadores del ODS 4. El establecimiento de indicadores de referencia referentes al ODS 4 cumple múltiples objetivos, a saber:

- Plasmar la contribución prevista de cada país a la agenda mundial de la educación, aplicando el enfoque de las contribuciones determinadas a nivel nacional de la agenda relativa al cambio climático.
- Contextualizar el seguimiento de los avances, teniendo en cuenta los distintos puntos de partida de los países.
- Vincular el seguimiento de las agendas de la educación nacionales, regionales y mundiales para promover la coherencia.
- Poner de relieve las carencias de datos de determinados indicadores esenciales de la educación.
- Destacar la necesidad de reforzar los planes nacionales, que pueden carecer de metas específicas.
- Fomentar el diálogo por conducto del mecanismo mundial de cooperación del ODS 4 y alentar la acción colectiva.

Los equipos del IEU y del Informe GEM han movilizado a la comunidad internacional para establecer indicadores de referencia relativos a siete indicadores del ODS 4. En octubre de 2021, en respuesta a una invitación de la UNESCO, el 39% de los países habían presentado valores de referencia nacionales, el 10% se habían comprometido a hacerlo y el 15% habían contraído un compromiso como parte de los marcos regionales de seguimiento de la educación de la UE y la CARICOM.

También en octubre de 2021, las escuelas de todo el mundo habían estado cerradas, al menos parcialmente, durante el 55% de los días totales debido a la pandemia de COVID-19.

Las estadísticas oficiales sobre el ODS 4 siguen reflejando la situación anterior a la pandemia:

- Dos tercios de los departamentos nacionales de estadísticas de la educación tuvieron que retrasar el acopio de datos o aplazarlo al siguiente año académico.
- Los retrasos en las actividades sobre el terreno de las encuestas de hogares y los problemas de interpretación de los datos repercutirán en la comprensión de los avances hacia el logro del ODS 4.
- Las evaluaciones de aprendizaje también se han visto afectadas. Por ejemplo, la ronda de 2021 del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos se aplazó un año.

Diversas encuestas presenciales y telefónicas aportan los primeros datos sobre el posible abandono escolar tras la reapertura de las escuelas. En Etiopía, Ghana y el Senegal, las tasas de deserción escolar no cambiaron, pero la repetición de curso aumentó.

La multiplicidad de fuentes de información, junto con las diferencias en las metodologías de estudio, las muestras, el momento de su acopio y los contextos hacen que siga siendo difícil comprender las consecuencias de la COVID-19.

El IEU, con el apoyo del Informe GEM, informa sobre la proporción de niños que están "preparados para el futuro", es decir, aquellos que han finalizado la escuela primaria o el primer ciclo de secundaria y han alcanzado un nivel mínimo de competencia en lectura y matemáticas; en otras palabras, una medida que combina los dos indicadores mundiales de la meta 4.1. En el África subsahariana, el 29% de los alumnos de primaria cumple los objetivos de aprendizaje, pero si se tienen en cuenta las elevadas tasas de deserción escolar, la proporción es apenas del 18% de todos los niños en edad de asistir a la escuela primaria.

Casi a mitad de camino del plazo para la consecución de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la elaboración del marco de seguimiento ha avanzado significativamente y los países han comenzado a establecer metas. Sin embargo, la pandemia de COVID-19 ha causado importantes retrocesos. No solo se han visto afectadas las herramientas estándar utilizadas para supervisar el progreso de la educación, sino que podría ser necesario replantear las metas fijadas. Este capítulo introductorio plantea cuestiones esenciales y ofrece un contexto de la evaluación del progreso de la educación mundial que se expone en los 12 capítulos de este informe que conforman la parte relativa al seguimiento.

LOS PAÍSES HAN PRESENTADO INDICADORES DE REFERENCIA NACIONALES DELODS 4

En el informe de síntesis del Secretario General de las Naciones Unidas de 2014, que sentó las bases de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, se abogaba por "una cultura de responsabilidad compartida, basada en [...] parámetros que faciliten el progreso" (párr. 146). También se instaba a armonizar los cuatro niveles de seguimiento de la Agenda 2030: mundial, regional, temático y nacional (Naciones Unidas, 2014).

El sector de la educación respondió en 2015 en el Marco de Acción Educación 2030, en el que se pedía a los países que establecieran "indicadores intermedios adecuados (por ejemplo, para 2020 y 2025)" relativos a los indicadores de los ODS, considerándolos "indispensables para paliar la escasa rendición de cuentas que se suele asociar a las metas a más largo plazo" (párr. 28) (UNESCO, 2015). En el Marco se reconocía implícitamente que había tasas de progreso conocidas, pero también diferentes puntos de partida nacionales; así pues, el progreso de los países debía evaluarse en relación con esos puntos de partida, así como en cuanto a la posibilidad de mejorar las tasas de progreso históricas.

La importancia de las contribuciones determinadas a nivel nacional, puesta de relieve por la agenda relativa al cambio climático, ha facilitado una unión de los países en los últimos años. Las contribuciones encarnan los esfuerzos de cada país para reducir las emisiones nacionales y adaptarse a los impactos del cambio climático (CMNUCC, 2021a, 2021b). Los indicadores de referencia del ODS 4, previstos en el Marco de Acción, adaptan este enfoque a la educación.

El establecimiento de indicadores de referencia para el ODS 4 cumple múltiples objetivos. En primer lugar, como ya se señaló, los indicadores de referencia captan la contribución que cada país está dispuesto a hacer a la agenda mundial de la educación, dadas las condiciones iniciales. Lo ideal sería que los indicadores de referencia nacionales no se conformaran con mantener la tendencia actual y garantizaran un avance en relación con las tendencias del pasado. En segundo lugar, ayudan a contextualizar el seguimiento de los avances para que éste se ajuste a lo que los países pretenden conseguir.

En tercer lugar, sobre la base de un diálogo con los países y las organizaciones regionales, un proceso de establecimiento de indicadores de referencia puede vincular las agendas educativas nacionales, regionales y mundiales con los marcos de seguimiento, a fin de promover la coherencia y la comprensión mutua de los diferentes contextos. En cuarto lugar, el seguimiento de la situación inicial y de los indicadores de referencia puede poner de relieve las carencias de datos para determinados indicadores clave de la educación. En quinto lugar, los indicadores de referencia pueden destacar la necesidad de reforzar los planes nacionales, que pueden carecer de metas específicas. Por último, y lo que es más importante, el establecimiento de indicadores de referencia es una herramienta esencial para fomentar el diálogo por conducto del mecanismo de cooperación mundial del ODS 4, que se está reformando, y para estimular la acción colectiva.

Los equipos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) y del Informe de seguimiento de la educación en el mundo (GEM) han desplegado esfuerzos para movilizar a la comunidad internacional en favor del establecimiento de indicadores de referencia del ODS 4. En 2019, en la reunión del Grupo de Cooperación Técnica sobre los Indicadores del ODS 4-Educación 2030 (GCT), se aprobaron siete indicadores del ODS 4 que cumplían los criterios de pertinencia política y cobertura de datos para el establecimiento de indicadores de referencia (**Cuadro 9.1**).

En octubre de 2020, en la Declaración de la Reunión Mundial sobre la Educación se instó a los países a "acelerar los progresos y propon[er] puntos de referencia pertinentes y realistas de los principales indicadores del ODS 4" (párr. 10) (UNESCO, 2020). Los equipos del IEU y del Informe GEM llevaron a cabo amplias consultas en el primer semestre de 2021, en colaboración con las oficinas regionales de la UNESCO en Bangkok, Beirut y Santiago, así como con organizaciones regionales, a saber, la Unión Africana, la Comunidad del Caribe (CARICOM), la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana del Sistema de la Integración Centroamericana, la Unión Europea (UE), la Comunidad del Pacífico y la Organización de Ministros de Educación de Asia Sudoriental. Este enfoque ha reforzado la idea propuesta por el Informe GEM de dar un mayor papel a las organizaciones regionales en lo referente al ODS 4 (UNESCO, 2017). El IEU comenzó a publicar una serie de informes que muestran la alineación del ODS 4 con los marcos regionales de seguimiento de la educación, como la Estrategia Continental de Educación para África 2016-2025 (IEU, 2021a). Los próximos informes de la serie tratarán sobre Asia y el Pacífico, los Estados Árabes, América Latina y el Caribe, así como Europa y América del Norte.

> “Los indicadores de referencia captan la contribución que cada país está dispuesto a hacer a la agenda mundial de la educación”

CUADRO 9.1:
Indicadores de referencia del ODS 4

	Indicador	Valores de referencia
Primera infancia	4.2.2 Tasa de participación en el aprendizaje organizado (un año antes de la edad oficial de ingreso en la enseñanza primaria), desglosada por sexo	1
Educación primaria y secundaria	4.1.1 Proporción de niños, niñas y adolescentes que, a) en los cursos segundo y tercero, b) al final de la enseñanza primaria y c) al final de la enseñanza secundaria inferior, han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en i) lectura y ii) matemáticas, desglosada por sexo	6
	4.1.2 Tasa de finalización (primaria, primer ciclo de la enseñanza secundaria, segundo ciclo de la enseñanza secundaria)	3
	4.1.4 Tasa de niños sin escolarizar (primaria, primer ciclo de la enseñanza secundaria, segundo ciclo de la enseñanza secundaria)	3
Equidad	Disparidades de género en la finalización del segundo ciclo de la enseñanza secundaria	1
Docentes	4.c.1 Proporción del profesorado cualificado en educación básica por nivel de educación	4
Finanzas	Gasto público total en educación como porcentaje del a) PIB y el b) gasto público total	2

Notas: la última columna indica el número total de indicadores de referencia si se incluyen todos los niveles de educación y asignaturas. El indicador relativo a las disparidades de género se aprobó en 2021, pero no a tiempo para que los países presentaran indicadores de referencia al respecto. Por ello, se pidió a los países que presentaran 19 valores de referencia para 2025 y para 2030.

Fuente: IEU (2021d).

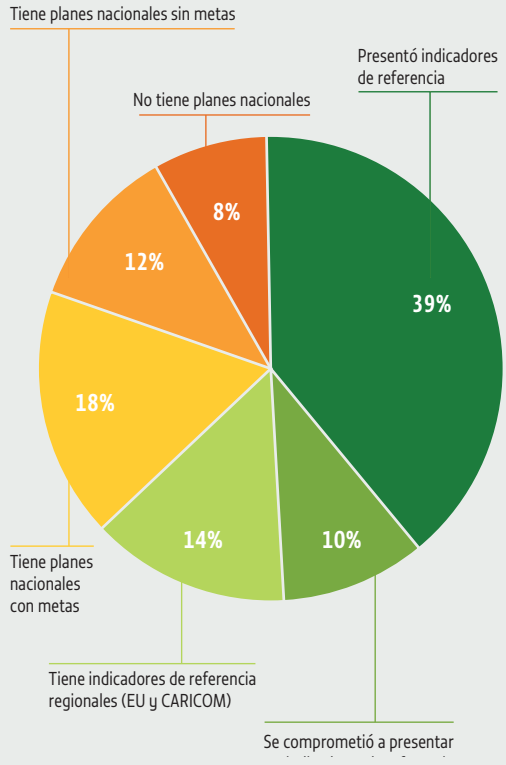
A mediados de 2021, la UNESCO invitó a los países a presentar indicadores de referencia nacionales antes del 1 de octubre de 2021 relativos a seis de los siete indicadores para 2025 y 2030. Se pidió a los países que señalaran las metas incluidas en sus planes nacionales del sector de la educación, independientemente del año de referencia. Para facilitar este ejercicio, los equipos del IEU y del Informe GEM enviaron una plantilla con valores de referencia recientes por país e indicador. Si los países no tenían metas en sus planes sobre estos indicadores, podían utilizar dos valores indicativos para el debate: su situación si mantenían las tasas de progreso medias (nivel mínimo o "mantener la tendencia actual") y si presentaban las tasas de progreso del tercio de países que mejoran más rápido (factible). Por último, también se recabaron las metas nacionales de los planes del sector educativo de los países disponibles públicamente, en caso de que los países no respondieran.

El 39% de los países presentaron valores de referencia nacionales dentro del plazo. En promedio, se presentaron 11 de los 19 valores de referencia solicitados.
Por su parte, un 10% de los países iniciaron el proceso y se comprometieron a presentar sus valores de referencia. Otro 15% no presentó indicadores de referencia, pero, en su calidad de miembros de la UE y la CARICOM, ya se habían comprometido a alcanzar ciertas metas como parte de los marcos regionales de seguimiento de la educación, que se han alineado con el ODS 4, al menos en lo que se refiere a algunos indicadores. De los planes nacionales del 18% de los países pudieron extraerse al menos algunas metas para los indicadores de referencia. Alrededor del 12% de los países tenía planes sin metas y el 8% no tenía planes (**Gráfico 9.1**).

La información sobre los valores básicos y los valores de los indicadores de referencia nacionales presentados para 2025 y 2030 puede consultarse en el Observatorio Mundial de la Educación, un nuevo portal de datos relacionados con la educación (IEU, 2021c). Se puede acceder a los sitios web del Informe GEM sobre el progreso de la educación

GRÁFICO 9.1:
Dos de cada tres países participan en el establecimiento de indicadores de referencia del ODS 4

Proporción de países según su presentación de indicadores de referencia nacionales del ODS 4 en octubre de 2021



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig9_1

Fuentes: Equipos del IEU y del Informe GEM.

(SCOPE), la desigualdad en la educación (WIDE) y los perfiles educativos (PEER) a través del Observatorio, que se está desarrollando a partir de datos de una serie de fuentes con objeto de mejorar el seguimiento de los avances del ODS 4.

A principios de 2022 el IEU y el Informe GEM publicarán un informe de referencia en el que se analizarán los resultados de este ejercicio, destacando los objetivos de los países, las regiones y el mundo en relación con los indicadores clave del ODS 4 para 2025 y 2030. Los resultados serán fundamentales, ya que está previsto que el ODS 4 ocupe un lugar central en los debates en la cumbre sobre la transformación de la educación que convocará el Secretario General de las Naciones Unidas en septiembre de 2022. Los informes de este tipo pasarán a formar parte del mecanismo de cooperación mundial para alimentar el diálogo sobre políticas.

A partir de 2022 habrá que afrontar una serie de retos. Se preparará un procedimiento para ayudar a los países a definir las metas de educación que faltan y tratar de resolver el desajuste entre los indicadores nacionales y mundiales mediante el diálogo y el desarrollo de capacidades. Además, se establecerán indicadores de referencia para el séptimo indicador, las disparidades de género en la tasa de finalización del segundo ciclo de secundaria. Se reforzará el compromiso con las agendas de la educación de las organizaciones regionales, que desempeñaron un papel fundamental para facilitar este procedimiento. Por último, es posible que al menos algunos países deban tener en cuenta los posibles efectos de la COVID-19 en los indicadores de referencia nacionales a medida que vayan apareciendo los datos.

LA COVID-19 COMPROMETE LAS PERSPECTIVAS DE CONSECUCIÓN DEL ODS 4 Y LOS MEDIOS DE SEGUIMIENTO DE LOS AVANCES

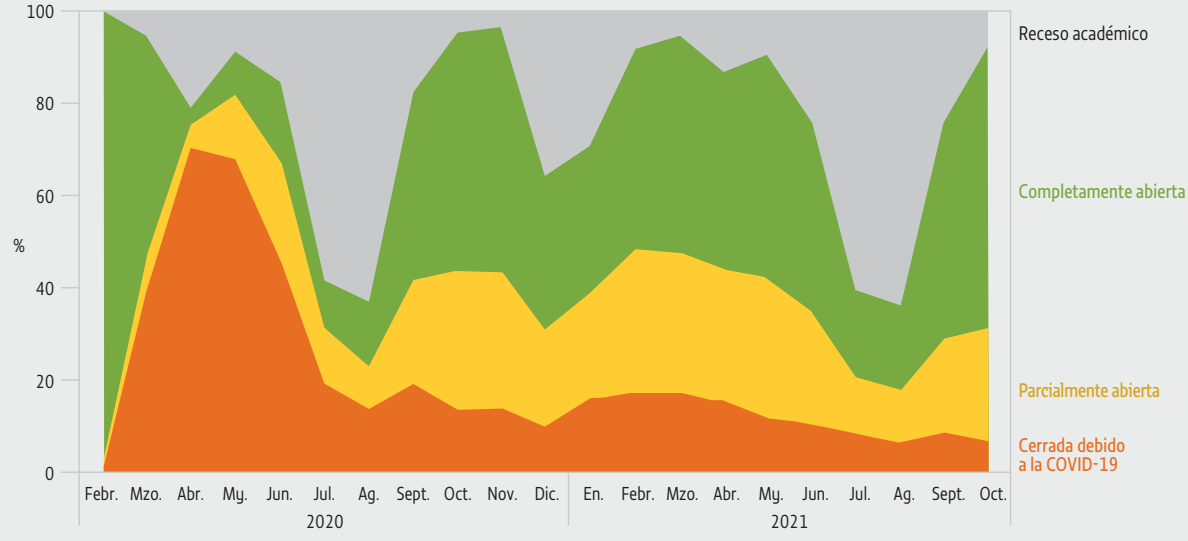
La UNESCO ha estado supervisando el cierre de escuelas desde que se declaró la pandemia. Sin contar la cuarta parte de los días totales que se cierran las escuelas por receso académico, éstas estuvieron cerradas el 28% de los días totales y parcialmente cerradas el 26% entre marzo de 2020 y octubre de 2021. El máximo del 95% se alcanzó en abril de 2020 y, entre septiembre de 2020 y agosto de 2021, las escuelas permanecieron cerradas o parcialmente cerradas durante la mitad del total de días. En octubre de 2021, las escuelas estuvieron completamente cerradas durante el 7% de los días totales y parcialmente cerradas durante el 24% (**Gráfico 9.2**). Es importante tener en cuenta que muchos países clasifican sus escuelas como parcialmente abiertas incluso cuando la gran mayoría puede haber estado cerrada.

> “Entre septiembre de 2020 y agosto de 2021, las escuelas permanecieron cerradas o parcialmente cerradas durante la mitad del total de días”

GRÁFICO 9.2:

A lo largo de 20 meses, las escuelas estuvieron cerradas, al menos parcialmente, durante el 55% del total de días

Proporción del total de días según el estado de apertura de la escuela, por mes, febrero de 2020 a octubre de 2021



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig9_2

Fuente: IEU (2021b).

La principal herramienta para supervisar las respuestas políticas nacionales a la crisis de la COVID-19 ha sido una encuesta conjunta organizada por la UNESCO, el UNICEF y el Banco Mundial. Las encuestas llegaron a 150 países en tres rondas, que abarcaron de mayo a junio de 2020, de julio a octubre de 2020 (UNESCO y otros, 2020) y de febrero a abril de 2021 (UNESCO y otros, 2021). La Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos se sumó a la tercera ronda. La encuesta proporciona una imagen global, pero también tiene claras limitaciones, sobre todo las autodeclaraciones y la falta de observación continua en tiempo real. Además, al ser los países las unidades de observación, las encuestas no evaluaron las diferencias dentro de ellos, ya sea entre regiones, lo que es especialmente pertinente en países descentralizados; entre escuelas, en especial entre escuelas públicas y privadas; y, sobre todo, entre alumnos, lo que pondría de manifiesto un reparto desigual de las consecuencias. Por otra parte, las encuestas no pudieron abarcar los casos en los que las políticas nacionales no se aplicaron según lo planeado o en los que participaron múltiples responsables. Algunos estudios regionales han tratado de subsanar esas dificultades. Un ejemplo de ello es una serie de estudios en Asia, uno continental, tres regionales y 14 nacionales (UNESCO y UNICEF, 2021).

Los datos oficiales presentados en la parte de seguimiento de este informe reflejan la publicación del IEU de febrero de 2021, que muestra la situación previa a la pandemia, proporcionando una base de referencia para evaluar la escala de la perturbación, pero sin captar la perturbación en sí.

Las estadísticas oficiales sobre el ODS 4, que se publican con un retraso inevitable, enfrentan ahora el efecto adicional de la pandemia sobre el acopio periódico de datos. El IEU evaluó los departamentos de planificación de los ministerios de educación entre junio y septiembre de 2020 para determinar el impacto del confinamiento en el acopio de datos. De los 129 países que respondieron, dos tercios de los departamentos nacionales de estadísticas de la educación declararon que habían tenido que retrasar el acopio de datos o aplazarlo al siguiente año académico debido a repercusiones moderadas o graves en su capacidad para cumplir con los requisitos de presentación de informes (**Gráfico 9.3**). Aun después de aplazar su censo escolar anual, muchos países tuvieron dificultades para mantener tasas de respuesta altas y oportunas de las escuelas (IEU, 2020c). Incluso en los sistemas menos afectados surgieron importantes cuestiones conceptuales, como quién cuenta como alumno cuando las escuelas están cerradas, quién escucha los programas de radio educativos y quién participa activamente. Los indicadores estándar del ODS 4, incluidos los relativos a los entornos de aprendizaje, no prevén que estos entornos puedan ser el hogar y no la escuela. Con frecuencia, los datos administrativos no son muy adecuados para tratar muchas de estas cuestiones en un contexto de emergencia como el de la COVID-19.

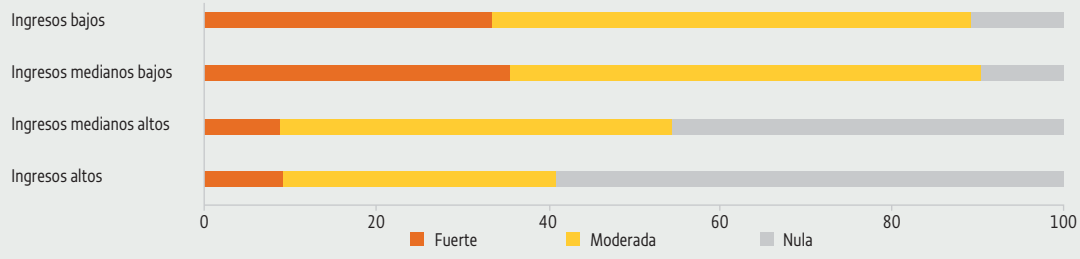
La organización de encuestas también se vio gravemente afectada por la pandemia y a menudo se interrumpieron las actividades habituales. Casi dos tercios de los países en los que el principal modo de acopio de datos eran entrevistas cara a cara interrumpieron la recogida de datos para la encuesta de población activa, al menos temporalmente, mientras que, entre los países con cierta capacidad de acopio de datos a distancia, la proporción fue de aproximadamente una cuarta parte (Discenza y Walsh, 2021). En las encuestas que utilizan técnicas alternativas, en línea o por teléfono, el conjunto de preguntas formuladas se redujo, la tasa de respuesta disminuyó y las muestras fueron sesgadas, ya que es más difícil llegar a las poblaciones desfavorecidas. La comparabilidad también se vio afectada por la probabilidad de que los encuestados respondieran de forma diferente cara a cara que en entrevistas telefónicas. Los encuestadores no solo estaban menos formados, sino que también eran objeto de una menor supervisión (Gourlay y otros, 2021). Aun así, más del 60% de los países incrementó el uso del acopio de datos a distancia en las encuestas de población activa (Discenza y Walsh, 2021).

Algunos de los grandes programas de encuestas de hogares adoptaron las encuestas telefónicas. El estudio sobre la medición de los niveles de vida del Banco Mundial realizó encuestas telefónicas longitudinales en Burkina Faso,

GRÁFICO 9.3:

La pandemia repercutió en la capacidad de casi todos los países de ingresos bajos y medianos bajos de comunicar estadísticas de educación

Proporción de países según la repercusión de la COVID-19 en la capacidad de comunicar estadísticas nacionales de educación para la elaboración de informes mundiales, 2020



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig9_3

Fuente: IEU (2020c).

Etiopía, Malawi, Malí, Nigeria y Uganda. Estas incluían hasta cinco preguntas sobre educación que cubrían la asistencia antes de la pandemia y las actividades durante el cierre de las escuelas, como las tareas de los docentes, la utilización de aplicaciones de aprendizaje móvil y el acceso a programas de radio y televisión (Banco Mundial, 2021). El programa de Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados (MICS) del UNICEF introdujo la encuesta telefónica longitudinal MICS Plus en Belice, Georgia y Mongolia (UNICEF, 2021). En cambio, el programa de la Encuesta Demográfica y de Salud (EDS) no hizo encuestas por teléfono. Tras suspender las actividades sobre el terreno durante siete meses, reanudó el acopio de datos en el Gabón y Rwanda en septiembre de 2020, pero no reanudó las actividades en otros países, como Angola, Camboya, Côte d'Ivoire, Lesotho, Mozambique, Myanmar y la República Unida de Tanzanía, hasta 2021 (ICF, 2020).

Más de 25 encuestas de los programas MICS y EDS estaban planificadas para 2020 o ya estaban en marcha cuando se desató la pandemia. Así pues, los retrasos en el trabajo sobre el terreno y los problemas de metodología generados por la pandemia repercutirán en la comprensión de los avances hacia el logro del ODS 4. Por ejemplo, las variaciones del momento en que se cerraron las escuelas pueden crear confusión en las preguntas relacionadas con la asistencia, en comparación con rondas de encuestas anteriores. Los análisis de datos deberán determinar claramente cuándo se realizó el trabajo sobre el terreno y cómo funcionaban las escuelas implicadas en ese momento.

Las evaluaciones del aprendizaje también se han visto afectadas. Por ejemplo, la ronda de 2021 del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos se aplazó un año. Será la primera gran evaluación transnacional, cuyas conclusiones mostrarán las consecuencias de la pandemia en los resultados del aprendizaje, los países que se vieron afectados y si los principales perjudicados fueron sobre todo los alumnos más desfavorecidos, agravando la desigualdad. No obstante, las investigaciones realizadas a pesar de las dificultades facilitan una comprensión creciente de la magnitud de la pérdida de aprendizaje (**Capítulo 10**).

UNA SERIE DE FUENTES PROPORCIONAN INFORMACIÓN SOBRE LOS EFECTOS DE LA COVID-19

Aunque se necesitará más tiempo para obtener un panorama mundial comparativo de los efectos a corto plazo de la COVID-19, diversas actividades de investigación aportaron indicios acerca de las repercusiones.

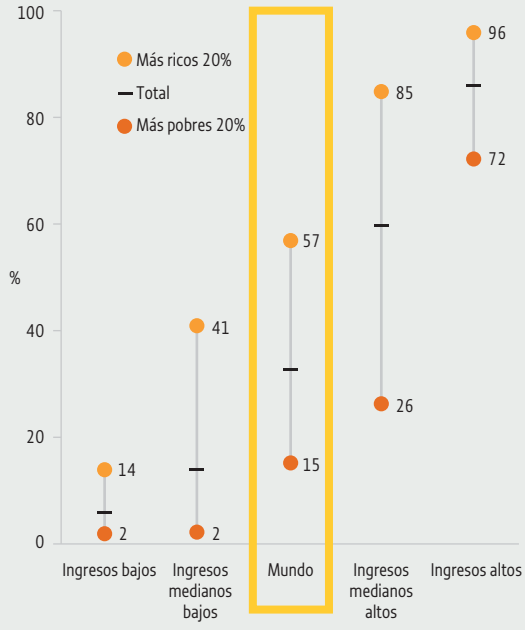
> “Los retrasos en el trabajo sobre el terreno y los problemas de metodología de las encuestas generados por la pandemia repercutirán en la comprensión de los avances hacia el logro del ODS 4”

La información procedente de estas distintas fuentes figura en secciones específicas sobre cada meta del ODS 4 en los capítulos 10 a 19.

Los análisis se basaron en un primer momento en información anterior a la pandemia y en simulaciones. Por ejemplo, los datos de cuestionarios sobre el medio socioeconómico de los alumnos de las evaluaciones del aprendizaje aportaron información sobre el nivel de acceso de los alumnos a dispositivos, la utilización de ordenadores para estudiar, y los entornos domésticos en los países de ingresos medianos y altos. Algunas encuestas de hogares proporcionaron información más matizada sobre el acceso a la radio, la televisión e internet, incluida la distribución de internet entre los más pobres y los más ricos, y su velocidad y fiabilidad. En el plano mundial, apenas uno de cada tres niños, y uno de cada seis de los más pobres, tenía acceso a Internet. Esto quiere decir que las modalidades de aprendizaje a distancia disponibles más eficaces excluían a la mayoría de los alumnos y que los esfuerzos por ampliar dichas modalidades agravarían la desigualdad a corto y mediano plazo (**Gráfico 9.4**).

Los estudios sobre el impacto en el aprendizaje de las interrupciones en el calendario académico, ya sea por motivos recurrentes como el receso de vacaciones o por

GRÁFICO 9.4:
Dos de cada tres niños y jóvenes carecen de acceso a internet
Porcentaje de niños y jóvenes de hasta 25 años con acceso a internet en el hogar, por grupo de países según su ingreso, 2020



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig9_4
Fuente: UNICEF y UIT (2020).

emergencias como terremotos, se utilizaron para simular el posible impacto del cierre de escuelas. Algunos estudios recogieron las opiniones subjetivas de los docentes. En uno de estos estudios a gran escala realizado en 1.300 escuelas de primaria y 900 de secundaria de Inglaterra (Reino Unido), los docentes estimaron que el 18% de los alumnos de escuelas más desfavorecidas tenía un retraso de entre cuatro y seis meses, en comparación con el 5% de escuelas menos desfavorecidas (Sharp y otros, 2020).

A medida que avanzaba la pandemia, otras encuestas más sofisticadas añadieron información sobre el empleo del tiempo. Por ejemplo, las encuestas por internet pusieron de manifiesto una disminución del tiempo dedicado a la educación y el aprendizaje durante la primera ola de COVID-19 —de la mitad en Alemania y un tercio en Italia— y un aumento del tiempo improductivo pasado frente a las pantallas, especialmente si los niños tenían un bajo rendimiento antes de la pandemia o no contaban con la presencia de los padres; asimismo, se reflejó la desigualdad en las medidas de apoyo de las escuelas (Grewenig y otros, 2021; Mangiavacchi y otros, 2021). La información procedente de las plataformas de aprendizaje en línea no suele estar disponible debido a las restricciones de privacidad. Un análisis de los datos del registro de actividad de los usuarios en el Japón mostró que el tiempo de estudio de los alumnos de secundaria se había incrementado durante el confinamiento, pero en mayor medida en el caso de los alumnos que ya tenían acceso anteriormente a la plataforma en casa (Ikeda y Yamaguchi, 2021).

Una encuesta telefónica realizada a niños en edad de cursar la enseñanza secundaria en el Ecuador reveló que el 23% de los que carecían de acceso a internet no habían dedicado nada de tiempo a las tareas escolares, frente al 9% de los que sí tenían acceso. Los más pobres tenían más probabilidades de estar trabajando que estudiando, y las niñas tenían más probabilidades que los niños de dedicar tiempo a las tareas domésticas (Asanov y otros, 2021). En Accra (Ghana), los docentes de escuelas privadas recurrían más a las clases en línea que los de escuelas públicas (el 42% frente al 6%) y material por WhatsApp (el 62% frente al 16%); en cambio, los docentes de escuelas públicas empleaban la radio y la televisión (el 78% frente al 26%) y materiales impresos (el 78% frente al 32%). Por otra parte, era más probable también que las escuelas privadas organizaran clases de refuerzo o extraescolares tras la reapertura (el 44% frente al 33%) (Aurino y otros, 2021).

En la República Democrática Popular Lao, el 45% de todos los niños matriculados en la escuela antes de la pandemia, pero apenas el 30% de los niños de una minoría étnica, participaron en alguna actividad educativa o de aprendizaje durante el cierre de escuelas. De los que tomaron parte en la educación y el aprendizaje, el 34% de los niños de zonas urbanas, frente al 18% de los niños de zonas rurales, recibieron enseñanza en línea (Banco Mundial, 2020). En Mongolia, las escuelas cerraron hasta el final del año académico 2019/2020 y de nuevo en febrero de 2021. Una encuesta telefónica en el momento del segundo cierre reveló que solo el 71% de los niños habían participado en algún tipo de aprendizaje la semana anterior. De ese porcentaje, el 88% recibió clases por televisión y el 23% clases digitales interactivas (Oficina nacional de estadística de Mongolia y UNICEF, 2021).

Diversas encuestas presenciales y telefónicas aportaron los primeros datos sobre la posible deserción escolar tras la reapertura de las escuelas. En Etiopía, una encuesta dividida entre un periodo de cierre de escuelas y un periodo de reapertura parcial concluyó que, en la segunda mitad de noviembre de 2020, casi todos los niños habían vuelto a la escuela o, si aún no lo habían hecho, tenían la intención de hacerlo cuando se reanudaran las clases (Agness y otros, 2021). Estos resultados fueron similares a los de una encuesta de septiembre de 2020 (Akmal y otros, 2020). En Ghana y el Senegal, las tasas de deserción escolar no cambiaron, manteniéndose bajas en un 2%, pero la repetición de curso se triplicó en Ghana, del 3,5% al 10,5%, y se duplicó en el Senegal, del 6,3% al 11,4% (Abreh y otros, 2021; Mbaye y otros, 2021).

La multiplicidad de fuentes, junto con las diferencias en las metodologías de estudio, las muestras, el momento de su recogida y los contextos, hacen que siga siendo difícil comprender las consecuencias de la COVID-19. En los siguientes capítulos se ofrece más información sobre cómo se han visto afectadas las diferentes metas del ODS 4, incluido un análisis de la cuestión crítica de la pérdida de aprendizaje.

EL MARCO DE SEGUIMIENTO DEL ODS 4 SE SIGUE ELABORANDO

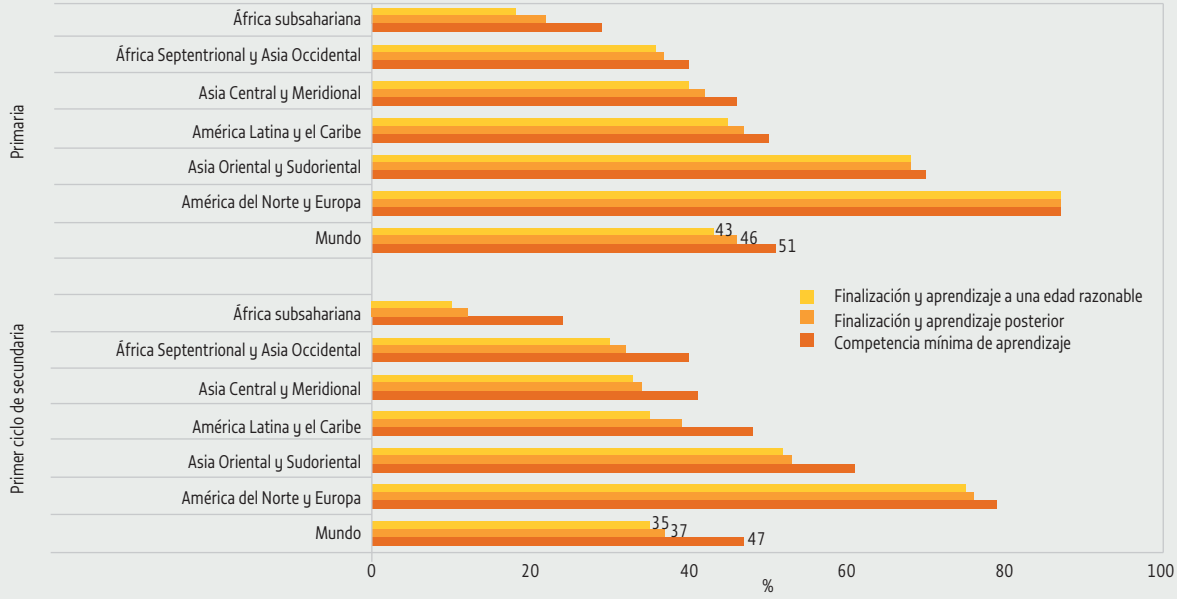
Tras el examen exhaustivo de 2020 efectuado por el Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los ODS, el conjunto de indicadores mundiales seguirá siendo el mismo hasta 2025. Como resultado de ese examen se realizaron dos pequeños, pero importantes, ajustes. En primer lugar, se actualizaron los metadatos del indicador 4.1.1 del ODS para que el nivel mínimo de competencia en lectura y matemáticas no solo se señale como proporción de alumnos, sino también como proporción de la cohorte de niños que finalizan cada nivel de educación (indicador 4.1.2 de los ODS) y aprenden (División de Estadística de las Naciones Unidas, 2021). Por ejemplo, el porcentaje mundial de niños que alcanzan el nivel mínimo de competencia en lectura es del 51% entre los alumnos, pero del 43% si se tienen en cuenta los niños que no terminan la escuela primaria. En regiones donde la finalización es universal, el ajuste no repercute en el indicador, pero en el África subsahariana, el valor del indicador 4.1.1b disminuye del 29% al 18% (**Gráfico 9.5**). La definición de la tasa de finalización se refiere a la finalización a una edad razonable (es decir, entre tres y cinco años después de la edad esperada de graduación), pero también puede expresarse en términos de finalización posterior para incluir a los niños, especialmente en los países más pobres, que terminan la escuela aunque sea más tarde (**Capítulo 10**).

El segundo ajuste se refería al grupo de edad objetivo del indicador 4.2.1 del ODS, sobre el porcentaje de niños cuyo desarrollo va bien encaminado. El grupo de edad no correspondía a la metodología actualizada del indicador ni a las fuentes de datos disponibles. Así pues, pasó de abarcar a los niños menores de 5 años a los niños de 24 a 59 meses (**Capítulo 11**).

GRÁFICO 9.5:

Uno de cada dos niños no alcanza el nivel mínimo de competencia en lectura

Porcentaje de niños y adolescentes escolarizados y población que alcanza el nivel mínimo de competencia en lectura, por región y situación de finalización, 2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig9_5

Fuente: Base de datos del IEU para la competencia mínima de aprendizaje (indicador 4.1.1) y estimaciones del Informe GEM para las tasas de finalización a una edad razonable y posterior.

El GCT, que es el equivalente del Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los ODS en materia de educación y está copresidido por el IEU y el Informe GEM, celebró dos reuniones virtuales en 2020 y 2021. La organización se mejoró creando cinco grupos de trabajo que trataron cuestiones relacionadas con diferentes fuentes de datos, a saber, datos administrativos, evaluaciones del aprendizaje, encuestas de hogares, datos sobre docentes y datos sobre los gastos (IEU, 2020a, 2020b). Entre las cuestiones esenciales examinadas figuraron el proceso de establecimiento de indicadores de referencia para el ODS 4, el cálculo de las medias regionales y mundiales, así como el uso de datos demográficos. También se analizaron dos innovaciones referentes al acopio de datos del IEU destinadas a ampliar la cobertura. En primer lugar, el IEU acopió datos directamente de los informes nacionales y los armonizó, a fin de subsanar las carencias de información. Este método produjo unos 6.000 puntos de datos adicionales en 170 países. Por su parte, se puede acceder a los documentos fuente en un nuevo repositorio (IEU, 2021e). En segundo lugar, el IEU puso a prueba un formulario modelo que, de tener éxito, podría sustituir la actual encuesta del IEU para simplificar y acelerar el proceso de comunicación de datos y reducir las carencias de información.

GUÍA DE LA PARTE RELATIVA AL SEGUIMIENTO

Como en cada edición del Informe GEM, los 12 capítulos siguientes ofrecen una actualización de los avances en materia de educación en los ODS. En los capítulos 10 a 19 se examinan los progresos realizados en la consecución de las siete metas (4.1 a 4.7) y los tres medios de implementación (4.a a 4.c). Cada capítulo se centra además en determinados aspectos relacionados con el seguimiento y presenta una visión general de los nuevos datos sobre los efectos de la COVID-19 en cada meta. En el Capítulo 20 se analizan cuestiones relacionadas con la educación en otros tres ODS (energía; industria, innovación e infraestructura; y producción y consumo sostenibles) y en el Capítulo 21 se examina la financiación de la educación.



En el Brasil, una niña desinfecta su pupitre el primer día de clase presencial desde el comienzo de la pandemia de COVID-19.

CRÉDITO: UNICEF/Alessandro Potter

MENSAJES CLAVE

La cantidad de niños sin escolarizar apenas se ha modificado en una década. Las cifras de niños no escolarizados a escala mundial se basan parcialmente en la imputación, pero no se puede explicar el estancamiento como un problema de imputación.

En el África subsahariana el índice de finalización de la enseñanza primaria aumenta del 65% al 76% cuando se incluye a aquellos que llegan al último grado con un retraso de más de cinco años debido al ingreso tardío y la repetición.

El IEU aplica múltiples enfoques para alinear los resultados de diversas evaluaciones del aprendizaje con objeto de facilitar información sobre el nivel mínimo de competencia en lectura y matemáticas hasta el noveno grado.

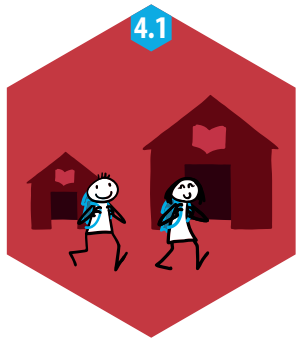
Una nueva evaluación regional del aprendizaje, la Medición del aprendizaje en primaria para Asia Sudoriental, muestra que por lo menos el 80% de los alumnos en Camboya, Filipinas y Myanmar no alcanzan el nivel mínimo de competencia en lectura.

En octubre de 2021, las escuelas habían estado abiertas durante menos del 5% del total de días lectivos en muchos países latinoamericanos, como el Brasil, el Ecuador y Panamá, y también en Bahrein, la India y la República Islámica del Irán.

En siete países de altos ingresos, las pérdidas de aprendizaje ocasionadas por la COVID-19 equivalían en promedio al 30% de un año académico en matemáticas y al 35% en lectura si las escuelas permanecieron cerradas durante ocho semanas.

En el estado rural de Karnataka, en la India, el porcentaje de alumnos de cuarto grado con capacidad para leer un texto correspondiente al segundo grado cayó de un 33% en 2018 a un 18% en 2020.

CAPÍTULO 10



META 4.1

Enseñanza primaria y secundaria

De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos

INDICADORES MUNDIALES

4.1.1 – *Proporción de niños, niñas y jóvenes que: a) en los grados 2 o 3; b) al final de la enseñanza primaria; y c) al final del primer ciclo de la enseñanza secundaria, han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en i) lectura y ii) matemáticas, desglosada por sexo*

4.1.2 – *Índice de finalización (enseñanza primaria, primer ciclo de enseñanza secundaria y segundo ciclo de enseñanza secundaria)*

INDICADORES TEMÁTICOS

4.1.3 – *Tasa bruta de ingreso al último grado (primaria, primer ciclo de enseñanza secundaria)*

4.1.4 – *Tasa de niños sin escolarizar (primaria, primer ciclo de enseñanza secundaria, segundo ciclo de enseñanza secundaria)*

4.1.5 – *Porcentaje de niños que superan la edad para el grado (primaria, primer ciclo de enseñanza secundaria)*

4.1.6 – *Administración de una evaluación representativa del aprendizaje a nivel nacional a) en el segundo o tercer grado; b) al final de la enseñanza primaria; y c) al final del primer ciclo de la enseñanza secundaria*

4.1.7 – *Número de años de enseñanza primaria y secundaria a) gratuita y b) obligatoria*

Desde 2015 la meta global de acceso y finalización universal se ha extendido más allá de la enseñanza primaria y secundaria y se ha profundizado para incluir la buena calidad que produce resultados de aprendizaje pertinentes. En este capítulo se aborda en primer lugar la asistencia a la escuela y la finalización, después se analizan los resultados del aprendizaje centrando la atención en su interacción con la asistencia y la finalización.

ACCESO

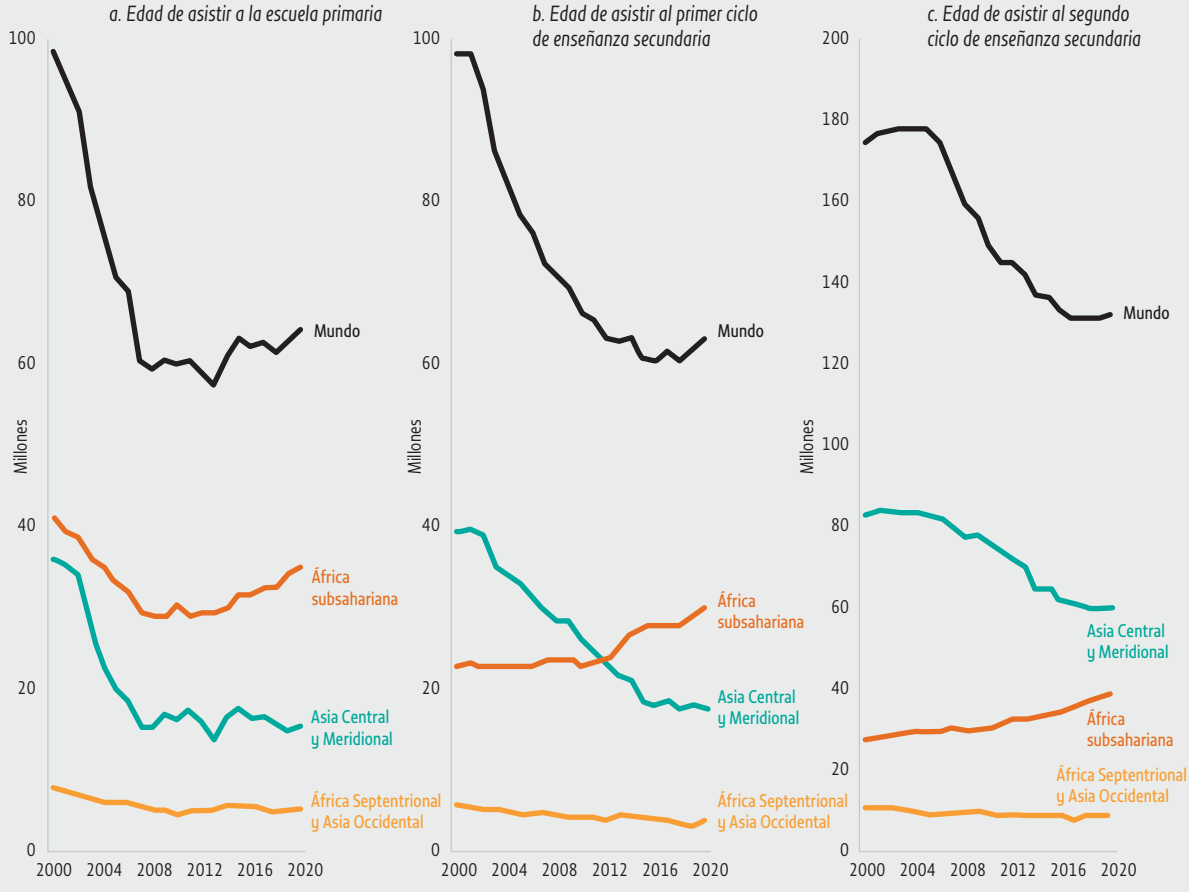
Millones de niños, adolescentes y jóvenes de todo el mundo no tienen acceso a la escuela. Los cierres prolongados de escuelas en respuesta a la COVID-19 han ralentizado aún más los esfuerzos por alcanzar el objetivo de la escolarización universal. En el último año académico previo a la pandemia, 64 millones de niños en edad de asistir a la escuela primaria, 63 millones de adolescentes en edad de cursar el primer ciclo de la enseñanza secundaria y 132 millones de jóvenes en edad de cursar el segundo ciclo de secundaria estaban sin escolarizar. Las cifras apenas han cambiado en una década y persistió el estancamiento iniciado después de reducciones sostenidas durante la década del 2000 (**Gráfico 10.1**). Entre las diversas razones de la no asistencia a la escuela cabe citar no solo la falta de prestación de este servicio, sino también la impartición de una educación de calidad poco atractiva o con escaso interés (**Enfoque 10.1**).

No todos los países transmiten de forma regular datos de matriculación detallados que permitan una estimación de los niños sin escolarizar y las tasas correspondientes. Entre los países de los que no se dispone de datos administrativos se encuentran algunos con grandes cantidades de niños sin escolarizar. Las cifras de niños no escolarizados a escala mundial son, por lo tanto, estimaciones y se basan en parte en la imputación. Una de las consecuencias de la imputación sobre la base del último valor efectivamente observado es un sesgo hacia una tendencia plana: si no se informa sobre una mejora en la vida real en un país grande, las estimaciones mundiales seguirán reflejando la cifra más elevada de no escolarización en el momento en que el país aportó datos por última vez.

GRÁFICO 10.1:

El número de niños en edad de asistir a la escuela primaria sin escolarizar se ha estancado durante una década

Número de niños, adolescentes y jóvenes sin escolarizar, 2000–2020



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig10_1

Fuente: Base de datos del IEU.

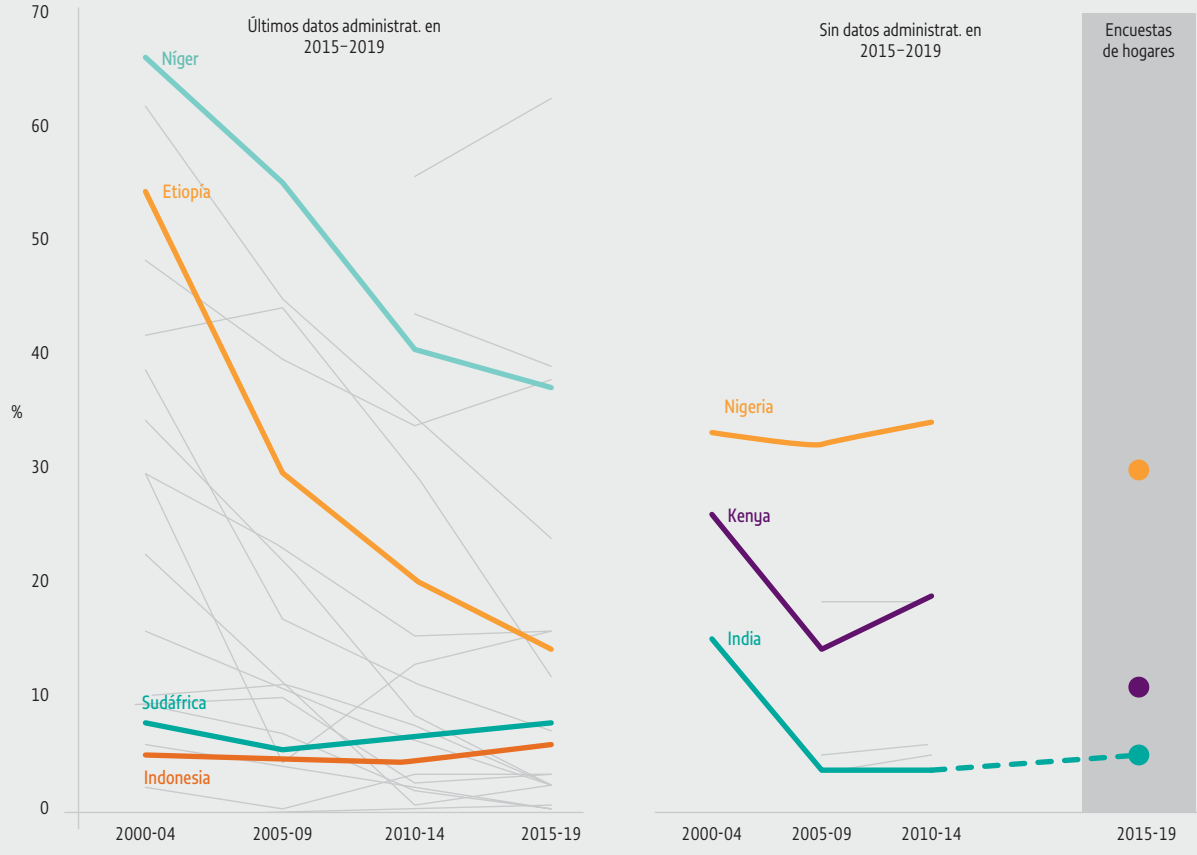
Sin embargo, el estancamiento de las tasas estimadas de niños sin escolarizar a escala mundial no puede explicarse simplemente como un problema de imputación. Aun entre los países de los que se dispone de datos recientes, algunos que tienen gran cantidad de poblaciones sin escolarizar, como Indonesia y Sudáfrica, no han mostrado una mejora de las tendencias. Y para todos los países con grandes poblaciones sin escolarizar cuya contribución se ha imputado a partir de estimaciones recientes de la cifra mundial, la tendencia era el estancamiento incluso antes de interrumpirse la transmisión de información (**Gráfico 10.2**).

Hasta la fecha, las estimaciones regionales y mundiales de las tasas de niños sin escolarizar (indicador 4.1.4) y las cantidades notificadas por el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) se han basado exclusivamente en datos administrativos de matriculación y en estimaciones de población de las Naciones Unidas. Se ha puesto en marcha un proyecto de colaboración entre el Informe GEM y el IEU con objeto de incorporar en esas estimaciones datos de encuestas a hogares, triangular fuentes, subsanar carencias en los datos administrativos y elaborar series coherentes en el tiempo. No obstante, esto tal vez no modifique la conclusión de que existe un estancamiento general. La India y Nigeria figuran entre los países con las mayores cantidades absolutas de niños no escolarizados para los cuales no se dispone de estimaciones basadas en datos administrativos. En ninguno de ellos las recientes encuestas de hogares dan motivo para esperar importantes mejoras ocultas por carencias de datos administrativos. Los datos comunicados por la India en 2020 confirman que la tasa de niños sin escolarizar sigue siendo del 5%.

GRÁFICO 10.2:

Aun si los datos de las encuestas de hogares se utilizaran para suplir la inexistencia de datos administrativos, ello solo podría confirmar que las tasas de niños sin escolarizar se han estancado

Tasa de niños sin escolarizar, según los últimos datos administrativos disponibles, 2000–2019



Nota: Estan incluidos países que tienen más de un millón de niños en edad de asistir a la escuela primaria sin escolarizar.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig10_2

Fuentes: Base de datos del IEU para los datos administrativos; análisis del equipo del Informe GEM para los datos de las encuestas de hogares: la India (DHS 2015–2016), Kenya (censo de 2019) y Nigeria (MICS 2016–2017 y DHS 2018).

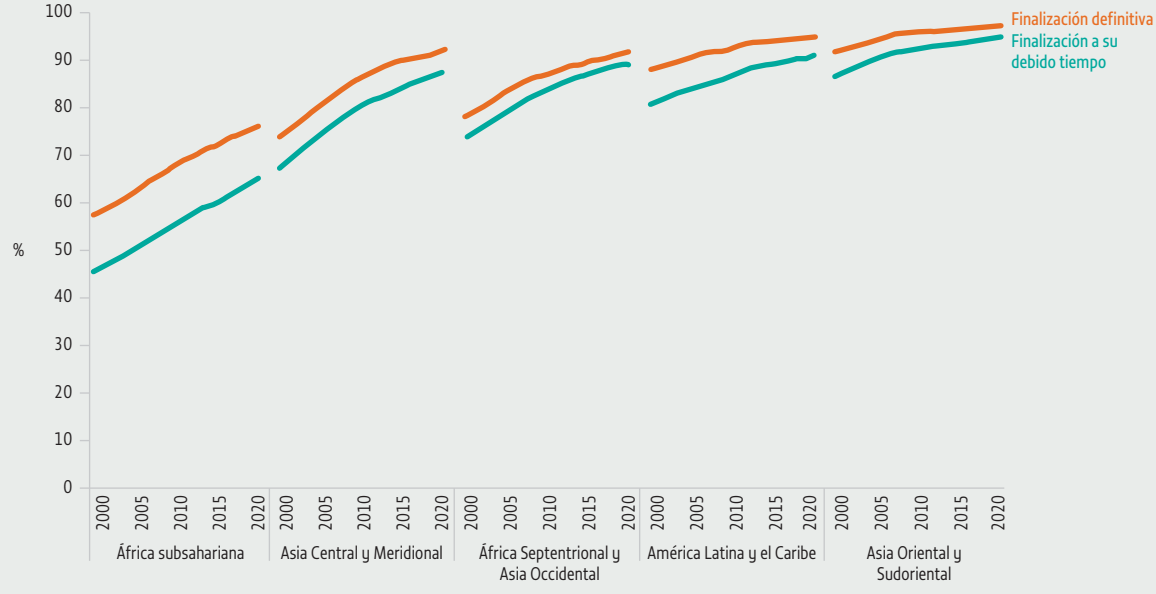
El Informe GEM ha consolidado las fuentes de datos para estimar una serie cronológica coherente del índice de finalización, que es el indicador mundial 4.1.2 (**Recuadro 10.1**). Los índices de finalización de la enseñanza primaria se aproximan al 90% o superan ese porcentaje en todas las regiones, excepto en el África subsahariana, donde solo dos de cada tres niños finalizan la escuela primaria. El porcentaje se ha ido incrementando en prácticamente un punto porcentual al año. Sin embargo, la región tiene un atraso de 20 años con respecto a Asia Central y Meridional, donde, comenzando desde un nivel parecido, la asistencia a la escuela primaria y su finalización se extendieron con relativa rapidez durante la década del 2000 (**Gráfico 10.3**).

Ahora bien, tal vez el África subsahariana ya esté en una situación más favorable que aquella en la que estaba Asia Central y Meridional en 2000 en relación con la finalización a la larga de la escuela primaria. El indicador 4.1.2 mide la finalización en un periodo razonable, en un plazo de entre tres y cinco años a partir de la edad teórica para cursar el último grado de primaria. Los niños que ingresan a la escuela varios años tarde o repiten algunos grados, o ambos, podrían encontrarse finalizando la escuela primaria aun más allá de ese plazo. Las estimaciones realizadas para este informe indican que el índice de finalización de la escuela primaria en el África subsahariana aumenta del 65% al 76% si se incluyen aquellos que llegan al último grado con más de cinco años de retraso. Si se tiene en cuenta a quienes finalizan tarde, el índice de finalización aumenta en cuatro puntos porcentuales en Asia Central y Meridional y en América Latina y el Caribe.

> “Los índices de finalización de la enseñanza primaria se aproximan al 90% o superan ese porcentaje en todas las regiones, excepto en el África subsahariana, donde solo dos de cada tres niños finalizan la escuela primaria”

La finalización con retraso se asocia a peores resultados escolares. La asistencia a la escuela a una edad superior a la que corresponde suscita, por lo tanto, interés por sí misma y está reflejada en el indicador 4.1.5, el porcentaje de niños que supera, como mínimo, en dos años la edad correspondiente a su grado. Se dejan de lado las diferencias de un único año porque incluso los niños de igual edad nominal pueden distinguirse en cuanto a su edad real en casi un año completo. Asimismo, si no están alineados perfectamente los datos de referencia relativos a la admisibilidad para el ingreso, el comienzo del año académico y el acopio de datos, los niños pertenecientes a la misma cohorte estatutaria de ingreso a la escuela declararán dos edades distintas, aun si todos ingresaron en la escuela en su debido momento.

GRÁFICO 10.3:
El indicador de finalización de la escuela a su debido tiempo subestima en gran medida la cantidad de alumnos que acaban finalizando sus estudios, en particular en el África subsahariana
Índice de finalización y finalización definitiva, por región, 2000–2020



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig10_3
Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM de los datos de las encuestas de hogares.

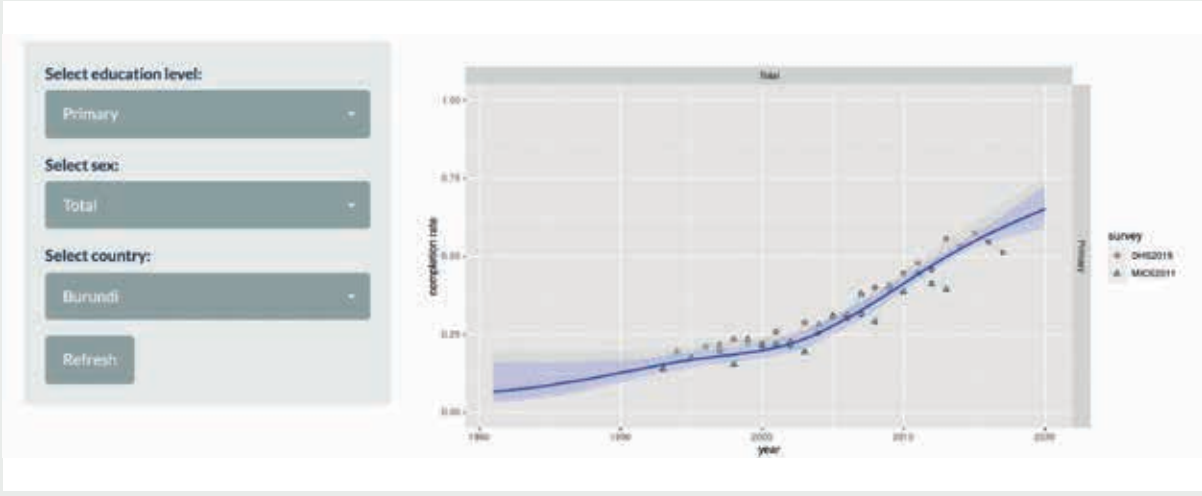
RECUADRO 10.1:

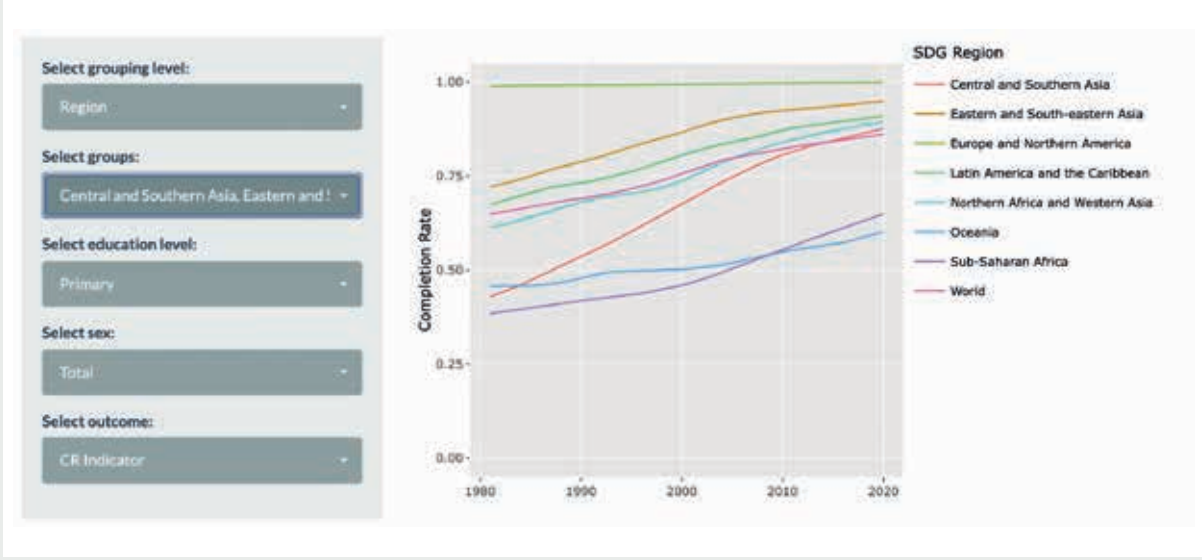
Un recurso nuevo para comprender las estimaciones del índice de finalización

En 2015, las Naciones Unidas exhortaron a efectuar una revolución de los datos que estimulara la utilización de múltiples fuentes y permitiera la inclusión de aspectos previamente descuidados en el seguimiento mundial, como la equidad. En los últimos años, el Informe GEM se interesó en las posibilidades de hacer un uso más eficaz y efectivo de la información procedente de múltiples fuentes de encuestas para apoyar el seguimiento del ODS 4.

En 2020, el Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los Objetivos de Desarrollo Sostenible aprobó la propuesta del IEU de adoptar el índice de finalización de la enseñanza primaria y del primer y segundo ciclos de la enseñanza secundaria como segundo indicador mundial de la meta 4.1. La propuesta previó la posibilidad de que se necesitaría un modelo estadístico para enfrentar los problemas relacionados con la utilización de datos de encuestas de hogares como los tiempos de demora y la falta de coherencia de las estimaciones entre distintas fuentes , pero también para aprovechar las oportunidades, como la capacidad de elaborar series cronológicas coherentes a largo plazo y desglosar por grupos de población. El equipo del Informe GEM ha elaborado un modelo (Dharamshi y otros, 2021) que adapta a la educación algunos principios utilizados anteriormente para tratar el problema de las fuentes múltiples en la estimación de los indicadores de salud, como la mortalidad infantil y materna (Alkema y otros, 2016; You y otros, 2015). Las estimaciones se utilizan para ayudar al IEU a informar acerca de los totales regionales y mundiales.

Un nuevo sitio web, VIEW (www.education-estimates.org), presenta el modelo y sus resultados para contribuir a que el método sea más accesible para los países. Los mapas trazan las diferencias entre países mientras que los gráficos destacan las fuentes que intervienen en el cálculo de las estimaciones nacionales. Un recurso similar mostrará el trabajo en curso efectuado por el equipo del Informe GEM y el IEU para sintetizar las tasas de niños sin escolarizar procedentes de fuentes administrativas y encuestas..





> A escala mundial, el 10% de niños y adolescentes superan, como mínimo, en dos años la edad correspondiente a su grado, tanto en la enseñanza primaria como en el primer ciclo de la enseñanza secundaria

A escala mundial, el 10% de niños y adolescentes superan, como mínimo, en dos años la edad correspondiente a su grado, tanto en la enseñanza primaria como en el primer ciclo de la enseñanza secundaria. La matriculación de quienes superan la edad establecida ha ido disminuyendo lentamente en todas las regiones, pero sigue siendo elevada en el África subsahariana, donde el 23% de los niños de escuela primaria y el 31% de los adolescentes del primer ciclo de la enseñanza secundaria superan significativamente la edad establecida (**Gráfico 10.4**). Este hecho explica por qué la región tiene la mayor disparidad entre los índices de finalización a su debido tiempo y los índices de finalización definitivos.

En la República Democrática Popular Lao el porcentaje de alumnos de primaria que superan la edad establecida bajó del 35% al 7% entre 2010 y 2020. Este país determinó que la matriculación de quienes superan la edad correspondiente a su grado era un desafío crucial, adoptó una política de "ingreso a los 6 años en el primer grado" en el marco de desarrollo del sector de la educación, y elaboró sobre esta base el plan de desarrollo del sector de la educación de 2011. Esta política hacía hincapié en el acceso a la educación preescolar a los 5 años para velar por que los niños estuvieran preparados para empezar la escuela (Somsanith y Noonan, 2020). La participación en la educación preescolar se duplicó pasando del 36% en 2010 al 71% en 2020.

ENFOQUE 10.1: ¿CÓMO IMPIDEN LOS FACTORES DE DEMANDA LA ESCOLARIZACIÓN UNIVERSAL?

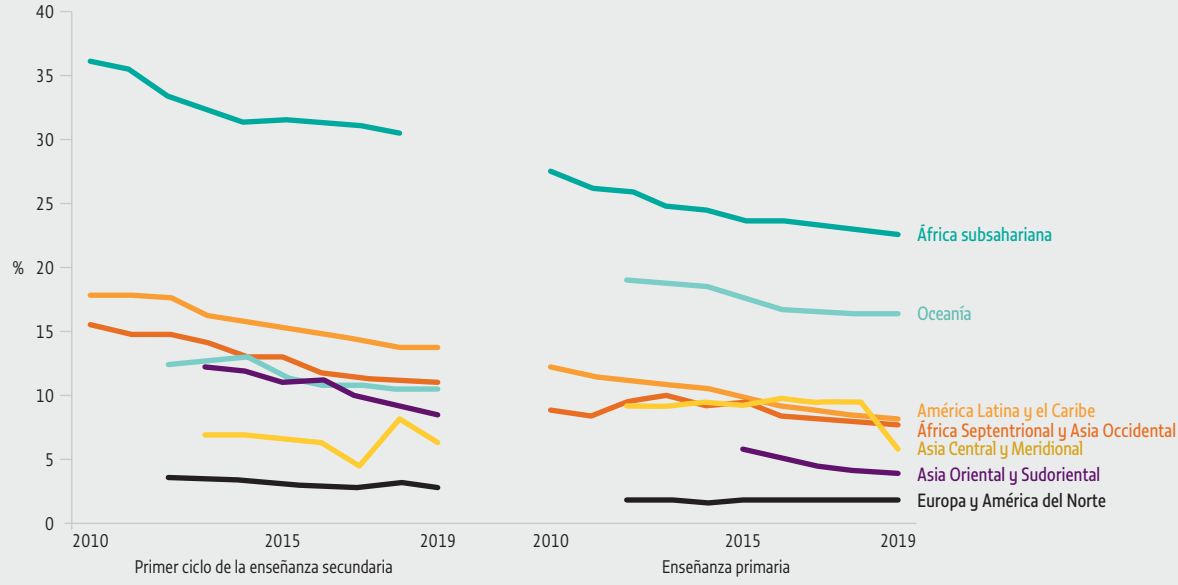
En 2020, 260 millones de niños, adolescentes y jóvenes no asistían a la escuela. Comprender los motivos y los obstáculos que los mantienen apartados de los estudios puede ayudar a los Gobiernos a elaborar políticas más eficaces para solucionar el problema. Las políticas centradas en la impartición de educación, basadas en la idea de que si se construyen escuelas los alumnos acudirán, tienen un éxito limitado si no responden a una demanda de escolarización de la comunidad. A menudo las comunidades otorgan prioridad a la educación, aun en situaciones de emergencia. No obstante, las escuelas de baja calidad y con planes de estudios inadecuados pueden llevar a la desilusión y el abandono.

Es posible distinguir tres tipos de obstáculos a la escolarización: los relativos a la situación (las circunstancias de la vida), los relativos a la disposición (las actitudes personales) y los relativos al sistema educativo (las condiciones estructurales) (UNESCO, 2020). Un análisis llevado a cabo para este informe sobre los motivos

GRÁFICO 10.4:

La matriculación con edad excesiva está disminuyendo, pero solo lentamente

Proporción de alumnos que superan la edad correspondiente a su grado, por nivel de educación y región, 2000-2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig10_4

Fuente: Base de datos del IEU.

manifestados por adolescentes en edad de asistir a la escuela secundaria (o por sus padres) en Malawi, Nigeria y Sierra Leona esclarece por qué no asistían a la escuela. Entre quienes nunca habían asistido a la escuela, la mitad citó como su principal motivo para no estudiar una falta de disposición basada en el escaso valor o interés que atribuyen a la educación. Solo en Nigeria los obstáculos relativos al establecimiento de enseñanza, como la falta de escuelas cerca del domicilio, contribuyen a mantener a los jóvenes apartados de la escuela en todo momento. Entre aquellos que acudieron a la escuela en algún momento pero luego la abandonaron, los obstáculos relacionados con la disposición siguen siendo importantes en Malawi; sin embargo, su importancia se reduce a la mitad en Sierra Leona y en dos tercios en Nigeria. En estos dos últimos países, los obstáculos relativos a la situación, en especial la falta de recursos, impiden por lo menos al 40% de adolescentes volver a la escuela. El matrimonio y el embarazo mantienen a aproximadamente el 10% de adolescentes, en su mayoría niñas, apartados de la educación (**Gráfico 10.5**).

Los distintos tipos de obstáculos requieren diferentes opciones políticas. A medida que los países avanzaron hacia la obligatoriedad de la educación, como sucede en al menos 159 países (UNESCO, 2019), aumentaron el número de escuelas. Después de que Malawi impusiera la educación obligatoria en 2013, el Gobierno amplió los programas de construcción de escuelas para aumentar la oferta (Gobierno de Malawi, 2013). Algunos países han adoptado, además, la promoción automática, derribando otra barrera del sistema educativo que lleva a la repetición y al eventual abandono temprano de la escuela. En Sierra Leona, el 5% de quienes abandonaron la escuela lo hicieron porque suspendieron los exámenes, y el 2% porque fueron expulsados.

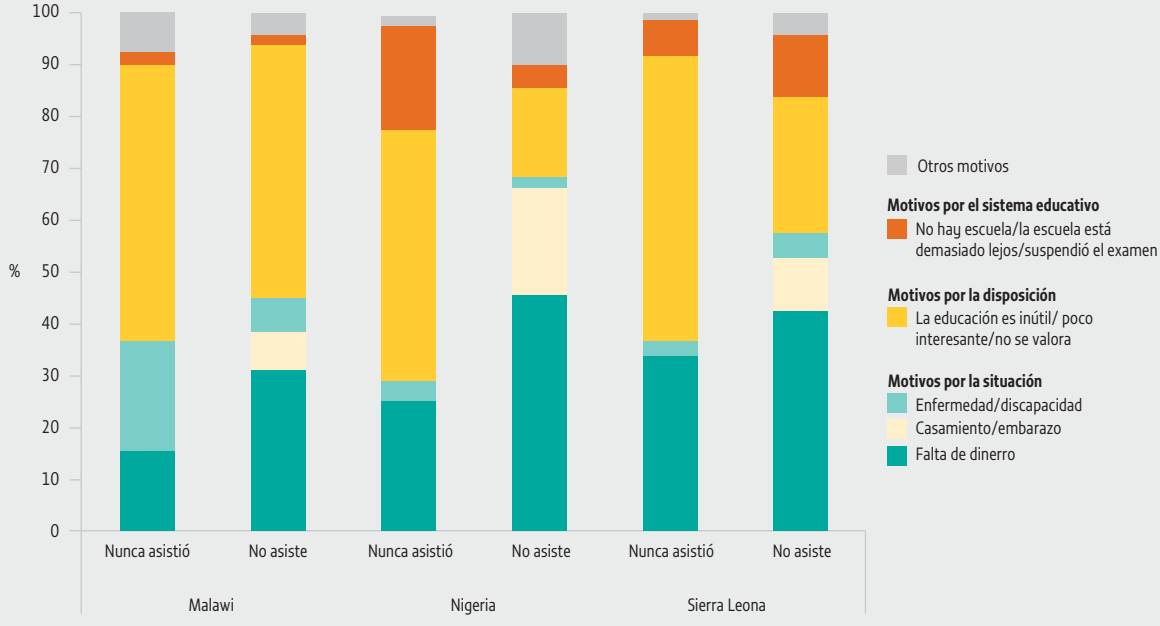
> “Muchos países han intentado superar el obstáculo más grande relacionado con la situación mediante la reducción de los costos de la escolarización, si bien solo 46 países garantizan la educación gratuita durante 12 años”

Muchos países han intentado superar el obstáculo más grande relacionado con la situación mediante la reducción de los costos de la escolarización, si bien solo 46 países garantizan la educación gratuita durante 12 años (UNESCO, 2019), y los costos no relacionados con los derechos de

GRÁFICO 10.5:

Los motivos que suelen mencionar los que nunca han asistido a la escuela son la falta de interés, la motivación o la valoración de la educación

Porcentaje de encuestados (adolescentes de 12 a 17 años de edad sin escolarizar, o sus padres), en función del motivo principal citado por el que no asisten a la escuela, 2016–2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig10_5

Fuentes: Análisis del equipo del Informe GEM basado en datos procedentes de la cuarta encuesta de hogares integrada de Malawi de 2016–2017, la encuesta de condiciones de vida de Nigeria de 2018–2019 y la encuesta de hogares integrada de Sierra Leona de 2018.

matrícula siguen siendo una carga importante para los hogares (Capítulo 4). Desde 2019, al menos cinco países del África subsahariana —Mozambique, Santo Tomé y Príncipe, Sierra Leona, Uganda y Zimbabwe— han revocado las políticas que limitaban a las niñas embarazadas el acceso a la escuela o han puesto en marcha políticas que les permiten permanecer en la escuela. Además de velar por que todas las escuelas den prioridad al ingreso de madres jóvenes o de niñas tras quedar embarazadas, la política revisada de Uganda de 2020 sobre el embarazo de adolescentes incluía orientaciones para las escuelas sobre la forma de luchar contra la discriminación y el estigma que sufren las alumnas embarazadas o los alumnos y alumnas que acaban de ser padres (Human Rights Watch, 2021).

La superación de los obstáculos relativos a la disposición puede plantear más dificultades. En algunos contextos, tal vez ni siquiera se reconozca la necesidad de superarlos. La "falta de interés" en la educación puede utilizarse como una excusa para desplazar la culpa de los escasos logros educativos de los encargados de la formulación de políticas a los particulares, en especial a los integrantes de grupos marginados que son estigmatizados calificándolos de perezosos. Los obstáculos relacionados con la disposición podrían reflejar, más que una falta de demanda, los costos ocultos o la calidad deficiente de la escolarización que se ofrece. En la encuesta del panel nacional de Uganda, la opción de respuesta "la educación no es útil" podría ser una crítica a la educación en general o a la educación específica impartida en el contexto local –o ambas (Oficina de Estadísticas de Uganda, 2019).

La falta de interés podría también deberse a experiencias de aprendizaje negativas. En Sudáfrica, el 23% de los alumnos que abandonaron los estudios antes de los 18 años citaron el desempeño académico deficiente como principal motivo (Estadísticas de Sudáfrica, 2018). En Nigeria, el 7% de los niños que dejaron la escuela informaron que lo hicieron porque "no podían aprender" (Oficina nacional de estadística de Nigeria, 2019).

La falta de posibilidades de continuar estudiando también podría explicar la poca motivación. Los estudios han mostrado que la disponibilidad de escuelas secundarias cercanas aumenta la probabilidad de que los alumnos finalicen la enseñanza primaria (Mukhopadhyay y Sahoo, 2016). Ahora bien, aun cuando los alumnos pueden seguir estudiando, es posible que ni siquiera contemplen esa posibilidad ya que la investigación ha mostrado desde hace mucho tiempo que la situación socioeconómica de los alumnos influye fuertemente en sus aspiraciones (Gölz y Wohlkinger, 2019; Kao y Tienda, 1998). En las zonas rurales de China, es probable que los niños migrantes que no se sienten capaces de lograr buenos resultados escolares descarten la educación considerándola irrelevante (Chen, 2020).

En parte debido a estos problemas, las políticas elaboradas para fomentar la asistencia no suelen centrarse en los obstáculos relacionados con la disposición. Pero su prevalencia entre las respuestas demuestra que la oferta de educación asequible de buena calidad no basta. También es fundamental tratar los obstáculos socioeconómicos que hacen que familias y alumnos no deseen asistir o consideren que no pueden hacerlo.

APRENDIZAJE

El indicador mundial 4.1.1 del ODS es el porcentaje de alumnos que, en el segundo o el tercer grado, al final de la enseñanza primaria y al final del primer ciclo de la enseñanza secundaria, han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en lectura y matemáticas. En 2019 se realizaron tres importantes evaluaciones transnacionales del aprendizaje, poco antes del cierre de escuelas por la COVID-19, que trasladó el aprendizaje al hogar para la mayoría de los niños y llevó a los padres a desempeñar un papel mayor en el aprendizaje de sus hijos. Ahora bien, la aportación de los padres al aprendizaje siempre ha sido considerable, aun antes del cierre de escuelas (**Recuadro 10.2**).

En 15 países francófonos del África subsahariana, la segunda ronda del Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de los Países de la CONFEMEN (PASEC) evaluó las competencias en lectura y matemáticas en los grados 2 y 6. La séptima ronda del Estudio internacional de tendencias en matemáticas y ciencias (TIMSS) evaluó las competencias de los alumnos de los grados 4 y 8 en 64 países de medianos y altos ingresos. La Medición del aprendizaje en primaria para Asia Sudoriental (SEA-PLM), una nueva evaluación regional del aprendizaje, examinó a alumnos del quinto grado en Camboya, Filipinas, Malasia, Myanmar, la República Democrática Popular Lao y Viet Nam en las siguientes competencias: matemáticas, lectura, escritura y ciudadanía mundial. La asociación de ministros de educación de Asia Sudoriental y el UNICEF iniciaron la SEA-PLM en 2012, pero llevó ocho años preparar la planificación, el examen del plan de estudios, la elaboración del marco de evaluación, las pruebas sobre el terreno y el acopio de datos antes de poder dar a conocer los resultados. Expresado de otra forma, no se deben subestimar las dificultades de elaborar una evaluación transnacional desde sus inicios. Sin embargo, se ha logrado un avance considerable en los últimos tres años (**Recuadro 10.3**).

Los resultados de las tres evaluaciones en matemáticas muestran grandes diferencias entre países. Entre los países francófonos del África subsahariana, en Burkina Faso y el Senegal uno de cada 4 alumnos de sexto grado alcanzó el nivel mínimo de competencia, pero los resultados eran muy inferiores en otros países; en especial solo alcanzaba el nivel mínimo el 5% en el Chad, Côte d'Ivoire y la República Democrática del Congo. En Asia Sudoriental, aproximadamente uno de cada 10 alumnos de quinto grado en la República Democrática Popular Lao y Myanmar, y en torno a uno de cada 6 en Camboya y Filipinas alcanzaron el nivel mínimo de competencia, en comparación con 2 de cada 3 alumnos de Malasia y 9 de cada 10 alumnos de Viet Nam.

RECUADRO 10.2:

¿Cuánto apoyo a las tareas escolares recibían los alumnos en el hogar antes de la pandemia?

En las últimas décadas, el tiempo que los padres pasan con sus hijos ha ido aumentando en muchos países debido, al menos en parte, a una mejor comprensión de las repercusiones positivas que tiene que los padres dediquen tiempo al desarrollo de sus hijos (Dotti Sani y Treas, 2016; Ortiz-Ospina y otros, 2020). Un tipo de interrelación, la ayuda a los hijos en sus estudios, cobró especial importancia cuando se desató la pandemia de COVID-19.

Algunos estudios han comprobado que la participación de los padres en la educación de los hijos está vinculada por lo general a resultados positivos, como índices más altos de finalización de las tareas escolares y mejor desempeño académico (Patall y otros, 2008). Sin embargo, no siempre es así. El efecto depende de factores como la edad y la capacidad del niño, el tema de estudio, el tipo de tarea escolar y la forma de participación de los padres, así como la comprensión de los padres del material objeto de estudio (Gonida y Cortina, 2014; Robinson y Harris, 2014).

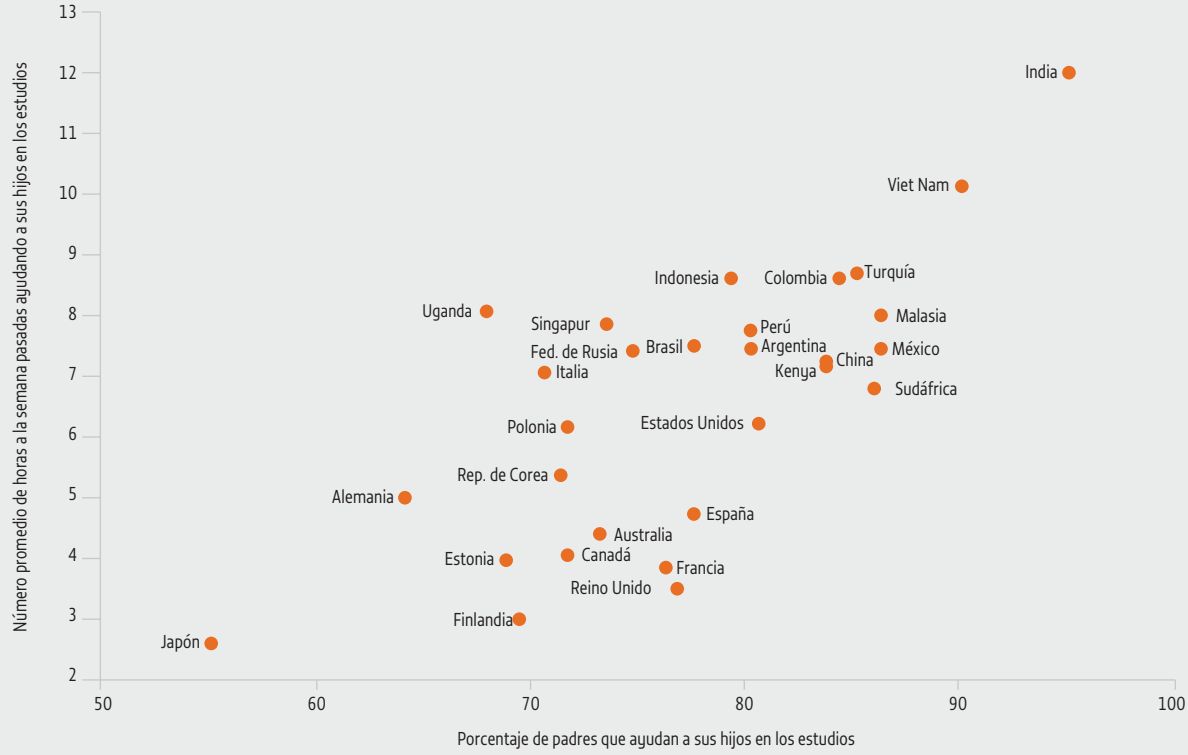
No todos los padres dedican igual de tiempo a ayudar a sus hijos en los estudios. En primer lugar, existen amplias diferencias a nivel nacional, lo cual podría reflejar los distintos antecedentes culturales y económicos. En la India, el 95% de los padres pasa al menos cierto tiempo ayudando a sus hijos en su quehacer escolar y lo hacen, en promedio, 12 horas a la semana. En el Japón, sucede lo mismo solo con el 55% de los padres y menos de tres horas a la semana (Gráfico 10.6). En todos los países, existe una conexión comprobada entre el porcentaje de padres que ayudan a sus hijos en sus estudios y la cantidad de horas de ayuda.

Dentro de los países, existen también diferencias significativas en función de la situación socioeconómica familiar. Los padres más ricos, con mayor nivel educativo, tienen más propensión a ayudar a sus hijos en sus estudios (Fundación Varkey, 2018). Esta relación tiende a mantenerse aun si los padres pasan más tiempo trabajando fuera del hogar y para ellos los costos de oportunidad son más elevados, lo cual indica que al menos parte de la disparidad del tiempo dedicado podría atribuirse a diferencias en los valores de los padres en este grupo (Bonke y Esping-Andersen, 2011; Brown, 2006; Buchanan y otros, 2018; Cha y Song, 2017; Guryan y otros, 2008). Otra explicación sobre la disparidad es que los padres con menos estudios pueden no sentirse preparados para ayudar a sus hijos, o considerarse incapaces de hacerlo. La falta de conocimientos de una asignatura puede ser su obstáculo principal para ayudar a sus hijos en sus tareas escolares (Fundación Varkey, 2018).

GRÁFICO 10.6:

Existe una correlación entre la proporción de padres que ayudan a sus hijos en los estudios y el tiempo que dedican a esta tarea

Porcentaje de padres que ayudan a sus hijos en los estudios y número medio de horas semanales que dedican a ello, países seleccionados, 2017-2018



Nota: Los datos se acopiaron a partir de una encuesta en línea y, por lo tanto, es probable que en países con baja implantación de internet, como la India, Indonesia, Kenya, el Perú y Uganda, representen únicamente la población urbana conectada a internet.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig10_6

RECUADRO 10.3:

El IEU ha avanzado en la alineación de los resultados de diversas evaluaciones del aprendizaje

Durante los últimos años, el IEU, a través de la Alianza Mundial para el Seguimiento del Aprendizaje, un grupo de trabajo del Grupo de Cooperación Técnica sobre los indicadores del ODS 4, ha intentado de forma sistemática superar las dificultades que enfrentan los países para informar en relación con el indicador mundial 4.1.1. Sus esfuerzos se basan en la elaboración del marco mundial de competencias, concepto central que define los niveles mínimos de competencia que se espera que alcancen los educandos en lectura y matemáticas hasta el noveno grado. Estos niveles de competencia se basan en los marcos de referencia de contenido global para lectura y matemáticas, elaborados por la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, junto con los marcos nacionales y transnacionales de contenido y evaluación (IEU y USAID, 2020a, 2020b).

Dado que una única prueba para todos los educandos del mundo no es viable ni deseable, el IEU ha estado buscando múltiples enfoques, en un orden creciente de complejidad y solidez, para alinear los resultados de las distintas evaluaciones, basados en el principio de que los países deben ser capaces de utilizar cualquier evaluación siempre que cumpla los criterios de calidad.

Todos los principales programas de evaluación transnacionales adoptaron la primera y más sencilla medida, que fue acordar la forma de alinear los niveles de competencia respectivos con el nivel mundial mínimo de competencia. El consenso alcanzado, que se sustenta en la comparación de las descripciones explicativas de cada nivel de competencia, es la base para la mayoría de los datos que actualmente se notifican en relación con el indicador 4.1.1 (IEU, 2018).

Ese acuerdo no tiene en cuenta las evaluaciones nacionales, que no son comparables directamente ya que difieren en la cobertura de los planes de estudios y en los marcos y elementos de evaluación. Por lo tanto, el segundo enfoque ha sido incorporar un método que permite a los países conectar sus evaluaciones con el marco mundial de competencias. Este enfoque, conocido como "vinculación de políticas", incluye un taller en el cual los expertos en evaluación y planes de estudios nacionales y, principalmente, los docentes examinan la forma de alinear la evaluación nacional con los niveles mundiales de competencia. Cada participante evalúa de forma subjetiva el nivel de conocimientos y competencias que necesitan los alumnos para responder a cada punto correctamente. A continuación, los participantes califican si los alumnos que han alcanzado el nivel mínimo de competencia serían capaces de responder de forma correcta cada punto alineado (IEU y USAID, 2020c; USAID, 2021). Este proceso de normalización permite estimar la proporción de alumnos que supera el nivel mínimo de competencia. Más de 10 países han puesto a prueba el enfoque en la enseñanza primaria y el primer ciclo de la enseñanza secundaria, entre ellos Bangladesh, Djibouti, la India, Lesotho, Nepal y Rwanda.

Otros enfoques estadísticos más complejos tratan de vincular evaluaciones completas. El tercer enfoque implicaba a alumnos de dos países latinoamericanos, Colombia y Guatemala, que participaron en el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE), y tres países africanos francófonos, Burundi, Guinea y el Senegal, que participaron en el PASEC. Los alumnos formaron parte, además, del Estudio internacional sobre el progreso de la competencia en lectura (PIRLS) y en las evaluaciones del TIMSS, administradas por la Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar (IEA). El objetivo es equiparar las puntuaciones del ERCE y el PASEC con las puntuaciones del TIMSS y el PIRLS (IEU, 2020). Se prevé que los resultados estarán disponibles a principios de 2022.

El cuarto enfoque va un paso más allá. En el contexto del Monitoreo de los impactos en los resultados del aprendizaje (MILO), proyecto que se propone cuantificar los efectos de la COVID-19 en alumnos que terminan de cursar la escuela primaria en África, se realizó una evaluación en Burkina Faso, Burundi, Côte d'Ivoire, Kenya, Senegal y Zambia. Con objeto de medir la pérdida de aprendizaje, el estudio vinculó los datos procedentes de las evaluaciones nacionales anteriores a la pandemia con la evaluación del MILO, haciendo hincapié en evaluar la proporción de alumnos que tenían el nivel mínimo de competencia. Se prevé que los resultados estarán disponibles a principios de 2022. Como parte del proyecto, una subserie de artículos evaluados por MILO fue seleccionada a partir del Banco global de artículos del IEU, que están conectados con el marco mundial de competencias (ACER e IEU, 2021). El acceso de los países a los artículos de este banco que ya están alineados con los niveles estandarizados aumentará su flexibilidad al continuar gestionando sus evaluaciones nacionales, al mismo tiempo que garantizarán su capacidad de informar sobre el indicador mundial 4.1.1.

En la serie mundial de países abarcados por el TIMSS, los resultados en países de medianos ingresos, como Marruecos, Pakistán y Sudáfrica, no eran superiores a los de los países de bajos ingresos. La proporción de alumnos que alcanzaban un nivel mínimo de competencia en los Estados del Golfo iba desde el 21% en Kuwait hasta el 53% en los Emiratos Árabes Unidos. Esta proporción era inferior a la de países de altos ingresos, pero también a la de países de medianos ingresos del Cáucaso y Asia Central, que iban desde el 53% en Georgia hasta el 71% en Kazajstán. Otros países de altos ingresos que iban a la zaga en comparación con sus pares eran Francia y Nueva Zelandia, donde al menos 4 de cada 10 alumnos no alcanzaban el nivel mínimo de competencia. En cambio, los niños del Japón, la República de Corea y Singapur lograron este nivel de competencia de forma casi universal.

Existía una pequeña disparidad, en promedio, a favor de los varones. Las niñas tenían especial desventaja en Burundi y Gabón. Además se observaron disparidades notables en Bosnia y Herzegovina, Canadá y Chile. En cambio, el rendimiento de los varones era peor en países de Asia Sudoriental, en particular en Camboya y Malasia, y en Arabia Saudita, Omán y Sudáfrica (**Gráfico 10.7**).

En promedio, los resultados eran similares en lectura, donde se invertía la pequeña disparidad de género. Entre los países del África subsahariana y de Asia Sudoriental que participaron en el PASEC y la SEA-PLM, las niñas tuvieron peores puntuaciones que los varones solo en Burundi y la República Democrática del Congo. Las puntuaciones de los varones fueron mucho más bajas en Benin, el Camerún y el Senegal y, en particular, en Camboya y Malasia

> Mientras que el 41% de los alumnos senegaleses y el 30% de los cameruneses de sexto grado alcanzan el nivel mínimo de competencia en lectura, esa proporción es de aproximadamente el 24% en ambos países si se tienen en cuenta las tasas de abandono escolar

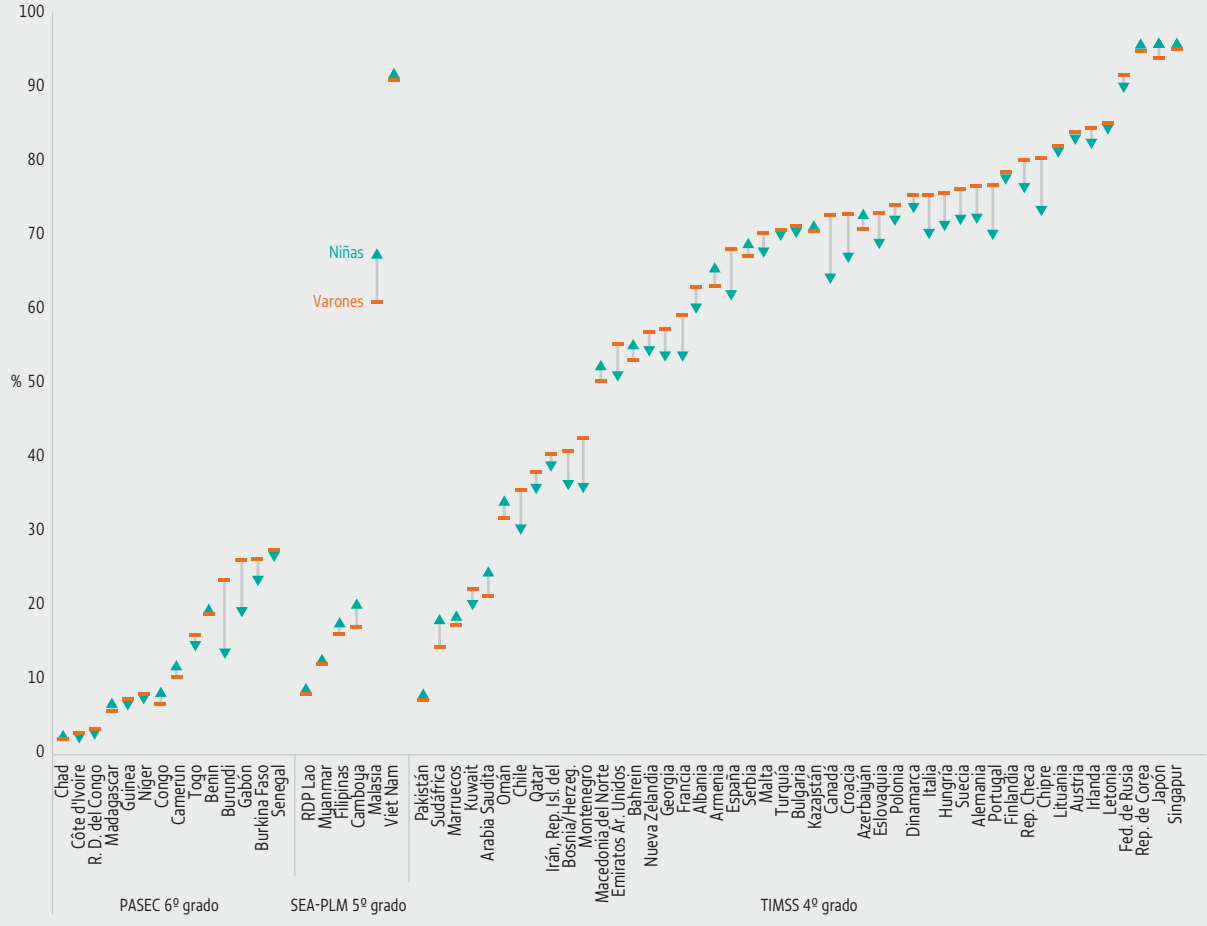
(**Gráfico 10.8a**). Se observaron disparidades relativamente grandes en otros países, como Filipinas, Madagascar y el Níger, pero en un contexto de niveles de aprendizaje en general bajos.

Estos resultados se refieren a niños que han llegado a los últimos grados de la escuela primaria. La meta 4.1 se centra en la finalización de los estudios "que ha de producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos", vinculando ambos resultados. La combinación de información sobre la finalización y el aprendizaje, suponiendo que los niños que no llegaron al último grado de la escuela primaria no adquirieron el nivel mínimo de aprendizaje, ofrece un panorama más realista de los logros del aprendizaje de todos los niños en edad de asistir a la escuela primaria. Por ejemplo, mientras que el 41% de los

GRÁFICO 10.7:

El objetivo de lograr el nivel mínimo de competencia en matemáticas en todo el mundo es inalcanzable

Porcentaje de alumnos que terminan de cursar la escuela primaria con un nivel mínimo o superior de competencia en matemáticas, por sexo, 2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig10_7

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM de las rondas de 2019 del PASEC, la SEA-PLM y el TIMSS.

alumnos senegaleses y el 30% de los cameruneses alcanzan el nivel mínimo de competencia en lectura, esa proporción es de aproximadamente el 24% en los dos países si se tienen en cuenta las tasas de abandono escolar, dado que la deserción escolar es elevada en ambos países, pero más alta en el Senegal. En Côte d'Ivoire y Guinea, el 22% de los alumnos y el 13% de los niños en general logran un nivel mínimo de competencia (**Gráfico 10.8b**).

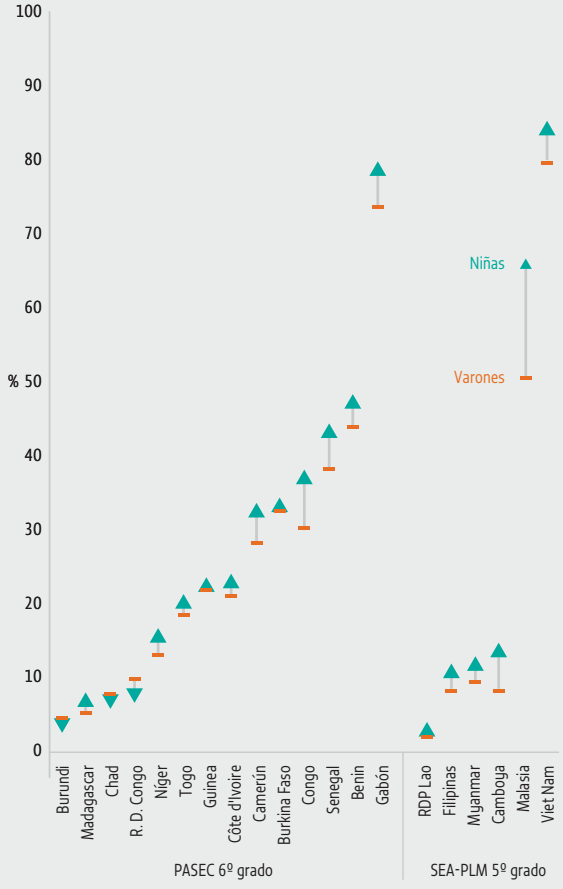
En 2021, el Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los ODS decidió que el indicador mundial 4.1.1 podía desglosarse por situación de finalización para llamar la atención sobre los logros del aprendizaje de todos los niños, no solo de los que han tenido la suerte de haber avanzado en el sistema educativo. Este desglose refleja el espíritu de la meta 4.1 del ODS, que insta a que todos los niños finalicen cada nivel de educación y consigan resultados pertinentes. El supuesto de que los niños que abandonan la escuela precozmente no han adquirido el nivel de competencia mínimo se sustenta también en las pruebas aportadas por las encuestas de indicadores múltiples por conglomerados del UNICEF (MICS). El módulo de estas encuestas sobre competencias básicas del aprendizaje evalúa si los niños con edades comprendidas entre los 7 y los 14 años poseen las competencias básicas, independientemente de si asisten a la escuela o no. En la mayoría de países de ingresos bajos y medianos bajos, ningún niño sin escolarizar ha adquirido esas competencias. Aun en países como Lesotho y Zimbabwe, la aparentemente considerable minoría de niños sin escolarizar que poseen este nivel de competencias está sobreestimada. Las competencias básicas, tal como las definen las MICS, son muy inferiores al nivel mínimo de competencia del indicador 4.1.1. Además, muchos niños de la muestra han dejado de asistir a la escuela tras finalizar la enseñanza

GRÁFICO 10.8:

El indicador del nivel mínimo de competencia no tiene en cuenta a los niños que no finalizan la escuela primaria

Porcentaje de alumnos que terminan de cursar la escuela primaria con un nivel mínimo o superior de competencia en lectura, países del África subsahariana y Asia Sudoriental seleccionados

a. Desglosado por sexo, 2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig10_8a

b. Desglosado por situación de finalización, 2014 y 2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig10_8b

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM de las rondas de 2019 del PASEC y la SEA-PLM.

primaria, momento en el cual ya deberían haber adquirido las competencias básicas (**Gráfico 10.9**).

Mientras que la primera ronda de la SEA-PLM proporciona solo un panorama general, el PASEC tiene en su haber dos rondas y el TIMSS siete, permitiendo el análisis de las tendencias y del potencial de los países para garantizar que todos los alumnos alcancen el nivel mínimo de competencia para 2030.

Prácticamente en todos los países que participaron en el PASEC mejoró el desempeño en el segundo grado en ambas materias, pero en particular en matemáticas (**Gráfico 10.10**). En el Congo, Côte d'Ivoire, Níger y Senegal, el progreso entre 2014 y 2019 fue en promedio suficientemente rápido como para que de haberse sostenido para 2030 se habría podido alcanzar la meta; Benin estuvo muy cerca.

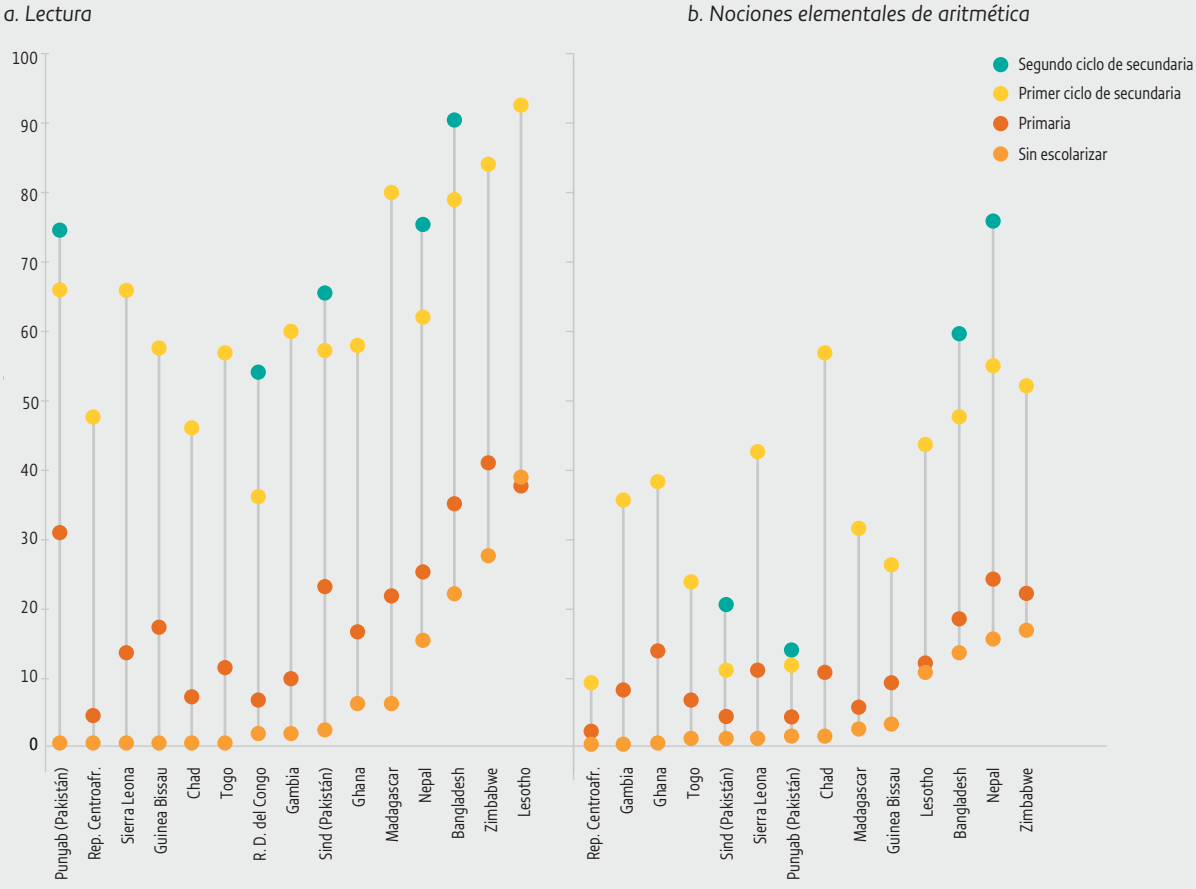
Sin embargo, al llegar al sexto grado todos los países se habían desencaminado. Las metodologías con que se cuenta no permiten establecer una relación entre los resultados obtenidos en diferentes grados, ni siquiera dentro de una misma encuesta, de modo que esos resultados deben interpretarse con cautela. Además, las documentación acerca de cómo progresa el aprendizaje individual es incompleta (**Enfoque 10.2**).

No resulta claro si los progresos registrados en el conjunto de los niños (**Gráfico 10.8b**) se debieron a que un número mayor de alumnos finalizó la escuela primaria o a que los que asistían a la escuela aprendieron más. Un análisis realizado para este informe indica que en 7 de los 10 países examinados el factor que más influyó fue el aumento del número de alumnos que finalizaron. Solo en Benin, Congo y el Níger los avances en el aprendizaje cumplían un papel

GRÁFICO 10.9:

Los niños que nunca asistieron a la escuela o que abandonaron la escuela precozmente no adquieren ni siquiera competencias elementales en lectura y en aritmética

Porcentaje de niños de edades comprendidas entre 7 y 14 años con competencias básicas en lectura y aritmética, por nivel de instrucción, países de ingresos bajos y medianos bajos, 2017–2019



Nota: Un niño con competencias básicas en lectura puede a) leer el 90% de las palabras de un relato correctamente, b) responder a tres preguntas de comprensión literal y c) responder a dos preguntas de comprensión ilativa. Un niño con competencias básicas en aritmética puede ejecutar con éxito a) una tarea de lectura de números, b) una tarea de distinción de números, c) una suma y d) una tarea que exija reconocer y completar un patrón.

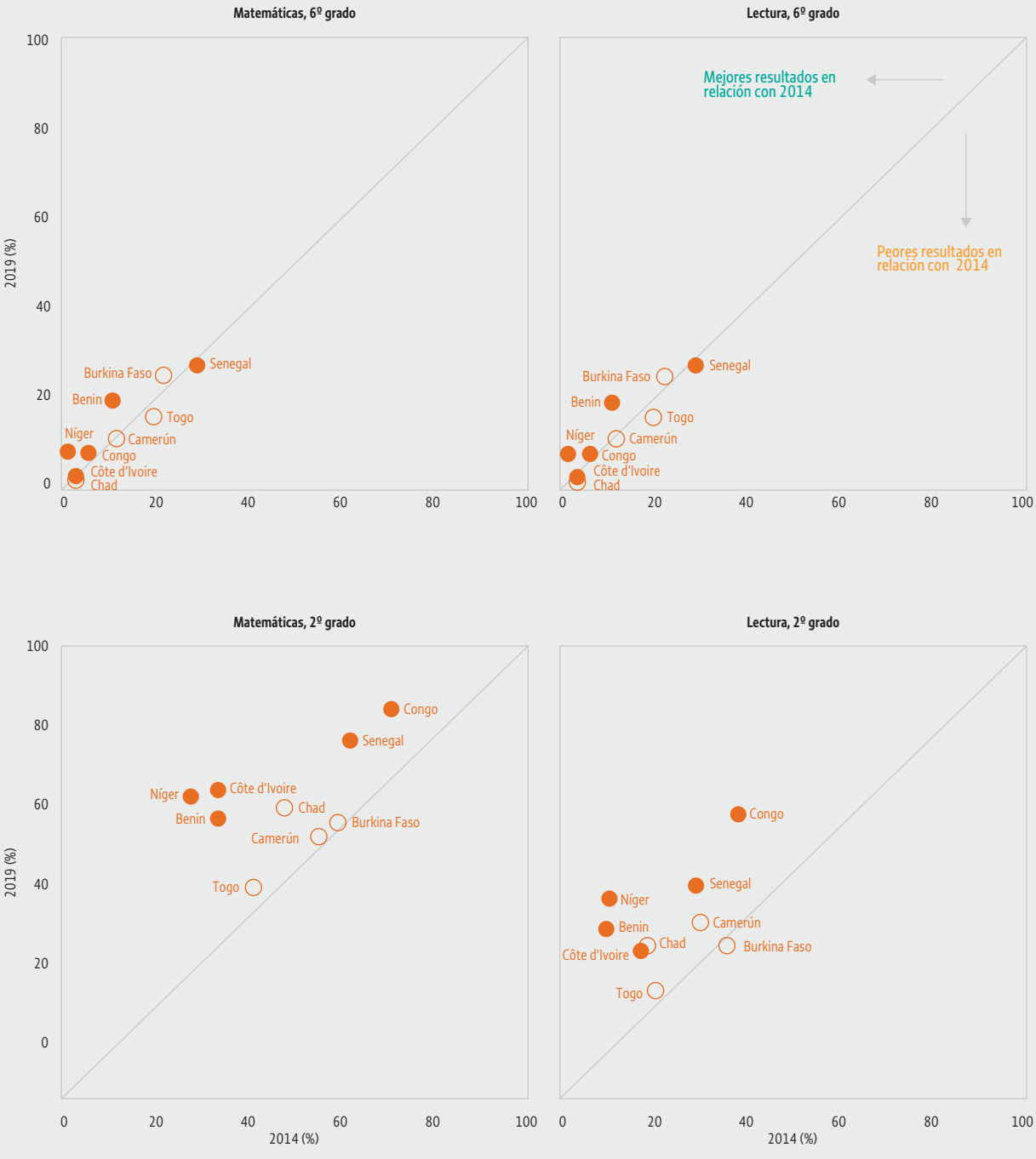
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig10_9

Fuente: Informes de las conclusiones de las encuestas MICS.

GRÁFICO 10.10:

Los resultados difundidos sobre el aprendizaje entre el segundo grado y el sexto grado en los países francófonos del África subsahariana no evolucionaron en la misma dirección

Porcentaje de alumnos que alcanzaron al menos el nivel mínimo de competencia, por grado y asignatura, 2014 y 2019



Nota: Los países con un punto de color son aquellos en los que los alumnos de segundo grado parecen haber progresado rápidamente hacia el nivel mínimo de competencia en el aprendizaje entre 2014 y 2019..

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig10_10

Fuentes: PASEC (2015, 2020).

más importante. Pero la exactitud de esos análisis se ve menoscabada por el período relativamente corto del estudio, la modesta magnitud del cambio y la imprecisión de las estimaciones.

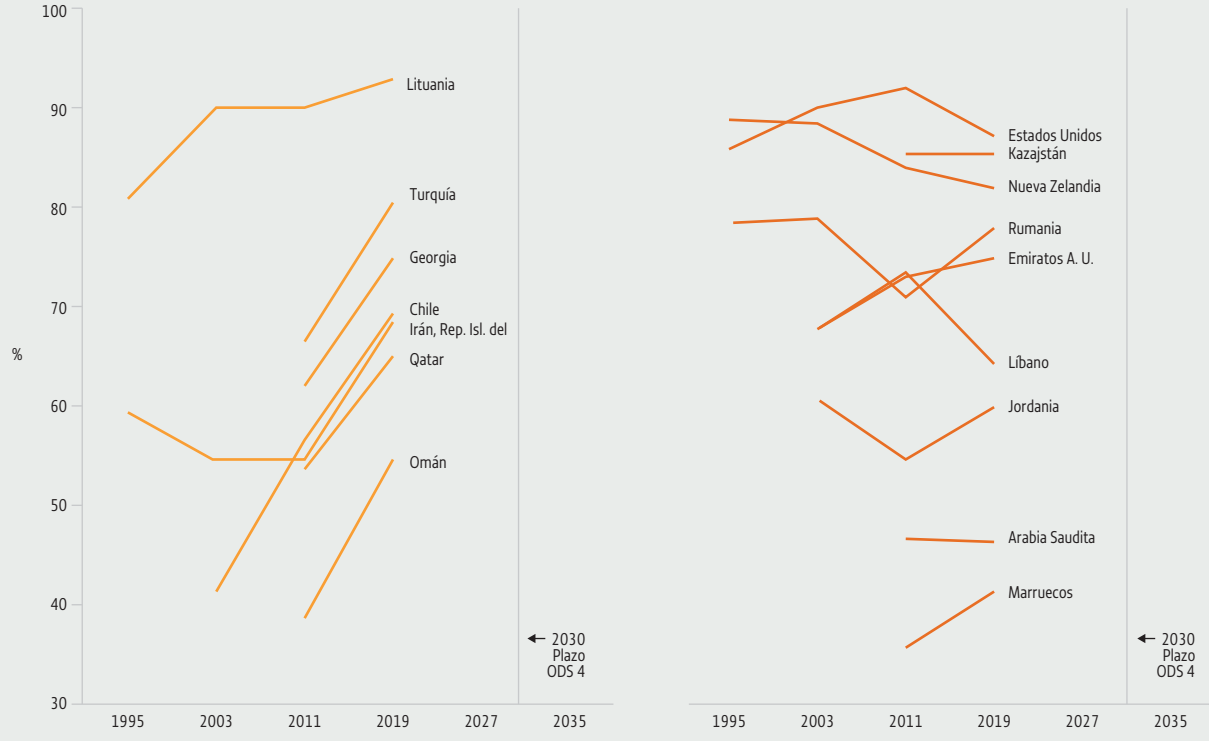
El indicador de referencia internacional bajo del estudio TIMSS en matemáticas está por debajo del nivel mínimo de competencia correspondiente al indicador 4.1.1 del ODS. El aumento anual medio del porcentaje de alumnos que alcanzó el indicador de referencia bajo del TIMSS entre 2015 y 2019 fue de 0,3 puntos porcentuales en el cuarto grado y 0,5 puntos en el octavo grado. Entre los países que superan esos promedios se encuentra Chile, donde la proporción aumentó del 41% en 2003 al 57% en 2011 y al 70% en 2019; es decir, su tasa de crecimiento fue al menos tres veces más rápida que el promedio. En otros países, por ejemplo en Jordania y Rumania, se registró poco o ningún aumento. Alcanzar el último 10% está demostrando ser difícil, incluso en países con amplios recursos. En los Estados Unidos, el 86% de los alumnos alcanzó el indicador de referencia internacional bajo del TIMSS en 1995 y el 87% en 2019; en Nueva Zelandia esa proporción descendió de manera constante del 89% en 1995 al 82% en 2019 (**Gráfico 10.11**).

A mediados de 2021 la UNESCO, el Banco Mundial y el UNICEF convinieron en establecer un Pacto para los Datos sobre el Aprendizaje con el fin de mejorar la cobertura de los datos sobre los resultados de aprendizaje para el seguimiento del indicador 4.1.1. Esta iniciativa aspira a racionalizar el apoyo financiero y el fomento del desarrollo de las capacidades, en un esfuerzo encaminado a facilitar que todos los países estén en condiciones de medir los resultados del aprendizaje en al menos dos asignaturas, en al menos dos grados y en al menos dos rondas de evaluación en un período de cinco años (IEU y otros, 2021). Entre 2015 y 2019, en el 46% de los países de altos ingresos, el 17% de los países de ingresos medianos

GRÁFICO 10.11:

El progreso medio del aprendizaje es lento y a menudo se estanca antes de alcanzar la meta

Porcentaje de alumnos de octavo grado que han alcanzado el indicador de referencia internacional bajo del TIMMS en matemáticas, países seleccionados, 1995–2019



Nota: El gráfico muestra países que participaron en más de una ronda de TIMSS para el octavo grado desde 1995. Los porcentajes son estimaciones; no se muestran los errores estándar.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig10_11

Fuente: IEA y UNESCO (2020).

> Los países de ingresos altos tienden a priorizar las evaluaciones en la enseñanza secundaria, a pesar de que un número considerable de alumnos de primaria no alcanza el nivel de competencia mínimo

altos, el 29 % de los países de ingresos medianos bajos y el 37% de los países de bajos ingresos se habían evaluado al menos dos asignaturas en al menos dos grados. Los países de bajos ingresos tienden a priorizar las evaluaciones de los primeros grados (**Gráfico 10.12**). Los países de ingresos altos tienden a priorizar las evaluaciones en la enseñanza secundaria, a pesar de que un número considerable de alumnos de primaria no alcanza el nivel de competencia mínimo.

Por ejemplo, según el TIMSS de 2019, el porcentaje de alumnos de cuarto grado de países europeos que no alcanzaban en ese año el nivel mínimo en matemáticas iba desde Letonia con un 15% y los Países Bajos con un 16% hasta España con un 35% y Francia con un 43% (Mullis y otros, 2020).

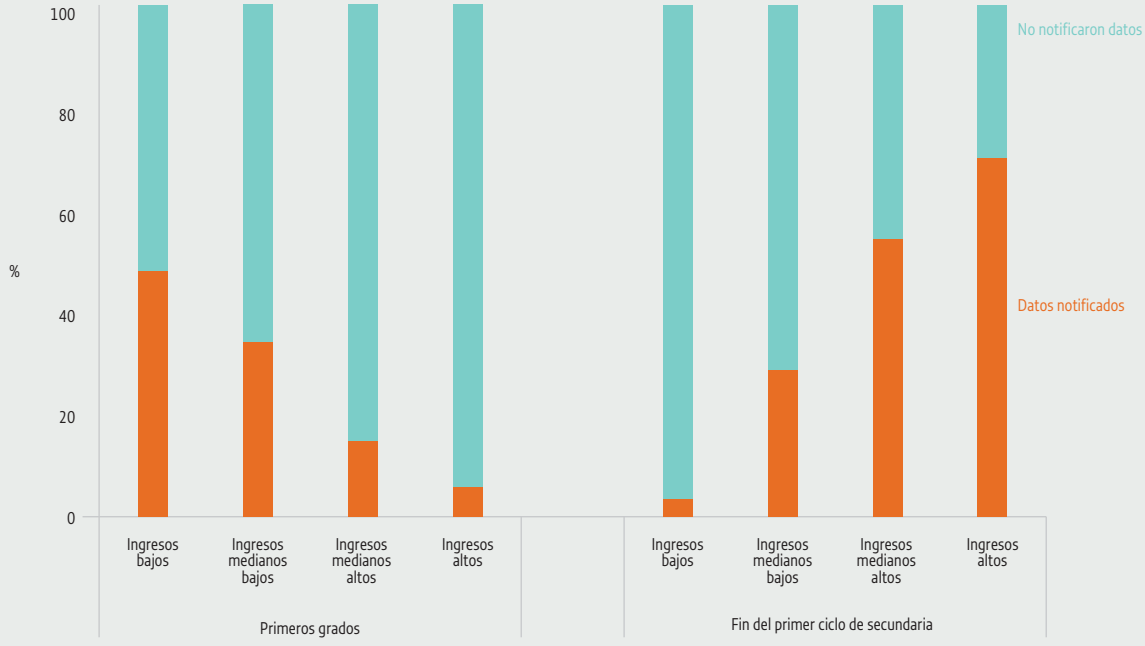
Se considera que los resultados del aprendizaje básico durante los años de la escuela primaria son la clave para lograr el ODS 4, pero hasta qué punto esto justifica un enfoque exclusivo en estas competencias es objeto de intenso debate (CGD, 2021). En la práctica, ningún país en el que al menos dos tercios de los alumnos han logrado una competencia mínima en lectura al final de la primaria tiene una tasa de matriculación en preescolar inferior al 75%, una tasa de jóvenes no escolarizados superior al 25%, o una proporción de más de 25 alumnos por docente cualificado (**Gráfico 10.13**). Otras metas, como la alfabetización en el hogar, pueden relacionarse igualmente con el aprendizaje básico (Friedlander, 2020).

Una enseñanza preescolar de alta calidad tiene un efecto positivo en los resultados de la escolarización, pero el mero aumento de la asistencia al nivel preescolar puede no tenerlo. La participación en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria puede ser la consecuencia de una enseñanza primaria de calidad más bien que a la inversa. Un aumento de la proporción de personal no mejora por sí solo el aprendizaje. No obstante, esas relaciones muestran que los sistemas educativos tienden a funcionar como sistemas

GRÁFICO 10.12:

Los países más pobres priorizan las evaluaciones del aprendizaje en los primeros grados

Porcentaje de países con datos de evaluaciones del aprendizaje en matemáticas comunicados por el IEU para cada año en 2015-2019, por grupos de ingresos



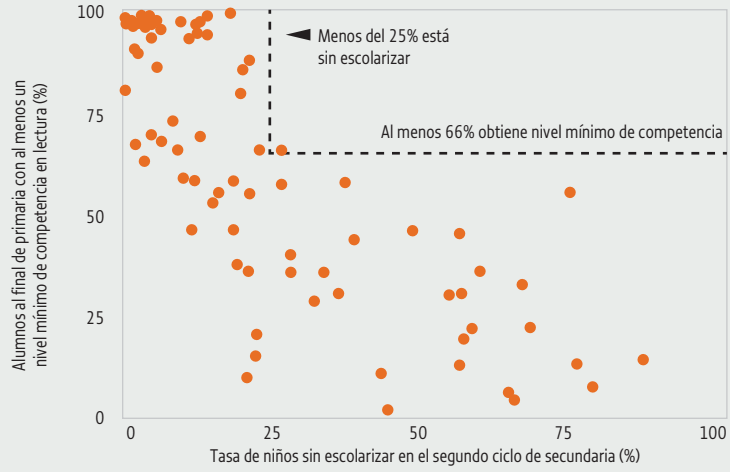
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig10_12
Fuente: Base de datos del IEU.

GRÁFICO 10.13:

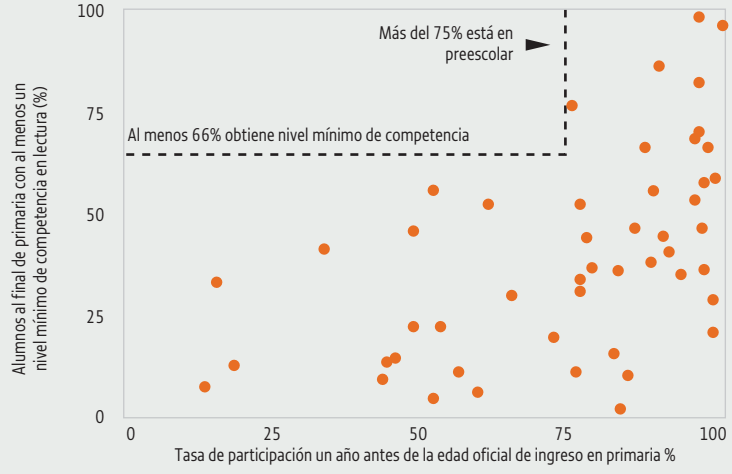
Ningún país garantiza competencias de aprendizaje básicas prácticamente universales sin buenos indicadores en otros aspectos del sistema educativo

Porcentaje de alumnos que finalizan la primaria con al menos un nivel mínimo de competencias en lectura con relación a otros indicadores de la educación, 2015–2019

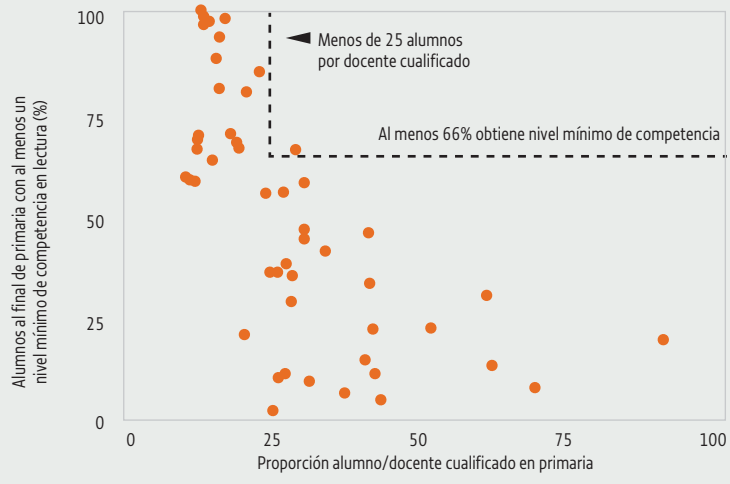
a. Tasa de jóvenes en edad de asistir al ciclo superior de secundaria que no están escolarizados



b. Tasa de participación en el aprendizaje organizado un año antes de la edad de ingreso oficial a la escuela primaria



c. Proporción de alumnos por docente cualificado en la escuela primaria



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig10_13

*Fuente:*Base de datos del IEU.

interconectados. No hay precedentes de la obtención de buenos resultados del aprendizaje básico sin una enseñanza preescolar y secundaria relativamente sólida o una oferta suficiente de docentes. En teoría, estas dimensiones, además de otras relacionadas con metas del ODS 4 distintas de la 4.1, pueden no ser condiciones necesarias para el aprendizaje básico, pero en la práctica hasta ahora han demostrado serlo.

ENFOQUE 10.2. EL APRENDIZAJE NO PROGRESA DE FORMA LINEAL

La meta 4.1 insta a hacer un seguimiento de los resultados del aprendizaje en tres momentos de la trayectoria escolar de un educando: en los primeros grados (4.1.1.a), al final de la enseñanza primaria (4.1.1.b) y al final del primer ciclo de la enseñanza secundaria (4.1.1.c). Esto expresa la idea de que quienes se retrasan al comienzo pueden ponerse al día y que aquellos que están bien encaminados a mitad de su trayectoria escolar pueden quedar rezagados. Efectuar mediciones en tres momentos a lo largo de una trayectoria escolar es un compromiso razonable con vistas a un seguimiento internacional sistemático. Sin embargo, la mejor manera de comprender los progresos del aprendizaje sería basarse en datos de evaluación anuales de cada grado. Es difícil obtener esos datos, en particular en países de ingresos bajos y medianos, y los datos longitudinales para los alumnos individuales son aún más escasos (Bau y otros., 2021).

Un análisis de los patrones de aprendizaje de niños peruanos, basado en pruebas de vocabulario receptivo administradas a los 5, 8, 12 y 15 años, muestra cómo se desarrollan esas competencias. La forma de la curva de crecimiento no es lineal y va descendiendo cada vez más lentamente; es decir, el vocabulario receptivo se desarrolla más rápidamente a edad temprana y la progresión del aprendizaje decrece con la edad (**Gráfico 10.14**). Los resultados coinciden con los estudios que muestran tasas declinantes del aumento de las competencias de lectura a medida que los alumnos avanzan de los primeros a los últimos grados (Bloom y otros, 2008).

Un aplanamiento medio del aprendizaje en los grados superiores concuerda con los modelos de desarrollo de los adolescentes (Buchmann y Steinhoff, 2017). Tanto los modelos teóricos como los datos empíricos muestran que las expectativas y motivaciones de los alumnos durante la adolescencia influyen en su participación activa y en sus resultados escolares (Eccles y Wigfield, 2002). El interés de los alumnos disminuye durante la adolescencia y sus progresos tienden a ser más lentos, como consecuencia de una menor motivación (Akos y otros, 2015). El grado de desinterés parece depender de la asignatura. Es mayor para las matemáticas que para la lectura y afecta particularmente a los alumnos de grupos de población desfavorecidos. Por lo que respecta a las políticas, los estudios llaman la atención sobre el interés específico por algunas asignaturas y sobre la influencia que ejercen las prácticas de instrucción, el apoyo de los docentes y el apoyo de los padres en la participación activa de los alumnos en la escuela (Lam y otros, 2016). Asimismo, destacan que más allá de los resultados, es necesario prestar atención a la confianza de los alumnos en su propia capacidad, a su autoestima y a su motivación.

> “El grado de desinterés de los alumnos durante la adolescencia es mayor para las matemáticas que para la lectura y afecta particularmente a los alumnos de grupos de población desfavorecidos”

Si bien el patrón medio es en cierto modo predecible, las trayectorias individuales presentan variaciones significativas. Hay diferencias entre los niños tanto en lo que respecta a sus niveles iniciales de rendimiento como en la magnitud y el momento de su aumento de rendimiento, lo que da lugar a perfiles de aprendizaje cualitativamente diferentes (Helbling y otros, 2019). Se dan ejemplos de progresión rápida y progresión lenta tanto entre los que parten de niveles altos como entre quienes empiezan con niveles bajos. Una consecuencia de esta heterogeneidad es que la información transversal acerca de qué educandos han tenido un mejor rendimiento en un momento dado no revela necesariamente quién ha adquirido más conocimientos hasta ese momento o quién tendrá el mayor rendimiento al final.

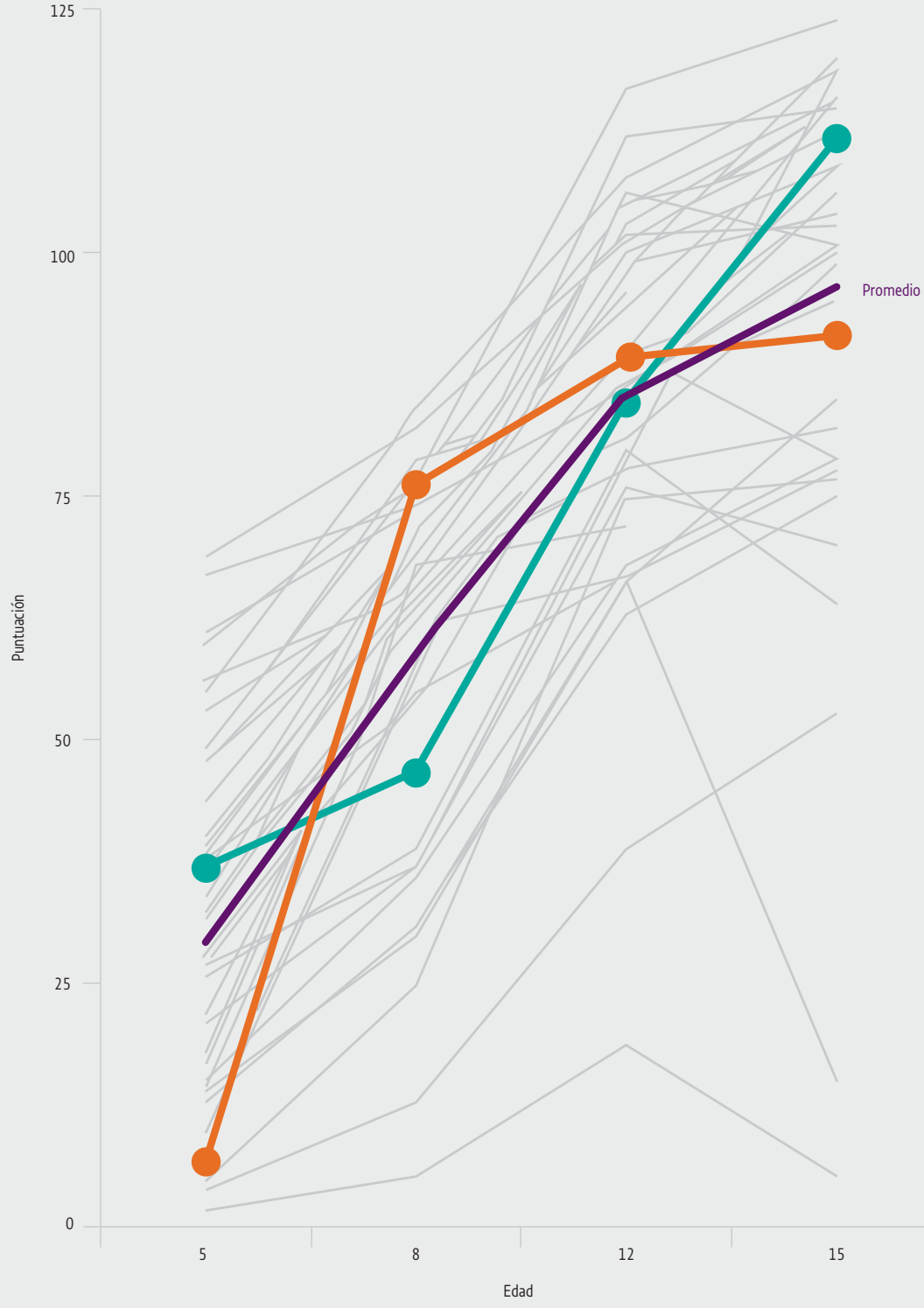
Pese a sus limitaciones, los datos transversales sobre los resultados del aprendizaje de niños de diferentes cohortes de edad ofrecen una alternativa a la caracterización de perfiles de aprendizaje (Kaffenberger, 2019; Silverstein, 2021). No obstante, no es sencillo interpretar trayectorias de aprendizaje que no han sido objeto de observaciones individuales longitudinales. Una mejora de una cohorte a otra —es decir, si sucesivas cohortes alcanzan un mismo nivel en un momento cada vez más temprano de su escolaridad— da como resultado perfiles de aprendizaje transversales que son más planos que las trayectorias individuales. Es necesario ser muy prudente antes de llegar a la conclusión de que los perfiles de aprendizaje planos implican que los alumnos “no aprenden nada” en la escuela.

Cuando se dispone solamente de datos de evaluación sobre los alumnos que permanecen en la escuela, la interpretación resulta aún más complicada. Se extraen conclusiones basadas en suposiciones sobre cómo interactúa el aprendizaje con la deserción escolar. En muchos contextos puede parecer razonable la probabilidad de que los alumnos que abandonan la escuela sean aquellos cuyo rendimiento es más bajo y que en general se sobreestime el gradiente del aprendizaje a medida que se avanza en los grados en los perfiles de evaluación transversales basados en la escuela. Además, si los alumnos que progresan con lentitud y dejan la escuela de manera desproporcionada en los puntos de transición del sistema educativo —como la finalización de la escuela primaria— siguen la trayectoria “de lento a rápido”, mantenerlos en la escuela llevaría a que, en los grados ulteriores, los progresos de aprendizaje sean más pronunciados en promedio, más allá de otras consecuencias potencialmente positivas.

GRÁFICO 10.14:

El progreso en el aprendizaje individual no es lineal

Evaluación del vocabulario receptivo de niños a cuatro edades distintas, Perú, 2006–2016



Notas: La línea morada muestra la puntuación media. La línea anaranjada y la línea verde muestran ejemplos de trayectorias de aprendizaje individuales, que van de más rápido a más lento y de más lento a más rápido, respectivamente.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig10_14

Fuente: Young Lives.

COVID-19

Con la aparición de la pandemia de COVID 19, las escuelas en todo el mundo se vieron obligadas a cerrar, mientras los Gobiernos se afanaban por responder a la emergencia y preparar su reapertura. Un año y medio más tarde, siguiendo las olas sucesivas de la pandemia, se constatan diferencias considerables en el porcentaje de días de instrucción en los que las escuelas estuvieron total o parcialmente cerradas o abiertas. A fines de octubre de 2021, Bangladesh, Filipinas, Kuwait y la República Bolivariana de Venezuela eran los países en los que las escuelas habían estado durante más tiempo totalmente cerradas (entre el 85% y el 93% del total de días lectivos). Algunos países más ricos, como Chile, los Estados Unidos, Omán y la República de Corea, pero también Ghana, tuvieron los períodos más largos con las escuelas parcialmente cerradas (al menos 75% de los días lectivos). Los países donde las escuelas estuvieron totalmente abiertas durante menos del 5% del total de días lectivos estaban principalmente en América Latina (entre ellos el Brasil, el Ecuador y Panamá), pero también formaban parte de este grupo Bahrein, la India y la República Islámica del Irán (**Gráfico 10.15**). En Belice, Jamaica y Uganda las escuelas seguían cerradas en noviembre de 2021. En algunos países, entre ellos Belarús, Burundi y Tayikistán, nunca se cerraron las escuelas.

La región donde las escuelas quedaron abiertas por el período más largo (85% de los días lectivos, en promedio) fue Oceanía, seguida del África subsahariana (57%) y Europa y América del Norte (53%). La región en la que las escuelas permanecieron menos tiempo abiertas fue América Latina y el Caribe (25%); la siguieron, con un porcentaje algo mayor, África Septentrional y Asia Occidental (31%). En conjunto, los días lectivos no variaron entre los distintos niveles de educación.

La duración del cierre de las escuelas y la capacidad de los Gobiernos, los docentes y las familias para prestar apoyo a los alumnos durante la pandemia variaron mucho, tanto entre los países como dentro de ellos, con distintas consecuencias sobre el aprendizaje. Casi todos los países recurrieron a alguna forma de aprendizaje a distancia, pero en los países de bajos y medianos ingresos, en particular en las zonas rurales, la disponibilidad de esos programas y el acceso a ellos fueron limitados (UNESCO y otros, 2021b; UNESCO y otros, 2021c) (**Capítulo 14**).

Los datos de encuestas telefónicas en seis países del África subsahariana revelaron que las soluciones aplicadas para el aprendizaje a distancia variaban. En Burkina Faso, la más generalizada fueron los programas de televisión y radio, y el 40% de los hogares informó de que sus niños los seguían. En el mismo porcentaje de hogares en Etiopía y Nigeria solo se escuchaban los programas de radio. En Malí ningún niño declaró que seguía los programas de radio; en cambio, el 35% de los niños siguió aprendiendo mediante tareas asignadas por los docentes, a pesar de que en los seis países, en promedio, se informó de un solo contacto con docentes. En Nigeria eran especialmente frecuentes las clases particulares (39%). En los medios de comunicación se prestó mucha atención a las aplicaciones de aprendizaje para teléfonos móviles, pero estas fueron el medio menos común de aprendizaje a distancia, ya que solo las utilizó el 17% de los niños en Nigeria y el 12% en Etiopía; en Burkina Faso, Malawi, Malí y Uganda prácticamente no se utilizaron (Dang y otros, 2021).

Un estudio de caso centrado en Sierra Leona comprobó que, a pesar de que disponían de modalidades de aprendizaje a distancia, los niños preferían estudiar de manera autónoma, con los recursos que utilizaban habitualmente en la escuela, como notas de los maestros y libros de texto. Como resultado de su experiencia con el brote de ébola, el país había introducido programas de radio interactivos adaptables a las lenguas locales. Se brindó capacitación a los docentes y se adaptó el plan de estudios. Pero solamente un tercio de los alumnos tenía acceso a las lecciones por radio, y estas fueron escuchadas casi tres veces más por los hijos de familias acomodadas (41%) que por los de familias más pobres (15%), cuya situación financiera no les permitía a menudo pagar radios y baterías. Sea como fuere, la insuficiencia de la cobertura de red y señal impidió el acceso a uno de cada tres niños. El Gobierno está suministrando más transmisores para lograr la cobertura universal (Sengeh, 2021; Ministerio de Educación Básica y Secundaria de Sierra Leona, 2021).

Para garantizar la continuidad del aprendizaje, en África Septentrional y Asia Occidental los países optaron por una combinación de intervenciones que incluye modalidades presenciales, híbridas y totalmente a distancia, en función de las distintas situaciones y niveles de enseñanza. Por ejemplo, Jordania aplicó un enfoque mixto y lanzó el programa de aprendizaje Learning Bridges, que ofrecía recursos didácticos tanto en línea como fuera de línea para los alumnos de cuarto a noveno grado. Cada semana se distribuyeron a los alumnos materiales didácticos con un código QR para acceder a contenido audio y recursos de aprendizaje adicionales, además de los libros de texto (UNESCO y otros, 2021a).

En Asia, el método de enseñanza más frecuente fueron las lecciones en línea y por televisión. El acceso a internet varió del 41% en los países de ingresos medianos bajos al 68% en los países de ingresos medianos altos y 86% en los de ingresos altos (ADB, 2021). Los países de Asia Meridional se vieron particularmente afectados. El Gobierno de Bangladesh organizó el aprendizaje a distancia a través de la radio, la televisión, los teléfonos móviles e internet, pero menos del 50% de los niños de entre 5 y 15 años de edad tuvieron acceso a una radio, una computadora o un televisor. Alrededor del 91% de los niños de las familias más ricas, pero solo el 9% de los de las familias más pobres, tenía acceso a la televisión (Rahman y Ahmed, 2021). En la India, el 75% de los docentes informaron de que su mayor dificultad era mantener el contacto con los alumnos y el 51% mantener la disciplina en línea (UNESCO y UNICEF, 2021b). En Nepal, el 58% de los hogares tenían acceso a internet, pero con variaciones según la casta y los ingresos; la mayor parte del aprendizaje se llevaba a cabo con los libros de texto (77%) (Radhakrishnan, y otros, 2021). En el Pakistán, el 60% de los hogares tenía acceso a un televisor, pero solo la mitad de los alumnos seguían las lecciones por televisión (Crawfurd y otros, 2021).

GRÁFICO 10.15:

La duración del cierre de las escuelas varió considerablemente entre las distintas regiones

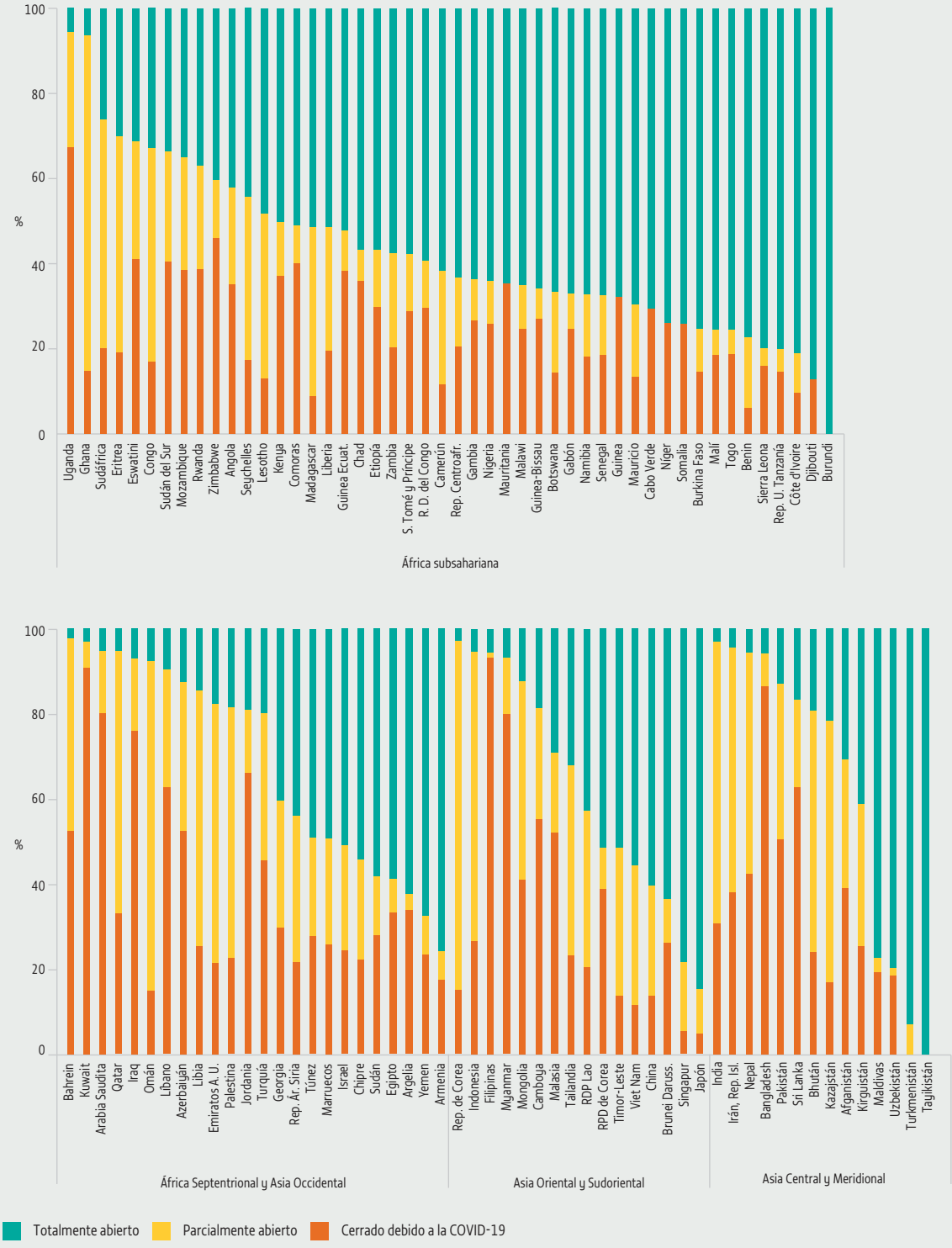
Distribución de los días lectivos según el régimen de cierre, por región, marzo 2020 a octubre 2021



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig10_15

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en la base de datos de la UNESCO sobre el cierre de escuelas.

GRÁFICO 10.15 (CONTINUACIÓN):



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig10_15

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en la base de datos de la UNESCO sobre el cierre de escuelas.

Los países de Asia Oriental y Sudoriental y del Pacífico afrontaron la COVID 19 en medio de una acelerada transformación tecnológica. Se estima que en toda la región de Asia Oriental y el Pacífico 80 millones de niños no tuvieron acceso a ninguna modalidad de aprendizaje a distancia. En la República Popular Democrática Lao el acceso a internet a través de un dispositivo en el hogar había aumentado de menos del 2% en 2017 al 43% en 2020. Pero dado que solo el 49% de los hogares rurales tenían televisión, el aprendizaje sufrió una importante interrupción (UNESCO y UNICEF, 2021d). En Indonesia el eje de la respuesta nacional fue el programa Learning from Home (Aprender desde casa). La inquietud con respecto a que el plan de estudios no estaba suficientemente adaptado, dado que los alumnos no alcanzaban a cumplir sus exigencias incluso en tiempos de enseñanza presencial, llevó a que, en agosto de 2020, se adoptara un plan de estudios de emergencia centrado en las competencias básicas (UNESCO y UNICEF, 2021c).

En China, en el transcurso del año y hasta junio de 2020, el número de usuarios de internet aumentó en 86 millones. Cuatro operadores estatales móviles añadieron estaciones de base para mejorar la cobertura de señal de la red y ampliar el ancho de banda. También se ofrecieron paquetes de internet gratuitos a niños de familias pobres o de regiones remotas. Un programa nacional denominado "Clases interrumpidas, aprendizaje ininterrumpido" puso a disposición de los alumnos en la medida en que tenían acceso a internet una serie de herramientas. La plataforma de redes nacionales basada en la nube y la red nacional de aulas basadas en la nube ofrecieron libros de texto electrónicos para los grados 1 a 12 y recursos elaborados por docentes. Una alianza público-privada brindó acceso gratuito a los productos y servicios de 95 empresas. Se adaptó el plan de estudios para equilibrar los horarios, la estructura y el contenido del aprendizaje a distancia. El Canal 4 educativo de la televisión china emitió programas durante 14 horas al día, alcanzando a una población de cerca de 300 millones de personas en zonas rurales. Una evaluación de este enorme esfuerzo determinó varios ámbitos en los que se podría mejorar, a saber, una mejor integración de las modalidades en línea y por televisión, y una gestión más eficaz del banco de recursos, tomando en cuenta las necesidades locales, la capacidad de los docentes y el nivel de aprendizaje de los alumnos. La evaluación concluyó que, en vista de la multiplicidad de plataformas, hubiera sido más eficiente ofrecer una lista recomendada, apoyada por manuales de funcionamiento y capacitación (UNESCO y UNICEF, 2021a).

En América Latina, donde las escuelas estuvieron cerradas durante más tiempo, cada país concibió una serie de estrategias de aprendizaje a distancia, según los recursos disponibles en materia de tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Sin embargo, se señalaron grandes disparidades en el acceso a internet entre los hogares más pobres (45%) y los más ricos (98%) y en la disponibilidad de computadoras (29% frente a 94%). Chile, Colombia y el Uruguay optaron por soluciones de aprendizaje en línea, mientras que otros países con menor grado de conectividad impartieron lecciones por televisión y radio (BID, 2020; British Council, 2021).

LOS CIERRES PROLONGADOS DE ESCUELAS PONEN EN PELIGRO EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

El costo de la COVID 19 es muy grande y se ha prestado mucha atención a las pérdidas de vidas y a las dificultades económicas de las sociedades y los hogares. Sin embargo, los posibles efectos de los cierres de escuelas en el aprendizaje de los niños y jóvenes podría ser una de las consecuencias más costosas a largo plazo, extendiéndose potencialmente a varias generaciones. Muchos países se están preparando para una caída importante de los niveles de aprendizaje, ya que las distintas modalidades de aprendizaje a distancia son solo un substituto imperfecto del tiempo de enseñanza en clase perdido, además de que, para empezar, no siempre están disponibles, ni son accesibles y asequibles.

En un comienzo, el conocimiento de hasta qué punto los cierres de escuelas desbarataron los esfuerzos por alcanzar el ODS 4 se basaba en tres grupos de estudios. Los estudios del primer grupo extrapolaron conclusiones de investigaciones sobre la no escolarización en situaciones análogas, tales como los efectos de las vacaciones estivales, los cierres de escuelas debido a desastres naturales y el ausentismo escolar en general. Los del segundo grupo simularon las consecuencias de los cierres de escuelas ideando hipótesis de trabajo acerca del aprendizaje de los alumnos y la eficacia de los programas de aprendizaje a distancia durante la pandemia. Los del tercer grupo estaban basados en las encuestas entre docentes, familiares y alumnos, recogiendo sus opiniones acerca de los efectos de los cierres de escuelas.

Los ejercicios de simulación han señalado pérdidas de aprendizaje potencialmente considerables. Uno de ellos, basado en datos de la evaluación de la lectura en los primeros grados en Etiopía, Kenya, Liberia, la República Unida de Tanzanía y Uganda, indicó que las pérdidas de aprendizaje causadas por un año entero de cierre de las escuelas podrían ascender acumulativamente a casi tres años a largo plazo (Angrist y otros, 2021). Otra simulación, basada en el estudio PISA para el desarrollo, indicó que tres meses de cierre de escuelas podrían significar un año de pérdida de aprendizaje (Kaffenberger, 2021). En base a los datos del Estudio internacional sobre el progreso de la competencia en lectura, una serie de simulaciones estimó que la pérdida de aprendizaje en Sudáfrica superaba el número real de días de escolarización perdidos en por lo menos un 25% (Gustafsson y Nuga, 2020). Simulaciones en Asia y el Pacífico proyectaron pérdidas de aprendizaje que iban del 8% de un año de adaptación del aprendizaje en el Pacífico, donde las escuelas permanecieron mayoritariamente abiertas, al 55% en Asia Meridional, donde se registraron los cierres de escuelas más largos de la región (ADB, 2021).

A medida que empiezan a recibirse datos posteriores a la epidemia de COVID 19, están apareciendo evaluaciones sobre el rendimiento de alumnos observado antes y después de los cierres de escuelas. Pero los estudios no son directamente comparables. Lo que se puede deducir de ellos es limitado, debido a que tanto su concepción como las situaciones a las que se aplicaron varían. Algunos estudios, realizados directamente al volver los alumnos a las escuelas, se centran en los efectos a corto plazo, mientras que otros examinan los efectos a largo plazo a medida que los alumnos progresan en la escuela después de la reapertura. Los estudios varían también según las asignaturas y el nivel escolar, y difieren en la información de contexto proporcionada por los docentes, los padres y los alumnos, especialmente centradas en cómo siguieron aprendiendo los alumnos, algo que es esencial para comprender los factores que subyacen al impacto de los cierres de las escuelas.

La mayoría de los estudios basados en datos posteriores a la COVID se llevaron a cabo en países de altos ingresos (Hammerstein y otros, 2021; Zierer, 2021). En conjunto, los resultados señalan general pero no exclusivamente efectos negativos y heterogéneos que varían en función de las asignaturas, el nivel escolar y el contexto. Los estudios realizados en Alemania, Australia, Bélgica, China, los Estados Unidos, los Países Bajos y Suiza, con cierres de escuelas cuya duración media fue de ocho semanas, indican pérdidas de aprendizaje equivalentes al 30% del año escolar en matemáticas y al 35% en lectura (Hammerstein y otros, 2021), suponiendo que un año de aprendizaje equivale a 0,4 desviaciones típicas.

Un estudio realizado en el Japón constató que los alumnos de entre los grados 4 y 6 recuperaron a corto plazo la pérdida de aprendizaje en matemáticas, al final del año escolar (Asakawa y Ohtake, 2021). En Australia, Alemania y los Países Bajos se encontraron indicios de efectos positivos del aprendizaje a distancia (Gore y otros, 2021, Meeter, 2021, Spitzer y Musslick, 2020).

Sin embargo, se comprueba claramente que los efectos difieren según el nivel de educación y la situación socioeconómica. Los alumnos de primaria parecen haber sido más afectados que los de secundaria, probablemente debido a que su capacidad de autorregulación está menos desarrollada (Tomasik y otros, 2020). Análogamente, los cierres de escuelas fueron más perjudiciales para los alumnos de entornos socioeconómicos desfavorecidos, con menos acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), menos competencias en esas tecnologías y menos apoyo de sus padres (van de Werfhorst, 2021).

En Francia, donde las escuelas estuvieron cerradas apenas durante unos dos meses en 2020, la evaluación anual nacional a gran escala realizada después de la reapertura de las escuelas para el año académico 2020 2021 mostró un leve descenso en las competencias en lectura entre los alumnos de segundo grado, pero ningún efecto en matemáticas.

Entre los alumnos de sexto grado los resultados en ambas asignaturas de hecho mejoraron (Ministerio de Educación Nacional de Francia, 2021a; 2021b). Una evaluación nacional a gran escala en Italia halló que la proporción de alumnos de escuela secundaria que no alcanzaban el nivel mínimo de competencia aumentó un 5% en el primer ciclo de secundaria y un 9% en el segundo ciclo de secundaria, tanto en lectura como en matemáticas. Las pérdidas fueron más altas entre los alumnos más desfavorecidos y, dentro de este grupo, en particular entre aquellos alumnos que inicialmente tenían un nivel de desempeño más alto (INVALSI, 2021).

Son escasas las evaluaciones directas del aprendizaje en los países de ingresos bajos y medianos. Los resultados del mayor estudio hasta la fecha, el Monitoreo de los impactos en los resultados del aprendizaje, gestionado por el IEU, no se esperan antes de principios de 2022. El estudio evaluó alumnos que terminaban la escuela primaria en Burkina Faso, Burundi, Côte d'Ivoire, Kenya, Senegal y Zambia, y permite establecer una comparación con evaluaciones nacionales previas a la pandemia (Recuadro 10.3).

Los estudios centrados en países individuales muestran que el aprendizaje se ralentizó. En Etiopía, un estudio evaluó alrededor de 3.000 alumnos de sexto grado que habían vuelto a la escuela y habían sido sometidos a pruebas al comienzo y al final del cuarto grado. Su nivel de aprendizaje había aumentado, pero los alumnos seleccionados se habían beneficiado de 45 días de clases de recuperación. Los resultados mostraron que la mejora en el aprendizaje estaba por debajo del nivel que podía esperarse y que el efecto era peor en las zonas rurales, ampliándose las disparidades entre los alumnos de zonas urbanas y rurales (Kim, y otros, 2021). Un estudio sobre alrededor de 1.000 alumnos de zonas rurales de Kenya constató que en el 53% de los casos había disminuido la competencia en matemáticas; el retroceso promedio era de 1,1 años de aprendizaje y era más pronunciado entre los alumnos de cuarto grado (69%) que entre los de octavo grado (31%) (Whizz Education, 2021). En Sudáfrica, los alumnos de los grados 2 y 4 perdieron en 2020 entre el 57% y el 81% de un año en sus competencias en lectura con respecto a sus pares evaluados antes de la pandemia; el efecto fue mayor en aquellos con un nivel inicial de competencia más alto (Ardington y otros, 2021).

Las tradicionales evaluaciones del informe anual sobre el estado de la educación (ASER, por sus siglas en inglés) en Asia Meridional, dirigidas por organizaciones ciudadanas, muestran que en los primeros grados los niveles de aprendizaje han declinado. En el estado rural de Karnataka, en la India, la proporción de alumnos de tercer grado que no sabían leer creció del 9% al 17%, y la de los que eran incapaces de reconocer un número de una cifra aumentó del 5% al 11% entre 2018 y 2020. El porcentaje de los alumnos capaces de leer un texto de segundo grado disminuyó entre los alumnos de todos los grados, pero la disminución fue mayor entre los alumnos de cuarto grado (del 33% al 18%); un efecto similar, aunque menor, se observó en el porcentaje

de alumnos capaces de efectuar una división (ASER, 2021) (**Gráfico 10.16a**). En el Pakistán, la encuesta a los hogares realizada por ASER en 16 distritos halló pérdidas similares de aprendizaje en las competencias básicas en los grados 1 y 3, pero no en el quinto grado. Había indicios de que el impacto fue mayor entre las niñas. Entre los alumnos de tercer grado, la proporción de niñas que podían leer un texto en urdu, sindi o pastún cayó del 21% al 14%, mientras que la proporción de niños varones bajó del 17% al 16% (ITA, 2021) (**Gráfico 10.16b**).

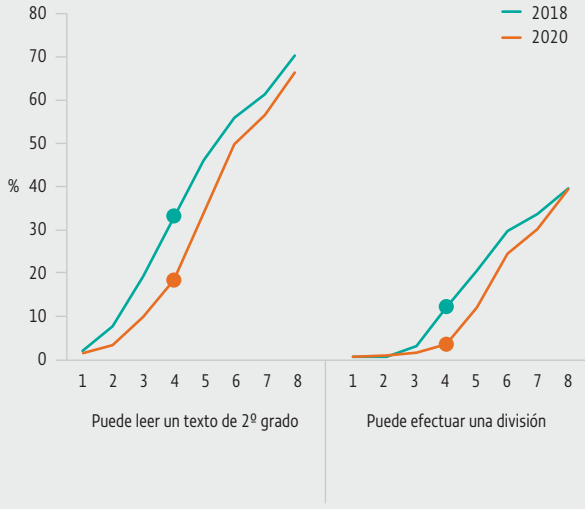
En América Latina, un análisis de las pruebas trimestrales normalizadas en São Paulo (Brasil) mostró que los alumnos de la escuela secundaria habían aprendido solo el 27,5% de lo que habrían aprendido en la escuela si no hubiera habido pandemia; los alumnos cuyas escuelas reabrieron sufrieron una pérdida de aprendizaje menor (Lichand y otros, 2021). En Colombia, el rendimiento de los alumnos fue cinco puntos por debajo del año anterior, ó 0,1 en términos de desviación típica, lo que representa aproximadamente un cuarto del año académico. Los alumnos con acceso a computadoras e internet en casa obtuvieron en promedio un punto más en los exámenes (Abadía-Alvarado y otros, 2021).

Combinando este conjunto dispar de datos, se confirma que los cierres de las escuelas tuvieron un impacto negativo en el aprendizaje de los alumnos. Si las pérdidas se definen con respecto al nivel mínimo de competencia del ODS 4, el impacto puede haber sido mayor en los países de ingresos medianos que en los de ingresos bajos, donde los niveles iniciales eran muy bajos, y que en los países de ingresos altos donde las escuelas estuvieron cerradas durante períodos más cortos y los alumnos tenían mejor acceso al aprendizaje en línea. Sin embargo, muchos aspectos aún no se conocen y queda por verse si los niveles de aprendizaje volverán a repuntar o si la COVID 19 va a tener un impacto a largo plazo en el aprendizaje. Para responder a esa y otras preguntas, la comunidad internacional deberá aguardar los resultados de evaluaciones internacionales a gran escala, cuya publicación se espera para fines del año 2023.

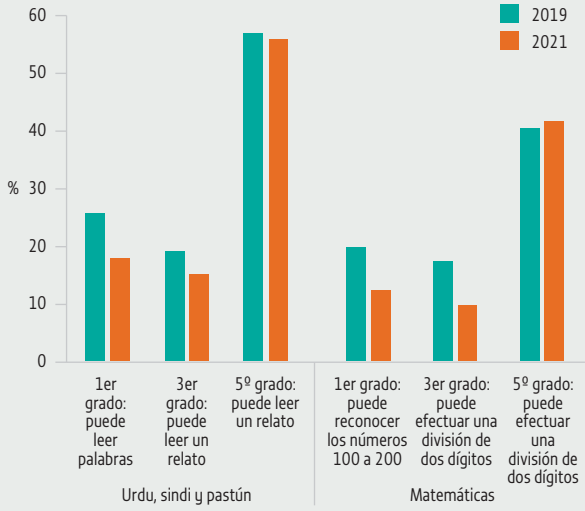
GRÁFICO 10.16:

En Asia Meridional, los niveles de rendimiento del aprendizaje disminuyeron en los primeros grados

a. Alumnos por grados y competencias seleccionadas en lectura y matemáticas, zonas rurales de Karnataka (India), 2018 y 2020



b. Niños de los grados 1, 3 y 5, por competencias seleccionadas en lectura y matemáticas, Pakistán, 2019 y 2021



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig10_16

Fuentes: ASER (2021) para Karnataka (India); ITA (2021) para Pakistán.

ES NECESARIO IMPLEMENTAR MEDIDAS DE RECUPERACIÓN PARA APOYAR A LOS ALUMNOS DESFAVORECIDOS

Cuando estalló la pandemia, muchos países debieron hacer frente a decisiones difíciles. El Estado Plurinacional de Bolivia canceló el año académico, ya que la escasa conectividad en zonas rurales y remotas hacía imposible impartir clases virtuales (Dube, 2020; Eulich, 2020). En julio de 2020, Kenya decidió que el año escolar se repetiría, pero a continuación anunció que hasta fin de mayo de 2021 se abarcarían dos períodos lectivos, de modo que todos los alumnos finalizarían un nuevo período lectivo entre junio y diciembre de 2021 (New York Times, 2020; Oduor y Gikandi, 2020). En 2020, casi el 70% de los países habían adaptado —o estaban planeando adaptar— el tiempo de enseñanza y el 24% informó de que se aumentaría el tiempo de clases cuando las escuelas reabrieran. Papua Nueva Guinea redujo a la mitad las pausas de dos semanas, mientras que Rwanda modificó las fechas del año académico —que habitualmente va de enero a diciembre— al periodo comprendido entre septiembre y junio (Nugroho y otros, 2020).

En 2021, el 41% de los países anunciaron que habían extendido el año académico, mientras que el 42% de los países informaron de que aplicaban medidas para paliar la pérdida de aprendizaje, como priorizar determinados elementos del planes de estudios o ciertas competencias (UNESCO y otros, 2021). Como parte de su programa de recuperación, Bangladesh introdujo un plan de estudios abreviado que conducirá a una reforma de la evaluación de los planes de estudios y el aprendizaje en 2023 (Daily Star, 2021). En la India, el consejo nacional de educación secundaria comprimió el currículo en un 30% en 2020 y fue seguido por los consejos de educación de algunos estados, como Odisha (Kalita, 2020). En el Pakistán, el plan de estudios fue reducido a poco más de la mitad de su extensión original, enfocado en tres materias (Banco Mundial, 2021a).

Cuando las escuelas reabrieron, dos tercios de los países declararon haber aplicado medidas correctivas en la enseñanza primaria y secundaria (UNESCO y otros, 2021c). En Italia, durante el confinamiento, los alumnos desfavorecidos del primer ciclo de secundaria recibieron clases particulares gratuitas en línea. Los profesores eran estudiantes universitarios que ofrecían este servicio como voluntarios entre tres y seis horas por semana. Una evaluación constató que el programa mejoró el rendimiento académico, en particular para los alumnos más desfavorecidos, y que había tenido repercusiones positivas en las competencias socioemocionales y el bienestar psicológico de los alumnos, especialmente de los alumnos inmigrantes (Carlana y La Ferrara, 2021). En 2020, el Departamento de Educación de Inglaterra (Reino Unido) introdujo un programa de mil millones de libras esterlinas. Dos tercios de los fondos se destinaron a una prima universal de recuperación asignada a las escuelas según el número de alumnos y el resto al programa nacional de clases particulares para financiar, con unos 6 millones 15 horas de clases particulares para los niños más desfavorecidos. En 2021 se asignaron otros 700 millones de libras para ofrecer escuelas de verano, incluso de enseñanza secundaria (Cámara de los Comunes del Reino Unido, 2021).

En Camboya, los paquetes de recuperación para el aprendizaje primero se utilizan para evaluar cinco competencias básicas en jemer y matemáticas. Sobre la base de esos resultados, los docentes agrupan a los alumnos y les dan ejercicios adecuados a sus respectivos niveles de competencia durante 12 horas al mes. En Chile, el programa nacional de recuperación del aprendizaje consta de tres fases: recuperación hasta el nivel de aprendizaje del grado correspondiente, aprendizaje de nuevos contenidos y evaluación de la formación (Banco Mundial, 2021b). En Filipinas, el Departamento de Educación publicó guías destinadas a seis semanas de clases de recuperación para alumnos cuya puntuación fue inferior al 75% (Departamento de Educación de Filipinas, 2021).



Princess Lara y su madre asisten dos veces por semana a sesiones de lectura y educación parental en el marco del programa de educación de la primera infancia First Read de Save the Children en Filipinas.

CRÉDITO: Save the Children

MENSAJES CLAVE

En el plano mundial, el 75% de los niños estaban matriculados en la educación preescolar un año antes de la edad oficial de ingreso en la educación primaria en el curso escolar que finalizó en 2019, pero en el África subsahariana y en África Septentrional y Asia Occidental el porcentaje era de aproximadamente el 50%.

La tasa media de asistencia de los niños de 36 a 59 meses en 61 países de ingresos bajos y medianos era del 37%, con una diferencia de 16 puntos porcentuales entre las zonas urbanas y rurales y de 34 puntos porcentuales entre los quintiles más rico y más pobre.

Los entornos de aprendizaje en el hogar suelen ser deficientes: en unos 70 países de ingresos bajos y medianos, apenas el 23% de los niños menores de 5 años tenía al menos tres libros en casa y solo el 62% realizaba cuatro actividades o más con un adulto en el hogar.

En el Brasil, 1,8 millones de niños menores de 3 años se quedan sin guardería por falta de plazas; únicamente el 32% de los niños menores de 3 años están matriculados. Los niños más pobres son los más afectados: el 34% no tiene plaza, frente al 7% de los más ricos.

La COVID-19 planteó un desafío para la educación de la primera infancia en lo que se refiere a adaptar el aprendizaje a distancia a los niños pequeños, efectuar un seguimiento del desarrollo infantil y evaluarlo, y ocuparse de los hogares desfavorecidos a los que no les presta suficiente apoyo.

Solo el 55% de los países impartió instrucciones a los maestros de preescolar para garantizar la continuidad del aprendizaje durante la pandemia, frente a casi el 70% de los países para otros niveles de educación.

CAPÍTULO 11



META 4.2

Primera infancia

De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria

INDICADORES MUNDIALES

4.2.1 – *Proporción de niños de 24 a 59 meses cuyo desarrollo es adecuado en cuanto a la salud, el aprendizaje y el bienestar psicosocial, desglosada por sexo*

4.2.2 – *Tasa de participación en el aprendizaje organizado (un año antes de la edad oficial de ingreso en la enseñanza primaria), desglosada por sexo*

INDICADORES TEMÁTICOS

4.2.3 – *Porcentaje de niños menores de 5 años que experimentan entornos de aprendizaje positivos y estimulantes en el hogar*

4.2.4 – *Tasa bruta de matriculación en la educación de la primera infancia en a) enseñanza preescolar y b) desarrollo educativo en la primera infancia*

4.2.5 – *Número de años de educación preescolar i) gratuita y ii) obligatoria garantizada en los marcos legales*

La atención y educación de la primera infancia (AEPI) es la base de todos los demás resultados del desarrollo educativo. La finalidad del indicador mundial 4.2.1 es captar la preparación de los niños para la escuela, un concepto que se refleja en el Índice de desarrollo de la primera infancia para los niños de 36 a 59 meses y que se calcula mediante 10 preguntas en las Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados (MICS) del UNICEF. El indicador se refiere al porcentaje de niños cuyo desarrollo está bien encauzado en al menos tres de cuatro ámbitos, esto es, el desarrollo físico, el desarrollo socioemocional, el aprendizaje, y la adquisición de competencias básicas en lectura, escritura y aritmética. Dadas las deficiencias de esta medición, el UNICEF, como organismo responsable, elaboró el Índice de desarrollo de la primera infancia 2030, una herramienta más sólida para los niños de 24 a 59 meses, que fue aprobada por la Comisión de Estadística de las Naciones Unidas en marzo de 2020. Consta de 20 preguntas relativas a tres ámbitos (aprendizaje, salud y bienestar psicosocial) y también se evaluará en futuras rondas de las MICS.

Sin embargo, no será posible recabar datos y definir tendencias con la nueva herramienta hasta el final de la década. Hasta ese momento, el antiguo Índice de desarrollo de la primera infancia es la única fuente para analizar las tendencias del desarrollo en la primera infancia en la década de 2010 para un gran número de países. En la mayoría de ellos, la diferencia entre el porcentaje de niños bien encaminados en términos de desarrollo entre las familias más pobres y las más ricas se mantuvo igual o incluso aumentó. En Bangladesh, el Chad, Kirguistán y la República Democrática Popular Lao la brecha en términos de riqueza disminuyó, aunque en Kirguistán esto fue el resultado de una tendencia al deterioro para ambos grupos (**Gráfico 11.1**).

GRÁFICO 11.1:

Brecha en términos de riqueza en el desarrollo en la primera infancia

Índice de desarrollo de la primera infancia, por riqueza del hogar, países seleccionados, 2010-2015 y 2017-2019



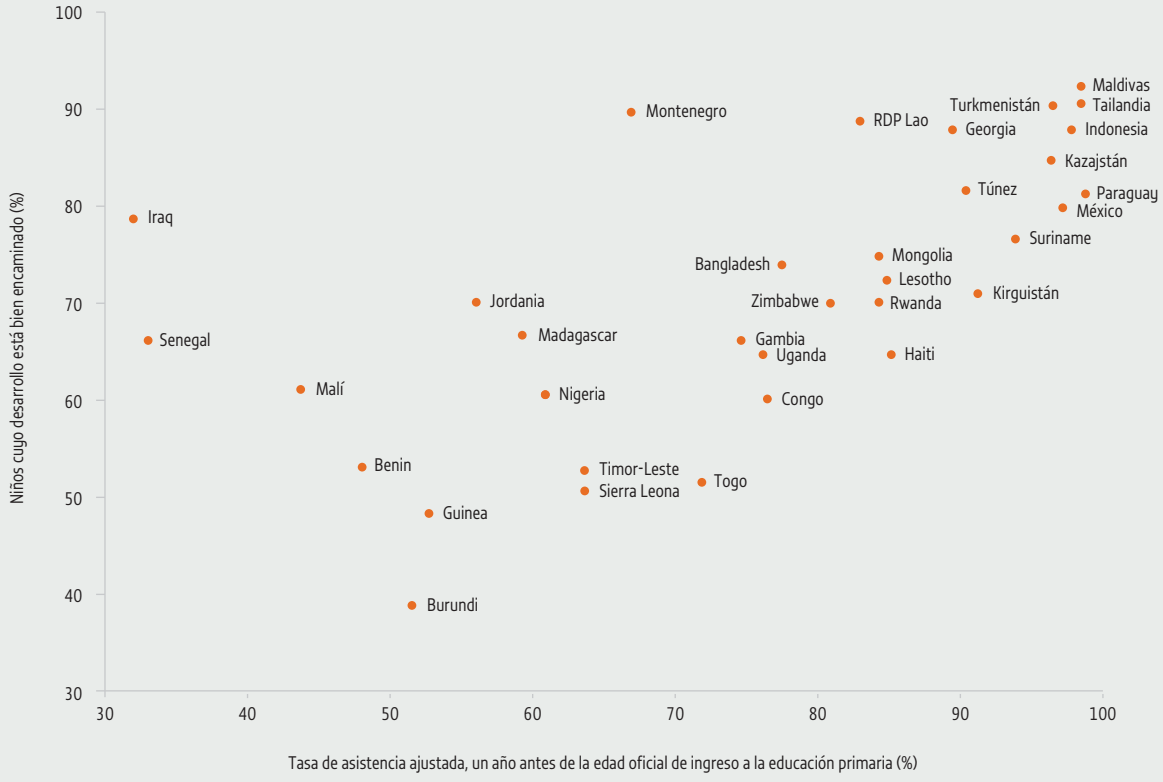
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig11_1

Fuente: Serie de datos del UNICEF.

GRÁFICO 11.2:

Los países con una gran cantidad de niños que no están bien encaminados en términos de desarrollo tienden a tener también menores tasas de participación en la educación preescolar

Tasa de participación en el aprendizaje organizado un año antes de la edad oficial de ingreso a la educación primaria y proporción de niños de 36 a 59 meses cuyo desarrollo está bien encaminado, países seleccionados, 2016-2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig11_2

Fuente: Serie de datos del UNICEF.

Globalmente, solo el 40% de los niños de Burundi y algo más del 50% de los de Benin, Guinea, Sierra Leona, Timor-Leste y Togo están bien encaminados en términos de desarrollo. Los países con el mayor número de niños que no lo están tienden también a tener bajos niveles de educación preescolar que podría ayudar a prepararlos para la escuela (**Gráfico 11.2**).

En el plano mundial, el 75% de los niños están matriculados un año antes de la edad oficial de ingreso a la educación primaria, lo que corresponde al indicador mundial 4.2.2, pero en el África subsahariana y en África Septentrional y Asia Occidental únicamente está matriculado uno de cada dos. En cambio, en América Latina y el Caribe, el 95% de los niños están matriculados en la educación preescolar un año antes de comenzar la primaria (**Gráfico 11.3**).

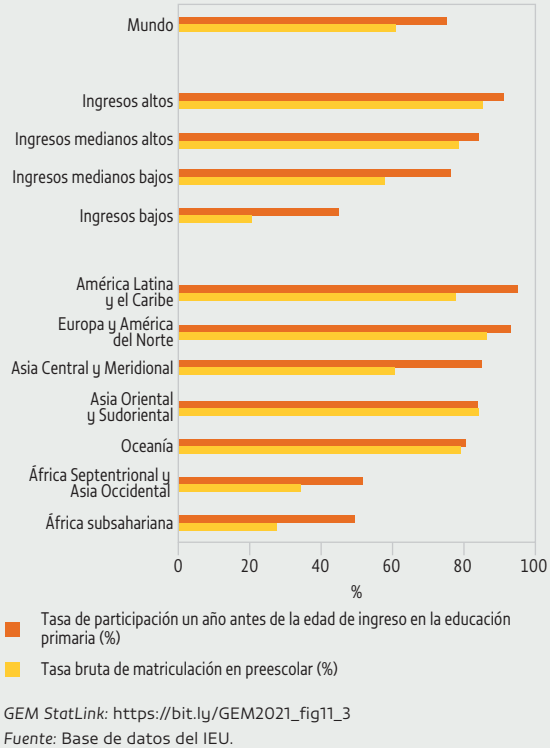
Por su parte, el 61% de los niños en edad de cursar la educación preescolar están matriculados en ella, lo que corresponde al indicador temático 4.2.4. La diferencia entre los dos indicadores puede deberse a que los grupos de edad respectivos son diferentes. El grupo de edad de referencia de la tasa bruta de matriculación en preescolar es más amplio, varía según el país y se sitúa entre uno y cuatro años antes del inicio de la primaria. Las tasas de matriculación tienden a ser más bajas entre los niños más pequeños. La diferencia entre ambos indicadores es nula en Asia Oriental y Sudoriental, pero de 24 puntos porcentuales en Asia Central y Meridional. La diferencia entre la matriculación un año antes de ingresar a la escuela primaria y la asistencia de los niños de 36 a 59 meses a la educación preescolar supera los 60 puntos porcentuales en Bangladesh, Camboya, El Salvador, Paraguay y Rwanda.

Apenas uno de cada cinco niños en edad de cursar la educación preescolar está matriculado en ella en los países de ingresos bajos, pero aun en los países de ingresos altos, uno de cada seis niños no lo está (**Gráfico 11.3**). La Unión Europea ha intensificado los esfuerzos para acrecentar la matriculación, los cuales culminaron en la aprobación de la Estrategia de la UE sobre los Derechos del Niño y la Garantía Infantil Europea (**Recuadro 11.1**).

GRÁFICO 11.3:

Uno de cada cuatro niños no asiste a la escuela el año anterior al que se prevé que empiece la educación primaria

Tasa de participación en el aprendizaje organizado un año antes de la edad oficial de ingreso en la educación primaria y tasa bruta de matriculación en la educación preescolar, por región y grupo de ingresos, 2020



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig11_3

Fuente: Base de datos del IEU.

> Más del 90% de los niños se había beneficiado de tres o más años de educación de la primera infancia en la República de Corea y Suecia, pero esto era así únicamente para el 12% en la Arabia Saudita y el 8% en Turquía

La participación relativamente baja en la AEPI refleja en parte que apenas una minoría de países garantiza siquiera un año de educación preescolar gratuita y obligatoria, que es lo que procura recoger el indicador 4.2.5. Un examen reciente de los marcos jurídicos de 193 países reveló que 63 habían adoptado disposiciones legales para impartir educación preescolar gratuita y únicamente 51 habían hecho obligatoria la educación preescolar (UNESCO, 2021b).

Aunque cada país debería garantizar que todos los niños cursen al menos un año de educación preescolar, muchos países de ingresos medianos y altos ya ofrecen más oportunidades de educación en la primera infancia (**Enfoque 11.1**). En Francia, Hungría, Israel y México, el derecho a la educación preescolar comienza a los 3 años (OCDE, 2020a). En América Latina, la Argentina, el Estado Plurinacional de Bolivia, el Brasil, Colombia, Cuba, El Salvador, y la República Dominicana consideran que los niños tienen derecho a la educación desde su nacimiento. Otros países, como Costa Rica y Honduras, conceden el derecho una vez que el niño tiene 3 o 4 años. El análisis de una pregunta retrospectiva dirigida a alumnos del cuarto grado, en el marco del Estudio internacional de tendencias en matemáticas y ciencias (TIMSS), reveló que más del 90% de estos niños se había beneficiado de tres o más años de

RECUADRO 11.1:

Los Estados miembros de la Unión Europea se han comprometido a lograr una educación de la primera infancia universal

En Europa, el énfasis que se da a la universalidad e inclusión de la atención y educación de la primera infancia tiene su origen en una estrategia económica destinada a promover la participación de la mujer en el mercado laboral. En su Comunicación de 2011, la Comisión Europea instó a ofrecer un acceso universal a servicios inclusivos de alta calidad, haciendo especial hincapié en los niños de familias migrantes ("es importante ofrecer apoyo lingüístico temprano [...] para que puedan mejorar su madurez escolar [...]"), los niños con necesidades educativas especiales ("prepararlos para que así puedan después integrarse mejor en las escuelas no segregadas") y los niños romaníes (Comisión Europea, 2011). El porcentaje de niños matriculados desde los 4 años hasta el inicio de la escuela primaria subió del 93% en 2010 al 95% en 2019, mientras que en Croacia pasó del 70% al 82% y en Polonia del 76% al 95% (Eurostat, 2021).

En los últimos tres años, varias declaraciones se han centrado en garantizar que el último 5% de los niños pequeños también reciba educación. En la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 2018 relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza se hizo un llamamiento a ofrecer educación y formación inclusivas y de buena calidad "a todos los niveles y desde temprana edad" para garantizar "la inclusión social proporcionando a todos los niños igualdad de oportunidades para prosperar" (Consejo Europeo, 2018). La Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 2019 relativa a unos sistemas de educación y cuidados de la primera infancia de alta calidad refleja el marco de calidad propuesto por un grupo de trabajo de expertos en 2014 (Comisión Europea, 2014; Consejo Europeo, 2019). Entre los objetivos del Plan de Acción en materia de Integración e Inclusión para 2021-2027 de la Comisión Europea figura el fomento de la participación de los niños migrantes en servicios de educación de la primera infancia, que se refuerzan para promover la diversidad cultural y lingüística (Comisión Europea, 2020). Por último, la nueva Estrategia de la Unión Europea sobre los Derechos del Niño y la Garantía Infantil Europea también abarcan la educación de la primera infancia. El principio 11 de la Garantía Infantil Europea insta a los países a que garanticen un acceso gratuito y efectivo a una educación de la primera infancia inclusiva, no segregada y de buena calidad (Comisión Europea, 2021a).

educación de la primera infancia en la República de Corea y Suecia, pero esto era así únicamente para el 12% en la Arabia Saudita y el 8% en Turquía (**Gráfico 11.4**).

Entre los millones de niños privados de educación de la primera infancia tienden a predominar los más pobres y los que viven en zonas rurales. En los 61 países que participaron en una MICS o en una Encuesta Demográfica y de Salud (EDS) en 2012-2019, el porcentaje medio de niños de 36 a 59 meses de edad que recibían educación de la primera infancia era del 37%. Los niños que vivían en zonas urbanas tenían más probabilidades de recibirla (47%) que los de zonas rurales (31%). La disparidad entre las zonas urbanas y rurales era especialmente considerable en países en los que la asistencia general a la educación de la primera infancia seguía siendo muy baja, como Burundi, Côte d'Ivoire, Guinea, Guinea-Bissau, el Iraq y Sierra Leona, donde los niños que vivían en zonas urbanas tenían al menos seis veces más probabilidades de asistir que sus compañeros de zonas rurales. Las disparidades en la asistencia basadas en la riqueza eran aún mayores. La proporción media de los niños más ricos que cursaban educación de la primera infancia (58%) era más del doble que la de los niños más pobres (24%). Se observaron disparidades especialmente grandes en el Camerún, el Congo, Lesotho, Nigeria, Serbia y Turkmenistán, con un nivel de asistencia inferior en por lo menos 60 puntos porcentuales al de los niños más ricos (**Gráfico 11.5**).

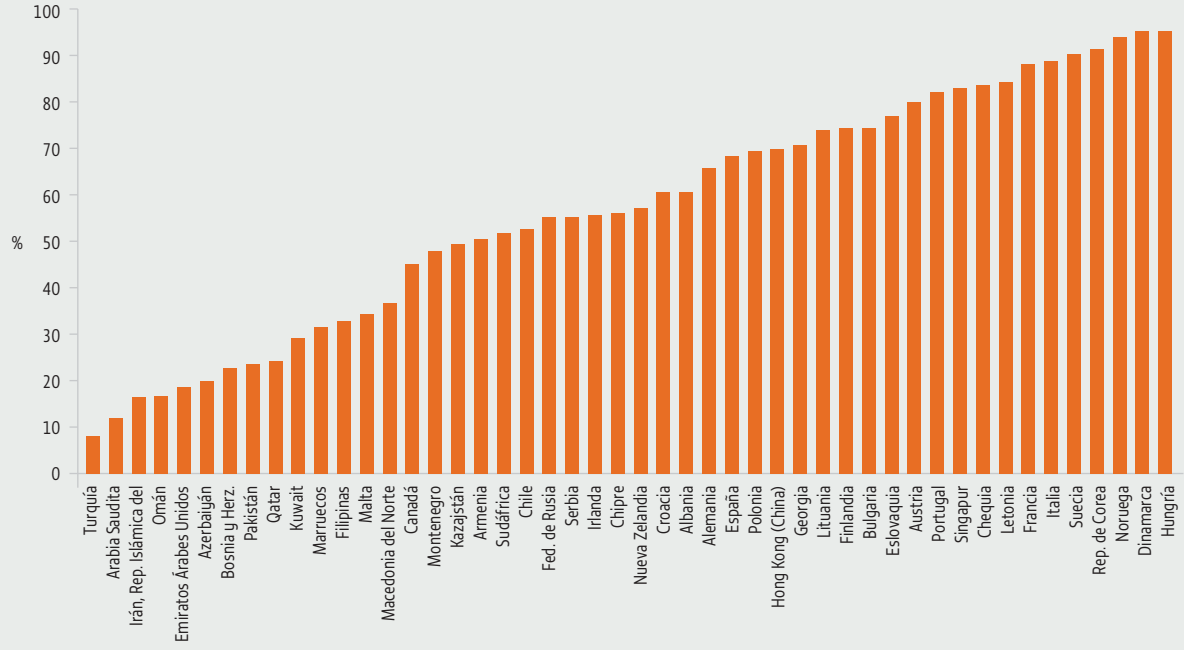
El aprendizaje empieza en el hogar, cuando los niños manipulan objetos y materias, desarrollan el lenguaje y exploran el mundo que los rodea. Durante los años cruciales de formación, los niños adquieren numerosas competencias, especialmente en el plano cognitivo, que los preparan para su ingreso en la escuela. Los niños de medios desfavorecidos tienen niveles más bajos de comunicación, lenguaje y alfabetización.

La finalidad del indicador temático 4.2.3 es averiguar si los niños viven en entornos familiares positivos y estimulantes, esto es, si cuentan con la participación de adultos en una serie de actividades como leer o mirar libros ilustrados, contar historias, cantar canciones, salir del hogar, jugar, y nombrar, contar o dibujar cosas. Ciertas prácticas de crianza, como leer a los niños, utilizar un lenguaje complejo e interactuar de forma receptiva y cariñosa, propician mejores resultados de desarrollo (Winter, 2010). Es importante para los niños que alguien les lea libros y les ayude a desarrollar y mejorar sus competencias en lectura (Fletcher y Reese, 2005). Esto es particularmente cierto para los niños que viven en los hogares más pobres. En la provincia de Punyab (Pakistán), el 29% de los niños más pobres a los que alguien leía libros lograban objetivos básicos de lectura, frente a solo el 15% de los niños que no recibían ese apoyo. Las diferencias eran menos marcadas para los niños de los hogares más ricos (Brossard y otros, 2020).

GRÁFICO 11.4:

Los niños de muchos países de ingresos altos cursan al menos tres años de enseñanza preescolar

Alumnos del cuarto grado con al menos tres años de educación de la primera infancia, 2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig11_4

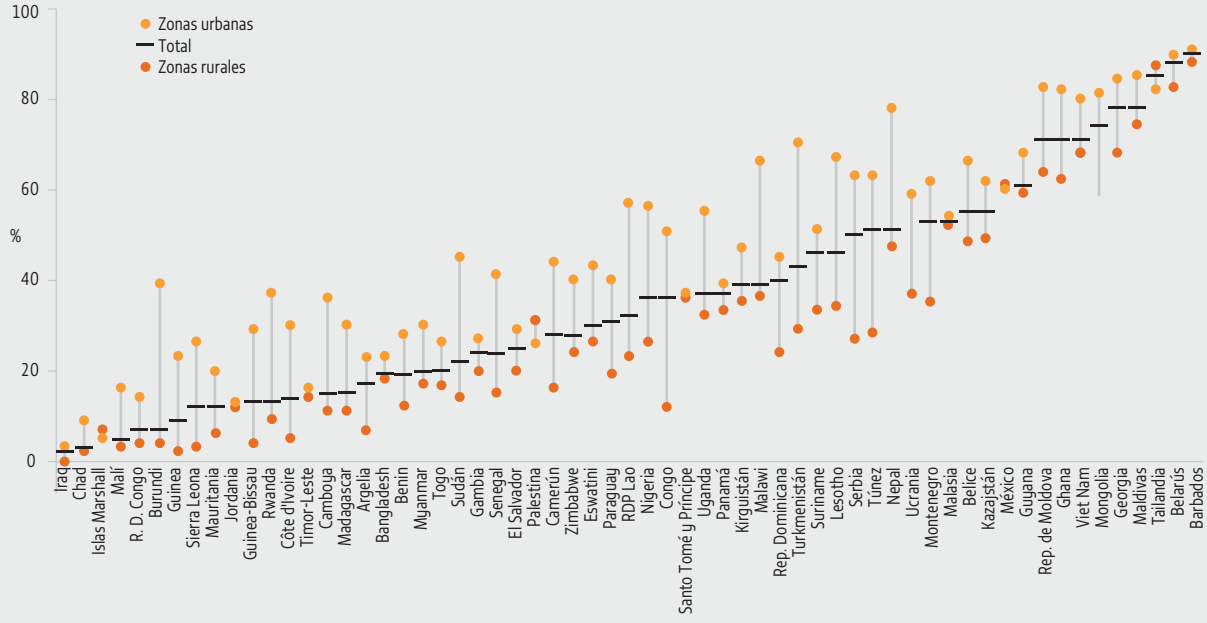
Fuente: IEA y UNESCO (2020).

GRÁFICO 11.5:

Los niños pobres y los niños de zonas rurales tienen menos probabilidades de cursar educación de la primera infancia

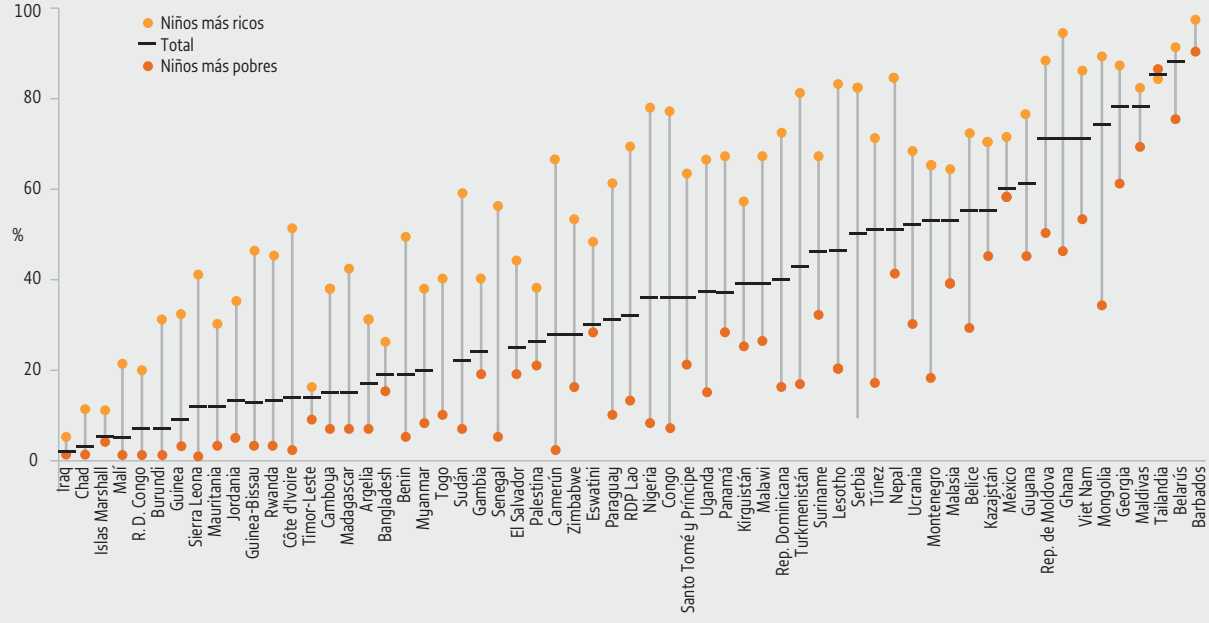
Porcentaje de niños de 36 a 59 meses que cursan educación de la primera infancia, países seleccionados, 2012-2019

a. Por ubicación



Fuentes: Base de datos del UNICEF, EDS e informes nacionales de MICS.

b. Por quintil de ingresos



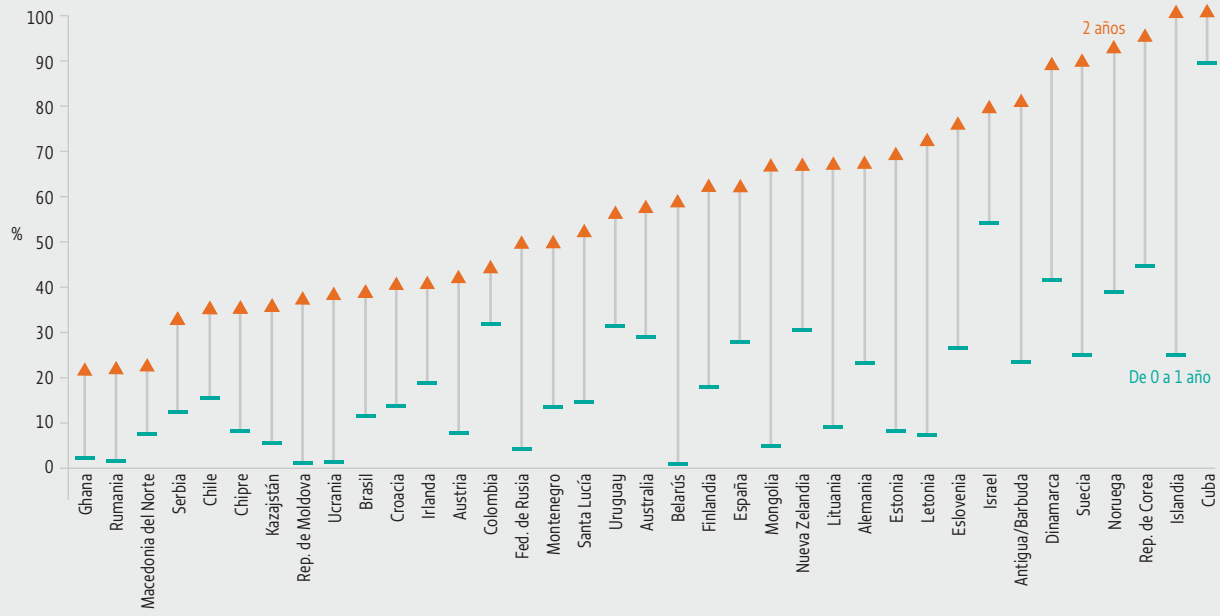
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig11_5

Fuentes: Base de datos del UNICEF, EDS e informes nacionales de MICS.

GRÁFICO 11.6:

En algunos países, muchos niños menores de 3 años participan en la AEPI

Porcentaje de niños menores de 3 años matriculados en la educación de la primera infancia, países seleccionados de ingresos medianos y altos, 2018



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig11_6

Fuente: Base de datos del IEU.

> En Punyab (Pakistán), el 29% de los niños más pobres a los que alguien leía libros lograban objetivos básicos de lectura, frente a solo el 15% de los niños que no recibían ese apoyo

En 2012-2019, el 62% de los niños en promedio realizaban cuatro actividades o más con un adulto en el hogar en los 71 países con datos de las MICS o la EDS. El porcentaje era inferior al 20% en Gambia, Sierra Leona y el Togo. Los niños de los hogares más ricos (73%) tenían más probabilidades de participar en actividades de aprendizaje y estimulación con adultos que los de los hogares más pobres (49%). Las disparidades basadas en la riqueza en la estimulación temprana eran significativas en países como Guinea, Haití, Mauritania y el Paraguay, donde el porcentaje de niños con los que un adulto realizaba cuatro o más actividades era el doble en los hogares más ricos que en los más pobres.

Un obstáculo importante para las actividades de estimulación, como la lectura conjunta, es la disponibilidad de libros. En 70 países de ingresos bajos y medianos, el 23% de los niños tenían por lo menos tres libros en casa. En la mitad de estos países, el porcentaje era inferior a uno de cada diez niños y en ocho países del África subsahariana era inferior a uno de cada cien.

ENFOQUE 11.1: LA ATENCIÓNY EDUCACIÓN DE LAPRIMERA INFANCIA COMIENZAA PARTIR DELNACIMIENTO

Aunque el artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas no amplía explícitamente el derecho a la educación más allá de la educación primaria, secundaria y superior, el artículo 6 establece que los niños tienen derecho a desarrollarse "en la máxima medida posible" y el artículo 29 dispone que la educación debe estar encaminada a desarrollar las aptitudes del niño "hasta el máximo de sus posibilidades". Esto se interpretó en el sentido de fomentar el derecho a la educación como un derecho que "comienza en el nacimiento" en la Observación General nº 7 de la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 2006). Varios decenios de investigación en neurociencia han generado pruebas sólidas sobre el aprendizaje temprano y los factores que favorecen el desarrollo del niño. Cuando un niño alcanza los 3 años, el 90% de su cerebro ya se ha desarrollado (Winter, 2020).

La participación de los niños menores de 3 años en programas de AEPI tiende a ser limitada, aunque alcanza más del 20% para las edades de 0 a 1 año y más del 60% para la edad de 2 años en varios países de ingresos medianos y altos (**Gráfico 11.6**). En Cuba, donde los programas de AEPI son prioritarios desde hace más de 50 años, más del 80% de los niños de 0 a 1 año y el 100% de los de 2 años están matriculados. Existen sólidas intervenciones intersectoriales centradas en la educación, la salud y la protección infantil desde el embarazo y, por su parte, una firme participación de la comunidad y la familia, especialmente por conducto del programa "Educa a tu hijo", amplía el alcance de la AEPI en las zonas rurales o remotas (Laire, 2016).

Otros países han intentado ampliar el acceso mediante la reglamentación. Alemania, Dinamarca, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Letonia y Noruega garantizan plazas de AEPI en sus marcos reglamentarios para todos los niños una vez finalizada la licencia parental (OCDE, 2020a). Ghana y Mozambique han incluido el derecho al acceso a la AEPI desde el nacimiento en los objetivos de sus políticas, los cuales deberán alcanzarse gradualmente (Ministerio de Asuntos de la Mujer y la Infancia de Ghana, 2004; Ministerio de Educación y Desarrollo Humano de Mozambique, 2020).

La asequibilidad de la AEPI para los más pequeños representa un desafío; ciertamente, una parte considerable del gasto proviene de fuentes privadas (**Capítulo 6**). En Colombia e Israel, las fuentes privadas constituyen más del 80% del gasto en programas de desarrollo educativo de la primera infancia, frente a menos del 30% para el preescolar (OCDE, 2019). En el caso de los niños menores de 3 años, sobre todo, la demanda supera la oferta pública en la mayoría de los países y las subvenciones públicas pueden no concederse desde el nacimiento. En Eslovenia, la educación preescolar es gratuita para todos los niños de 3 a 6 años. Luxemburgo ofrece educación preescolar gratuita a partir de los 3 años y, desde octubre de 2017, un sistema de vales financia 20 horas de cuidado infantil gratuito en el sector de la educación no formal para niños de 1 a 4 años (Servicios nacionales de juventud de Luxemburgo, 2020).

En el Brasil, 1,8 millones de niños menores de 3 años se quedan sin guardería por falta de plazas y únicamente el 32% de los niños menores de 3 años están matriculados. Los niños más pobres son los más afectados, ya que el 34% de ellos no tienen cupo en la AEPI, frente al 7% de los más ricos (IBGE, 2018). En Río de Janeiro, donde se introdujo un sistema de lotería para ampliar el acceso en los barrios de bajos ingresos, esto sigue planteando un gran problema. Se están llevando a cabo iniciativas para solucionarlo, consistentes en promover madres comunitarias y el cuidado informal de niños (Attanasio, 2017; Walker, 2019).

> “En el Brasil, el 34% de los niños más pobres no tienen cupo en la AEPI, frente al 7% de los más ricos”

Aun en los países de ingresos altos, el acceso a la AEPI sigue dependiendo en gran medida del entorno socioeconómico. En Francia e Irlanda, la diferencia de participación entre los niños de 0 a 2 años de hogares de ingresos bajos y altos es de más de 50 puntos porcentuales. En Dinamarca y Suecia, por el contrario, solo el 2% de los hogares de ingresos bajos pide mayor acceso a las guarderías, pero no puede pagarlas (OCDE, 2020b). Las políticas locales pueden ser útiles. En Aarhus (Dinamarca) se puso en marcha en 2014-2017 el proyecto “Un comienzo seguro en la vida”, orientado a estrechar la cooperación entre los enfermeros sanitarios y los educadores de guarderías, con miras a prestar apoyo a los padres con hijos recién nacidos y así infundirles confianza e informarles sobre actividades que pueden mejorar el bienestar de sus hijos (Comisión Europea, 2021b).

Las modalidades de participación son diversas. En muchos países, los programas para los más pequeños solo están disponibles a tiempo parcial, incluso apenas unas horas a la semana. En los Países Bajos y el Reino Unido, los niños menores de 3 años toman parte en servicios de AEPI menos de 20 horas a la semana, por término medio (OCDE, 2017). Aunque las pruebas sobre los beneficios de la jornada completa frente a la jornada parcial para los más pequeños no son concluyentes, el número de horas semanales que los niños menores de 3 años asisten a programas de AEPI puede influir considerablemente en la participación de los padres en el mercado laboral. En los países de ingresos altos, esta cifra está estrechamente relacionada con las tasas de empleo a tiempo completo de las mujeres (OCDE, 2018).

Ahora bien, las cifras oficiales de participación revelan solo parte de la realidad. Un programa de AEPI debe cumplir criterios relativos a la frecuencia, los objetivos educativos fijados y el personal que han de ajustarse a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE). El nivel 0 de la CINE tiene dos subcategorías: la CINE 01 abarca los programas de desarrollo educativo de la primera infancia, generalmente para niños de hasta 2 años, mientras que la CINE 02 corresponde a la educación preescolar, generalmente desde los 3 años hasta el inicio de la escuela primaria. Especialmente en el caso de los niños más pequeños, la participación puede ser elevada en programas registrados que ofrecen servicios formales fuera del ámbito de la CINE, como las crèches en Francia o las amas en Portugal. En el Japón, el 2% de los niños menores de 3 años están matriculados en la CINE 01, mientras que el 32% lo están en programas registrados que no pertenecen al ámbito de la CINE (OCDE, 2021).

La AEPI para los más jóvenes carece a menudo de reconocimiento formal y puede no estar plenamente recogida en los datos. La cuestión de los proveedores no estatales no registrados, en particular de servicios para niños menores de 3 años, se ha reconocido en numerosos países, desde la educación preescolar en Nepal (Banco Mundial y UNICEF, 2020) hasta el cuidado de niños en el hogar sin licencia en el Canadá (Varmuza y otros, 2019). En la India, el alto número de centros de AEPI no estatales no registrados plantea problemas para la rendición de cuentas y el acopio de datos administrativos (Rao y otros, 2021).

COVID-19

En el punto álgido de los cierres de preescolares y guarderías, a principios de abril de 2020, la escolarización preescolar de más de 180 millones de niños se vio interrumpida (Nugroho y otros, 2021). En promedio, los centros de enseñanza preescolar estuvieron cerrados durante 78 días en 2020, una cifra que va de 46 días en los países de ingresos altos a 122 días en los de ingresos medianos bajos (UNESCO y otros, 2021). Un estudio calculó que los cierres entre marzo de 2020 y febrero de 2021, equivalentes a 19.000 millones de días-persona de instrucción perdidos, repercutirían negativamente en el desarrollo de 11 millones más de niños; por otra parte, estimó que las pérdidas se concentrarían en los países de ingresos bajos y medianos bajos, agravando la desigualdad mundial existente (McCoy y otros, 2021).

A mediados de 2021, más de 60 países no habían reabierto completamente las escuelas de preescolar. Aunque en 2020 los educandos más jóvenes de los países de ingresos bajos y medianos perdieron más días de aprendizaje que los de primaria y secundaria, tuvieron menos posibilidades de acceder a oportunidades de aprendizaje a distancia (Nugroho y otros, 2021). En el plano mundial, el 46% de los países informó de que al menos el 75% de los alumnos de preescolar habían recibido educación a distancia cuando las escuelas cerraron en 2020, un porcentaje muy inferior al 64% de países que afirmó lo mismo para los alumnos de primaria (UNESCO y otros, 2021). Una encuesta realizada en 26 países de ingresos bajos y medianos reveló que 19 contaban con plataformas nacionales de aprendizaje en línea y 14 con contenidos de aprendizaje para niños pequeños, aunque solo seis ofrecían orientación o formación para docentes, y únicamente el Pakistán hacía un seguimiento de la participación (Galevski y otros, 2021). Se señaló que, en entornos con recursos suficientes, los educadores de la primera infancia se adaptaban a la enseñanza a distancia y adquirían más confianza incluso con poca o ninguna orientación (McKenna y otros, 2021). Pero en la mayoría de los países había demasiados obstáculos para garantizar la continuidad del aprendizaje.

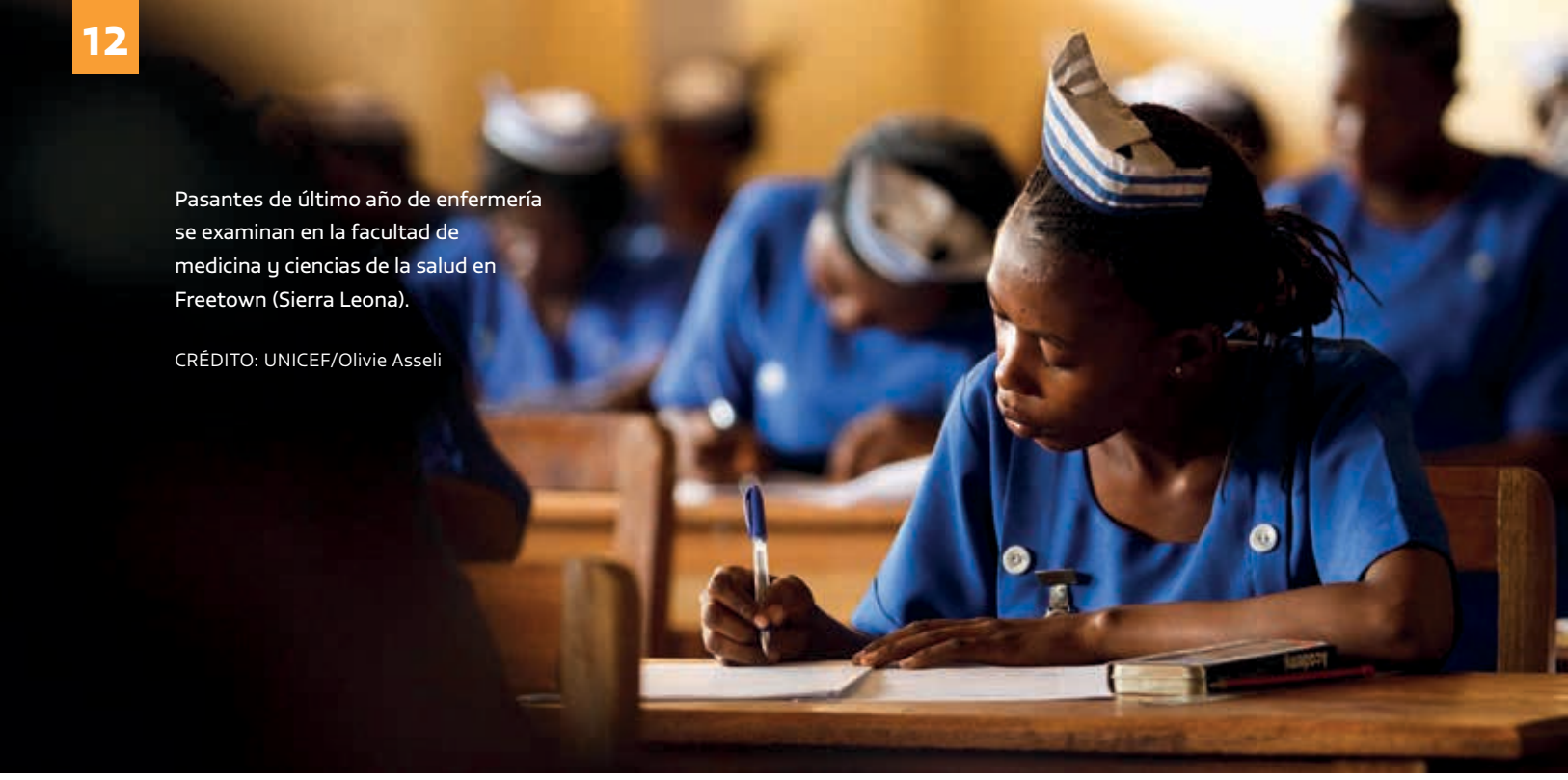
Incluso en los casos en los que se ofrecía aprendizaje a distancia, se planteaban problemas como la falta de formación de los docentes, las dificultades para adaptar el aprendizaje a distancia a los niños pequeños y entornos domésticos desfavorecidos con apoyo insuficiente. Los maestros de preescolar recibieron instrucciones para garantizar la continuidad del aprendizaje en el 55% de los países, en comparación con casi el 70% de los países para otros niveles de educación (UNESCO y otros, 2021). La falta de preparación para la enseñanza a distancia representó un desafío considerable, especialmente en lo que se refiere a cómo utilizar la tecnología para actividades acordes con el desarrollo, pero también a determinar cómo trabajar con cuidadores que tal vez no puedan informar sobre cuán bien responden y aprenden los niños (Atiles y otros, 2021). A distancia, los maestros solo reciben los resultados de las actividades, como imágenes de dibujos, vídeos y hojas de actividades, pero no pueden supervisar y evaluar el desarrollo del niño en persona (Oktavianingsih y Arifiyanti, 2021). En una encuesta en línea realizada a educadores de la primera infancia, el 58% en Asia y el Pacífico afirmó que no podía supervisar el progreso del aprendizaje, lo que constituía su mayor problema después de la falta de internet y de dispositivos técnicos. En el África subsahariana, el 46% de los educadores señaló esta dificultad (UNESCO, 2021a).

Cuando la enseñanza pasó a impartirse en línea, los educadores observaron que los niños pequeños carecían de la autonomía y las competencias necesarias para mirar una pantalla durante largo tiempo y que resultaba complicado explicar las actividades. Una encuesta realizada a padres en China reveló que, aunque estos empleaban recursos de aprendizaje en línea gratuitos dirigidos por maestros de preescolar, el 85% afirmaba que sus hijos no pasaban más de 30 minutos en línea cada vez, mientras que aproximadamente un tercio no pasaba más de 15 minutos en línea al día (Dong y otros, 2020). El número de alumnos en las clases de aprendizaje a distancia influía en gran medida; así pues, un estudio realizado en los Estados Unidos concluyó que, en las clases de más de 10 alumnos, los niños tenían menos turnos, participaban menos activamente y perdían antes el interés. Los niños en sus primeros pasos podían participar en sesiones de 15 a 20 minutos y los niños en edad preescolar hasta 30 minutos. Los niños respondían bien en ambos grupos de edad a canciones, cuentos interesantes y música/movimiento (Szente, 2020).

Se aplicaron políticas y medidas destinadas a brindar apoyo a los padres y cuidadores en cerca de tres cuartas partes de los países; concretamente, el 62% de los países indicaron que proporcionaban material para orientar a los padres en el aprendizaje en el hogar, aunque solo el 44% de los países de ingresos bajos ofrecían ese tipo de material al menos a algunos padres, en comparación con el 71% de los países de ingresos altos. Entre las medidas más frecuentes figuran la impartición de orientación y consejos o el suministro de material para continuar el aprendizaje en casa. Las directrices para los padres destinadas a facilitar el aprendizaje en el hogar se reforzaron mediante un seguimiento telefónico periódico realizado por las escuelas en el 45% de los países de ingresos altos, pero apenas en un 22% de los países de ingresos bajos (UNESCO y otros, 2020).

Más allá de las repercusiones a largo plazo en el aprendizaje, el cierre de centros de educación temprana y la limitación de las interacciones con la familia ampliada privaron a los niños de estimulación social y cognitiva fuera de sus hogares (Yoshikawa y otros, 2020), una carencia que se ha calificado de "pandemia latente" (Howard-Jones y otros, 2021). Los niños se desarrollan plenamente en compañía de otros niños y de adultos receptivos, y el aprendizaje a distancia no puede sustituir esas experiencias (Pascal y Bertram, 2021). Muchos niños se enfrentaron al aislamiento social y el aumento de los niveles de estrés. Un estudio realizado en el estado de Massachusetts (Estados Unidos) mostró que el 61% de los padres habían notado un impacto negativo en el desarrollo socioemocional de los niños y el 53% de los educadores de la primera infancia habían observado cambios de comportamiento. De estos educadores, el 77% informó de cambios negativos, como mayores rabietas, llanto y dificultad para separarse de los padres, y el 23% de cambios positivos relacionados con la capacidad de adaptación y la resiliencia (Hanno y otros, 2021).

El aumento del estrés es especialmente crítico para los niños con discapacidad y problemas de salud mental y los que están expuestos a riesgos en cuanto a su protección. En los Estados Unidos, aunque casi la mitad de los educadores encuestados explicaron que utilizaban estrategias para tratar de forma diferente a los niños en situación de riesgo o con necesidades especiales, solo el 6% de ellos colaboraban con proveedores de servicios como los foniatras (McKenna y otros, 2021). Para llegar a los alumnos vulnerables a distancia se necesitaría un enfoque de múltiples partes interesadas y una colaboración entre los docentes y las instituciones especializadas. En el Camerún y Macedonia del Norte, los programas de radio y televisión y el material didáctico impreso no estaban adaptados a los niños con discapacidad visual y auditiva (Galevski y otros, 2021). Para algunos niños, perder el contacto con los docentes planteaba un riesgo para su seguridad. El análisis de datos de víctimas de actos de violencia doméstica denunciados a la Fiscalía General de Justicia de la Ciudad de México mostró una disminución del número de denuncias de maltrato infantil del 21% al 30%, con reducciones mayores en los municipios pobres, lo que podría atribuirse al papel que desempeñan los educadores en la detección y la denuncia tempranas (Cabrera-Hernández y Padilla-Romo 2020).



Pasantes de último año de enfermería se examinan en la facultad de medicina y ciencias de la salud en Freetown (Sierra Leona).

CRÉDITO: UNICEF/Olivie Asseli

MENSAJES CLAVE

Entre 2012 y 2015, casi 1 de cada 5 encuestados de entre 15 y 35 años de 33 países de ingresos bajos y medianos declaró haber efectuado al menos unas pasantías o haber recibido una formación de aprendiz con un empleador como parte de su educación.

En una cuarta parte de los países, la enseñanza secundaria profesional no da acceso a la educación superior, lo que reduce su atractivo.

La tasa bruta de escolarización en la educación superior alcanzó el 39%, tras haber aumentado aproximadamente un punto porcentual al año desde 2000 y oscilado entre el 9% en el África subsahariana y el 78% en Europa y América del Norte.

Aproximadamente el 40% del estudiantado de 19 países, en su mayoría de altos ingresos, solicita préstamos para estudios superiores. En Brasil y Chile, más del 40% de los préstamos estudiantiles tenían al menos tres meses de retraso en el pago.

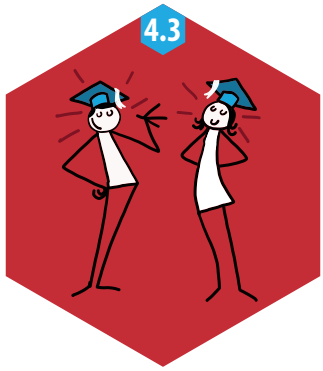
En 35 países europeos, el 90% de la participación en la educación de adultos fue patrocinada por el empleador y el 40% fue impartida por el empleador.

Los adultos australianos, británicos, coreanos, rusos y suizos con estudios superiores tenían el doble de probabilidades que los que habían cursado estudios secundarios de recibir 10 o más formaciones a lo largo de su vida.

La enseñanza y formación técnica y profesional sufrió durante la pandemia de COVID-19 porque hasta el 80% de los programas están centrados en las competencias prácticas que deben adquirirse en persona.

En los Estados Unidos, la matrícula de estudiantes universitarios disminuyó un 6,5% entre 2019 y 2021 y por lo menos un 13% en los establecimientos de enseñanza privados con fines de lucro de cuatro años y en los públicos de dos años.

CAPÍTULO 12



META 4.3

Enseñanza técnica, profesional, superior y de adultos

De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria

INDICADOR MUNDIAL

4.3.1 – *Tasa de participación de los jóvenes y adultos en la enseñanza y formación académica y no académica en los últimos 12 meses, desglosada por sexo*

INDICADORES TEMÁTICOS

4.3.2 – *Tasa bruta de matriculación en educación superior*

4.3.3 – *Tasa de participación en programas de educación profesionales y técnicos (15-24 años) por sexo*

La meta 4.3 y sus indicadores se refieren a las oportunidades de educación fuera y más allá de la escuela primaria y secundaria académica general, a saber, la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP), la educación superior y la educación de adultos. En numerosos países, la mayoría de los educandos tienen pocas posibilidades de cursar este tipo de estudios. Existen grandes diferencias entre los países, que probablemente reflejan más las distintas limitaciones que las preferencias.

ENSEÑANZA Y FORMACIÓN TÉCNICAY PROFESIONAL

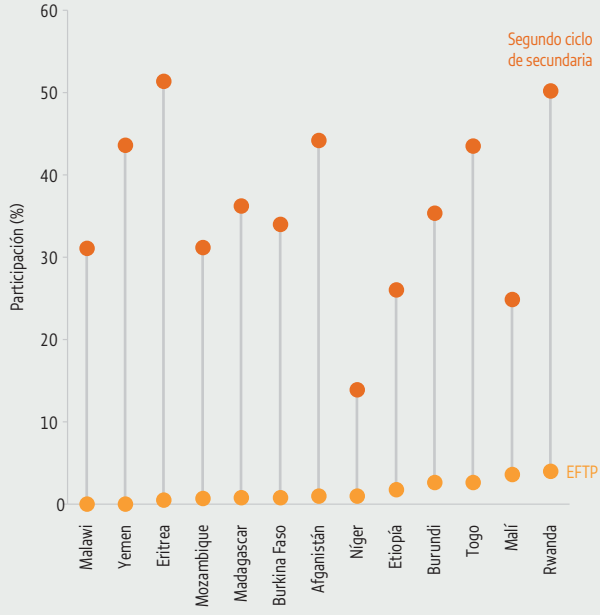
La EFTP fomenta el crecimiento económico, entre otras cosas, mejorando las dimensiones esenciales de la inclusión social (Ali Asadullah, 2019). Sin embargo, sigue estando poco financiada y, a menudo, desatendida. En los países de bajos ingresos, apenas el 1% de los jóvenes se beneficia de la EFTP, en promedio (**Gráfico 12.1**). En cierta medida, esto refleja los bajos niveles generales de participación en la enseñanza secundaria. Sin embargo, las oportunidades de EFTP vinculadas exclusivamente a la enseñanza secundaria general no ofrecen una verdadera alternativa. Además, una de las críticas más comunes a la impartición de EFTP de bajo rendimiento es que está excesivamente escolarizada y desconectada de las necesidades de los empleadores (OIT, 2020). La disponibilidad de programas de formación de aprendices, concebidos para estrechar esos nexos, sigue siendo escasa (**Recuadro 12.1**).

En los últimos 15 años, algunos países han aumentado considerablemente la participación de los jóvenes de 15 a 24 años en la formación profesional. Todos esos países han realizado esfuerzos considerables, respaldados por la voluntad y el compromiso políticos, para ampliar la impartición de formación profesional y reformar el sistema de formación existente (**Gráfico 12.2**).

En Uruguay, a finales de la década de 1990 un préstamo del Banco Interamericano de Desarrollo allanó el camino para una reforma sistémica y dar nuevo impulso al sistema de EFTP (Cardozo, 2008), seguido de un nuevo marco legislativo en materia de educación en 2008 (INEEd, 2014). Con el tiempo, la reforma del sistema de EFTP del país desembocó en la creación del Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional; la puesta en marcha del aprendizaje en el lugar de trabajo, incluida la formación de aprendices; el reconocimiento del aprendizaje previo; y el establecimiento del Marco Nacional de Cualificaciones, con el que se espera garantizar la calidad de la formación impartida por las cerca de 1.000 instituciones que funcionan en el país, entre ellas las privadas (OIT, 2019).

La ayuda de los donantes desempeñó también un papel fundamental en el fomento de la modernización del sistema de EFTP de Armenia. Entre 2007 y 2013, la Unión Europea (UE) aportó unos 40 millones de euros para renovar y transformar los institutos de EFTP en centros regionales de excelencia (Arribas y Papadakis, 2019). Dentro de un marco normativo redefinido y alineado con el ámbito europeo de formación profesional, Armenia duplicó con creces la proporción de estudiantes en formación profesional secundaria entre 2011 y 2019 (ETF, 2020).

GRÁFICO 12.1:
Muy pocos se benefician de la EFTP en los países de bajos ingresos
Tasa de participación en la enseñanza técnica y profesional, de 15 a 24 años de edad, y tasa neta total de matriculación en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, países de bajos ingresos seleccionados, 2015-2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig12_1
Fuente: Base de datos del IEU.

La modernización de los centros de EFTP existentes y la creación de otros nuevos fueron decisivas para atraer al estudiantado en Burundi e Indonesia. En Burundi, que contaba con 20.000 estudiantes en programas de formación profesional en 2011 (Banco Mundial, 2014), su número alcanzó unos 80.000 en 2017 después de que se establecieran centros de educación comercial en cada municipio y de que las relaciones de asociación con el sector empresarial contribuyeran a reforzar la impartición local de formación (Ministerio de Educación de Burundi y AFD, 2018). Indonesia amplió y revitalizó las escuelas secundarias de formación profesional y los centros comunitarios postsecundarios como parte de un importante relanzamiento del sistema de EFTP, en consonancia con una ampliación de la escolaridad obligatoria (OCDE y Banco Asiático de Desarrollo, 2014). Las asociaciones con empresas privadas ayudaron a ampliar la participación y a mejorar la adecuación de los planes de estudios profesionales a las necesidades del mercado de trabajo (Triyono y Moses, 2019).

RECUADRO 12.1:

La formación de aprendices sigue siendo escasa en los países de ingresos bajos y medianos

La formación de aprendices es una manera de impartir la EFTP fuera del entorno escolar[1]. Una formación de ese tipo bien concebida puede responder a la escasez de competencias, apoyar a los jóvenes en la adquisición de conjuntos de competencias complejas, facilitar la transición de la escuela al trabajo y, en última instancia, reducir el desempleo de los jóvenes (Aivazova, 2013). Austria, Alemania y Suiza, que tienen una fuerte tradición de formación de aprendices, han logrado mantener altas tasas de empleo de los jóvenes. Los tres países utilizan eficazmente los programas de formación profesional, con especial atención a los posibles abandonos escolares (Dolado, 2015).

En muchos países de ingresos bajos y medianos, la formación de aprendices es menos común y está menos formaliza, en consonancia con los altos niveles de informalidad del mercado laboral, así como menos conectada con la EFTP escolar. En consecuencia, se dispone de pocas estadísticas sobre su importancia. Una posible fuente es la encuesta de transición de la escuela al trabajo, que la Organización Internacional del Trabajo (OIT) realizó en 33 países entre 2012 y 2015. En ella se incluía la pregunta: "¿Tuvo usted una (o más) pasantía(s)/formación de aprendices con un empleador como parte de su educación? En promedio, casi 1 de cada 5 encuestados de entre 15 y 35 años respondió que sí.

La prevalencia tiende a ser mayor en los países de ingresos medianos altos de Europa Central y Oriental. En la República de Moldova, Serbia y Ucrania, entre el 40% y el 50% de los jóvenes adultos habían efectuado pasantías o una formación de aprendices. La prevalencia varía en función de la pobreza autoevaluada. En los hogares que se declaran pobres, el 11% efectuó pasantías o una formación de aprendices, frente al 28% en los hogares acomodados. En los países de altos ingresos, como el Reino Unido, las pasantías de alto nivel son una estrategia que permite a los jóvenes privilegiados movilizar los recursos familiares para aventajar a sus compañeros (Wright y Mulvey, 2021).

El porcentaje de personas que han efectuado pasantías o una formación de aprendices aumenta hasta los 30 años de edad cuando alcanza su máximo nivel. Las diferencias de género son mínimas, en promedio, aunque los hombres tienen el doble de probabilidades que las mujeres de declarar haber efectuado pasantías o una formación de aprendices en Liberia (15% de los hombres y 7% de las mujeres) y Malawi (9,5% de los hombres y 4% de las mujeres).

Algunos datos indican que la formación de aprendices sirvió como alternativa a la EFTP formal. Fue menos común entre los graduados de la enseñanza secundaria profesional (8%) y la postsecundaria (11%). Posiblemente debido a la fusión con las pasantías, fue mucho más común entre quienes habían cursado la enseñanza secundaria general (36%) o postsecundaria (23%) que entre quienes habían cursado únicamente la enseñanza primaria (19%). El porcentaje de personas que efectuaron una formación de aprendices o una pasantía fue mucho mayor entre quienes trabajaban en el sector formal.

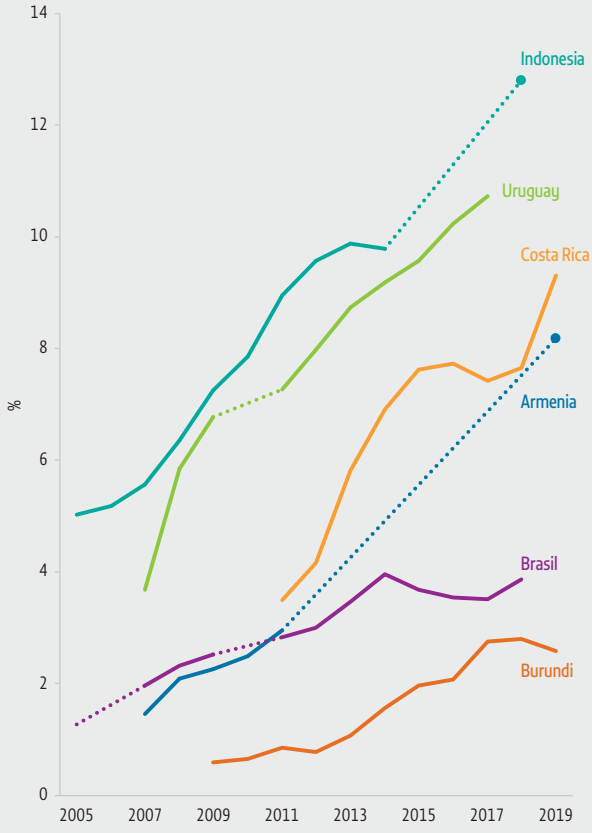
Una submuestra de encuestados escribió un diario en el que exponían el historial completo de sus actividades en el mercado de trabajo que duraron más de tres meses. Aunque este registro seguía mezclando la formación de aprendices y las pasantías, la duración mínima de tres meses, junto con el hecho de que se excluía la formación efectuada durante los estudios, probablemente excluyó las pasantías. Aplicando este criterio más estricto, la prevalencia de la formación de aprendices fue apenas del 2% de la pequeña muestra de personas que escribieron un diario, lo cual no permite un mayor desglose. Independientemente de cómo se consideren estos datos, la formación de aprendices todavía no desarrolla todo su potencial en los países de ingresos bajos y medianos.

1 Este recuadro se basa en Bonomelli Carrasco (2021).

Al igual que en Indonesia, la ampliación de la escolaridad obligatoria supuso un aumento considerable del número de escuelas de formación profesional en Costa Rica (OCDE, 2017). El aumento de la participación en la EFTP también fue el resultado de un aumento de la financiación y de nuevos mecanismos de coordinación en los que participaron las partes sociales y económicas. Los requisitos de ingreso se volvieron menos rígidos (Guzmán, 2011) y la impartición se amplió por medio de nuevos servicios técnicos y especializaciones (Alvarado Calderón y Mora Hernández, 2020; Beirute Brealey, 2018). A resultas de ello, el porcentaje de estudiantes inscritos en los colegios técnicos profesionales públicos aumentó de 22% en 2010 a 32% en 2018 (Camacho-Calvo y otros, 2019).

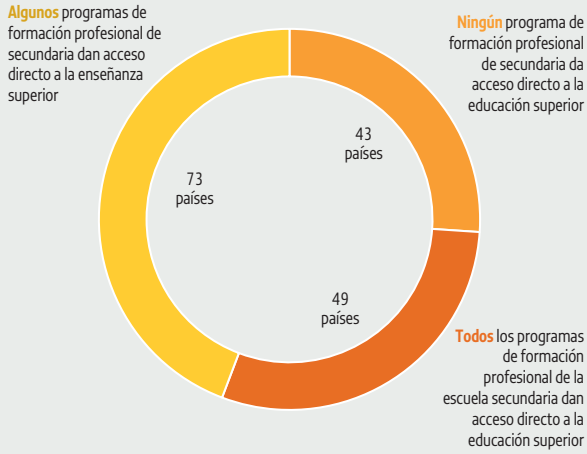
El nuevo impulso dado a la formación profesional en el Brasil se caracterizó por una estrecha cooperación intersectorial y un énfasis en el estudiantado de los hogares más desfavorecidos. Creado en 2011, el Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC - programa nacional de acceso a la enseñanza técnica y al empleo) impartía cursos de formación profesional gratuitos en los institutos federales y financiaba experiencias de capacitación y de formación de aprendices para hacer frente a la persistencia del abandono escolar y la baja participación en la formación (Rambla y otros, 2020). El PRONATEC aspiraba a fomentar la cooperación entre ministerios que podían solicitar la organización de programas de formación específicos en diversos sectores. Sin embargo, la formación tendía a reflejar las capacidades de los dispensadores de formación en vez de las necesidades detectadas (OCDE, 2020). La participación y la calidad esperadas no se lograron (OCDE, 2015). En 2014, el Gobierno comenzó a reducir la financiación del PRONATEC (UNESCO-UNEVOC y Conselho Nacional das Instituções da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 2018).

GRÁFICO 12.2:
Algunos países han aumentado la participación en la EFTP en los últimos años
Tasa de participación en programas técnicos y profesionales (jóvenes de 15 a 24 años), países seleccionados, 2005-2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig12_2
Fuente: Base de datos del IEU.

GRÁFICO 12.3:
En una cuarta parte de los países, la enseñanza secundaria profesional no da acceso a la educación superior
Número de países, por presencia de programas de enseñanza secundaria profesional, con y sin acceso a la educación superior, 2019



Nota: Análisis basado en la presencia de los niveles CINE 351, 352 y 353 y el nivel 354 con acceso directo a la educación superior.
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig12_3
Fuente: Base de datos del IEU.

La enseñanza secundaria profesional puede no parecer una opción atractiva si se la considera un "callejón sin salida" (Field y Guez, 2018). Esto es particularmente cierto si, a diferencia de un certificado de secundaria general, un diploma de secundaria profesional no brinda la oportunidad de cursar después directamente estudios superiores. En una cuarta parte de los países, esto es lo que ocurre en todas las formas de enseñanza secundaria profesional (**Gráfico 12.3**). En cambio, en el 30% de los países, todos los graduados de la formación profesional secundaria tienen acceso directo a la educación superior. En otros lugares coexisten itinerarios de formación profesional secundaria con y sin acceso a la educación superior.
El instrumento de acopio de datos de la UNESCO, la OCDE y Eurostat solicita detalles sobre la matriculación en la EFTP con acceso directo a la educación superior, pero los datos no se publican de forma rutinaria.

Cuando los graduados de la formación profesional secundaria no tienen acceso a la educación superior, la vía puede abrirse de varias maneras. Las formas existentes de educación secundaria profesional pueden mejorarse para cumplir los requisitos de acceso a la educación superior (por ejemplo, mediante su integración en el segundo ciclo de la secundaria general, como en el Brasil); las formas existentes de educación postsecundaria abiertas a los graduados de la secundaria profesional pueden mejorarse hasta el nivel universitario; se pueden introducir nuevas formas de secundaria profesional con acceso directo a la educación superior; o se pueden introducir nuevas formas de educación superior con requisitos de acceso menos restrictivos, como

> “En el 30% de los países, todos los graduados de la formación profesional secundaria tienen acceso directo a la educación superior”

en las "universidades de ciencias aplicadas" de algunos países europeos como Alemania, los Países Bajos y Suiza (Field y Guez, 2018). En la práctica, las reformas en materia de educación superior han sido más comunes, como la mejora de las titulaciones profesionales (por ejemplo, en enfermería) a nivel universitario o la creación de establecimientos de educación superior alternativos pero plenamente reconocidos como las universidades abiertas.

En Tayikistán, en los años 1990 una universidad pública con una especialización en tecnología creó un instituto dentro de la estructura universitaria para impartir una enseñanza técnica básica a los alumnos de los grados 9 y 10. El examen final hacía las veces de examen de admisión a la universidad (Sabzalieva, 2020). Más recientemente, el programa EUX de Dinamarca, que se puso a prueba en 2010 y se amplió a 24 profesiones en 2015, creó una vía de acceso profesional a la universidad (Jørgensen, 2015). Este programa híbrido mejoró una iniciativa anterior que otorgaba cualificaciones de acceso a la formación profesional y a la educación superior, pero se consideró que ahorraba demasiado poco tiempo en comparación con la obtención de las cualificaciones una tras otra. Sin embargo, la existencia de vías de acceso es insuficiente. El programa EUX es exigente y solo llega al 2% del estudiantado de EFTP (Jørgensen, 2017). En Estonia, existen vías de acceso abiertas en principio, pero en 2016 solo 21 estudiantes de EFTP aprovecharon un año adicional que llevaba a una cualificación de acceso a la educación superior (Musset y otros, 2019).

EDUCACIÓN SUPERIOR

En 2019 la participación mundial en la educación superior alcanzó 118 millones de mujeres y 110 millones de hombres. La tasa bruta de matriculación en la educación superior fue del 39%, prosiguiendo un crecimiento medio constante de aproximadamente un punto porcentual anual desde el año 2000. Los valores regionales oscilaron entre el 9% en el África subsahariana y el 78% en Europa y América del Norte.

Estas cifras proceden de datos administrativos sobre la matriculación en la educación superior. Los datos de las encuestas sobre asistencia muestran un panorama diferente en numerosos países (**Gráfico 12.4**). Aparte de los errores en los datos de matriculación o asistencia, la matriculación puede subestimar la asistencia si muchos estudiantes asisten a establecimientos de enseñanza que no se cuentan en las estadísticas oficiales porque, por ejemplo, carecen de reconocimiento o acreditación. A la inversa, la matriculación puede sobrestimar la asistencia si un número importante de personas están matriculadas solo nominalmente, sobre todo cuando la matrícula es gratuita y la condición de estudiante conlleva ventajas como el transporte subvencionado. En algunos estados alemanes, la introducción de derechos de matrícula y la posterior reintroducción de la gratuidad de la educación superior en los últimos 20 años se acompañó de debates sobre la matriculación nominal pero inactiva, así como sobre las ventajas y desventajas jurídicas y prácticas de matricularse únicamente para disfrutar de las ventajas relacionadas con la condición de estudiante. En Alemania, en la asignatura de física de matrícula abierta, menos del 30% de los nuevos matriculados en los trimestres de verano de 2013, 2014 y 2015 asistieron a los cursos o se presentaron a los exámenes (Düchs e Ingold, 2016).

En las tasas brutas de participación se comparan el número de personas de cualquier edad matriculadas o que asisten a un determinado nivel de educación con el tamaño del grupo de edad correspondiente. Cuando se dispone de ellas, son preferibles las tasas netas que solo toman en consideración la matriculación y la asistencia de las personas de la edad correspondiente, y que han sustituido prácticamente a las tasas brutas de participación en la educación primaria y secundaria. Pero en la educación superior, rara vez se dispone de los datos de matriculación por edad para las estadísticas internacionales, por lo que no se pueden calcular las tasas netas de matriculación. Además, a diferencia de lo que ocurre en los niveles inferiores de escolarización, especialmente en la obligatoria, la expectativa normativa de matriculación a una edad determinada es muy inferior. A efectos de las tasas brutas de participación en la educación superior, se suelen utilizar los cinco años inmediatamente posteriores al grupo de edad correspondiente al segundo ciclo de secundaria.

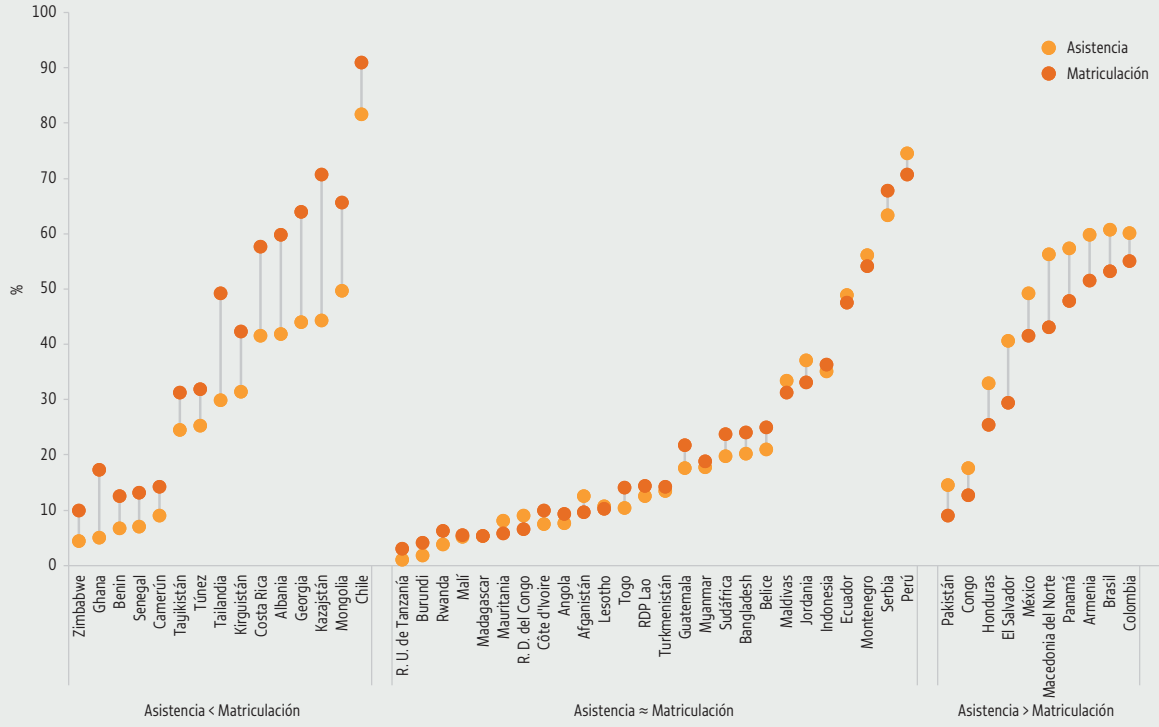
Sin embargo, son comunes los estudios universitarios a edades más avanzadas. En numerosos países del África subsahariana, los jóvenes tienen más probabilidades de cursar estudios superiores después de haber salido del grupo de edad convencional de cinco años que incluso a los dos años de haber entrado en él (**Gráfico 12.5**). En la mitad de los países con datos recientes, la asistencia de estudiantes que están en el grupo de mayor edad es dos veces superior o aun más. La asistencia a edades más avanzadas puede reflejar un retraso en la obtención de un título universitario, pero también es el resultado de un ingreso más tardío, lo cual no es intrínsecamente problemático. Sin embargo, las grandes diferencias en el perfil de edad de los nuevos estudiantes y los que continúan en la educación superior pueden distorsionar las comparaciones de las tasas brutas de participación.

En la meta 4.3 se pide que la educación superior sea asequible. A diferencia de los niveles inferiores de educación, en los que los proveedores privados suelen estar financiados o contratados directamente por el sector público, la educación superior privada requiere casi siempre que el estudiantado o sus familias sufraguen el costo total de la impartición. Los derechos de matrícula elevados se consideran incluso a menudo una inversión que vale la pena, pues permite esperar mayores ingresos a lo largo de la vida, aunque esta expectativa no se cumple para todos. Sin embargo, el hecho de poder costearse una educación superior desde el punto de vista de la duración de la vida no hace que ésta sea asequible de entrada. Los argumentos económicos a favor de la participación en los costos de la educación superior dependen fundamentalmente de que los futuros estudiantes no tengan que vérselas con restricciones de crédito. Los préstamos estudiantiles de diversos tipos se han convertido en un mercado de un billón de dólares. Sin embargo, en la práctica no siempre cumplen su propósito. Los préstamos estudiantiles o acuerdos equivalentes mal concebidos pueden ser no solo insostenibles para muchos graduados, sino también una pobre fuente de ingresos para el Gobierno (**Enfoque 12.1**).

GRÁFICO 12.4:

Los datos de matriculación en la educación superior pueden sobrestimar o subestimar la asistencia real

Tasas brutas de asistencia y matriculación en la educación superior, 2015-2019



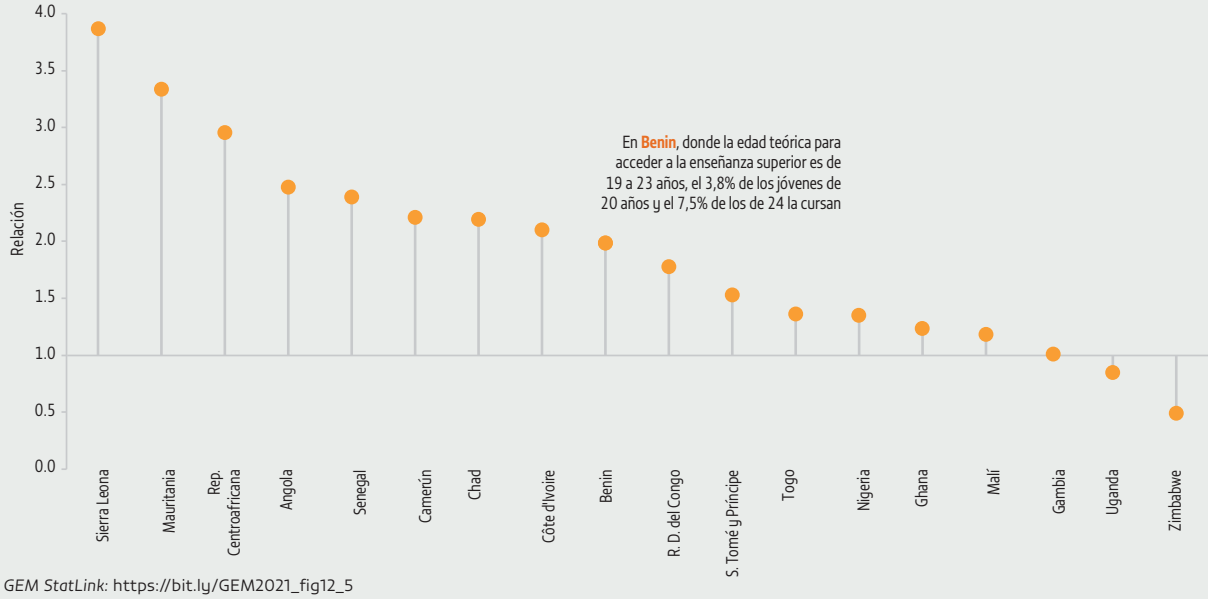
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig12_4

Fuente: Base de datos del IEU.

GRÁFICO 12.5:

El retraso en la educación superior es la norma en muchos países del África subsahariana

Relación de las tasas de asistencia a la educación superior un año después y dos años después de la edad teórica para cursarla, países seleccionados del África subsahariana, 2015-2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig12_5

Fuente: Cálculos del equipo del Informe GEM basados en datos de encuestas en los hogares.

ENFOQUE 12.1: MUCHAS FAMILIAS TIENEN PROBLEMAS PARA REEMBOLSAR LA DEUDA ESTUDIANTIL

Los préstamos para estudiantes se han convertido en un instrumento cada vez más generalizado para promover un acceso asequible a la educación superior. Existen actualmente en más de 70 países, en distintos grados. El porcentaje medio de estudiantes de educación superior que reciben un préstamo estudiantil público o patrocinado por el Gobierno en 19 países, en su mayoría de altos ingresos, es del 40%, y oscila entre el 1% en Suiza, el 42% en Sudáfrica y el 84% en Nueva Zelandia (**Gráfico 12.6**). Los préstamos estudiantiles pueden acrecentar el acceso a un costo menor para los Gobiernos que las subvenciones para los derechos de matrícula o las becas y ayudas, y pueden incluso ayudar a mejorar la equidad, las tasas de finalización y los resultados de los graduados en el mercado de trabajo. Los préstamos estudiantiles que también cubren los gastos de subsistencia permiten al estudiantado ser económicamente independientes de sus padres (Ziderman, 2017).

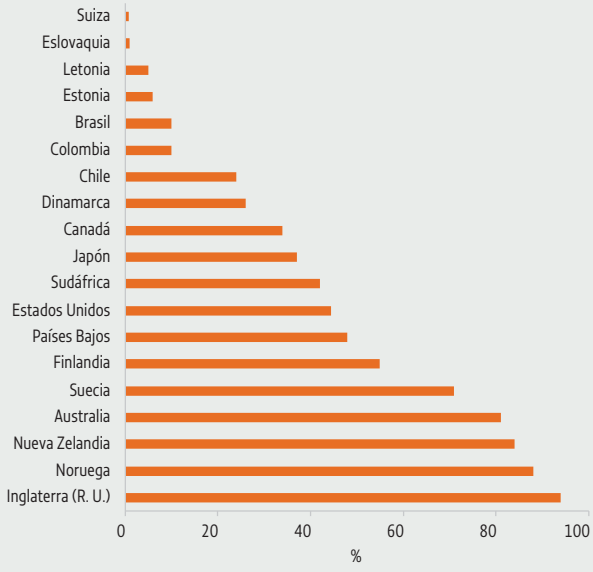
Sin embargo, a menudo los préstamos estudiantiles no cumplen sus promesas de acrecentar el acceso y la asequibilidad. En el Brasil, de los 2,2 millones de nuevos préstamos estudiantiles concedidos entre 2009 y 2015, menos de la mitad se tradujeron en nuevas matriculaciones. La mayoría de los nuevos préstamos fueron contraídos por estudiantes que ya estaban matriculados o que se habrían matriculado de todos modos (Ministerio de Economía del Brasil, 2017). En los Estados Unidos, gran parte del aumento de la deuda estudiantil nacional cubrió los aumentos de los derechos de matrícula y no las nuevas inscripciones (Lucca y otros, 2017).

Los préstamos estudiantiles pueden también tener diferentes tasas de aceptación según el grupo de población o el tipo de programa. Los estudios demuestran que las personas con aversión al riesgo, que pueden tener una representación superior a la normal en algunos grupos étnicos o de inmigrantes o entre los hogares más pobres, son menos propensas a contraer préstamos estudiantiles (Boatman y otros, 2017). En el Japón, la aversión al endeudamiento en las familias más pobres desvía al estudiantado de las escuelas secundarias generales a las profesionales, lo cual merma sus perspectivas de acceder a la educación superior (Furuta, 2021).

Los elevados niveles de endeudamiento que muchos estudiantes arrastran hasta la edad adulta ponen en duda que los préstamos estudiantiles sean realmente asequibles. La deuda media contraída en el momento de la obtención del título varía considerablemente según el país y depende del nivel de los derechos de matrícula y de los gastos de subsistencia, de la cuantía de las ayudas o subvenciones para el pago de los derechos de matrícula y de las condiciones de reembolso de los préstamos. En Inglaterra (Reino Unido), donde casi el 95% del estudiantado de la educación superior han contraído un préstamo estudiantil, la deuda media en el momento de la obtención del título es de 50.000 dólares (OCDE, 2019). El nivel puede aumentar rápidamente si el estudiantado tiene problemas para reembolsar, ya que los establecimientos de enseñanza pueden añadir cargos por demora o, como en los Estados Unidos, recurrir a agencias de cobro de deudas con fines de lucro que pueden añadir entre un 30% y un 40% a la cantidad original (Kolodner, 2021).

Más que el valor absoluto de la deuda, lo que importa es la capacidad del estudiantado para reembolsarla. En muchos países, la proporción de los ingresos de los prestatarios que se requiere para reembolsar los préstamos es excesiva, especialmente para los graduados con menos recursos. En el Brasil, un ejercicio de simulación mostró que la carga de reembolso para las graduadas del quintil inferior oscilaba

GRÁFICO 12.6:
Casi todo el estudiantado recibe un préstamo en algunos países, casi ninguno en otros
Porcentaje de estudiantes de educación superior que reciben préstamos estudiantiles públicos o patrocinados por el Gobierno, países seleccionados, 2018 o último año disponible



Nota: En el caso de Canadá, solo se incluyen los préstamos estudiantiles federales.
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig12_6
Fuente: Cerdan-Infantes (2018); INEP (2018); NCES (2020); OCDE (2019); Parliamentary Monitoring Group (2020).

> “En muchos países, la proporción de los ingresos de los prestatarios que se requiere para reembolsar los préstamos es excesiva, especialmente para los graduados con menos recursos”

entre el 100% y el 55% entre los 25 y los 37 años (Dearden y Nascimento, 2019). En Indonesia, este puede variar desde un 30% en una zona de ingresos relativamente altos (Java) hasta un 85% en una zona de ingresos relativamente bajos (Sumatra) (Chapman, 2016). En Viet Nam, las simulaciones muestran que la carga de reembolso varía entre el 20% y el 85%. Aun los graduados de los países desarrollados tienen que vérselas con elevadas cargas de reembolso, que oscilan entre el 50% para los abogados de oficio de los Estados Unidos y el 70% para las mujeres de la ex República Democrática Alemana (Chapman, 2016; Chapman y Lounkaew, 2015).

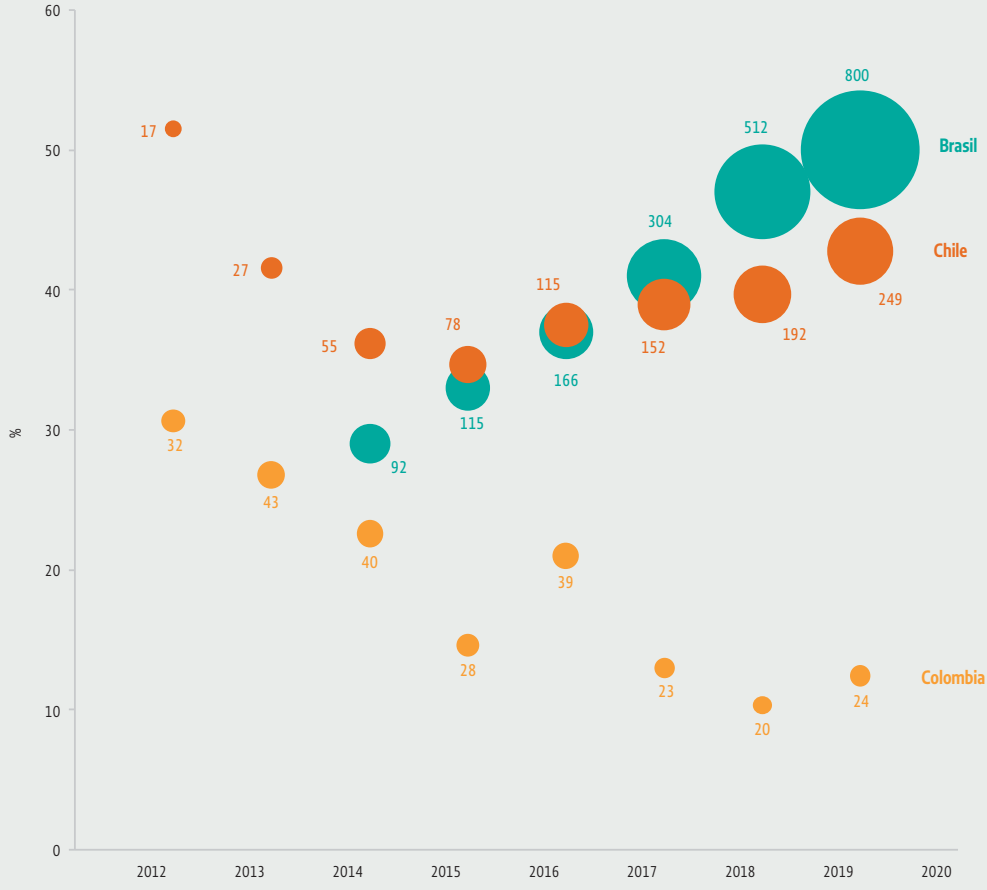
Así pues, no es de extrañar el alto nivel de impagos y retrasos en los pagos de los préstamos estudiantiles. En Brasil y Chile, más del 40% de los contratos de préstamos estudiantiles en fase de amortización presentaban al menos tres meses de retraso en los pagos, suficiente para empañar la reputación crediticia de los prestatarios (**Gráfico 12.7**). La situación es aún más preocupante para quienes abandonan los estudios, ya que tienen más probabilidades de obtener menores ingresos, retrasarse en los pagos y no reembolsar su préstamo. En Chile, más del 70% de los prestatarios que abandonaron los estudios presentan notables retrasos en los pagos de los préstamos estudiantiles, en comparación con el 34% de los que se graduaron (Ingresa, 2019). En los Estados Unidos, los retrasos en los pagos y los impagos son más elevados en los niveles bajos de deuda –aproximadamente 2.000 dólares–, probablemente de estudiantes que abandonaron los estudios prematuramente (D'Amato, 2021).

Las dificultades para reembolsar los préstamos estudiantiles pueden agravarse y resultar en ulteriores problemas financieros, ya que los hogares disponen de menos ingresos y su reputación crediticia está empañada, lo cual puede obstaculizar el acceso a otros créditos. Los prestatarios de préstamos estudiantiles tienen menos probabilidades de comprar casa (Mezza y otros, 2019) y de ahorrar para la

GRÁFICO 12.7:

Las dificultades de reembolso son cada vez más comunes en Brasil y Chile

Número y proporción de contratos de préstamos estudiantiles con al menos 90 días de retraso, Brasil, Chile y Colombia, 2012-2020



Nota: Las etiquetas indican el número de contratos de préstamos estudiantiles con al menos 90 días de retraso en el pago.
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig12_7
Fuente: Solicitudes de información a los gobiernos de Brasil (FNDE, 2020), Chile (Ingresa, 2020) y Colombia (ICETEX, 2020).

jubilación (Rutledge y otros, 2018). Y por muy fácil que sea obtener un préstamo estudiantil, en muchos países es casi imposible deshacerse de ellos, aun mediante procedimientos de liquidación de la deuda o de quiebra (Eurofound, 2020; Latham, 2020).

Acumulada en muchas familias, una elevada deuda estudiantil pendiente podría entrañar riesgos para la economía de un país. En los Estados Unidos, donde la deuda estudiantil casi se triplicó entre 2007 y 2019 (Latham, 2020) hasta alcanzar los 1,6 billones de dólares (Reserva Federal, 2020), se teme que ello esté obstaculizando el crecimiento de las pequeñas empresas (Ambrose y otros, 2015) y poniendo en peligro la capacidad de los hogares para capear las crisis financieras (Elliott y Nam, 2013). Una vez que la deuda estudiantil se ha disparado, no hay una salida fácil para los Gobiernos, ya que los programas de condonación pueden considerarse retrógrados e injustos y pueden provocar un aumento de los costos de la educación superior (D'Amato, 2021; Lowrey, 2020).

Algunos países han tratado de resolver estos problemas imponiendo un tope de endeudamiento, pero los importes máximos de los préstamos no suelen ser suficientes para cubrir tanto los derechos de matrícula como los gastos de subsistencia. El endeudamiento insuficiente puede causar sus propios problemas, como reducir el acceso a los préstamos. También puede obligar al estudiantado a trabajar más horas (Black y otros, 2020), lo cual puede tener efectos negativos en el desempeño académico (Callender, 2008; Kalenkoski y Pabilonia, 2010), la salud física y mental (Oviatt y otros, 2017) y el tiempo de finalización de los estudios (Darolia, 2014). En los Estados Unidos, los topes a los préstamos estudiantiles han constreñido a los padres a endeudarse cada vez más para ayudar a financiar la educación de sus hijos, por lo general en un momento de sus vidas en el que los ingresos están estancados y pronto disminuirán al jubilarse. Entre 2014 y 2019, el número de beneficiarios del programa federal de préstamos Parent PLUS aumentó un 13% y la cantidad tomada en préstamo un 36%. El aumento de los empréstitos ha corrido parejas con un aumento de los impagos: en 2019, había 96.000 millones de dólares pendientes de pago por parte de 3,6 millones de padres (Fletcher y otros, 2020).

Una reforma política más prometedora ha sido el paso de los préstamos de reembolso basados en el tiempo (de tipo hipotecario), ampliamente utilizados, a los préstamos contraídos en función de los ingresos. Un número creciente de países ha adoptado sistemas de préstamos total o parcialmente contraídos en función de los ingresos, entre ellos Australia, Estados Unidos, Etiopía, Hungría, Inglaterra (Reino Unido), Nueva Zelandia, Países Bajos, República de Corea y Sudáfrica (Britton y otros, 2019; Yizengaw, 2007; Ziderman, 2017).

Además de reducir los costos administrativos para los Gobiernos, los préstamos contraídos en función de los ingresos fijan las cargas de reembolso para reducir la posibilidad de enfrentarse a dificultades de reembolso en el futuro. Australia fijó la proporción máxima de reembolso de los ingresos anuales para este tipo de préstamos en el 8%, Nueva Zelandia en el 9% e Inglaterra y Gales (Reino Unido) en el 10%. Al proporcionar un seguro contra los bajos ingresos o el desempleo, la introducción de este tipo de préstamos ha acrecentado el acceso general a la educación superior en algunos países. En Australia, la introducción de derechos de matrícula combinados con préstamos contraídos en función de los ingresos aumentó la matriculación general en la educación superior, en particular para el estudiantado de hogares de bajos ingresos (Chapman, 2016).

Los casos de éxito en los países de altos ingresos han ayudado a impulsar este tipo de reforma de los préstamos en los países de ingresos bajos y medianos. Los expertos de Australia y el Reino Unido, por ejemplo, ayudaron a retomar propuestas de préstamos contraídos en función de los ingresos adoptadas en Brasil y Etiopía, y participan en debates públicos al respecto en Colombia y Malasia (Chapman y Dearden, 2018; Filizola, 2019; IPEA, 2019; Woodhall, 2007). Sin embargo, se debate la idoneidad de los préstamos contraídos en función de los ingresos en los países menos desarrollados. Los préstamos contraídos en función de los ingresos requieren un régimen universal de recaudación de impuestos sobre la renta o de cotizaciones de seguridad social que determine, siga y recaude los reembolsos (Ziderman, 2017). Los países más pobres se enfrentan a dificultades como la existencia de grandes sectores informales o la insuficiente financiación gubernamental a corto plazo del tipo necesario para tales programas. En Etiopía, el impuesto a los graduados (un tipo modificado de préstamo contraído en función de los ingresos) introducido en 2003 ha posibilitado una escasa recuperación de costos (Portela y Gebremedhin, 2020), probablemente debido a la insuficiente capacidad de recaudación del sistema federal, a unos ingresos de los graduados inferiores a los previstos y a los altos niveles de fuga de cerebros (Woldegiorgis, 2008).

Los préstamos para estudiantes pueden ser una poderosa herramienta para subsanar las limitaciones financieras y acrecentar el acceso a la educación superior, pero las políticas y las características de su formulación tienen importantes consecuencias para la capacidad de los programas de volver asequible la educación superior y acrecentar el acceso a ella de manera equitativa.

EDUCACIÓN DE ADULTOS

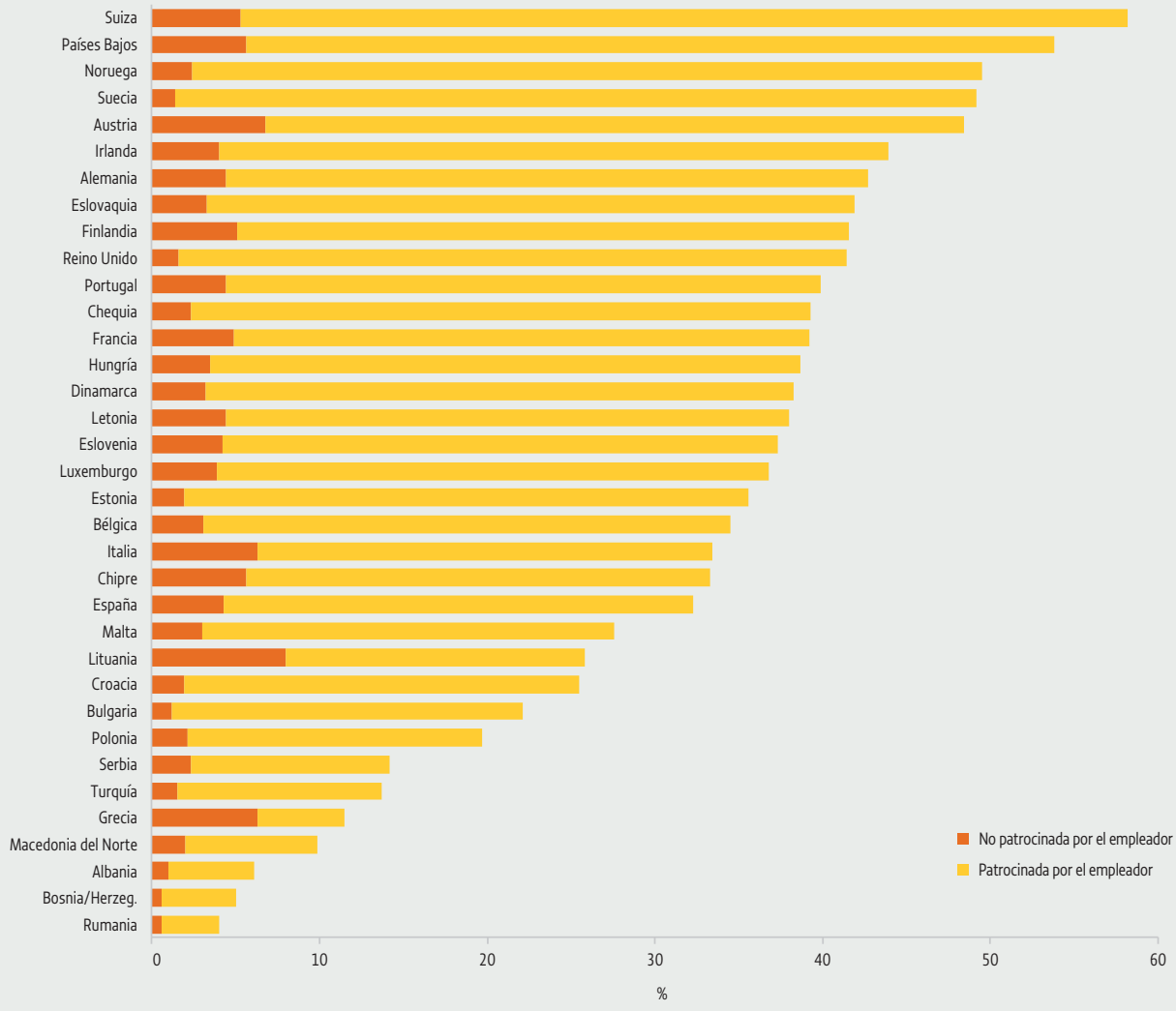
El indicador 4.3.1 se refiere a la participación en la educación y formación formal y no formal de adultos en los últimos 12 meses. Un problema de larga data es la escasa cobertura de los datos fuera de Europa, así como la limitada

> “Una reforma política más prometedora ha sido el paso de los préstamos de reembolso basados en el tiempo a los préstamos contraídos en función de los ingresos”

GRÁFICO 12.8:

La mayor parte de la participación en la formación relacionada con el empleo en Europa es pagada por los empleadores

Participación de adultos en la formación relacionada con el empleo, por patrocinio de los empleadores, países europeos, 2016



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig12_8

Fuente: Base de datos de Eurostat.

comparabilidad de las fuentes de datos alternativas, especialmente cuando se refieren a la participación en el último mes.

Aunque la participación en la formación de adultos es considerablemente mayor en los países de altos ingresos, la mayor parte está patrocinada por un empleador. En 35 países europeos, la formación patrocinada por el empleador representa casi el 90% del total (**Gráfico 12.8**). Pero el patrocinio del empleador por sí solo no basta para superar otras limitaciones, como las necesidades de cuidado de los niños, ni cubre todos los costos directos. En consecuencia, no todo el patrocinio ofrecido se utiliza (Pulkkinen, 2021).

Es evidente que los empresarios privados desempeñan un papel importante como patrocinadores, aunque los datos incluyen al sector público. Los empleadores y sus asociaciones representan también el 40% de la oferta de formación relacionada con el empleo en los 35 países estudiados (**Gráfico 12.9**). Por lo tanto, las políticas de

> “Los empleadores y sus asociaciones representan el 40% de la oferta de formación relacionada con el empleo en 35 países europeos”

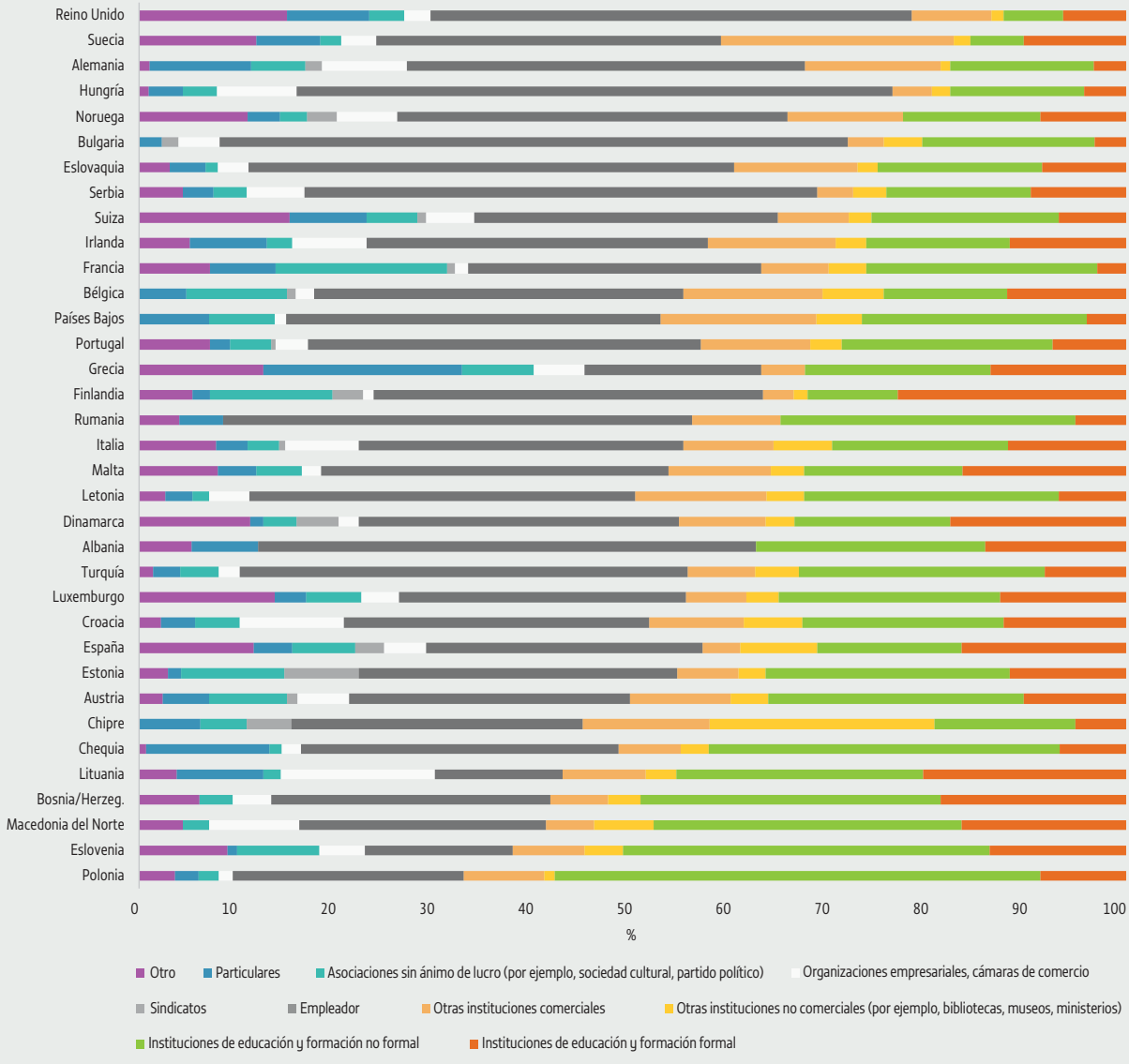
educación y formación deben ir dirigidas a las personas que están fuera del mercado de trabajo y no tienen acceso a la formación patrocinada por el empleador (Henehan, 2020). Los centros de aprendizaje comunitarios pueden responder a esta necesidad (**Enfoque 12.2**). Incluso para las personas con empleo, el tiempo disponible para seguir una formación puede ser tan importante como el patrocinio, lo que demuestra la necesidad de una intervención pública en forma de licencia de educación (**Enfoque 12.3**). En teoría, cabe esperar que los empresarios no inviertan en la formación de su personal sin subvenciones. En la práctica, los datos al respecto no son concluyentes.

Las fuentes de datos estándar para el indicador 4.3.1 proporcionan una instantánea de la participación en la formación, pero no siempre su distribución. El Comparative Panel File (CPF - archivo de panel comparativo) armoniza las encuestas longitudinales nacionales más antiguas de Australia, Alemania, Estados Unidos, Federación de Rusia, Reino Unido, República de Corea y Suiza. Muestra información sobre la participación en la formación,

GRÁFICO 12.9:

Los actores no estatales imparten la mayor parte de la formación relacionada con el empleo

Participación de adultos en la formación relacionada con el empleo, por tipo de dispensador, países europeos, 2016



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig12_9

Fuente: Base de datos de Eurostat.

desglosada por características como el nivel de estudios, la situación laboral y, excepto en los Estados Unidos, la seguridad en el empleo (Turek y otros, 2021).

En promedio, entre 2010 y 2019, el 15% de los encuestados declararon haber participado en una formación el año anterior, mientras que el 31% de los observados durante por lo menos 10 años declararon haber participado en una formación no formal relacionada con el trabajo al menos una vez. La experiencia mayoritaria es un único episodio de formación (40%) o, como máximo, dos (20%) a lo largo de la vida, pero la educación de adultos es una actividad recurrente para una minoría significativa. El 28% de los participantes declaran cuatro o más episodios de formación a lo largo de su vida y el 29% de los periodos de formación duran tres o más años seguidos.

La cualificación educativa es el determinante más importante de la formación. Según una conclusión coherente con otros datos comparables a nivel internacional, los adultos con mayor nivel de educación tienen más probabilidades de seguir aprendiendo. Además, forman parte de forma desproporcionada de los educandos frecuentes: las personas con estudios superiores (66%) tienen el doble de probabilidades que las que tienen estudios secundarios (33%) de recibir 10 o más formaciones a lo largo de su vida (**Gráfico 12.10**). En consecuencia, la frecuencia de la formación, al igual que la participación en general, tiende a acrecentar la desigualdad educativa. Los que ya han cursado más estudios tienen más probabilidades no solo de recibir una formación ulterior, sino también de beneficiarse de más actividades de formación.

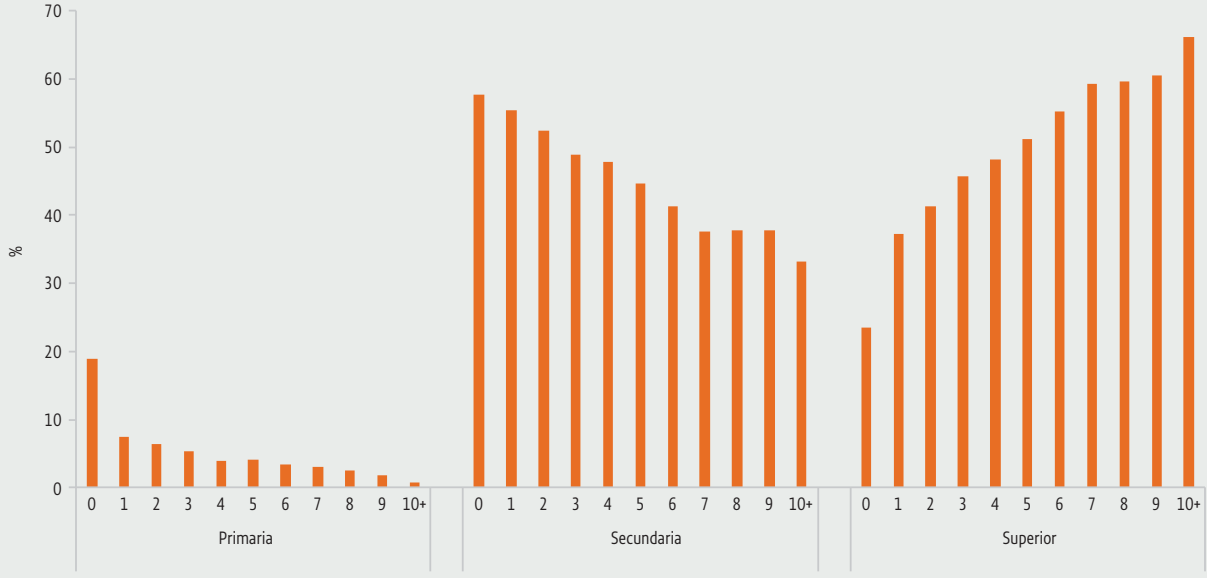
ENFOQUE 12.2: LOS CENTROS DE APRENDIZAJE COMUNITARIO HAN PROLIFERADO EN MUCHOS PAÍSES

Se reconoce cada vez más que los centros comunitarios de aprendizaje desempeñan un papel importante en la oferta de oportunidades de educación que respondan a las necesidades de las comunidades locales. Se encuentran en todo el mundo y tienen una larga tradición en muchos contextos, como las escuelas secundarias populares en Europa, los centros de educación popular en América Latina y los centros de desarrollo comunitario en África Septentrional y Asia Occidental (Gartenschlaeger, 2017). A pesar de los distintos orígenes y terminologías, la participación de la comunidad sigue siendo una característica común (NILE y UIL, 2016).

GRÁFICO 12.10:

Los adultos con una cualificación de la educación superior tienen más probabilidades de participar frecuentemente en actividades de formación

Frecuentación de actividades de formación a lo largo de la vida, por nivel de educación, países de altos ingresos seleccionados, 2010-2019



Nota: Los datos son un promedio de Australia, la República de Corea, la Federación de Rusia, Suiza y el Reino Unido.
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig12_10
Fuente: Cálculos del equipo del Informe GEM a partir de la base de datos del CPF (2021).

> En Indonesia, la mayoría de los centros comunitarios de aprendizaje están dirigidos por iniciativas no estatales, a menudo organizaciones no gubernamentales

Las funciones de los centros comunitarios de aprendizaje y sus contribuciones a la consecución de los ODS se reconocieron expresamente en el Marco de Acción de Belém en la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos de 2009, en la que se instó a los países a crear espacios o centros de aprendizaje comunitario multifuncionales para proporcionar un acceso inclusivo a toda la gama de programas de aprendizaje y educación de adultos y una participación en ellos (UIL, 2010). En el Marco de Acción Educación 2030 se reafirmó la necesidad de "poner ampliamente a disposición espacios y entornos para el aprendizaje y la educación no formal y de adultos, incluyendo redes de centros y espacios comunitarios de aprendizaje" (UNESCO, 2015). Al adoptar un enfoque intersectorial de la educación más allá de la escolarización formal, los centros comunitarios de aprendizaje pueden actuar como centros de aprendizaje, difusión de información y creación de redes. La experiencia de aprendizaje en la comunidad se adapta bien a múltiples actividades destinadas a reforzar el empoderamiento general de los miembros, y su enfoque multidisciplinario de la educación comprende el aprendizaje para el trabajo, los medios de subsistencia y la salud (UNESCO, 2016).

Desde el año 2000, el número de centros comunitarios de aprendizaje en todo el mundo ha aumentado rápidamente, sobre todo en Asia. En Viet Nam, su número se multiplicó por más de 14 entre 2002 y 2010, y en 2014-2015 había 11.000 centros (NILE y UIL, 2016). Nepal experimentó un crecimiento exponencial similar, pasando de menos de 20 centros comunitarios de aprendizaje en 2000 a 1.900 en 2012 (Govinda, 2017).

Las autoridades gubernamentales locales y nacionales y algunos actores no estatales, como las organizaciones no gubernamentales (ONG), que han apoyado la participación comunitaria con recursos financieros y humanos, han reforzado el establecimiento y la gestión de los centros comunitarios de aprendizaje. En algunos países, el papel de los actores no estatales es más destacado. En Indonesia, la mayoría de los centros comunitarios de aprendizaje están dirigidos por iniciativas no estatales, a menudo organizaciones no gubernamentales. Asimismo, las ONG dirigen los cerca de 5.000 centros de Bangladesh (NILE y UIL, 2016).

A pesar de su crecimiento, la distribución de los centros comunitarios de aprendizaje es variable. En Nepal, una evaluación de la campaña nacional de alfabetización señaló que los avances en la aplicación de la estrategia de alfabetización se habían visto obstaculizados por la falta de financiación de los centros comunitarios de aprendizaje locales y la consiguiente disponibilidad limitada de clases en las zonas rurales (Ministerio de Educación de Nepal y UNESCO, 2017). En cambio, cada subdistrito de Tailandia cuenta con un centro comunitario de aprendizaje que hace las veces de centro de información y establecimiento de enseñanza, impartiendo educación no formal, con inclusión de actividades culturales, formación profesional, cursos de prevención de desastres y formación para la preservación del medio ambiente. En Camboya, las comunidades locales se las arreglaron para mantener activos los centros comunitarios de aprendizaje, a pesar del limitado apoyo financiero, para impartir formación en sastrería, música tradicional, peluquería, talla de piedra, tejido, carpintería, tecnología de la información y la comunicación (TIC) e inglés. Con el objetivo de impartir formación aun en zonas remotas, los centros comunitarios de aprendizaje pusieron en marcha la iniciativa "competencias para la vida móviles", que imparte formación en furgoneta (Govinda, 2017).

En los contextos en los que las comunidades no contaban con servicios, se crearon centros para difundir los conocimientos en el plano local. Marruecos cuenta con más de 16.500 centros de alfabetización, pero solo 8.700 en zonas rurales. Para satisfacer la necesidad de una variedad de cursos en las zonas rurales, se crearon en todo el país 200 centros comunitarios de aprendizaje que imparten clases de alfabetización y postalfabetización, principalmente para mujeres, así como formación profesional y clases de preescolar (Chaker, 2017). En Ucrania, los centros de educación de adultos se concentraron en las grandes ciudades en los locales de los establecimientos de enseñanza estatales. Se han creado centros paralelos gestionados por organizaciones no gubernamentales que imparten a las comunidades locales programas de orientación profesional y cursos culturales y de esparcimiento (Lukyanova y Veramejchyk, 2017).

En Indonesia, además de los centros comunitarios de aprendizaje, en 2017 se dio nuevo impulso a los centros de formación profesional comunitarios (Balai Latihan Kerja) como parte de un programa del Ministerio de Recursos Humanos, con objeto de fomentar la formación profesional en zonas remotas y formar y reciclar a trabajadores cualificados. Hasta 2020, se habían creado 2.127 centros a nivel nacional y estaba previsto crear 787 más en 2021 (Chau, 2021). Implantados en los años 1970 y 1980 para responder a las necesidades del sector manufacturero, ofrecen cursos no formales de automoción, textil, electrónica y TIC para personas que buscan trabajo y estudiantes y para trabajadores como parte de su perfeccionamiento profesional. Sin embargo, la participación está por debajo de las expectativas debido a problemas de infraestructura, equipamiento y calidad del personal (OCDE y Banco Asiático de Desarrollo, 2020).

Los centros comunitarios de aprendizaje se caracterizan por impartir una enseñanza de gran variedad que se adapta a las necesidades locales. En la República Unida de Tanzanía, los institutos de desarrollo popular, fundados en los años 1970, imparten educación para adultos, desarrollo comunitario y formación profesional. Ofrecen programas de formación profesional de uno a dos años, reconocidos y validados por la autoridad de enseñanza y formación

profesional de Tanzanía, así como cursos cortos en el campus y en la comunidad. Cada instituto atiende las necesidades de la comunidad, poniendo sus recursos e instalaciones a disposición de los miembros (Rogers, 2019).

Los centros comunitarios de aprendizaje de Myanmar participan en múltiples actividades de enseñanza, como la educación de segunda oportunidad y la formación temática sobre cuestiones como la salud, las técnicas de comunicación en las relaciones familiares y las técnicas y prácticas agrícolas que revisten especial importancia para los agricultores. Los centros también hacen las veces de una red de varios niveles que posibilita los contactos sociales entre las aldeas y los participantes externos, con los que pueden compartir conocimientos y aptitudes y movilizar recursos (Pham Le, 2018). En otros contextos, pueden responder a necesidades nuevas y específicas recurriendo a su capacidad para llegar hasta las personas de las zonas más marginadas. En México se han establecido 32 centros de inclusión digital (Puntos México Conectado - Centros de Inclusión Digital), uno en cada estado y en la Ciudad de México, a fin de ofrecer programas gratuitos para la adquisición de competencias digitales básicas, así como cursos de iniciativa empresarial destinados especialmente a jóvenes y niñas (OCDE, 2020).

ENFOQUE 12.3: LA LICENCIA DE EDUCACIÓN ES UNA HERRAMIENTA PARA PROMOVER LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN LOS PAÍSES DE ALTOS INGRESOS

El ODS 4 aspira a promover "oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos" y el indicador mundial 4.3.1 pretende captar ese aspecto que, de forma un tanto sorprendente, no se incluye expresamente en ninguna de las metas. Sin embargo, aparte del hecho de que siguen faltando muchos datos para este indicador, es importante proceder a un seguimiento directo de la medida en que todos los adultos disfrutan de la oportunidad de participar en actividades de educación y formación[1].

Se ha comprobado que las limitaciones de tiempo y los costos impiden el acceso de los trabajadores a la formación permanente. La licencia de estudios remunerada es un instrumento que permite a los trabajadores dedicar más tiempo a la formación sin perder su empleo y sus ingresos. Por ello, la OIT considera que la licencia de estudios es una herramienta esencial para promover el derecho a la formación permanente. En el Convenio 140 de la OIT sobre la licencia pagada de estudios, aprobado en 1974 y ratificado por 35 países, se la define como "una licencia concedida a los trabajadores, con fines educativos, por un período determinado, durante las horas de trabajo y con pago de prestaciones económicas adecuadas".

No existe ninguna información comparativa sistemática entre países sobre la reglamentación de las licencias de estudios, aparte de un anticuado panorama general de Europa (Cedefop, 2012). La mayoría de los países reglamentan las licencias de estudios mediante la legislación, aunque algunos, como los Países Bajos, se basan casi por completo en convenios colectivos, de los cuales puede haber cientos, con normas variables. Aun en los casos en los que la licencia de estudios está reglamentada mediante la legislación nacional y pagada por el Estado, es posible que no se disponga de estadísticas sobre su utilización en el plano nacional, especialmente en estados federales como Alemania y México.

Para subsanar esta carencia de datos, en un estudio realizado para este informe se analizó la situación en 27 países donde se pudieron obtener datos. Los países pueden clasificarse en cuatro grupos según el nivel de protección del derecho a la formación de los trabajadores, en función de la existencia de instrumentos normativos específicos, la remuneración durante la licencia y la amplitud de los criterios de admisibilidad que determinan qué trabajadores tienen derecho a tal licencia. En general, prestaciones como la financiación por parte del empleador y la garantía de reincorporación al empleo están supeditadas a criterios como la duración mínima de ocupación de un empleo, aunque los periodos límite difieren considerablemente.

El primer grupo de países no garantiza el derecho a esta licencia. Pueden existir acuerdos al respecto, pero el derecho no está reglamentado. El segundo grupo concede derechos limitados a la licencia de estudios. Canadá y Costa Rica solo ofrecen este tipo de licencia a los funcionarios públicos. En Chile, solo las personas de entre 18 y 24 años tienen derecho a solicitar una licencia de estudios no remunerada. En el Reino Unido, únicamente los trabajadores de empresas de más de 250 empleados tienen derecho a la licencia de estudios y ésta no es pagada. En el tercer grupo, donde existen derechos moderados a la licencia de estudios, los países tienen reglamentaciones relativas a la licencia pagada pero establecen distinciones entre varios grupos (como por ejemplo entre el sector público y el privado), regiones o industrias, y suelen limitar su duración a no más de 30 días al año. El cuarto grupo, con derechos a la licencia de estudios muy protegidos, comprende los países donde existen derechos universales a la licencia pagada, aun de larga duración. En Austria puede durar hasta un año, en Finlandia hasta dos y en Noruega hasta tres, mientras que en Suecia no hay límites definidos. En Finlandia, se observan grandes efectos positivos del goce de la licencia de estudios en el logro educativo, especialmente para los menos instruidos (Kauhanen, 2021).

No existe una relación clara entre la reglamentación relativa a la licencia de estudio y la participación general en la enseñanza y formación de adultos. Esto no es sorprendente, ya que aun los programas más generosos solo llegan a una pequeña parte de los trabajadores. Austria es uno de los pocos países con datos disponibles públicamente y desglosados sobre el número de personas que solicitan licencia de estudios. En 2019, 21.147 personas se beneficiaron de ella, de las cuales casi el 60% eran mujeres. Sin embargo, esto representa menos del 0,5% de una población activa

1 Esta sección se basa en Batthyány y otros (2021).

> En el Uruguay, si bien los trabajadores tienen acceso a una licencia de estudios relativamente corta, especialmente en el sector privado, este derecho goza de una protección legal excepcionalmente fuerte

de unos 4,5 millones de personas. En 2013 únicamente 41.440 personas solicitaron licencia de formación en Francia, de una población activa de unos 30 millones, es decir, el 0,13%. Sin embargo, aun estas bajas tasas de participación anual podrían suponer entre un 5% y un 20% de participación a lo largo de la vida laboral.

El indicador 4.3.1 está dominado por la participación en la educación no formal. Por lo general, existen requisitos de certificación para la asistencia a cursos o exámenes realizados para tener derecho a una licencia de estudios. Una comparación más directa es con la proporción de personas empleadas que participan en la enseñanza y formación formales. La media de la UE es apenas del 4,2% (Eurostat, 2021b). Es probable que la contribución de la licencia de estudios a la participación a tiempo completo en cursos de larga duración sea mayor, especialmente en el caso de los cursos de libre elección.

El indicador 4.3.1 incluye también la formación impartida por los propios empleadores. En promedio, el 70% de las empresas de la UE ofrecen formación profesional permanente a sus empleados (Eurostat, 2021a). En algunos países, entre ellos Eslovenia, la licencia de estudios puede utilizarse únicamente para cursos o estudios que revistan interés para el empleador. Aun cuando la elección del curso es más flexible en principio, suele exigirse el acuerdo discrecional del empleador, si bien los empleados pueden tener derecho a recurrir a los organismos reguladores o a los sindicatos. Francia ofrece una protección excepcionalmente fuerte: los empleadores no pueden rechazar las solicitudes de licencia de formación individual de hasta un año que reúnan los requisitos. Con todo, aun en ese país los empleadores pueden aplazar nueve meses el inicio de la licencia, lo que obliga a los trabajadores a hacer sus planes con casi un año de antelación.

Confiar en la buena voluntad y el apoyo de los empleadores puede dar lugar a que el aprovechamiento de la licencia de estudios sea demasiado poco frecuente. Los convenios colectivos contemplan una flexibilidad que permite a los empleadores y a los trabajadores acordar conjuntamente la forma de ofrecer la licencia, en función de la organización del sector, la profesión o la empresa. En algunos países, los costos se sufragan mediante fondos específicos. En Austria, se cubren con fondos alimentados por los empleadores, el Gobierno y los trabajadores. Asimismo, en Francia un organismo tripartito recauda los fondos aportados por los empleadores privados para la formación de los trabajadores.

En el Uruguay, si bien los trabajadores tienen acceso a una licencia de estudios relativamente corta, especialmente en el sector privado (9 días al año para los empleados que trabajan entre 36 y 48 horas semanales), este derecho goza de una protección legal excepcionalmente fuerte. Los trabajadores adquieren el derecho tras seis meses de empleo. Los empleadores no pueden negarlo y deben pagar el salario completo durante la licencia. La combinación de derechos modestos y una fuerte protección representa una estrategia factible para entornos con recursos limitados. Aumentar la duración de la licencia de estudios a medida que el desarrollo económico lo permite es, por lo tanto, una cuestión de cambio paulatino más que de introducción de un nuevo instrumento.

COVID-19

La **EFTP** se vio gravemente afectada por la COVID-19. Una encuesta mundial realizada en mayo de 2020 reveló que el 90% de los encuestados había sufrido el cierre de escuelas y el 98% una interrupción del aprendizaje en el empleo. Uno de cada dos países de bajos ingresos y uno de cada tres de ingresos medianos bajos tuvieron que cancelar toda actividad de formación. En 13 de 92 países la mayoría de los encuestados habían recurrido a la formación a distancia con regularidad antes de la pandemia; durante la pandemia, el número llegó a 46, es decir, el 50%, y osciló entre el 12% de los países de ingresos bajos y el 72% de los de ingresos altos. Casi tres cuartas partes de los encuestados informaron de que los exámenes de certificación también se retrasaron (OIT y otros, 2020).

La enseñanza a distancia plantea dificultades en la EFTP. Hasta el 80% de los programas se centran en competencias prácticas y aptitudes interpersonales que deben adquirirse en persona (Commonwealth of Learning, 2020). Un estudio de 27 países de la OCDE mostró que algunas formas de aprendizaje en el empleo y las formaciones de aprendices prosiguieron a pesar de la pandemia, y algunos países dieron prioridad a la enseñanza profesional cuando los establecimientos de enseñanza volvieron a abrir. En los Países Bajos, los alumnos de secundaria de formación profesional siguieron aprendiendo en la escuela. En Polonia, las clases prácticas tuvieron lugar de forma presencial con algunas restricciones, mientras que las clases teóricas se impartieron en línea. Un 81% de los países realizaron ajustes físicos en las escuelas o aulas, mientras que en el 73% de los países el regreso a la escuela fue en modo híbrido (OCDE, 2021a). En Ecuador, los alumnos realizaron actividades prácticas en casa y enviaron fotos y vídeos de sus trabajos terminados para su evaluación (Hoftijzer y otros, 2021).

La preparación de los docentes ha sido un tema importante. Palestina centró sus esfuerzos en la capacidad de los profesores de EFTP para impartir formación a distancia, al tiempo que reconocía la falta de un marco de competencias pertinente (Samara, 2021). Un programa sudafricano de desarrollo de capacidades, destinado a profesionalizar la formación de los profesores de EFTP, tuvo que adaptar su enfoque a los seminarios en línea, al tiempo que prestaba atención a la desigualdad de acceso a internet y a los dispositivos técnicos (Scheepers y Gebhardt, 2021). Ahora bien, en algunos casos la pandemia no interrumpió los esfuerzos a largo plazo para mejorar la formación profesional. Indonesia se encontraba en medio de una reforma que contemplaba un proceso de profesionalización de la formación de los profesores de enseñanza profesional y la introducción de una modalidad de formación en el empleo para los profesores en activo pero no certificados. Una plataforma en línea ha permitido continuar esta reforma mediante un sistema de gestión del aprendizaje (Setiawan y Hamdani, 2021).

El acceso a los dispositivos técnicos y a internet es un obstáculo en los países de ingresos bajos y medianos, en particular en el África subsahariana (Kamaté y Siahoué, 2020). En Sri Lanka, la proporción de establecimientos de EFTP que imparten formación a distancia aumentó del 36% antes de la pandemia al 92% que ofrecían al menos un curso en línea durante la pandemia. Sin embargo, apenas uno de cada cinco hogares poseía una computadora de escritorio o portátil y el 96% del estudiantado que podían asistir a clases en línea lo hacía en su mayoría con soluciones de baja tecnología (Hayashi y otros, 2021). Por ello es importante que la enseñanza a distancia aplique diversos métodos y no dependa únicamente de soluciones de alta tecnología. En la India, los canales de televisión Swayam Prabha Direct-to-Home ofrecen clases de formación profesional. En Rwanda, aun antes de la pandemia se utilizaban teléfonos móviles simples sin conexión a internet, combinados con respuesta de voz interactiva, para formar a los trabajadores sanitarios de la comunidad (Hoftijzer y otros, 2020).

La colaboración entre el Gobierno y los proveedores no estatales de servicios se estrechó durante la pandemia, ya que algunos países fomentaron la impartición de formación a distancia, utilizando herramientas y plataformas digitales, por parte de empresas privadas (OCDE, 2020b). La red nacional de aprendizaje a distancia de Armenia, una ONG, forma a instructores en institutos y escuelas técnicas para el centro nacional de desarrollo de la tecnología educativa. La colaboración con los sindicatos ha propiciado la formación del personal de primera línea. La NHS Professionals del Reino Unido, una asociación de trabajadores del sector sanitario y social, y Skills for Health, el consejo de competencias para la salud del sector, crearon un curso de formación en línea gratuito sobre la COVID-19 (Skills for Health, 2020).

La pandemia demostró que los puestos de trabajo en sectores muy afectados y cruciales para la economía dependen de la formación profesional, que puede satisfacer la demanda urgente y aumentar la resiliencia ante las crisis. El Instituto Nacional de Formación Técnico Profesional de la República Dominicana puso en marcha un curso sobre nuevos protocolos sanitarios para la industria del turismo (OIT/Cinterfor, 2020).

El estudiantado de la **educación superior** estaba más familiarizado con el aprendizaje a distancia que el estudiantado de otros niveles de la educación antes de la pandemia, aun si gran parte de él, en particular el estudiantado de EFTP, también seguía cursos prácticos. En una encuesta realizada en 53 países, solo 3 declararon haber pasado totalmente a la educación superior en línea, 19 tenían principalmente modalidades en línea y 28 recurrían a un método híbrido de aprendizaje a distancia y presencial (UNESCO, 2021). Sin embargo, una encuesta realizada en el África subsahariana reveló que, a mediados de 2020, más del 80% del estudiantado habían sufrido interrupciones de los cursos y solo el 39% estaban matriculados en establecimientos de enseñanza que ofrecían opciones de aprendizaje a distancia, y este último porcentaje llegaba apenas al 17% en África Occidental (Instituto Mawazo, 2020).

Los países variaron en su elección de plataformas en línea. En América Latina, el 60% de las universidades adoptaron Moodle, seguido de Google Classroom (30%), plataformas de creación propia (21%) y Blackboard (7%) (IESALC, 2021). Muchas universidades de los Estados Árabes utilizaron Moodle o las redes sociales, como Facebook y YouTube,

para dar clases basadas en publicaciones electrónicas enviadas a través del sitio web de la universidad (Lassoued y otros, 2020). Colombia creó CO-LAB, una plataforma de colaboración para compartir buenas prácticas pedagógicas y recursos digitales entre universidades. Egipto lanzó su primera plataforma digital para la enseñanza universitaria a distancia en colaboración con Microsoft. La Federación de Rusia estableció una plataforma llamada Universidad 20.35 (OCDE, 2021b). En China, las universidades ofrecieron 24.000 cursos en línea en 22 plataformas, incluidos 1.291 cursos competitivos de alta calidad seleccionados por el Ministerio de Educación y 401 cursos con simulaciones experimentales virtuales (Sun y otros, 2020).

La preparación para pasar a la enseñanza en línea puede evaluarse en función de por lo menos 10 factores: un plan de continuidad de las actividades, oficinas de gestión de emergencias, electricidad, internet, un sistema de gestión del aprendizaje, videoconferencias, recursos de contenido digital, unidades de enseñanza y aprendizaje, instructores capacitados y ciberseguridad (Salmi, 2020). Antes de la pandemia, el 80% de las universidades latinoamericanas contaban con sistemas de gestión del aprendizaje y plataformas en línea adecuados para la educación a distancia, mientras que el 8% los implementó después de la crisis. Sin embargo, solo el 68% de los profesores se conectó con regularidad a las plataformas, frente al 80% del estudiantado (IESALC, 2021). En Viet Nam, en 2016 apenas el 2% del estudiantado de la educación superior participaron en la educación a distancia, sobre todo porque la reglamentación impedía a los establecimientos de educación superior impartir cursos exclusivamente en línea. Durante la pandemia, 110 de los más de 200 establecimientos de enseñanza pasaron a funcionar en línea. Los profesores más veteranos recibieron apoyo para utilizar las plataformas en línea y los grupos de WhatsApp para debatir y compartir tareas (Pham y Ho, 2020).

El paso al aprendizaje a distancia fue más difícil para los cursos prácticos que requieren recursos presenciales. En la India, el 65% del estudiantado de medicina no pudieron cursar los estudios tradicionales de anatomía basados en la disección, los modelos, las diapositivas de microscopio y la interacción con los mentores; además, el 83% del estudiantado declararon que carecían de dispositivos técnicos y de ancho de banda de internet (Singal y otros, 2021). En el África subsahariana anglófona, el 73% del estudiantado dedicados a la investigación informaron de que se habían suspendido las actividades de investigación de laboratorio o de campo (Mawazo Institute, 2020). Los cursos de veterinaria se impartieron en línea, mostrando los procedimientos mediante vídeos y a veces con herramientas virtuales en 3D (Mahdy, 2020). En patología, se utilizaron visualizaciones con microscopio como alternativa a los modos híbridos, en los que se permitía al estudiantado entrar en los laboratorios respetando las normas de distanciamiento social (Kwon y otros, 2020).

El impacto de la pandemia en la matriculación fue incierto. Contrariamente a lo que se suele percibir, la matriculación tiende a aumentar cuando se reducen las oportunidades económicas, como se demostró en los Estados Unidos con la experiencia de la crisis financiera de 2007-2008 (Barr y Turner, 2013). Ahora bien, las dificultades para asistir a la universidad con las restricciones del confinamiento pueden haber surtido el efecto contrario. Los datos más recientes procedentes de los Estados Unidos indican que la matriculación de estudiantes universitarios disminuyó un 6,5% entre 2019 y 2021, pero el efecto fue muy desigual. La matriculación en establecimientos de enseñanza privados con fines de lucro de cuatro años y en establecimientos públicos de dos años disminuyó por lo menos un 13%, mientras que en las universidades altamente selectivas y en los cursos de posgrado la matriculación aumentó a pesar de los posibles efectos de la reducción de la movilidad del estudiantado internacionales (**Gráfico 12.11**). Un análisis global de 57 países, basado en datos no comparables, no arrojó ningún patrón claro; el número de países que informaron de aumentos en la matriculación fue aproximadamente igual al número que informó de disminuciones para 2019 y 2020. Sin embargo, Armenia, Hungría y la República Bolivariana de Venezuela señalaron disminuciones de por lo menos el 20% (UNESCO, 2021). En Brasil, en el examen de ingreso a la universidad se registró el menor número de candidatos desde 2007, especialmente entre el estudiantado negro, moreno e indígena (Pinheiro, 2021).

El impacto desigual de la pandemia no solo afectó la matriculación y el acceso a la enseñanza sino también las condiciones de vida. En los países de la UE, el 41% del estudiantado que trabajaba durante sus estudios perdió su empleo, el 29% de forma temporal y el 12% de forma permanente; el 20% del estudiantado tuvo problemas económicos debido al costo de la vida. Sin embargo, el monto de los derechos de matrícula no cambió para el 75% del estudiantado; solo el 16% de ellos se beneficiaron de planes de pago flexibles o de la cancelación de pagos (Farnell y otros, 2021). En América Latina, más del 60% de los establecimientos de educación superior públicos y el 90% de los privados ofrecieron descuentos en los derechos de matrícula (IESALC, 2021).

En la **educación de adultos**, se suspendieron muchos programas tradicionales y se pasó a las plataformas digitales. Hay muchas probabilidades de que los educandos adultos abandonen los estudios en condiciones económicas adversas (Singh y otros, 2021). En Irlanda, se produjo una reducción del 25% en la certificación de los niveles 1 a 4 del marco nacional de cualificaciones (O'Reilly, 2021). En los países de la OCDE, se estimó que la participación en el aprendizaje no formal disminuyó un 18% y en el aprendizaje informal un 25%, con pérdidas que difieren según el sector, la duración del cierre y el nivel de competencias. La reducción de las oportunidades de aprendizaje informal y no formal fue más de dos veces mayor para los trabajadores de mediana y baja cualificación que para los adultos con estudios superiores (Paciorek y otros, 2021).

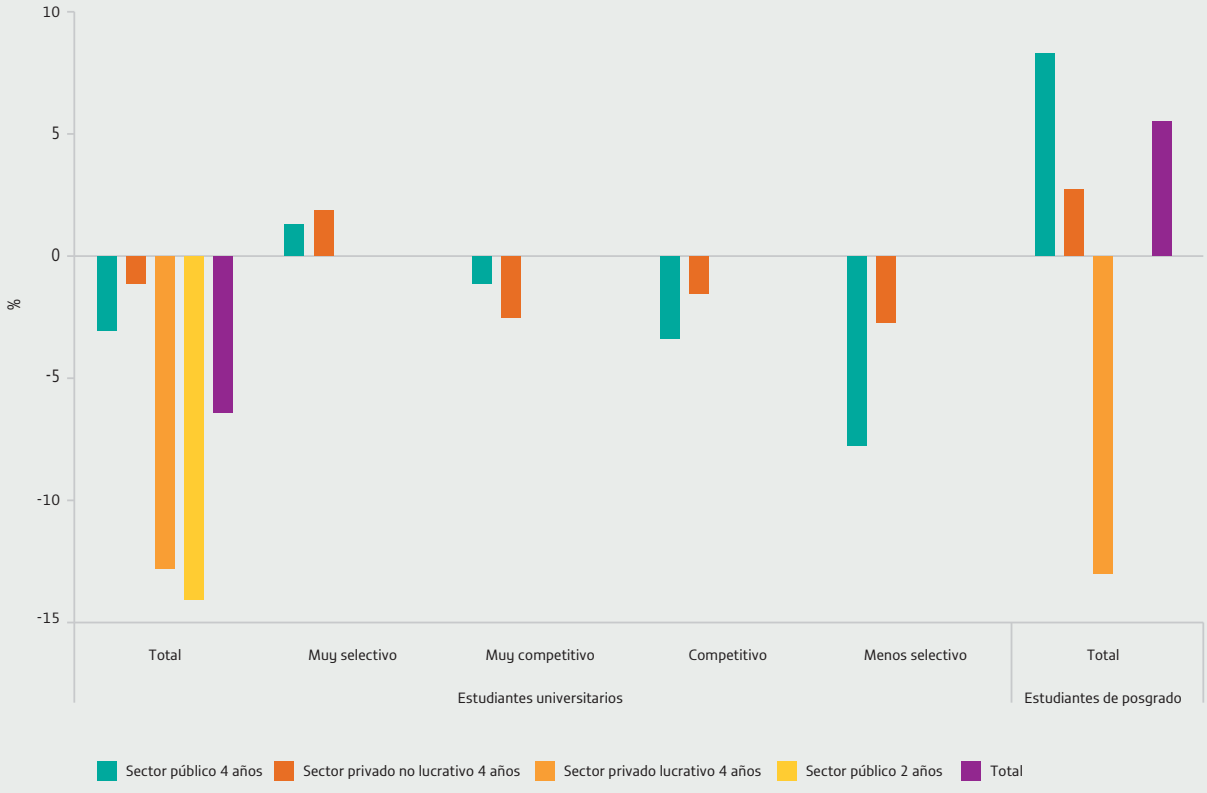
Las comunidades de educadores de adultos mantuvieron el contacto con los educandos durante la crisis. Los grupos de alfabetización de la provincia canadiense de Québec llamaron por teléfono a los educandos para cerciorarse de que entendían las medidas gubernamentales (Brossard, 2020). La ONG Learning and Work Institute creó con sus asociados una guía práctica con objeto de evaluar la eficacia de las soluciones de aprendizaje en línea para la creación de competencias de adaptabilidad de la carrera y la motivación de los educandos para las personas en sectores y ocupaciones en contracción (Sadro y otros, 2021). Las redes de grupos de población también han sido importantes para llegar a las personas desfavorecidas con el propósito de impartirles educación. En Egipto, el canal de YouTube de la asociación Mujer y Sociedad comparte contenidos educativos, sociales y creativos para ayudar a las madres (UIL, 2020b).

Las autoridades locales también respondieron a la pandemia de COVID-19, aprovechando su experiencia con el aprendizaje no formal e informal. En Lima (Perú) el programa Aprendo en casa promueve el aprendizaje intergeneracional con contenidos dirigidos a diferentes miembros de la familia, con inclusión de material para la educación formal de los alumnos y contenidos televisivos y radiofónicos educativos y recreativos, en 10 lenguas indígenas y en lengua de señas (UIL, 2020a; UNESCO, 2020).

GRÁFICO 12.11:

En los Estados Unidos, los cambios en la matriculación en la educación superior varían según el nivel y el tipo de establecimiento

Cambio en la matriculación en la educación superior, por nivel, sector y selectividad, Estados Unidos, 2019-2021



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig12_11

Fuente: National Student Clearinghouse Research Center (2021).

En los lugares donde existía una infraestructura para el aprendizaje digital, se señalaron resultados positivos del aprendizaje permanente en línea. En todos los países de la OCDE, la flexibilidad y continuidad del aprendizaje en línea hicieron que aumentara la participación en algunos cursos de educación de adultos. Los Gobiernos apoyaron este tipo de aprendizaje mediante cursos gratuitos o subvencionados, a menudo en asociación con otros participantes, dirigidos a los alumnos y a los docentes. El consejo escolar de Ontario (Canadá) se asoció con Apple para proporcionar a los docentes materiales didácticos digitales, como por ejemplo sesiones gratuitas de entrenamiento virtual (OCDE, 2020a).

Sin embargo, la conectividad, las competencias digitales y la disponibilidad de dispositivos adecuados no siempre garantizan el acceso al aprendizaje en línea. En algunos casos, la migración a las aplicaciones telefónicas salvó la situación. A nivel mundial, en 2017-2018, había en promedio 7,5 veces más suscripciones a teléfonos móviles que a la banda ancha fija (Kovacevic y Jahic, 2020). Para responder al reto de la conectividad, Media Works Cape, un proveedor privado sudafricano de educación para adultos, impartió cursos por WhatsApp, lo cual facilitó el aprendizaje virtual pues permitió a los alumnos formular preguntas y compartir vídeos (Carroll, 2020). Antes de la pandemia, los estudios mostraron que WhatsApp era la aplicación de comunicación preferida para el aprendizaje en el África subsahariana, mientras que, por ejemplo, Facebook consume más datos y, por lo tanto, es más caro (Madge y otros, 2019).



Mahmoud, de 20 años de edad, está terminando su contrato de formación de seis meses en Classic Fashion, en Irbid (Jordania), que ofrece a los refugiados una introducción al mercado de trabajo.

CRÉDITO: ACNUR/Mohammad Hawari

MENSAJES CLAVE

En aproximadamente la mitad de 91 países, la mayoría de los adultos no poseen ninguna de las nueve competencias básicas en materia de TIC a las que se da seguimiento en el ODS 4. La escolaridad es un poderoso factor de predicción de las competencias en TIC: en Cuba, Kiribati y Zimbabwe, las personas que han cursado el segundo ciclo de la enseñanza secundaria y superior poseen en promedio al menos siete de las nueve competencias básicas.

Entre los jóvenes de 20 a 24 años de edad, el 98% de las mujeres y el 90% de los hombres del Chad, pero el 36% de las mujeres y el 31% de los hombres de Túnez declararon no haber utilizado nunca internet.

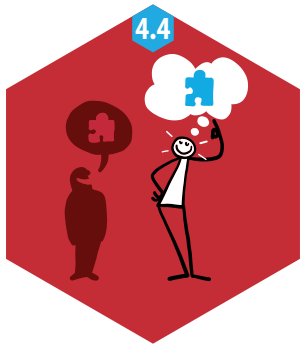
En el Estudio Internacional sobre Competencia Digital y Tratamiento de la Información de 2018, principal medición comparativa entre países de la competencia digital multidimensional, las niñas obtuvieron resultados considerablemente mejores que los niños en los 12 países de altos ingresos y de ingresos medianos altos que participaron.

En todos los países que participaron en el PISA de 2018, el 35% de los alumnos de 15 años de edad declararon no haber aprendido nada en la escuela sobre el interés compuesto en el último año, con porcentajes que van desde el 15% en Finlandia hasta el 63% en Italia.

El pensamiento computacional -la resolución de problemas mediante el razonamiento lógico y algorítmico- se incluye cada vez más en los planes de estudio de Europa y Asia Oriental.

Los confinamientos y cierres de escuelas debidos a la pandemia de COVID-19 hicieron que las competencias digitales básicas fueran un requisito previo para el aprendizaje y la adquisición de competencias. A su vez, las competencias digitales han sido determinantes para acceder a una información actualizada, a citas médicas y, como en Panamá, a servicios públicos cada vez más digitalizados.

CAPÍTULO 13



META 4.4

Competencias para el trabajo

De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.

INDICADOR MUNDIAL

4.4.1 – *Proporción de jóvenes y adultos que han adquirido competencias de tecnologías de la información y comunicación (TIC), por tipo de competencia*

INDICADORES TEMÁTICOS

4.4.2 – *Porcentaje de jóvenes y adultos que han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en alfabetización digital*

4.4.3 – *Tasa de logros educativos de jóvenes y adultos por grupo de edad y nivel de educación*

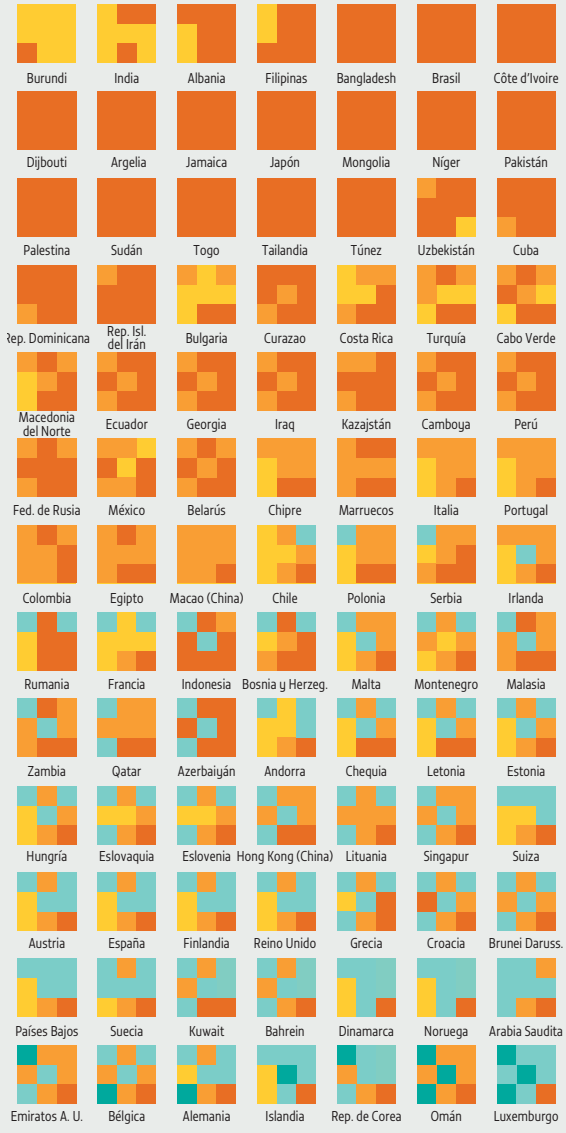
El indicador mundial 4.4.1 mide el uso reciente de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como medición indirecta de las competencias informáticas. Los encuestados de los hogares declaran si han realizado alguna de las nueve actividades en los tres meses anteriores, desde el envío de mensajes con archivos adjuntos hasta la conexión e instalación de nuevos dispositivos o la escritura de un programa informático. En 2019 la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT), como organismo cocustodio del indicador mundial, introdujo algunos cambios en el conjunto de competencias, por ejemplo, para ajustarse al creciente papel de los dispositivos móviles en relación con las computadoras, pero éstos todavía no se reflejan en los datos comunicados.

El marco del indicador 4.4.1 debe considerarse deseable en relación con los niveles actuales de competencias en TIC. Únicamente en 10 de los 91 países sobre los que se dispone de datos la mayoría de los encuestados declaran poseer la competencia en cuestión en al menos 5 de las 9 competencias (**Gráfico 13.1**). En aproximadamente la mitad de los países, la mayoría de los adultos no poseen ninguna competencia, a pesar de que los países de ingresos bajos y medianos bajos están insuficientemente representados en los datos subyacentes de la UIT. Así pues, las políticas de los países en desarrollo deben tratar la escasez de competencias digitales, así como desplegar tecnologías que exijan menos competencias. El satisfactorio servicio de dinero móvil M-Pesa introducido en Kenya, por ejemplo, funciona con mensajes de texto SMS y no requiere un teléfono inteligente (James, 2021).

El indicador 4.4.2 tiene por objeto evaluar directamente el "Porcentaje de jóvenes y adultos que han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en alfabetización digital". La alfabetización digital es un concepto complejo que va más allá de las competencias aisladas para el uso de las TIC. Aunque no está completamente en consonancia con el nuevo consenso relativo a un marco del ODS 4 para la alfabetización digital y los niveles mínimos de competencia conexos, el Estudio Internacional sobre Competencia Digital y Tratamiento de la Información de 2018 (ICILS) representa el único intento disponible actualmente de medir comparativamente la alfabetización digital multidimensional, aunque su muestra, centrada en el estudiantado de octavo grado, contiene casi exclusivamente países de altos ingresos. Además, el ICILS de 2018 contiene un módulo opcional sobre el pensamiento computacional, una competencia que está correlacionada con la alfabetización digital, pero que es distinta de ella (**Enfoque 13.1**).

> “Las políticas de los países en desarrollo deben tratar la escasez de competencias digitales, así como desplegar tecnologías que exijan menos competencias”

GRÁFICO 13.1:
Las competencias digitales están distribuidas de forma desigual entre los países
Porcentaje de adultos que poseen nueve competencias en TIC, países seleccionados, 2015-2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig13_1
Fuente: Base de datos del IEU.

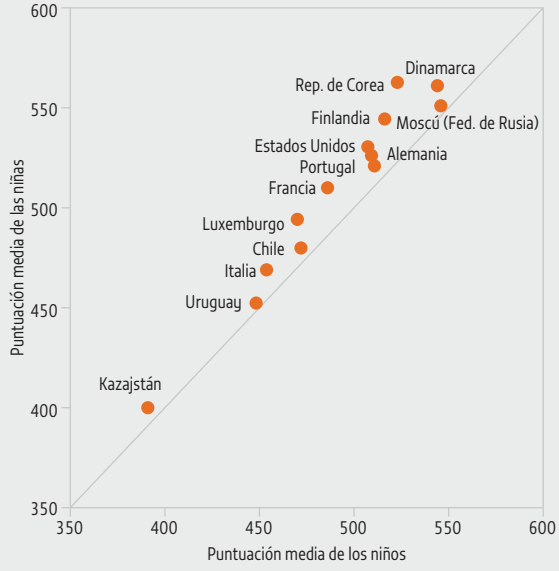
La alfabetización digital medida por el ICILS varía considerablemente según el país. Las niñas obtienen una puntuación superior a la de los niños en todos los sistemas educativos participantes, aun en aquellos con alto rendimiento medio. En la República de Corea, las niñas obtuvieron casi 40 puntos más en la escala del ICILS (que está calibrada en 500), una gran diferencia desde todo punto de vista (**Gráfico 13.2**).

La sexta ronda de las Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados (MICS) comprende un módulo con preguntas sobre las nueve competencias en TIC para saber si los encuestados han utilizado alguna vez una computadora o internet. Los datos abarcan a adultos de entre 15 y 49 años y permiten desglosar los niveles de competencia por características individuales. En los países de ingresos bajos y medianos, el acceso a los dispositivos de TIC y a internet representa un tope para la prevalencia de las competencias en TIC. Aun entre los jóvenes de 20 a 24 años, el 98% de las mujeres y el 90% de los hombres del Chad declararon no haber utilizado nunca internet; los porcentajes respectivos fueron del 61% y el 63% en la República Democrática Popular Lao y del 36% y el 31% en Túnez.

El desglose de la prevalencia de las competencias en TIC según el nivel de estudios revela marcadas diferencias (**Gráfico 13.3**). En Cuba, Kiribati y Zimbabwe, las personas que cursaron el segundo ciclo de la enseñanza secundaria o la educación superior poseen en promedio más de siete de las nueve competencias, lo cual es comparable con las sociedades digitalmente avanzadas. Pero en Iraq, la República Democrática Popular Lao y Sierra Leona, aun los más instruidos tienen una media de menos de dos competencias. En la mayoría de los países, pocos jóvenes que no hayan finalizado por lo menos el primer ciclo de la enseñanza secundaria poseen alguna competencia en materia de TIC. La educación secundaria universal desempeñará un papel importante en todo intento de alcanzar la meta 4.4.

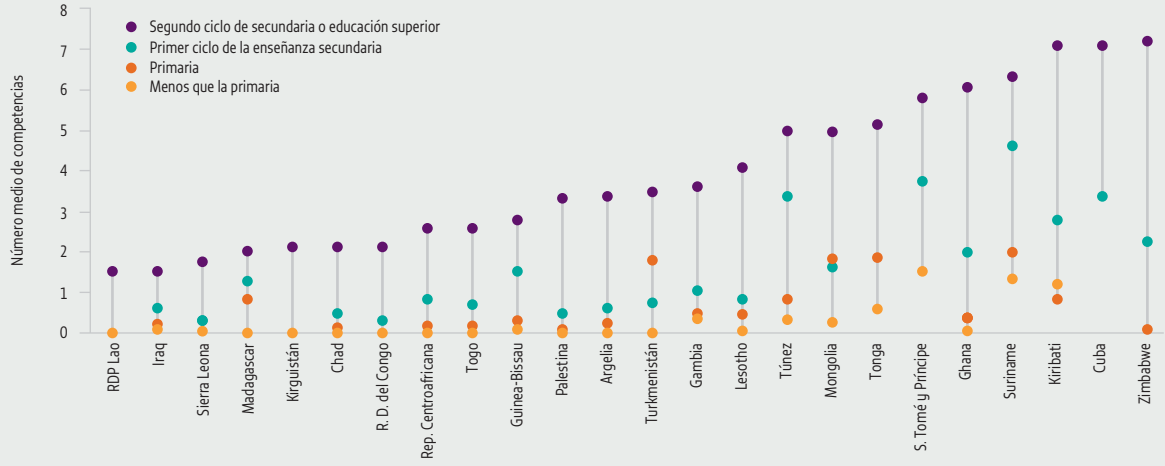
> “En Iraq, la República Democrática Popular Lao y Sierra Leona, aun los más instruidos tienen una media de menos de dos de las nueve competencias en TIC”

GRÁFICO 13.2:
Las niñas obtienen mayor puntuación en alfabetización digital general
Puntuación en alfabetización digital, por sexo, 2018



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig13_2
Fuente: ICILS.

GRÁFICO 13.3:
La escolaridad es un poderoso factor de predicción de las competencias en TIC en los países de ingresos bajos y medianos
Promedio del número de competencias en TIC utilizadas, por nivel educativo, edades entre 20 y 24 años, países seleccionados, 2017-2020



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig13_3
Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM de los datos de las MICS.

La capacidad básica de utilizar eficazmente las herramientas digitales es cada vez más importante en casi todos los países, lo que la convierte en una de las contadas competencias comparables del mercado de trabajo que pueden ser objeto de seguimiento a escala mundial. Sin embargo, el alcance de la meta 4.4 –"competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento"– es a todas luces mucho más amplio. Comprende las aptitudes interpersonales, que son notoriamente difíciles de medir. Y lo que es de crucial importancia, incluye también la alfabetización financiera, una competencia esencial para los medios de subsistencia en las economías modernas y para la vida adulta en general, que a menudo se adquiere principalmente fuera de la escuela.

La ronda de 2018 de la encuesta del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), realizada por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), incluyó un módulo opcional de alfabetización financiera, que utilizaron 20 sistemas educativos participantes. Se acopiaron datos sobre comportamientos, actitudes y experiencias, como por ejemplo si el estudiantado tenía una cuenta bancaria o había efectuado pagos en línea, así como una evaluación cognitiva. La evaluación de las competencias se basó en el marco de competencias básicas sobre la alfabetización financiera de los jóvenes, elaborado por la Red Internacional de Educación Financiera de la OCDE. Esta evaluación se refirió al nivel básico de alfabetización financiera -en cuanto a conocimientos, actitudes y competencias- que probablemente necesiten los jóvenes de entre 15 y 18 años de edad para participar de forma plena y segura en la vida económica y financiera (OCDE, 2020, pág. 43).

En particular, las jóvenes tenían menos probabilidades de declarar haber participado en actividades en el aula relacionadas con temas financieros en todos los países participantes (**Gráfico 13.4**), a pesar de que la educación financiera suele incluirse en matemáticas, generalmente una asignatura no optativa. No resulta claro si esta conclusión refleja verdaderas diferencias en la experiencia -por ejemplo, cuando los grupos o las personas escogen las distintas asignaturas- o si el sesgo de género se manifiesta en recuerdos diferentes.

No todo el mundo tiene la oportunidad de aprender en la escuela conceptos financieros decisivos. En todos los países participantes, el 35% del estudiantado, desde el 15% en Finlandia hasta el 63% en Italia, declaró no haber oído nunca hablar de la noción de interés compuesto en la escuela en el último año. El estudiantado de formación profesional, en promedio, aprende menos sobre los conceptos financieros. En tanto que el 44% de los alumnos de la enseñanza general habían estudiado en la escuela el pago de intereses en los últimos 12 meses y sabían lo que significaba esa noción, el 38% de los alumnos de formación profesional declaró lo mismo. De 18 conceptos financieros, el estudiantado de formación profesional estaba menos familiarizado con 12, entre ellos "salario" y "empresario" (OCDE 2020).

“No todo el mundo tiene la oportunidad de aprender en la escuela conceptos financieros decisivos”

GRÁFICO 13.4:
Las alumnas declaran estar menos familiarizadas con temas financieros
Porcentaje de alumnas de 15 años que recuerdan haber asistido a un debate sobre "los derechos de los consumidores en su trato con instituciones financieras" a veces o a menudo en una clase en la escuela durante los 12 meses anteriores, 2018



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig13_4
Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM de los datos del PISA de 2018.

En México, un programa gratuito de alfabetización empresarial de 48 horas durante 6 semanas tuvo efectos positivos en las ganancias de microempresarias rurales, aun 2,5 años después (Calderón y otros, 2018). Pero las evaluaciones de las actividades de formación encaminadas a apoyar los medios de subsistencia deberían adoptar una visión amplia de los efectos en las capacidades y el bienestar de los participantes, en lugar de focalizarse estrictamente en resultados directos como los ingresos (DeJaeghere y otros, 2020). La educación financiera es especialmente prometedora como parte de intervenciones polivalentes. Un análisis sistemático en países de ingresos bajos y medianos de programas de educación financiera para jóvenes, combinados con educación en salud sexual y reproductiva, mostró que la educación financiera podía tener un efecto positivo en los conocimientos y actitudes relacionados con el VIH, así como en los comportamientos de riesgo (Lee y otros, 2020). Este resultado se debe no solo a la mejora de las condiciones sociales, sino también a una mayor confianza, capacidad de negociación y autosuficiencia.

ENFOQUE 13.1: EL PENSAMIENTO COMPUTACIONALES UN COMPONENTE IMPORTANTE DE LA ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS DIGITALES BÁSICOS

El pensamiento computacional, generalmente entendido como la resolución de problemas mediante el razonamiento lógico y algorítmico, es un componente importante de la alfabetización digital y está incluido en el marco mundial para la alfabetización digital relativo al indicador 4.4.2 del ODS (Law y otros, 2018). Aunque a menudo se hace referencia a él en entornos relacionados con la informática, se reconoce cada vez más como un proceso cognitivo que puede desarrollarse y aplicarse en diversos ámbitos, con o sin la utilización de dispositivos digitales.

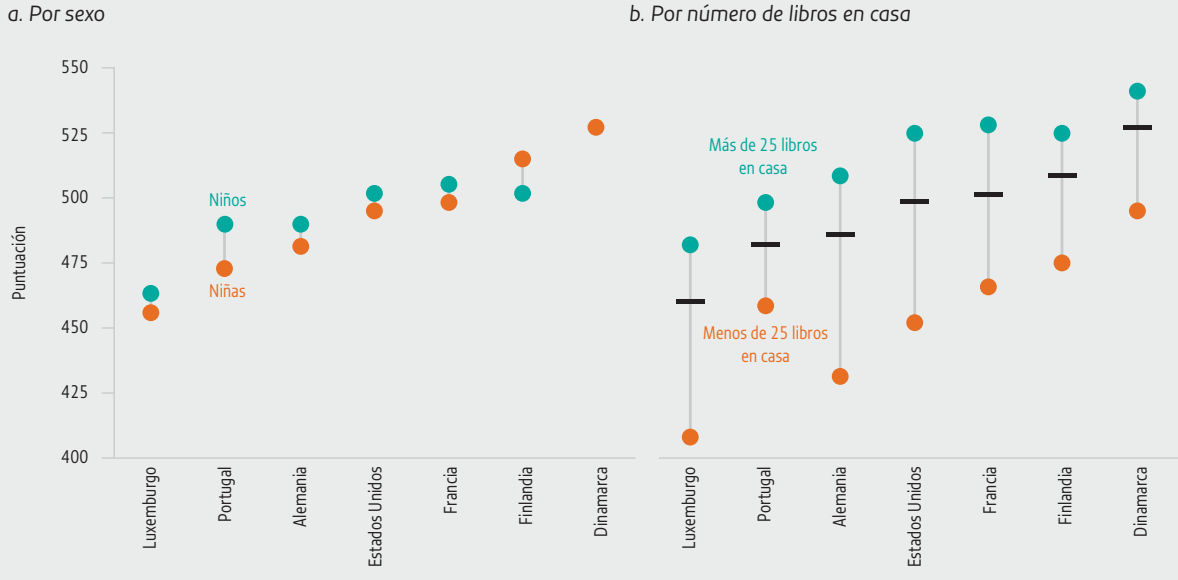
El ICILS de 2018 fue la primera evaluación internacional del desempeño del estudiantado en materia de pensamiento computacional. Sometió a prueba la capacidad de del estudiantado para reconocer qué problemas del mundo real eran apropiados para la formulación computacional y para desarrollar soluciones algorítmicas que pudieran utilizarse con una computadora (Fraillon y otros, 2019). Los resultados pusieron de manifiesto las brechas digitales entre países y dentro de ellos (**Gráfico 13.5**). El estudiantado que procedía de un entorno socioeconómico privilegiado, representado por el número de libros en casa, y que hablaba el idioma de la prueba en casa obtuvo una puntuación sistemática y significativamente superior a la de sus compañeros.

Los resultados indicaron una brecha de género a favor de los varones, lo que contrasta con la alfabetización informática e informacional, el otro ámbito del ICILS. Dada la elaboración de las evaluaciones, los patrones de contraste de género pueden reflejar diferencias en las actitudes hacia el uso de las TIC. Mientras que las mujeres son más usuarias de las TIC para tareas generales relacionadas con la escuela, los hombres tienden a ser mejores y más seguros en la realización de tareas especializadas de las TIC (por ejemplo, la creación de programas) (Fraillon y otros, 2019). También se encontró un mejor desempeño masculino en las evaluaciones nacionales con constructos similares (Román-González y otros, 2017), pero los investigadores que evaluaron competencias computacionales aplicadas

GRÁFICO 13.5:

El estudiantado más rico y los niños tienden a obtener puntuaciones más altas en pensamiento computacional

Puntuación media en pensamiento computacional, países de ingresos altos seleccionados, 2018



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig13_5

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM de los datos del ICILS de 2018.

> El creciente reconocimiento del pensamiento computacional como una herramienta necesaria ha llevado a varios países, en particular en Asia Oriental y en Europa, a incluirlo en los planes de estudio nacionales

de manera diferente, como en los videojuegos de base narrativa, encontraron que las jóvenes superaban a los jóvenes (Howland y Good, 2015).

El creciente reconocimiento del pensamiento computacional como una herramienta necesaria para todo el mundo ha llevado a varios países, en particular en Asia Oriental y en Europa, a incluirlo en los planes de estudio nacionales (Román-González y otros, 2017; Seow y otros, 2019). En la República de Corea, las prácticas de pensamiento computacional, como el desarrollo de productos basados en la tecnología, la creación de algoritmos y la escritura y evaluación de código, se incluyen explícitamente en el plan de estudios (Fraillon y otros, 2019). Finlandia ha vuelto obligatorios el pensamiento algorítmico y la programación desde el primer grado como actividad transdisciplinaria (Seow y otros, 2019).

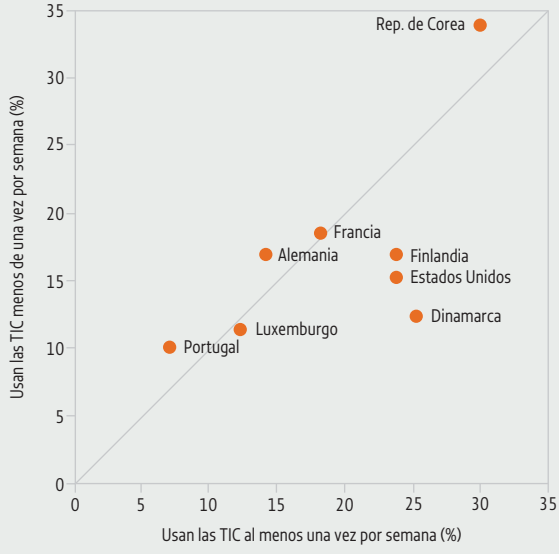
La integración del pensamiento computacional en la escuela debe ir más allá de acrecentar el uso de las TIC. En los países participantes en el ICILS, los alumnos que utilizaban con más frecuencia las TIC en la escuela para tareas relacionadas con ellas no obtuvieron necesariamente una puntuación más alta que sus compañeros (**Gráfico 13.6**). Tampoco basta con enseñar a los niños a programar. Aunque la programación informática tiende a ser uno de los principales contextos y aplicaciones del pensamiento computacional, las investigaciones han demostrado que el estudiantado con experiencia en programación no es necesariamente capaz de transferir esas competencias a entornos ajenos a la programación. En cambio, el enfoque se ha desplazado hacia la enseñanza del pensamiento computacional como un concepto transferible y de nivel superior aplicado en múltiples ámbitos (Voogt y otros, 2015). Algunos ejemplos de aplicaciones no digitales del pensamiento computacional en otras asignaturas son la determinación de tendencias poblacionales en estudios sociales y la realización de análisis lingüísticos de frases (Yadav y otros, 2014).

Si se espera que los alumnos aprendan estas competencias en las escuelas, los docentes deben estar capacitados para enseñarlas. Los estudios han demostrado que incluir el pensamiento computacional en la formación previa al empleo de los docentes les ayuda a adquirir una comprensión más profunda al respecto como herramienta cognitiva que puede aplicarse más ampliamente y en varias disciplinas (Mouza y otros, 2017; Yadav y otros, 2014).

GRÁFICO 13.6:

La utilización de computadoras no es necesaria para desarrollar el pensamiento computacional

Porcentaje de alumnos clasificados en la parte superior de la escala del pensamiento computacional, según el uso de las TIC en la escuela con fines escolares, países seleccionados, 2018



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig13_6

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM de los datos del ICILS de 2018.

Sin embargo, cuando el pensamiento computacional se incluye en la formación del profesorado, tiende a limitarse a los profesores de informática (Yadav y otros, 2014). Esto se refleja en la práctica. En los países participantes en el ICILS, los docentes de clases relacionadas con las TIC declararon poner más énfasis en la enseñanza de las competencias relacionadas con el pensamiento computacional que sus colegas de otras materias (Fraillon y otros, 2019).

COVID-19

La demanda de competencias digitales se ha disparado desde el inicio de la pandemia, convirtiéndolas en una prioridad fundamental de la educación, la formación y el desarrollo de competencias. La pandemia de COVID-19 aceleró la transformación digital en los mercados de trabajo, con la expansión de la economía digital y la rápida mutación de la naturaleza del trabajo (OIT, 2020). En una encuesta realizada a empresas multinacionales y grandes empresas nacionales, el 84% de ellas declararon estar preparadas para digitalizar los procesos de trabajo y posiblemente trasladar el 44% de sus empleados a operaciones remotas (Foro Económico Mundial, 2020).

El COVID-19 condujo también a una creciente digitalización de la sociedad en general, desde las conexiones sociales hasta la compra y entrega de productos, y aun la propia lucha contra la pandemia. Los conocimientos digitales han sido fundamentales para acceder a información actualizada, reservar citas médicas y utilizar aplicaciones móviles para la localización de contactos (Binda, 2020). La digitalización de los servicios públicos también ha cobrado velocidad. En Panamá, donde el proceso de renovación de los documentos de identidad de los ciudadanos requería dos visitas en persona, el Gobierno experimentó una plataforma en línea para un proceso de renovación a distancia y creó una transferencia en especie que entrega vales digitales vinculados a los documentos de identidad, convirtiéndolos así en tarjetas de débito para compras esenciales durante la pandemia (Reyes y otros, 2021). Debido a los confinamientos y al cierre de escuelas, las competencias digitales básicas pasaron a ser un requisito previo para el aprendizaje y la adquisición de competencias.

Para algunos, el aumento sin precedentes de la demanda dio lugar a la adquisición acelerada de competencias digitales. La plataforma Coding for Employment del Banco Africano de Desarrollo experimentó un aumento del 40% de sus usuarios una semana después del inicio de la pandemia (Doroba y otros, 2020). El interés por mejorar las competencias digitales puede ser aún mayor entre los desempleados. El análisis de la plataforma de aprendizaje en línea Coursera indica que si bien el aumento de la participación de los educandos empleados se centró en cursos de desarrollo personal, los educandos desempleados se interesaron en la adquisición de nuevas competencias digitales, como el análisis de datos, la informática y la tecnología de la información (Foro Económico Mundial, 2020).

Ahora bien, las posibilidades de desarrollo de competencias digitales no estaban igualmente abiertas para quienes carecían de conocimientos básicos o de acceso a internet y a dispositivos técnicos. En Nigeria, si bien los docentes de las escuelas privadas recibieron dispositivos técnicos y formación para ayudarles a avanzar hacia la enseñanza a distancia, los docentes de las escuelas públicas únicamente recibieron los horarios de los programas de enseñanza disponibles en la televisión y la radio (Azubuike, 2021). En los campamentos de refugiados, como el de Kakuma (Kenya), los confinamientos suspendieron los programas que impartían formación en competencias digitales a jóvenes carentes de conexión a internet (OIT, 2020). Los adultos de mayor edad, que tienen menos probabilidades de dominar el mundo digital, también se han visto especialmente afectados por la acelerada digitalización de la sociedad. Una encuesta realizada en 17 países europeos mostró que, aun en entornos de altos ingresos, menos de la mitad de las personas de 50 años o más utilizaban internet antes de la pandemia (Seifert, 2020). Y los que carecían de conocimientos básicos se quedaban aún más rezagados. Un estudio sobre la alfabetización digital de las personas de edad avanzada en México reveló que los inscritos en los niveles básicos no tenían las competencias necesarias para llevar adelante la formación durante la pandemia, lo que provocó una tasa de abandono de casi el 80%. Los que estaban en niveles más avanzados pudieron continuar y mejorar eficazmente sus competencias (Martínez-Alcalá y otros, 2021).

Se pide a los Gobiernos que desempeñen un papel más importante. Apenas el 21% de las empresas que presentes en el Foro Económico Mundial declararon tener acceso a fondos públicos para apoyar la reconversión o mejora de las competencias de los empleados (Foro Económico Mundial, 2020). La mejora de las competencias digitales y el cierre de la brecha digital pueden exigir también reformas en los sistemas de educación y formación. En 2020 el departamento de comunicaciones y tecnologías digitales de Sudáfrica propuso revisar el plan de estudios de la educación básica para incluir la informática, la codificación y una amplia gama de competencias digitales (BusinessTech, 2020). Como parte del Plan de Acción de Educación Digital de la Unión Europea (UE) (2021-2027), los países aspiran a establecer directrices comunes para los docentes sobre el fomento de la alfabetización digital, acopiar datos sobre las competencias digitales de los alumnos e introducir un objetivo de la UE para la competencia digital de los alumnos (Comisión Europea, 2021). La reglamentación y la coordinación de los esfuerzos mundiales para atenuar los riesgos planteados por la precipitación en la capacitación digital complementaria, como el acoso, la adicción a la tecnología y la desinformación, también han cobrado nueva urgencia (Jackman y otros, 2021).

Los actores no estatales también han intervenido. Más de 30 millones de personas se inscribieron en cursos gratuitos en línea impartidos por LinkedIn Learning, Microsoft Learn y GitHub Learning Lab, y entre ellos algunos de los que gozan de mayor popularidad tienen que ver con la transformación digital (Smith, 2021). Microsoft también colaboró con asociados locales, como el grupo bancario africano Ecobank, para dotar a las pequeñas y medianas empresas de las competencias digitales necesarias para la transición a un mundo cada vez más digital (Monteiro, 2021). Mastercard colaboró con la USAID para poner en marcha el Proyecto Kirana en la India, cuya finalidad era desarrollar competencias digitales para ampliar el acceso de las tiendas de propiedad de mujeres a servicios financieros y digitales (Corneille, 2020). En Chile, se puso en marcha en 2019 una asociación público-privada, Talento Digital para Chile, con el objetivo de formar a 16.000 personas desfavorecidas en competencias relacionadas con la economía digital; esta asociación ofreció 3.000 becas para personas que perdieron su empleo durante la pandemia (Fundación Chile, 2020).



Areli, una maestra de tercer grado en México, ha participado en talleres dirigidos por Save the Children que han ayudado a los docentes a tomar conciencia de las necesidades emocionales de los niños. La mayoría de los niños de esta escuela tienen uno o dos familiares cercanos que viven en los Estados Unidos.

CRÉDITO: Caroline Trutmann Marconi/Save the Children

MENSAJES CLAVE

En el transcurso de una generación, Camboya, el Congo, Gambia, Ghana, Haití, Malawi y Rwanda están próximos a eliminar lo que fue una importante brecha de género en la finalización del segundo ciclo de la enseñanza secundaria.

Las privaciones que padecen los niños son un factor que permite una y otra vez predecir los resultados educativos, más allá de la riqueza de los hogares. Ghana es ligeramente más rico que Bangladesh, pero la proporción de niños de 3 y 4 años que carecen de libros y juguetes es cinco veces mayor.

Los grupos armados no estatales adoptan uno de los siguientes tres métodos con respecto a la educación en las zonas que controlan: establecen su propio sistema, a fin de educar a la población civil directamente bajo su control; ejercen algún grado de control del sistema, manteniendo sus principales elementos; o dejan el control de la educación a quienes la han estado impartiendo.

En los países de África Occidental y Central, como el Chad, Gambia y el Togo, no más del 5% de los niños de 7 a 14 años hablan la lengua de enseñanza en casa.

Las encuestas telefónicas efectuadas entre jóvenes de 19 años durante la pandemia mostró que en Etiopía el 70% de las jóvenes y el 35% de los jóvenes dedicaron más tiempo que antes de la pandemia a trabajos domésticos, mientras que en el Perú el 42% de las jóvenes y el 26% de los jóvenes dedicaron más tiempo al cuidado de los niños.

El porcentaje de niños sirios de entre 6 y 14 años de edad refugiados en el Líbano que recibían enseñanza disminuyó del 67% en 2020 al 53% en 2021. De los niños a quienes se les ofreció aprendizaje a distancia, el 20% de ellos no pudieron participar.

CAPÍTULO 14



META 4.5

EQUIDAD

De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad

INDICADOR MUNDIAL

4.5.1 – *Índices de paridad (mujeres/hombres, zonas rurales y urbanas, quintil superior/inferior de ingreso, y otras características, como la situación en materia de discapacidad, los pueblos indígenas y los efectos de conflictos, a medida que se disponga de datos) para todos los indicadores en educación de esta lista que puedan desglosarse.*

INDICADORES TEMÁTICOS

4.5.2 – *Porcentaje de estudiantes de educación primaria cuya primera lengua o lengua que utilizan en el hogar corresponde a la lengua de instrucción*

4.5.3 – *Medida en que unas políticas explícitas basadas en fórmulas reasignan los recursos de educación a los segmentos desfavorecidos de la población*

4.5.4 – *Gastos en educación por alumno por nivel educativo y fuente de financiación*

4.5.5 – *Porcentaje de la ayuda total para educación destinada a países de bajos ingresos*

La meta 4.5 está centrada en la desigualdad en la educación. La medida básica de la desigualdad en el marco de seguimiento del ODS 4 es el índice de paridad, que sirve de indicador mundial 4.5.1, basado en la comparación de los valores observados en dos grupos con respecto a cualquier indicador. El índice de paridad representa solo una entre varias mediciones posibles de la desigualdad, que detectan en grado diverso sus distintos aspectos. El seguimiento de los progresos se ve complicado por el hecho de que, incluso para una única medición, tal como el índice de paridad, la desigualdad puede analizarse de acuerdo a varios indicadores diferentes (por ejemplo, desigualdad en la asistencia a la escuela, la finalización, el aprendizaje), en los distintos niveles de educación (por ejemplo, desigualdad en la enseñanza primaria, en el primer ciclo de la secundaria, en el segundo ciclo de la secundaria) y para una serie de características individuales (por ejemplo, desigualdad según el sexo, la ubicación, la riqueza). Si se combinan los indicadores, los niveles y las características, ello da lugar a una gran cantidad de permutaciones posibles. Además, hay muchas maneras de definir y medir algunas de esas características, tales como la riqueza, que es un indicador indirecto de la condición socioeconómica (**Enfoque 14.1**). Hay muchas otras características que inciden en la desigualdad en la educación, entre ellas las situaciones de conflicto (**Enfoque 14.2**) y la lengua de enseñanza (**Enfoque 14.3**), para las cuales hay diversas maneras de describir el contexto que afrontan los educandos.

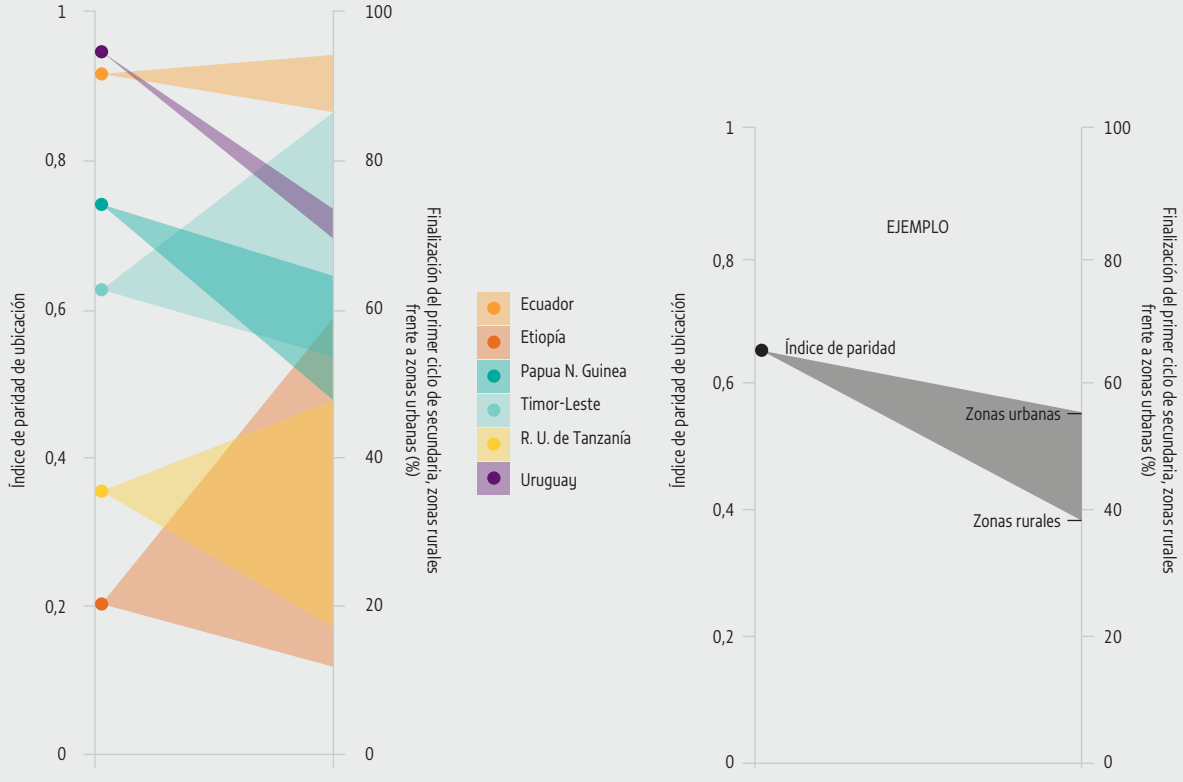
El índice de paridad destaca la situación relativa de grupos desfavorecidos y grupos privilegiados. Con respecto a la brecha de finalización del primer ciclo de enseñanza secundaria, por ejemplo, resulta claro que el índice de paridad es más bajo en Etiopía (0,20), ya que las disparidades en la finalización (el 12% en las zonas rurales frente al 59% en las zonas urbanas) son mayores que en la República Unida de Tanzanía (0,35, con el 17% de finalización en las zonas rurales frente al 48% en las zonas urbanas). Pero también se puede registrar un valor más alto del índice de paridad aun si la situación de todos es peor. La paridad es apenas más alta en el Uruguay (0,95) que en el Ecuador (0,92), pero las tasas de finalización son más bajas en el primer país que en el segundo, tanto en las zonas urbanas como en las zonas rurales (**Gráfico 14.1**). Esta comparación muestra que es arriesgado examinar índices de paridad de manera aislada, sin tener en cuenta los valores del indicador subyacente.

La desigualdad de género sigue siendo una gran preocupación, a pesar de que es necesario prestar atención a los matices para interpretar el mosaico de problemas que se plantean a distintos niveles en lugares diferentes. En general, la participación de las niñas en la educación ha mejorado

GRÁFICO 14.1:

El índice de paridad puede ser más alto incluso cuando todo el mundo está en peor situación en términos absolutos

Índice de paridad de ubicación y tasas de finalización del primer ciclo de secundaria según la ubicación, países seleccionados, 2018 o último año disponible



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig14_1

Fuente: Base de datos del IEU.

de manera espectacular en los últimos 25 años, ya que el número de niñas matriculadas en la enseñanza primaria y secundaria ha aumentado en 180 millones y se han realizado progresos considerables en la superación de las disparidades en la finalización de la enseñanza primaria y secundaria.

La tasa de finalización media de la escuela primaria correspondiente a las niñas aumentó en casi 20 puntos porcentuales, alcanzando un 87%. Los mayores progresos se registraron en Asia Central y Meridional, donde en 1995 poco más de la mitad de las niñas finalizaban la escuela primaria y una generación más tarde cerca del 90% de sus hijas lo logran.

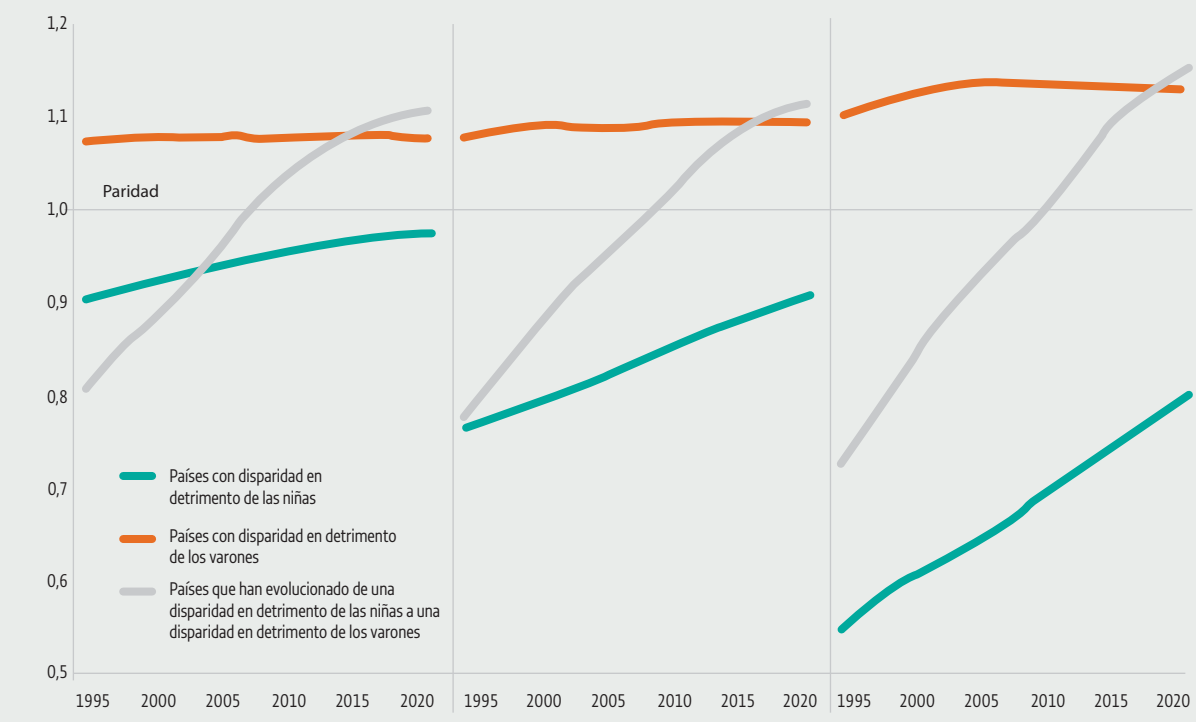
La mayor brecha de género se registra en aquellos países donde la desventaja de las niñas persiste en el segundo ciclo de secundaria. Se puede distinguir entre tres grupos de países: aquellos donde se registró una disparidad constante en detrimento de las niñas durante los últimos 25 años, aquellos donde la disparidad era en detrimento de los varones; y aquellos en los cuales se pasó de la disparidad en detrimento de las niñas a una disparidad en detrimento de los varones. En la enseñanza primaria la mayoría de los países que tenían una disparidad en detrimento de las niñas han evolucionado de manera constante hacia la paridad. En el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, la mayoría de los países presentaban una disparidad en detrimento de los varones y se han registrado escasos progresos (**Gráfico 14.2**). No obstante, en general, los progresos desde 1995 han favorecido a las niñas. Donde estaban rezagadas, en promedio se ha producido una recuperación. Cuando la brecha se ha modificado, esto ha sido por lo general en beneficio de las niñas. Y donde ya llevaban ventaja, en promedio esta siguió aumentando.

> “La tasa de finalización media de la escuela primaria correspondiente a las niñas aumentó en casi 20 puntos porcentuales en los últimos 25 años, alcanzando un 87%”

GRÁFICO 14.2:

Las niñas han mejorado sus probabilidades relativas de finalización más rápidamente que los varones, pero en algunos países siguen haciendo frente a mayores dificultades

Índice de paridad de género ajustado para la tasa de finalización, según el nivel de educación y el tipo de disparidad, 1995–2019



Notas: El color de la línea representa un grupo de países, según el tipo de disparidad de género en los últimos 25 años: países con disparidad en detrimento de las niñas, es decir índice de paridad de género inferior a 1 (verde); países con disparidad en detrimento de los varones, es decir, índice de paridad de género superior a 1 (anaranjado); y países que han evolucionado de una disparidad en detrimento de las niñas a una disparidad en detrimento de los varones, es decir el índice de paridad de género ha pasado de menos de 1 a más de 1 (gris). El grosor de las líneas representa el número de países en el grupo respectivo (cuanto más países, más gruesa es la línea).

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig14_2

Fuente: Análisis de datos de una encuesta de hogares del equipo del Informe GEM.

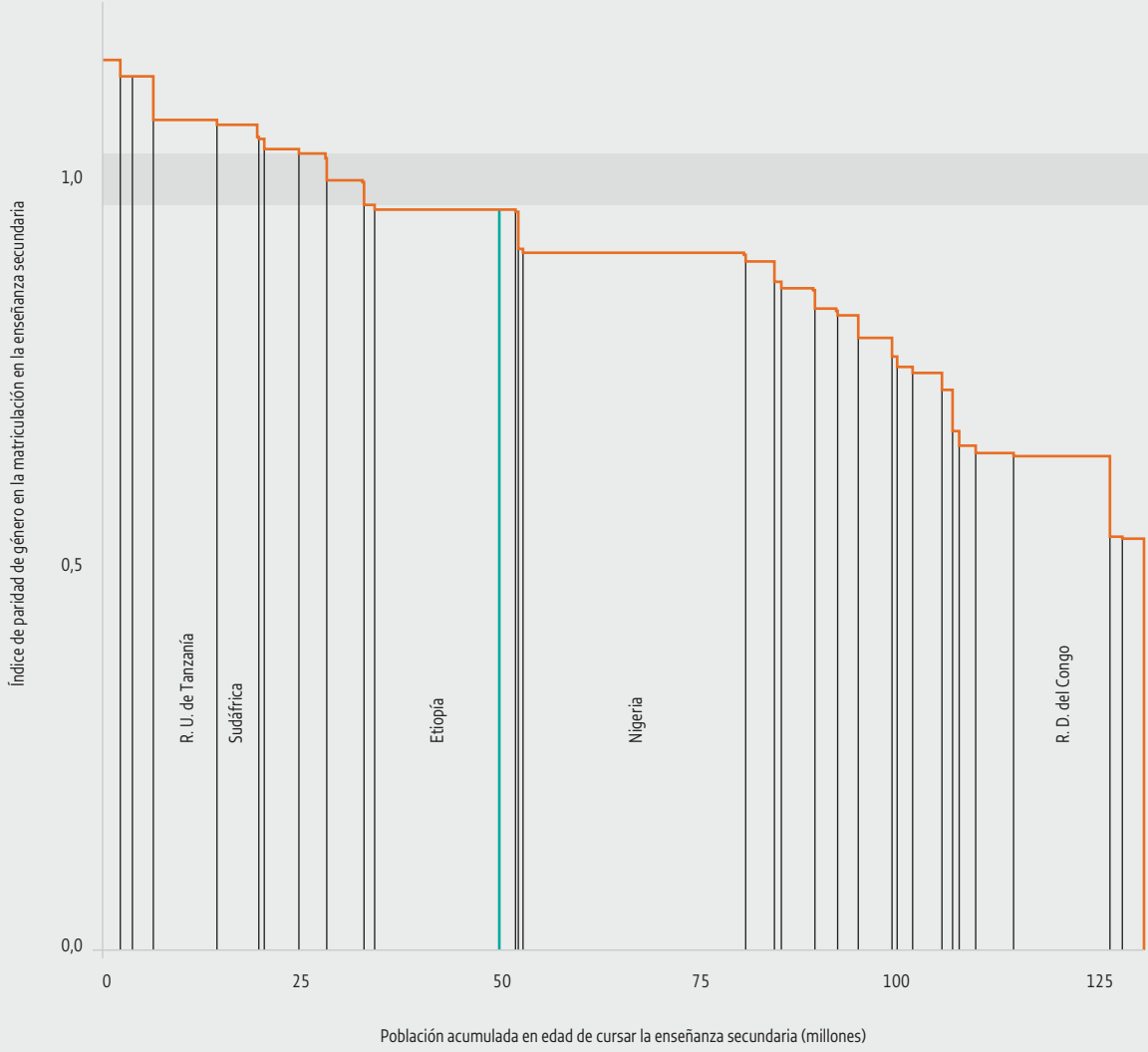
La paridad de género en una región puede considerarse sea tomando en cuenta la población agrupada o tomando cada país como unidad de análisis. Las dos perspectivas pueden llevar a resultados diferentes. La distribución de la paridad ponderada por la población da un panorama más completo. En alrededor de la mitad de los países del África subsahariana, las niñas no están en desventaja (o solo están en ligera desventaja) en la matriculación en la enseñanza secundaria en su conjunto. Sin embargo, allí donde la matriculación femenina sí sigue siendo más baja, es mucho más baja y este es el caso en varios países en promedio más poblados, como Etiopía, Nigeria y la República Democrática del Congo (**Gráfico 14.3**).

El segundo ciclo de la enseñanza secundaria es el nivel en el cual las adolescentes pueden estar en seria desventaja (como es el caso, por ejemplo, en Benin, el Chad y el Níger), pero también es probable que gocen de una ventaja y de una rápida evolución de las condiciones en su favor. Esto está ocurriendo en una serie de países, aun en aquellos que distan más de haber logrado el ODS 4 con respecto a sus pares de determinadas regiones. Haití en la región del Caribe, Camboya en Asia Sudoriental, Gambia y Ghana en África Occidental, el Congo en África Central, Rwanda en África Oriental y Malawi en África Meridional han logrado, en el transcurso de una generación, eliminar lo que anteriormente era una importante brecha de género. En el período previo al último conflicto, el Yemen estaba también

GRÁFICO 14.3:

En la mitad de los países del África subsahariana las niñas no están en desventaja en la enseñanza secundaria

Índice de paridad de género en la tasa bruta de matriculación en secundaria para la población total en edad de asistir a la escuela secundaria, África subsahariana, 2019 o último año disponible



Nota: La línea azul representa la mediana de países.
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig14_3
Fuente: Base de datos del IEU.

GRÁFICO 14.4:

La disparidad de género en detrimento de las niñas en la finalización del segundo ciclo de secundaria se está reduciendo en todas las regiones

Índice de paridad de género ajustado para la finalización del segundo ciclo de la enseñanza secundaria, 1995–2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig14_4

Fuente: Análisis de datos de una encuesta de hogares del equipo del Informe GEM.

GRÁFICO 14.4 (CONTINUACIÓN):

La disparidad de género en detrimento de las niñas en la finalización del segundo ciclo de secundaria se está reduciendo en todas las regiones

Índice de paridad de género ajustado para la finalización del segundo ciclo de la enseñanza secundaria, 1995–2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig14_4
Fuente: Análisis de datos de una encuesta de hogares del equipo del Informe GEM.

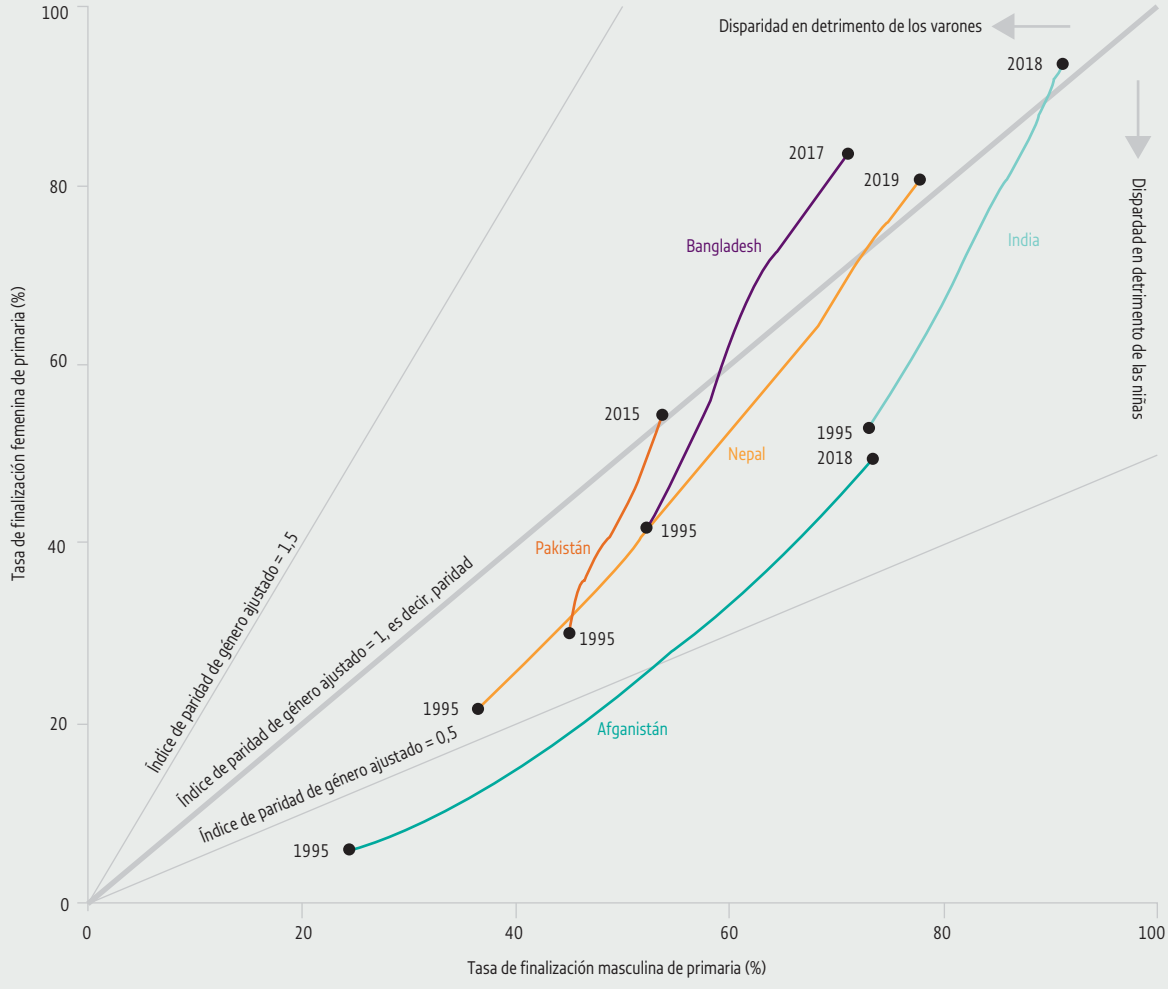
> Antes de la toma del poder por los talibanes en agosto de 2021, en el Afganistán la tasa de finalización de las niñas había aumentado del 6% en 1995 a un 50% estimado en 2018

avanzando rápidamente hacia la paridad de género en la finalización del segundo ciclo de secundaria (**Gráfico 14.4**).

Antes de la toma del poder por los talibanes en agosto de 2021, en el Afganistán se habían realizado grandes avances absolutos tanto para las niñas como para los niños, reflejando los rápidos progresos realizados en otros países de Asia Meridional. La tasa de finalización de las niñas aumentó del 6% en 1995 a un 50% en 2018, según las estimaciones, es decir, una situación comparable a la de la India en 1995. La paridad de género en la finalización de la primaria podría haberse alcanzado en una generación, pero los últimos acontecimientos indican que los progresos tal vez hayan sido precarios (**Gráfico 14.5**).

La paridad en el sentido de un igual número de miembros de dos grupos –los niños y las niñas– en el aula o rindiendo exámenes, es una condición necesaria pero no suficiente para que la educación sea equitativa. La discriminación de género y otras desventajas están profundamente arraigadas y se manifiestan, por ejemplo, en planes de estudio sesgados e interacciones cotidianas en el aula regidas por prejuicios. Aun con respecto a resultados imputables a una elección individual, como estudiar ciencias,

GRÁFICO 14.5:
En Asia Meridional se lograron extraordinarios progresos en la paridad de género en la enseñanza primaria
Tasa de finalización de la enseñanza primaria, desglosada por sexo e índice de paridad de género, 1995–2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig14_5
Fuente: Análisis de datos de una encuesta de hogares del equipo del Informe GEM.

tecnología, ingeniería y matemáticas en la educación superior, existen disparidades que obligan a cuestionar en qué medida esas materias se eligieron libremente o bajo el influjo de normas y expectativas sociales.

ENFOQUE 14.1: EL NIVEL DE RIQUEZA DE LOS HOGARES NO RECOGE TODAS LAS DIMENSIONES DE LA POBREZA

La reducción de la pobreza ocupa un lugar central en los esfuerzos de la comunidad internacional para no dejar atrás a ninguna persona en la Agenda 2030. Puede conceptualizarse de muchas maneras. Las estadísticas internacionales sobre la pobreza utilizadas para hacer el seguimiento del ODS 1 están basadas en mediciones de los ingresos o del consumo. Pero las encuestas internacionales de hogares con fines múltiples, utilizadas para supervisar los progresos en otros ODS, entre ellos el ODS 4 sobre educación, muchas veces no proporcionan la información detallada que se requiere para estimar la pobreza. En cambio, miden de modo indirecto la pobreza sobre la base de las posesiones y servicios de que disfrutan los hogares (Hannum y otros, 2017). La utilidad de este criterio relacionado con la riqueza para desglosar indicadores de educación es limitada, y esto afecta la posibilidad de efectuar una comparación entre países.

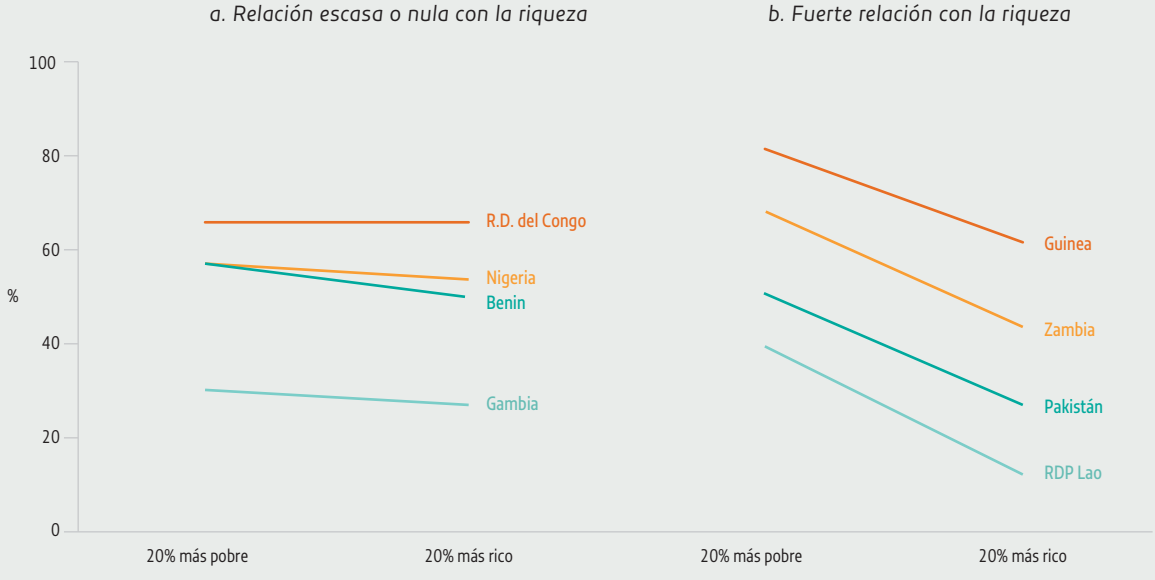
Ser pobre en términos de riqueza no es equivalente a ser pobre en términos de ingresos. Se supone que hay una correlación positiva entre la riqueza y los ingresos: si los ingresos son altos, esto permite ahorrar y acumular riquezas y la riqueza puede acrecentar los ingresos mediante inversiones o un acceso más fácil al crédito. Sin embargo, la relación no es siempre tan clara o tan sólida. En los Estados Unidos, por ejemplo, existe una correlación positiva entre el total de ingresos de la familia y su valor financiero neto, pero es relativamente baja (0,5); si solo se tienen en cuenta los ingresos provenientes de sueldos o salarios, la correlación con el valor financiero neto es aún más baja (0,2) (Keister, 2018). Una baja correlación entre la riqueza y los ingresos puede significar que los hogares gastan sus ingresos y no ahorran, o que tienen ingresos bajos pero disponen de riqueza, por ejemplo, heredada.

La proporción de niños que recibieron el número mínimo de comidas el día anterior puede ser un indicador indirecto de los ingresos, a diferencia de la riqueza acumulada. En muchos países, el porcentaje de niños de edades entre 6 y 23 meses que no recibieron el número mínimo de comidas es aproximadamente el mismo en los diversos quintiles de riqueza. En la República Democrática del Congo, por ejemplo, el 66% de los niños que no reciben el mínimo de comidas indicado para su edad está distribuido de manera prácticamente pareja entre los cinco quintiles de riqueza (**Gráfico 14.6a**). En cambio, en la República Democrática Popular Lao la brecha de riqueza es notable: el 40% de los niños de los hogares más pobres según el índice de riqueza no recibían el número mínimo de comidas, frente a solo el 13% de sus pares en los hogares más ricos (**Gráfico 14.6b**).

GRÁFICO 14.6:

Los ingresos y la riqueza no siempre están bien correlacionados

Porcentaje de niños de 6 a 23 meses de edad que no reciben comidas con la frecuencia mínima, desglosados por quintil del índice de riqueza, 2017-2018



Nota: La frecuencia mínima de comidas, utilizada en este gráfico como indicador indirecto de los ingresos, representa el porcentaje de niños de 6 a 23 meses que en el día previo a la encuesta recibieron la cantidad mínima de alimentos sólidos y líquidos recomendada para su edad.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig14_6

Fuente: Bases de datos y cálculos del UNICEF basados en datos de las encuestas MICS a nivel mundial.

> El grado de riqueza, que en general se mide al nivel de los hogares, no siempre expresa las privaciones específicas de los niños

El grado de riqueza, que en general se mide a nivel de los hogares, no siempre expresa las privaciones específicas de los niños. Aunque esta medición está probablemente relacionada con las condiciones de vida de los miembros de un hogar, no es directamente aplicable a nivel individual. Esto es particularmente cierto en el caso de los niños, para quienes la asignación de recursos puede ser especialmente desigual (Hannum y otros, 2017). La meta 1.2 de los ODS es la primera meta mundial relativa a la pobreza que menciona explícitamente a los niños. El creciente reconocimiento de que las necesidades y las condiciones de vida de los niños pueden ser diferentes de las de los adultos ha llevado a elaborar mediciones de las privaciones específicas de los niños (Guio y otros, 2018). La encuesta sobre los ingresos y las condiciones de vida realizada por la Unión Europea en 2009 y 2014 incluía módulos específicos relativos a las privaciones con preguntas sobre los bienes específicos de los niños, tales como calzado, ropa y libros, y sobre su participación en actividades sociales como celebraciones, viajes escolares y vacaciones (Eurostat, 2014).

Otro ejemplo es el Análisis de Privaciones Múltiples Simultáneas del UNICEF, que tiene por objeto determinar y cuantificar la pobreza infantil en múltiples dimensiones, entre ellas la disponibilidad de libros y juguetes. La proporción de niños de 3 a 4 años que padecen privaciones varía considerablemente entre los países de ingresos bajos y medianos bajos, y no está determinada por la riqueza del país. El PIB per cápita de Ghana, por ejemplo, es ligeramente superior al de Bangladesh, pero la proporción de niños de 3 a 4 años que no disponen de libros o juguetes es cinco veces mayor (33% frente a 7%) (**Gráfico 14.7a**). Dentro de un mismo país, la prevalencia de privaciones de los niños tampoco depende totalmente de la riqueza de los hogares. En Palestina, entre los niños que padecen privaciones el 78% viven en hogares pobres, pero en el Chad este es el caso solo del 27%. De hecho, en muchos países el 10% de los niños con necesidades insatisfechas viven en los hogares más ricos y más del 30% de los niños de hogares pobres no sufren privaciones (**Gráfico 14.7b**).

Al igual que la riqueza del hogar, el nivel de privaciones infantiles puede ser un poderoso factor de predicción adicional de los resultados de la educación. En el Togo, la probabilidad de que los niños de 3 a 4 años que no tienen libros o juguetes no sed hayan beneficiado de la educación de la primera infancia es mucho mayor que entre los niños que al menos disponen de uno u otro. Alrededor del 40% de los niños de 3 a 4 años en el país no disponen de ninguno de estos objetos y no hay una diferencia significativa entre sus probabilidades de beneficiarse de educación de la primera infancia y las de los niños que viven en el 40% de hogares más pobres. Pero si se tiene en cuenta la riqueza de los hogares, para los niños que no han tenido libros y juguetes en el Togo las probabilidades de haber cursado la educación de la primera infancia se reducen en 4 puntos porcentuales en promedio en todos los niveles de riqueza. El efecto se hace notar particularmente en los niños de los hogares más ricos, donde estas privaciones implican un descenso de probabilidades de 6 puntos porcentuales (de 32% a 26%) (**Gráfico 14.8**). La combinación de diferentes mediciones permite una comprensión más cabal de la situación económica de los hogares.

ENFOQUE 14.2: MUCHOS NIÑOS ASISTEN A ESCUELAS CONTROLADAS POR REBELDES, A VECES DURANTE TODA SU VIDA ESCOLAR

En la meta 4.5 se pide supervisar la educación de los niños en situaciones de vulnerabilidad, en particular los niños expuestos a contextos de conflictos violentos[1]. Hasta ahora, la atención se ha centrado especialmente en el número de niños no escolarizados en países afectados por conflictos y en las agresiones contra alumnos, docentes e instituciones educativas. Menos atención se ha prestado, en cambio, a la manera en que se ve afectada la propia impartición de enseñanza, en particular cuando cae bajo el control de los rebeldes, es decir, de grupos armados no estatales.

Estimar el número de niños que asisten a escuelas controladas por grupos armados no estatales es muy complicado, ya que es difícil contar con datos fiables. Además, el control territorial de los rebeldes suele evolucionar y la enseñanza que se imparte rara vez es uniforme, aun en territorios que se encuentran bajo su control directo, es más bien como un mosaico de iniciativas sumamente variadas. Por añadidura, para los niños y sus educadores en situaciones de conflicto violento, no solo se ve afectado el acceso a la educación, sino también el propio significado que ésta adquiere. Para los grupos opositores al Gobierno, mantener la enseñanza escolar fuera del alcance de las autoridades puede constituir un acto de resistencia (Selvik, 2021).

La administración por parte de los rebeldes abarca la prestación de servicios públicos, el desarrollo institucional, las normas y reglas, así como llamamientos simbólicos hechos por grupos armados no estatales en sus interacciones con la población civil y los actores internacionales (Branch y Mampilly, 2005; Kasfir, 2005; Mampilly, 2011). Los grupos armados no estatales pueden tener diversas razones para decidir gobernar y proveer a los civiles de bienes públicos, en particular la educación. Dichas razones pueden incluir la posibilidad de obtener beneficios materiales, el riesgo de deserción, sus propias convicciones ideológicas, pero tal vez la más importante sea la presión que pueden ejercer las comunidades locales o los actores internacionales (Huang y Sullivan, 2020).

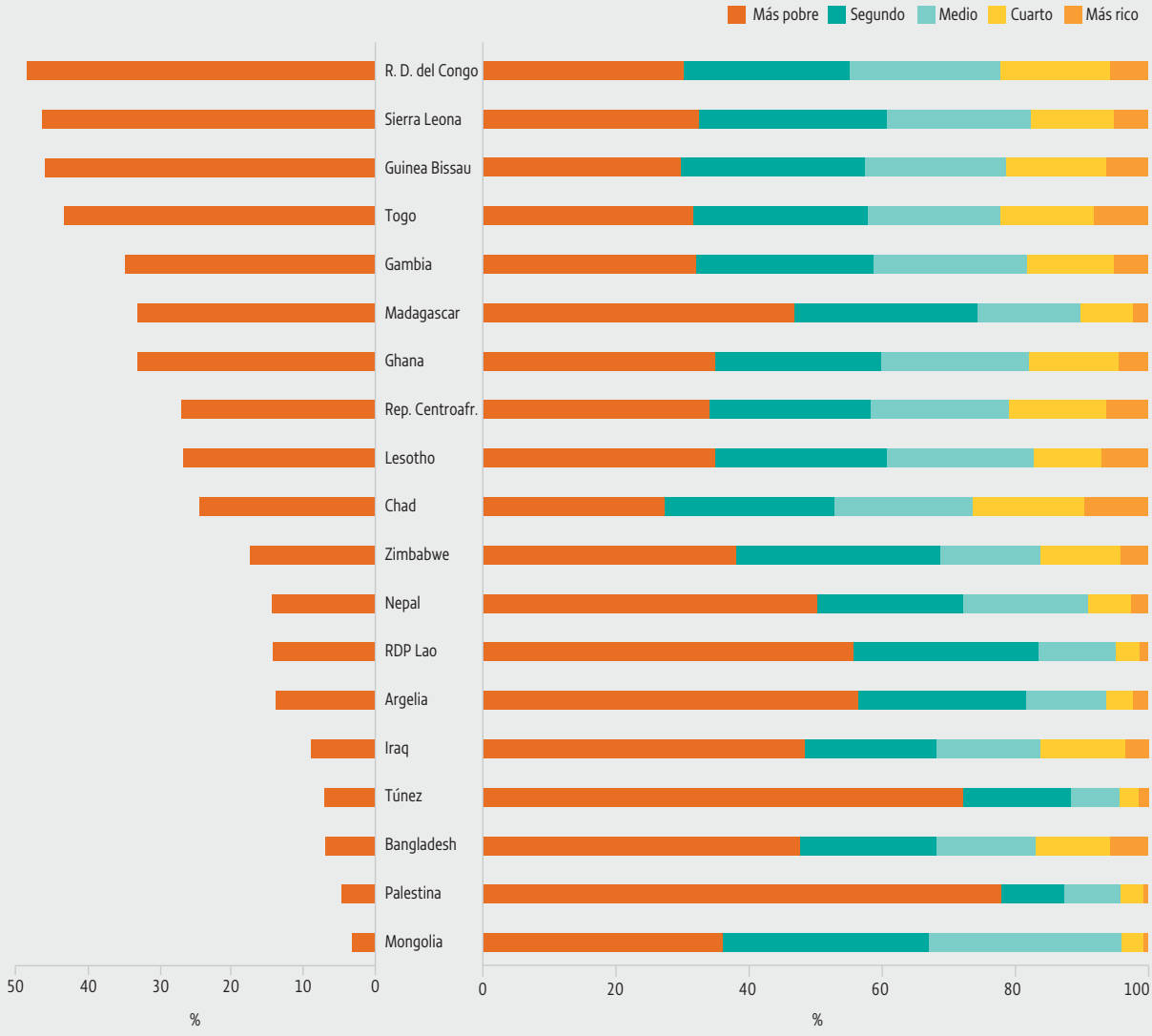
Los grupos armados no estatales pueden adoptar uno de tres tipos de métodos o una combinación de ellos. En primer lugar, pueden establecer su propio sistema

1 Esta sección está basada en Mampilly (2021).

GRÁFICO 14.7:
Distribución de niños de 3 a 4 años con privaciones en todos los quintiles de riqueza de los hogares

a. Proporción de niños de 3 a 4 años que padecen privaciones, 2017–2020

b. Distribución de niños que padecen privaciones por quintiles de riqueza de los hogares, 2017–2020



Nota: El indicador mide la proporción de niños que carecen de juguetes (sean de fabricación casera o comprados) y libros infantiles o ilustrados en el hogar.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig14_7

Fuente: Cálculos del equipo del Informe GEM basados en datos de las encuestas MICS.

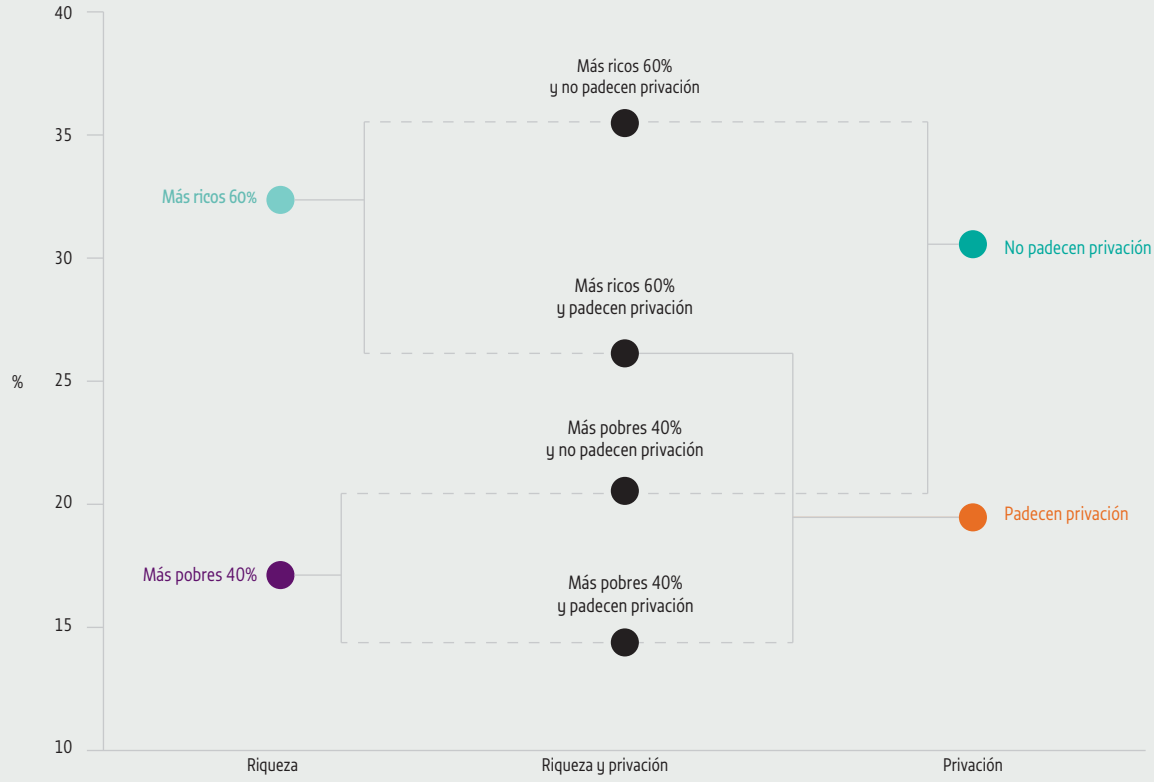
para educar a la población civil bajo su control directo, en particular si los líderes del grupo desconfían del sistema existente y definen su posición en oposición a las escuelas bajo control estatal. Un ejemplo es Al Shabaab, un grupo insurgente islamista en Somalia, que instituyó en su territorio escuelas centradas en la educación religiosa, que les sirven primordialmente para reclutar combatientes para el movimiento (Hiraal Institute, 2018). Otros grupos armados ven en el control de los planes de estudios una oportunidad para fomentar relaciones sociales entre los jóvenes que favorezcan su lucha en general (Palmer, 2020).

Pero el control directo de un sistema educativo puede exigir invertir importantes recursos materiales y humanos sin por ello suscitar apoyo comunitario. Los grupos armados no estatales pueden procurar ejercer algún control sobre el sistema manteniendo sus principales elementos de este: planes de estudio, personal docente y administrativo, infraestructuras. Si bien esto implica ceder un cierto grado de control, exige considerablemente menos recursos. En Colombia, las FARC concentraron sus actividades educativas en sus reclutas y dirigentes, más bien que en la población general (Arjona, 2015). Algunos

GRÁFICO 14.8:

Es poco probable que un niño privado de libros y juguetes curse la enseñanza preescolar, aun teniendo en cuenta la riqueza del hogar

Probabilidad de haberse beneficiado de la educación de la primera infancia entre los niños de 3 y 4 años, según la riqueza del hogar y la privación infantil, Togo, 2017



Nota: La definición de privación se refiere aquí a niños que no tienen en el hogar ningún tipo de juguetes (de fabricación casera o comprados) o libros (libros infantiles o ilustrados).

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig14_8

Fuente: Cálculos del equipo del Informe GEM basados en datos de las encuestas MICS.

grupos rebeldes prefieren no intervenir en los planes de estudio nacionales o adoptar los de países vecinos.

Por último, algunos grupos armados no estatales pueden preferir dejar el control y la responsabilidad del sistema educativo en sus territorios a los proveedores de educación existentes –ya se trate de instancias gubernamentales, organizaciones religiosas, instituciones privadas o consejos de las comunidades locales–, sea tácitamente o estableciendo acuerdos con ellos. Sin embargo, si los perciben como una amenaza a su autoridad, puede ocurrir que los grupos armados ataquen esas escuelas y a su personal.

Diversos ejemplos ilustran algunas de las tensiones que implican esas opciones. Durante los 26 años de duración de la guerra civil en Sri Lanka, y especialmente entre 1991 y 2005, los Tigres de Liberación de Ílam Tamil (TLIT) controlaron gran parte de la antigua provincia del noreste, estableciendo un complejo sistema de gobierno. Bajo

> “Los grupos armados no estatales pueden impartir educación para obtener beneficios materiales, por el riesgo de deserción, por sus propias convicciones ideológicas y la presión de las comunidades locales o los actores internacionales”

la presión de las comunidades locales en cuyo apoyo se basaban, los rebeldes concertaron un complejo acuerdo con el Gobierno para garantizar la impartición de enseñanza en los territorios que controlaban. Se creó un consejo de educación coordinado entre el Ministerio de Educación y las comunidades locales para dar acceso al territorio rebelde a docentes pagados por el Gobierno. Las escuelas mantenían

una versión del plan de estudios nacional complementada por material de índole ideológica suministrado por los TLIT y los alumnos siguieron rindiendo los exámenes requeridos por el Gobierno nacional (Mampilly, 2011).

Incluso en el momento de mayor control territorial de los TLIT, en 2002, el Gobierno mantuvo una fuerte presencia en las zonas urbanas, mientras los rebeldes controlaban zonas rurales más remotas. Se estima que en 2003 había 648.000 niños en edad escolar en la provincia del noreste, con una tasa de deserción escolar del 15%, cuatro veces más alta que el promedio nacional, pero relativamente baja teniendo en cuenta la intensidad de la violencia (NRC, 2005).

Para el Movimiento de Liberación del Pueblo del Sudán (MLPS), que contaba con escasos recursos, crear un nuevo sistema de educación estaba fuera de sus posibilidades. La situación se agravó cuando en 1987, tras el colapso del régimen de la junta militar (Derg) en la vecina Etiopía y el cierre de los campamentos de refugiados, se produjo una masiva afluencia de civiles en los territorios controlados por el MLPS. En esas circunstancias, el movimiento recurrió a organizaciones no gubernamentales (ONG) y organismos internacionales, exigiendo a las ONG que firmaran un memorando de entendimiento por el cual se comprometían a seguir las instrucciones del MLPS acerca de dónde podrían abrir escuelas y qué grupos de población podrían asistir a ellas. En general, se esperaba de las escuelas que siguieran los planes de estudios de Kenya o Uganda, no el de Sudán. Las comunidades locales, en colaboración con las ONG y bajo la supervisión del personal no militar del MLPS determinaron la manera de impartir enseñanza en los territorios rebeldes (Mampilly, 2011). Existe mucha incertidumbre acerca de los niveles de población en el Sudán del Sur durante la guerra, debido a que los censos realizados fueron cuestionados y a que hubo grandes desplazamientos de refugiados. Hacia el año 2000, el número de niños en edad de asistir a la escuela primaria se estimaba en 1,06 millones, pero solo 318.000 estaban matriculados (Deng, 2003).

Una cuestión crucial es cómo promover la cooperación entre las autoridades estatales y los actores no estatales para prestar el servicio de manera coordinada. Con el apoyo del consorcio de educación de Myanmar y el Banco Mundial, en 2018 se inició el proyecto de relaciones de cooperación para la educación de Myanmar con objeto de superar una larga historia de desconfianza y promover el diálogo entre el Ministerio de Educación y los proveedores étnicos de educación básica, actores no estatales que brindan servicios educativos a más de 420.000 niños (Ministerio de Educación de Myanmar, 2020). Por medio de una serie de talleres inclusivos, participativos y sensibles a los conflictos, la iniciativa procuró facilitar, asesorar y apoyar el diálogo para elaborar un marco de cooperación y sus correspondientes hojas de ruta que condujeran a una colaboración entre el ministerio y dos proveedores étnicos de educación básica: el departamento de educación y cultura Karen y el comité nacional de educación Mon. Gracias a esta iniciativa, se reconocería el papel de los proveedores étnicos en la impartición de enseñanza en Myanmar y se recogerían las necesidades de los niños en la planificación nacional. El diálogo se centraba en el establecimiento de estructuras para fomentar una coordinación y comunicación responsables y normas de calidad que sustenten el reconocimiento de los docentes, el plan de estudios y el aprendizaje de los alumnos en las escuelas administradas por los proveedores étnicos.

> “Un compromiso con matices –aunque potencialmente discutible– de los Gobiernos y la comunidad internacional con grupos armados no estatales puede mejorar las oportunidades de educación”

En Afganistán, tras perder el poder en 2001 los talibanes comenzaron a abrir escuelas en las zonas bajo su control en 2007 debido a la presión de las comunidades locales, reflejando la presencia de algunas voces pragmáticas en un entorno de tradicionalistas radicales (Jackson, 2018). Los talibanes sometían a investigación a los docentes y controlaban el plan de estudios, excluyendo libros de texto que trataran de la cultura, la constitución y el derecho afganos (Amiri y Jackson, 2021). Crearon comisiones de educación en Quetta en 2006 y en Peshawar en 2007 (Jackson y Amiri, 2019). También comenzaron a prohibir los ataques contra las escuelas estatales, que durante los primeros 15 años del movimiento talibán habían llevado al cierre de unas 4.000 escuelas. En 2010 incluso entablaron negociaciones con el Ministerio de Educación para elaborar un marco para la reapertura de escuelas (Giustozzi y Franco, 2011, 2013). En diciembre de 2020, unos pocos meses antes de ganar el control sobre todo el país tras la retirada de las tropas de los Estados Unidos, los talibanes habían llegado a un acuerdo con las Naciones Unidas para establecer un sistema de educación comunitario en las cuatro provincias que controlaban: Faryab, Helmand, Kandahar y Uruzgán. El programa tenía por objetivo aumentar el número de esas escuelas a 4.000 y recibir hasta 140.000 niños (UNICEF, 2020a).

El ejemplo de los talibanes muestra que los grupos armados no estatales no determinan por sí solos la naturaleza y el alcance de la impartición de enseñanza. Más bien se ven frente tanto a oportunidades como a presiones por parte de una serie de participantes. La educación es uno de los servicios más importantes solicitados por la población civil; si no se ofrece, ello puede suscitar resentimiento por parte de las comunidades locales.

Aun durante los tiempos más duros del régimen talibán, las comunidades civiles ejercieron presión sobre los comandantes locales, lo cual llevó a que funcionaran algunas escuelas, en oposición abierta a las disposiciones del comité central (Feroz y Lakanwal, 2020). Un compromiso con matices –aunque potencialmente discutible– de los Gobiernos y la comunidad internacional con grupos armados no estatales puede mejorar las oportunidades de educación. Si bien un compromiso de este tipo entraña claramente algún riesgo, los beneficios para los niños en edad escolar pueden justificarlo, especialmente si, de lo contrario, toda una generación de niños podría verse privada de educación.

ENFOQUE 14.3: SE DISPONE DE CADA VEZ MÁS INFORMACIÓN SOBRE EL NÚMERO DE NIÑOS QUE RECIBEN ENSEÑANZA EN SU LENGUA MATERNA

El indicador 4.5.2, referente al porcentaje de alumnos de primaria cuya lengua materna o lengua que utilizan en el hogar corresponde a la lengua de enseñanza, reconoce los problemas que plantea la diversidad lingüística en la educación. Muchos sistemas educativos propician el uso de la lengua nacional o colonial, a pesar de que las ventajas de la lengua local están documentadas por la teoría y la práctica del aprendizaje multilingüe. Experimentar una falta de conexión lingüística tiene consecuencias sociales y cognitivas negativas para los educandos (Adamson, 2020). La enseñanza en la lengua materna, en particular en los primeros años de escolarización, contribuye al desarrollo cognitivo, identitario y cultural, y suministra una base firme para el aprendizaje de otras lenguas y de las matemáticas (Outhwaite y otros, 2020).

El uso de las expresiones "lengua materna" y "lengua que se habla en el hogar" es ambiguo, y no resulta claro hasta qué punto pueden considerarse intercambiables. Intuitivamente, la lengua del hogar es la lengua que se habla en la comunidad o en el hogar, pero es posible que en un mismo hogar se hablen varias lenguas. El Grupo de Cooperación Técnica sobre los Indicadores del ODS 4 definió la "lengua del hogar" como "la lengua más utilizada en el hogar", y la "lengua de enseñanza" como "la lengua utilizada más frecuentemente en la enseñanza en clase" (IEU, 2018).

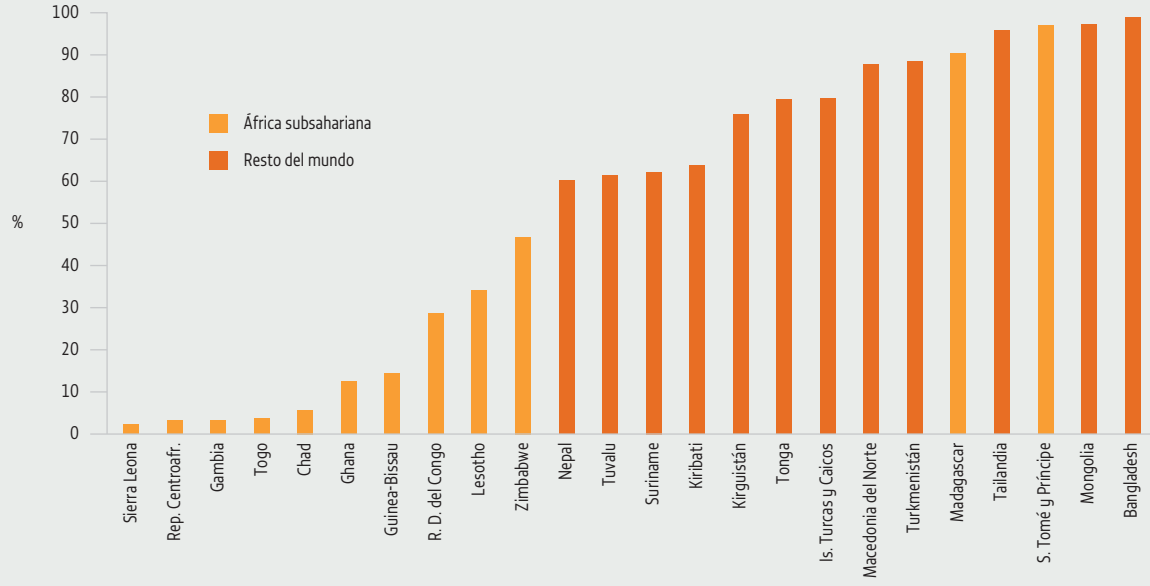
No obstante, el indicador 4.5.2 no puede captar cabalmente la realidad del aula. Por ejemplo, una práctica corriente, espontánea, propia de muchos docentes en clase es el pasar de un código a otro o alternar entre las lenguas. Algunos sistemas educativos pasan de la enseñanza en una lengua a otra al llegar a un grado determinado. En esos métodos de transición, la utilización de la lengua del hogar en la enseñanza puede sobrestimarse o subestimarse, según si el punto en que se efectúa la medición es un grado más bajo o más alto de la escuela primaria, y esto afecta la interpretación de los datos. Es recomendable centrarse en los cuatro primeros grados de primaria, ya que es en ellos cuando la instrucción en la lengua del hogar aporta más beneficios pedagógicos.

Para mantener los efectos positivos de la enseñanza y el aprendizaje en la lengua del hogar es necesario que el niño haya alcanzado un desarrollo suficiente de esa lengua antes de efectuar la transición a la enseñanza en una segunda lengua. En Ghana, durante el año lectivo 2016-2017, los 40.000 niños que se matricularon en el programa de educación básica complementaria, basado en la lengua materna, y pasaron a escuelas estatales tuvieron diferentes trayectorias en cuanto al dominio de la lectura y la escritura. Los que hicieron la transición a escuelas estatales en las que la lengua de instrucción era inglés perdieron algunas de las competencias adquiridas durante el programa acelerado en lengua materna, por lo que no tuvieron tan buenos resultados en lectura y escritura como sus pares que continuaron su educación en su lengua materna (Carter y otros, 2020).

La práctica se complica aún más debido a consideraciones políticas. En la India, la fórmula de las tres lenguas –una política lingüística ambiciosa adoptada en 1968 y reafirmada en la política de educación nacional de 2020– exige que todos los alumnos aprendan en la escuela tres lenguas, dos de las cuales, como mínimo, deben ser lenguas oriundas del país. Sin embargo, los resultados de esa política han sido limitados. El porcentaje de ciudadanos de la India que pueden hablar dos de las 22 lenguas previstas aumentó del 12% en 1971 al 25% en 2011, con grandes diferencias de un estado a otro. En Uttar Pradesh el porcentaje aumentó del 24% al 33%, mientras que en Tamil Nadu permaneció constante en el 2%. Medir los progresos del indicador 4.5.2 requiere tener en cuenta factores relativos a las políticas que afectan la elección de las lenguas como asignaturas escolares obligatorias (Bhattacharya y Chandrasekhar, 2020).

Una de las preguntas del módulo de competencias básicas de aprendizaje introducido en la sexta ronda de las encuestas de indicadores múltiples por conglomerados (MICS) del UNICEF aporta informaciones interesantes. Se pregunta a los niños si la lengua que los docentes utilizan en clase es la lengua que hablan en su casa (Hattori y otros, 2017). En países de África Occidental y Central, como el Chad, Gambia y Togo, apenas el 5% de los niños de entre 7 y 14 años de edad hablan en su casa la lengua de enseñanza (**Gráfico 14.9**). En muchos países las probabilidades de que los niños de hogares ricos hablen la lengua de enseñanza son escasas. Esto puede deberse a que los niños más pobres suelen vivir en zonas rurales lingüísticamente homogéneas, donde los docentes enseñan en la lengua local, mientras que los niños ricos tienden a vivir en zonas urbanas, lingüísticamente fragmentadas, en las que los docentes utilizan una lengua nacional (**Gráfico 14.10a**). En algunos países el porcentaje de niños que hablan en su casa la lengua de enseñanza disminuye entre la escuela primaria y el primer ciclo de secundaria, lo cual en general refleja la política nacional. Por ejemplo, Kiribati adoptó en 2012 una política lingüística que fija la transición de los niños del te-kiribati al inglés en el tercer grado (Gobierno de Kiribati, 2016) (**Gráfico 14.10b**).

GRÁFICO 14.9:
En muchos países del África subsahariana, solo una pequeña minoría de alumnos habla en su casa la lengua de enseñanza
Porcentaje de niños de entre 7 y 14 años que hablan en el hogar la lengua que utilizan los docentes en la escuela, países de ingresos bajos y medianos seleccionados, 2017–2020



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig14_9
Fuente: Informes sobre resultados seleccionados de las encuestas MICS.

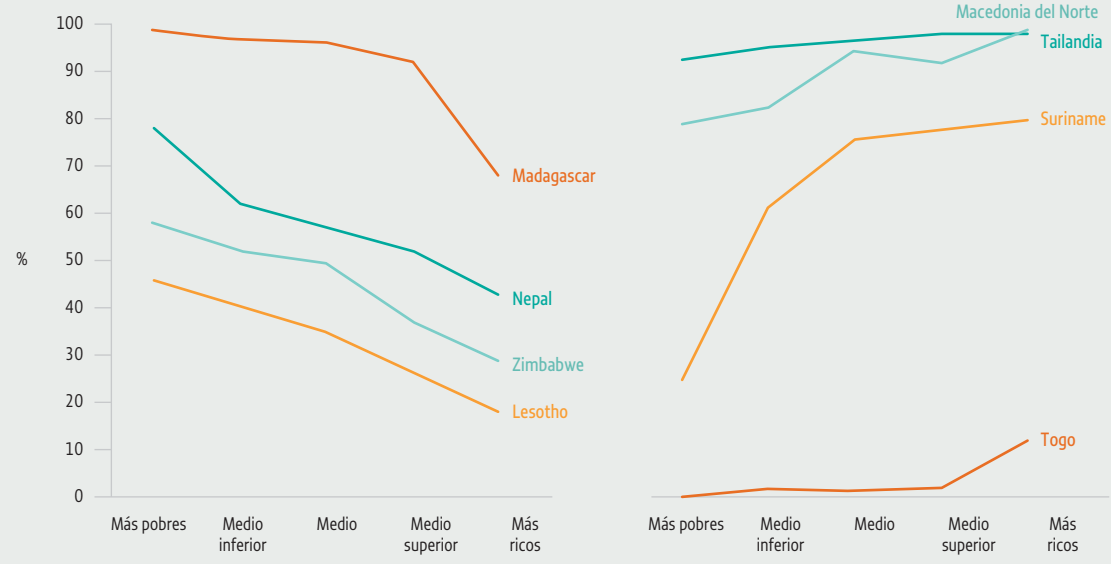
> En países de África Occidental y Central, como el Chad, Gambia y Togo, apenas el 5% de los niños de entre 7 y 14 años de edad hablan en su casa la lengua de enseñanza

Por lo tanto, para complementar e interpretar datos sobre las experiencias con la lengua de enseñanza, como los que aportan las MICS, se requiere información sobre las políticas lingüísticas. Y cuando no se dispone de datos sobre experiencias con la lengua de enseñanza, esa información puede también servir para formarse una idea aproximada de la realidad lingüística de los alumnos, en combinación con otras fuentes, como Ethnologue: Languages of the World (SIL International, 2021), que no solo estima la población que habla una lengua, sino que también ofrece una lista de las lenguas utilizadas en la enseñanza en cada país, así como estimaciones de la población en edad escolar y las tasas de matriculación. Una combinación de información sobre las políticas lingüísticas y los datos de Ethnologue se utilizó para estimar la situación en 21 países de África Oriental y Meridional, donde el porcentaje de niños que reciben enseñanza en su lengua del hogar va desde cero en Angola, Djibouti, Comoras, Mozambique, Rwanda y la República Unida de Tanzanía al 96% en Etiopía. En numerosos países con una política de enseñanza en la lengua del hogar se abarca una mayoría de los niños, aunque las políticas en Uganda y especialmente en Kenya se concentran en un número limitado de lenguas (Wekundah y Trudell, 2021). Al ser cotejados con los datos procedentes de las MICS, este método arrojó resultados similares en Zimbabwe, pero sobrestimó la situación en Lesotho y la subestimó en Madagascar (**Gráfico 14.11**).

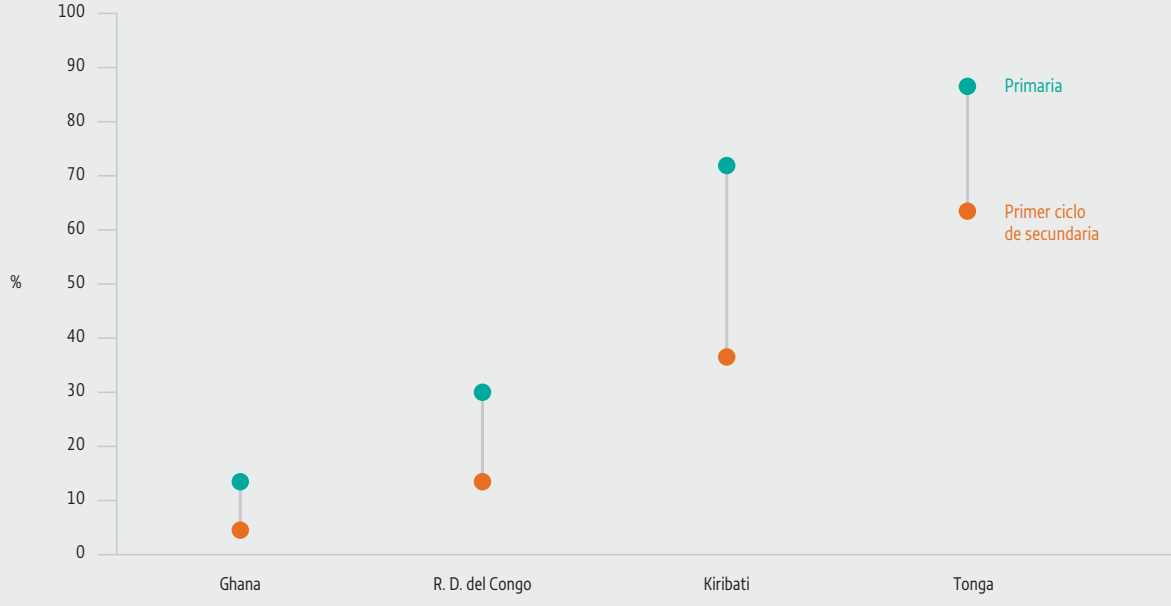
Un enfoque análogo condujo recientemente a comprobar que el 37% de los niños en países de ingresos bajos y medianos aprenden en una lengua distinta de su lengua del hogar: el 27% hablaba una lengua escrita minoritaria y el 10% una de las lenguas menos corrientes, cada una de ellas con relativamente pocos hablantes, situación que sería muy difícil de encarar para los sistemas educativos (Banco Mundial, 2021).

GRÁFICO 14.10:
La probabilidad de que la lengua de enseñanza sea también la lengua hablada en el hogar depende de una serie de factores
Porcentaje de niños de entre 7 y 14 años de edad que hablan en su casa la lengua que utilizan los docentes en la escuela, por características, países de ingresos bajos y medianos seleccionados, 2017–2020

a. Según la riqueza



b. Según el nivel de educación

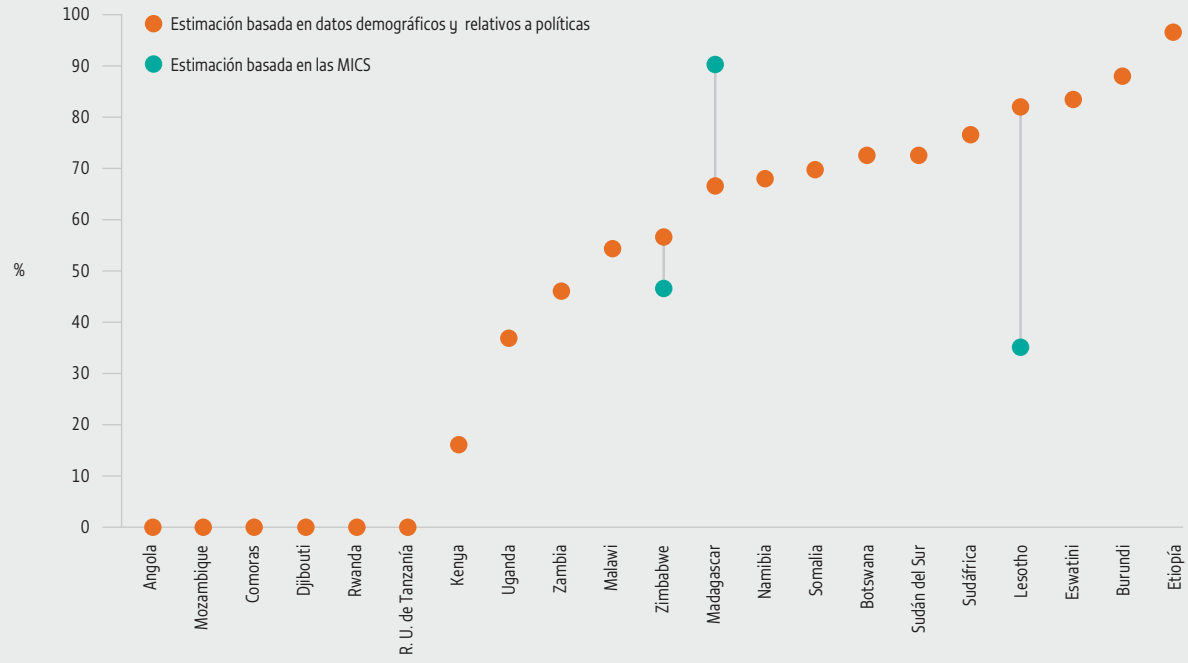


GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig14_10
Fuente: Informes sobre resultados seleccionados de las encuestas MICS.

GRÁFICO 14.11:

En más de una cuarta parte de los 21 países de África Oriental y Meridional no se imparte enseñanza en la lengua del hogar

Porcentaje de los niños en edad cursar la escuela primaria que reciben enseñanza en su lengua del hogar, estimaciones realizadas según dos metodologías diferentes, países de África Oriental y Meridional, 2021



Nota: Los datos de Lesotho, Madagascar y Zimbabwe corresponden a niños de entre 7 y 14 años.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig14_11

Fuentes: Wekundah y Trudell (2021) sobre datos relativos a políticas, datos lingüísticos, demográficos y de matriculación; informes sobre los resultados de las encuestas MICS en Lesotho, Madagascar y Zimbabwe.

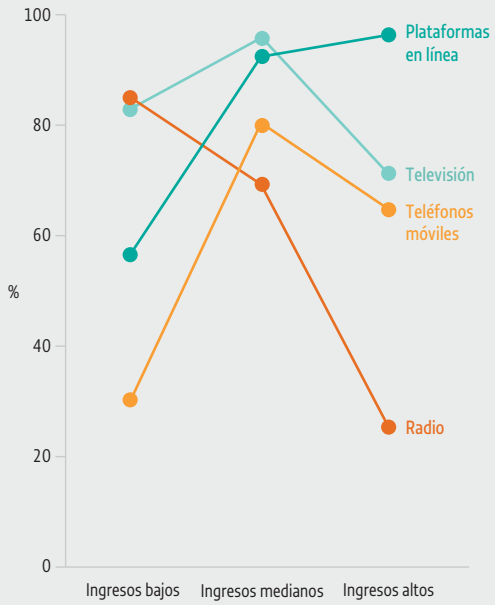
COVID-19

La consecuencia más grave de la COVID-19 en el ámbito de la educación ha sido su impacto desproporcionado en los educandos más desfavorecidos. En primer lugar, se observó una gran desigualdad entre países en el acceso a la enseñanza. En el plano de las políticas, las escuelas en los países de altos ingresos estuvieron totalmente cerradas durante el 21% del total de días de clase, frente al 31% en los países de ingresos bajos y medianos. Las plataformas en línea, que aseguran la continuidad del aprendizaje mejor que la radio y la televisión, se utilizaron más en los países de altos ingresos (96%) que en los de ingresos medianos (92%) y en los de ingresos bajos (58%) (**Gráfico 14.12a**). Con respecto a las condiciones de vida en el hogar, las posibilidades de aprendizaje en línea eran mayores para los alumnos de los países ricos que para los de países pobres; en África, el 6% de los alumnos, como máximo, habría podido participar en clases en línea y alrededor del 30% en clases impartidas por televisión (**Gráfico 14.12b**). El Remote Learning Readiness Index (índice de preparación para el aprendizaje a distancia), que combina las dimensiones de las decisiones políticas y los recursos de los hogares con una dimensión de preparación para emergencias en 67 países de ingresos bajos y medianos, estimaba que más de 200 millones de alumnos vivían en los 31 países clasificados como los menos preparados para brindar aprendizaje a distancia (UNICEF 2021b).

En segundo lugar, había una desigualdad considerable en el acceso dentro de cada país (Human Rights Watch, 2021). Aun en países con acceso a banda ancha prácticamente universal, como los Países Bajos, los alumnos desfavorecidos tenían peores condiciones en sus hogares (falta de un espacio propio para estudiar, por ejemplo), menos acceso a dispositivos técnicos, menos apoyo de sus familiares (ayuda directa de los padres en la revisión de las tareas escolares, en el contacto con los docentes y en la recepción de información de la escuela) y menos apoyo de sus escuelas (por asistir a escuelas con menores recursos) (Bol, 2020). En los Estados Unidos, el 37% de los padres con un ingreso anual por debajo de 30.000 dólares declararon que sus hijos tenían que hacer sus tareas escolares en teléfonos móviles, en comparación con el 16% de los padres con ingresos superiores a los 75.000 dólares, que tenían probablemente acceso a computadoras. Además, el 23% de los más pobres, pero solo el 4% de los más ricos tenían que recurrir al wifi disponible en lugares públicos (Schaeffer, 2021).

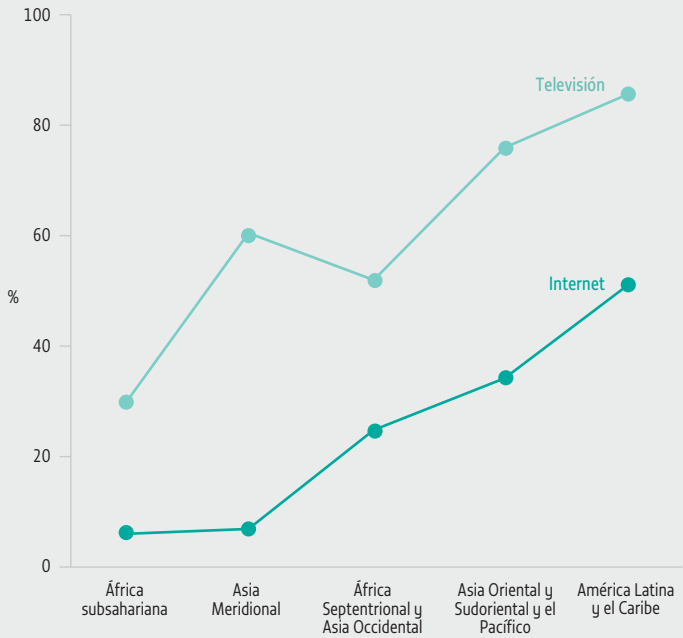
GRÁFICO 14.12:
Los países más pobres tienen mucho menor acceso a formas interactivas de aprendizaje a distancia

a. Porcentaje de países que ofrecen modalidades de aprendizaje a distancia para al menos un nivel de educación, por grupo de ingresos, 2021



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig14_12
Fuente: UNESCO y otros (2021).

b. Porcentaje de alumnos con acceso potencial a distintas modalidades de aprendizaje a distancia, por región, 2020



Fuente: UNICEF (2020b).

Esas disparidades tienen consecuencias desiguales para el aprendizaje (**Capítulo 10**). En los Estados Unidos, un análisis de las evaluaciones del aprendizaje del inglés de alumnos de los grados 4 a 8 en el estado de California estimó que el desfase de aprendizaje para los alumnos de inglés había sido de 3,8 meses, pero de 2,3 meses para los que tenían inglés como lengua materna, así como 3,3 meses para los alumnos pobres frente a 1,2 meses para los que no lo eran (Pier y otros, 2021). El análisis de los efectos del aprendizaje a distancia en las tasas de aprobación de los exámenes de alumnos de los grados 3 a 8 en 12 estados mostró que la transición de la enseñanza presencial a la modalidad totalmente híbrida o virtual agravaba el impacto negativo en promedio 10 puntos porcentuales en matemáticas y 4 puntos porcentuales en inglés. En un distrito sin alumnos afroamericanos o hispanos, la transición a la modalidad totalmente híbrida o virtual redujo las tasas de aprobación de exámenes en 4 puntos porcentuales; en un distrito con un 50% de alumnos afroamericanos e hispanos, el efecto ascendía a 9 puntos porcentuales (Halloran y otros, 2021).

La recuperación también puede ser desigual. Solo uno de cada cuatro países está brindando incentivos como dinero en efectivo, alimentos, transporte o exención de derechos de matrícula para ayudar a los hijos de familias desfavorecidas, y en particular a las niñas, a regresar a la escuela (UNESCO y otros, 2021).

Es posible que los niños y las niñas no afronten las mismas consecuencias en lo que respecta al acceso a dispositivos técnicos, empleo de su tiempo y riesgos de embarazo precoz. Algunos padres en Bangladesh, Jordania y el Pakistán expresaron reparos en dar acceso a teléfonos móviles a sus hijas (UNESCO, 2021). Las encuestas telefónicas a jóvenes de 19 años durante la pandemia mostraron que el 61% de las jóvenes en la India (frente al 35% de los jóvenes) y el 70% en Etiopía (frente al 35%) pasaron más tiempo haciendo tareas domésticas que antes de la pandemia. Asimismo, el 46% de las jóvenes en Viet Nam (frente al 34% de los jóvenes) y el 42% en el Perú (frente al 26%) pasaron más tiempo cuidando niños (Ford, 2021). Hay pocos estudios comparativos de los embarazos precoces antes de la pandemia y durante la pandemia. La verificación de los registros de visitas prenatales a clínicas está limitada por una disminución de las visitas prenatales estimada en un 39% debido a las medidas de confinamiento y otras restricciones por la pandemia (Townsend y otros, 2021). En un estudio realizado en Kenya, las visitas prenatales de las adolescentes disminuyeron en un 16% entre marzo de 2020 y febrero de 2021 con respecto al año anterior a la pandemia (UNESCO, 2021). Otra preocupación relacionada con la pandemia es el aumento de la incidencia de la violencia de género en el hogar denunciada a través de los teléfonos de emergencia en todo el mundo (Viero y otros, 2021).

Las medidas implementadas para el aprendizaje a distancia a menudo no incluyeron apoyo a los alumnos en situación de discapacidad. Una encuesta mundial a los padres de niños con discapacidad reveló que solo el 19% de los alumnos que la necesitaban habían tenido acceso a interpretación en lengua de señas. Solo el 23% tuvo acceso a transcripciones de las sesiones sonoras (Banco Mundial e IEI, 2020). Una encuesta realizada en 37 países permitió comprobar que el 38% de los padres de niños con discapacidad no estaban en condiciones de ayudar a sus hijos a aprender, frente al 28% de los padres de niños sin discapacidad (Save the Children, 2021). La capacidad de las personas que los cuidan para ganarse la vida y prestar servicios a las familias que tienen hijos con discapacidad se vio también seriamente afectada (Mbazzi y otros, 2020). Por último, el impacto psicológico producido por los cierres de los centros de enseñanza, que afectó profundamente a los alumnos de todo el mundo, fue particularmente fuerte para los alumnos con discapacidad. En los Estados Unidos, el número de estudiantes universitarios con discapacidad que declararon sufrir trastornos depresivos graves fue aproximadamente el doble del del estudiantado sin discapacidad (Sutton, 2021).

Las comunidades de migrantes y refugiados fueron gravemente afectadas por los cierres de escuelas. Una encuesta entre migrantes internos en la India comprobó que los cierres de escuelas habían aumentado en 67% el número de niños que se veían obligados a acompañar a sus padres a las fábricas de ladrillos en las que trabajaban (Aide et Action, 2021). En algunos casos esto se debió al cierre forzoso de los albergues estacionales en los que normalmente se atiende a esos niños (Suffian, 2021). Los niños refugiados se vieron afectados de varias maneras. Cuando los centros de enseñanza para los refugiados rohinyás en Bangladesh permanecieron cerrados durante 18 meses, algunas organizaciones humanitarias adoptaron enfoques orientados al cuidado de pequeños grupos de hasta cinco educandos (Australian Humanitarian Partnership, 2021). La participación en los programas de Save the Children en el norte de la República Árabe Siria disminuyó en un 30% (Save the Children, 2020). Una evaluación de la vulnerabilidad de los refugiados sirios en el Líbano, un país que ha sido afectado por múltiples crisis económicas, sociales y políticas, comprobó que el porcentaje de los niños de 6 a 14 años que recibían enseñanza disminuyó del 67% en 2020 al 53% en 2021, y que el 20% de los alumnos a los que se ofreció enseñanza a distancia no pudo acceder a ella (UNICEF y otros, 2021).



La supervisora de lengua yao, Martha Makalani, del programa de alfabetización de mujeres en África, supervisa una clase de alfabetización de mujeres en Malawi que les permite aprender a leer y escribir en su lengua materna.

CRÉDITO: Ari Vitikainen/ Finnish Bible Society.

MENSAJES CLAVE

En el África subsahariana, la alfabetización de las jóvenes aumentó menos de un punto porcentual al año entre 2015 y 2020. Más de una cuarta parte de las mujeres jóvenes de la región son analfabetas.

La mejora global se ha estancado: la importante disminución del número absoluto de personas con escasos conocimientos de lectura y escritura en Asia Oriental y Sudoriental, unos 52 millones, se compensó por el aumento en el África subsahariana de más de 127 millones.

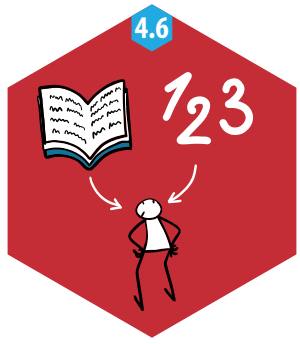
La alfabetización se sobreestima si no se evalúa directamente. Casi la mitad de todos los jóvenes de 20 a 24 años de edad que habían finalizado el primer ciclo de secundaria en 18 países de ingresos bajos y medianos bajos no podían leer una frase sencilla.

Los nuevos datos de evaluación de la alfabetización de adultos en Alemania y los Estados Unidos indican que los conocimientos de lectura y escritura no están disminuyendo, como se pensaba anteriormente. Sin embargo, en los Estados Unidos existen problemas crónicos de alfabetización: más de uno de cada tres adultos no alcanza el nivel mínimo de aptitud en 295 condados, esto es, casi uno de cada diez.

El análisis de los datos de las encuestas y los censos de las cohortes nacidas entre los años 1950 y 1980 en 42 países del África subsahariana muestra que la adquisición de nociones elementales de aritmética se ha estancado entre los adultos más pobres.

Aun antes de la pandemia de COVID-19, la educación a distancia era un modo poco apreciado de impartir programas de alfabetización inicial. En el Brasil, una reglamentación de 2021 sobre los programas de segunda oportunidad para jóvenes y adultos aclaró que las clases correspondientes a planes de estudios de primaria debían impartirse de forma presencial.

CAPÍTULO 15



META 4.6

Alfabetización y nociones de aritmética

De aquí a 2030, garantizar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética

INDICADOR MUNDIAL

4.6.1 – *Proporción de la población, en un grupo de edad determinado, que ha alcanzado al menos un nivel fijo de competencia funcional en a) alfabetismo y b) nociones elementales de aritmética, por sexo.*

INDICADORES TEMÁTICOS

4.6.2 – *Tasa de alfabetización de jóvenes y adultos*

4.6.3 – *Tasa de participación de jóvenes y adultos analfabetos en programas de alfabetización*

Superando la oposición binaria convencional entre alfabetización y analfabetismo, el indicador mundial 4.6.1 procura captar una gama de niveles de aptitud tanto en lectura y escritura como en nociones elementales de aritmética. Sin embargo, no se han notificado nuevos datos para el indicador mundial 4.6.1 desde 2017. El progreso metodológico en la medición de la alfabetización en múltiples niveles de aptitud (Grotlüschen y otros, 2020b) no ha dado lugar aún a nuevos esfuerzos de acopio de datos desde el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos, dirigido por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), y las encuestas del Banco Mundial sobre Competencias para el Empleo y la Productividad (STEP).

Por lo tanto, estos dos programas siguen siendo fuentes esenciales para comprender el estado de aptitud en lectura y escritura. Durante el primer ciclo del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos, entre 2011 y 2017, se acopiaron datos en 39 países, en su mayoría de altos ingresos. El segundo ciclo está previsto para 2022-2023 y sus resultados se esperan para 2024. Las encuestas STEP adoptaron la escala del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos y efectuaron evaluaciones principalmente en zonas urbanas de 17 países de ingresos medianos entre 2012 y 2017.

A escala del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos, el nivel mínimo de aptitud en lectura y escritura significa la capacidad de cotejar texto e información y/o parafrasear o hacer inferencias de bajo nivel a partir de informaciones contradictorias. Se trata de un nivel de aptitud más elevado que el que se suele asociar con la tasa de alfabetización de adultos, que es el indicador temático 4.6.2, una categorización binaria de la alfabetización que o bien se autoevalúa ("¿Sabe usted leer y escribir?"), o bien se evalúa directamente mediante una simple prueba de lectura de frase. Sin embargo, estos datos están disponibles para periodos más largos y para la mayoría de los países.

> "La brecha de género es de 2,1 puntos porcentuales entre las personas de 15 a 24 años de edad y de 11,5 puntos entre los mayores de 65 años"

En el plano mundial, entre los adultos de 15 años de edad o más, el 83% de las mujeres y el 90% de los hombres están alfabetizados, lo que supone una diferencia de 7 puntos porcentuales. La brecha de género es de 2,1 puntos porcentuales entre las personas de 15 a 24 años de edad y de 11,5 puntos entre los mayores de 65 años. Los avances en el tiempo siguen siendo lentos. En países de bajos ingresos y en el África subsahariana, la alfabetización de las jóvenes ha aumentado menos de un punto porcentual al año. Más de una de cada cuatro mujeres jóvenes del África subsahariana es analfabeta (**Cuadro 15.1**).

Dado que las mejoras en la alfabetización de los jóvenes superan a las de los adultos mayores, los programas de alfabetización tendrán que encontrar cada vez más maneras de llegar a las personas mayores. Éstas constituyen una parte cada vez mayor de la población en todas las regiones, salvo en el África subsahariana. En África Septentrional y en Asia Occidental, su proporción pasó del 4,7% en 2000 al 5,8% en 2020 y se prevé que alcance el 7,6% en 2030; en Asia Central y Meridional, los porcentajes equivalentes son el 4,3%, el 6,1% y el 8%. En Nepal, una clase piloto de alfabetización para personas mayores, con un plan de estudios de 8 meses de duración y 332 horas de enseñanza en el aula, puso de manifiesto problemas cognitivos específicos, como la mala memoria y la necesidad de que los materiales de aprendizaje y enseñanza se adapten a los alumnos de mayor edad (Ayyappan, 2020).

CUADRO 15.1:
Tasas de alfabetización de jóvenes, adultos y personas mayores, 2015 y 2019

	Tasa de alfabetización de jóvenes (15-24) (%)				Tasa de alfabetización de adultos (15+) (%)				Tasa de alfabetización de las personas mayores (65+) (%)			
	Mujeres		Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres		Hombres	
	2015	2020	2015	2020	2015	2020	2015	2020	2015	2020	2015	2020
Mundo	89,4	90,8	92,5	92,9	81,8	83,3	89,3	90,1	68,5	72,5	81,2	84,0
África subsahariana	70,6	74,2	78,6	79,5	56,3	59,6	71,5	72,8	24,5	27,0	48,0	50,6
África Septentrional y Asia Occidental	87,4	87,5	91,5	90,9	74,1	74,9	86,4	85,8	42,1	45,0	65,5	66,4
Asia Central y Meridional	85,2	89,6	90,2	92,4	63,0	67,7	79,5	82,4	28,8	33,0	56,1	61,6
Asia Oriental y Sudoriental	98,8	99,0	98,8	99,0	93,4	94,6	97,2	97,6	71,4	79,1	88,6	92,0
América Latina y el Caribe	98,5	98,8	98,1	98,5	92,7	94,1	93,6	94,9	77,0	81,1	81,4	84,9
Oceanía	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europa y América del Norte	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ingresos bajos	66,1	70,7	75,4	76,3	50,2	54,1	67,3	68,9	26,7	27,9	47,0	49,2
Ingresos medianos bajos	85,0	88,2	89,8	91,3	66,3	70,0	80,8	82,9	37,5	40,9	59,9	64,0
Ingresos medianos altos	98,5	98,5	98,6	98,6	93,5	94,5	96,7	97,1	74,9	80,9	87,8	91,1
Ingresos altos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

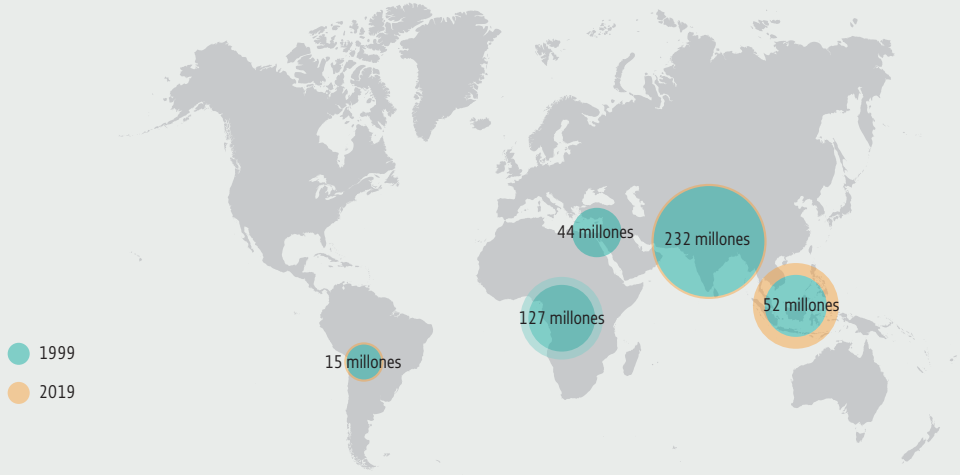
Fuentes: Base de datos del IEU

Los lentos avances en el aumento de las tasas de alfabetización significan que, en términos absolutos, el número de personas sin conocimientos o con escasos conocimientos en lectura y escritura, especialmente las mujeres, apenas ha cambiado. La importante disminución del número absoluto de personas con escasos conocimientos de lectura y escritura en Asia Oriental y Sudoriental, unos 52 millones, se compensó por el aumento en el África subsahariana de más de 127 millones (**Gráfico 15.1**).

A medida que la medición de la alfabetización pasa de la autodeclaración a la evaluación directa, es probable que las estadísticas de alfabetización empeoren. Durante décadas, los datos de los censos y las encuestas de hogares registraban rutinariamente como alfabetizados a todos los que habían finalizado la escuela primaria, sin cuestionar su situación de alfabetización real y mucho menos ponerla a prueba. Sin embargo, la creciente atención prestada a los malos resultados del aprendizaje en la escuela ha demostrado que numerosos niños y adolescentes no adquieren una competencia mínima en lectura, ni siquiera al final del primer ciclo de secundaria. Las Encuestas Demográficas y de Salud (EDS) más recientes reflejan esta comprensión más crítica de que la escolarización no conduce necesariamente a la adquisición de competencias en lectura y escritura. Si bien por razones operativas se siguen limitando a pruebas de lectura y escritura relativamente sencillas, las encuestas las aplican ahora a todos los encuestados, independientemente de su nivel de escolaridad.

Los resultados confirmaron que suponer que todos los que abandonaron la escuela secundaria estaban alfabetizados significaba que el verdadero nivel de alfabetización se había sobreestimado anteriormente. Si bien el indicador 4.6.2 define la tasa de alfabetización de los jóvenes de 15 a 24 años de edad, sería más apropiado focalizarse en los de 20 a 24 años para captar plenamente el efecto de la escolaridad secundaria completa. Casi la mitad de las personas que finalizan el primer ciclo de secundaria en los 18 países con datos recientes de las EDS no alcanzan el nivel básico de alfabetización, definido como la capacidad de leer una frase sencilla. Aun entre quienes finalizaron el segundo ciclo de secundaria, 1 de cada 6 adultos jóvenes sigue siendo analfabeto; en Benin, apenas el 64% de los graduados del segundo ciclo de secundaria podían leer una frase sencilla. Sin embargo, a la inversa, el hecho de no haber ido nunca a la escuela no tiene por qué asociarse con el analfabetismo: 3 de cada 10 jóvenes adultos que no habían ido a la escuela -y hasta 1 de cada 2 en Indonesia y Myanmar- podían leer (**Gráfico 15.2**).

GRÁFICO 15.1:
El número global de mujeres analfabetas apenas ha cambiado en 20 años y en el África subsahariana su número ha aumentado
Número de mujeres analfabetas de 15 años o más, por región, 1999 y 2019



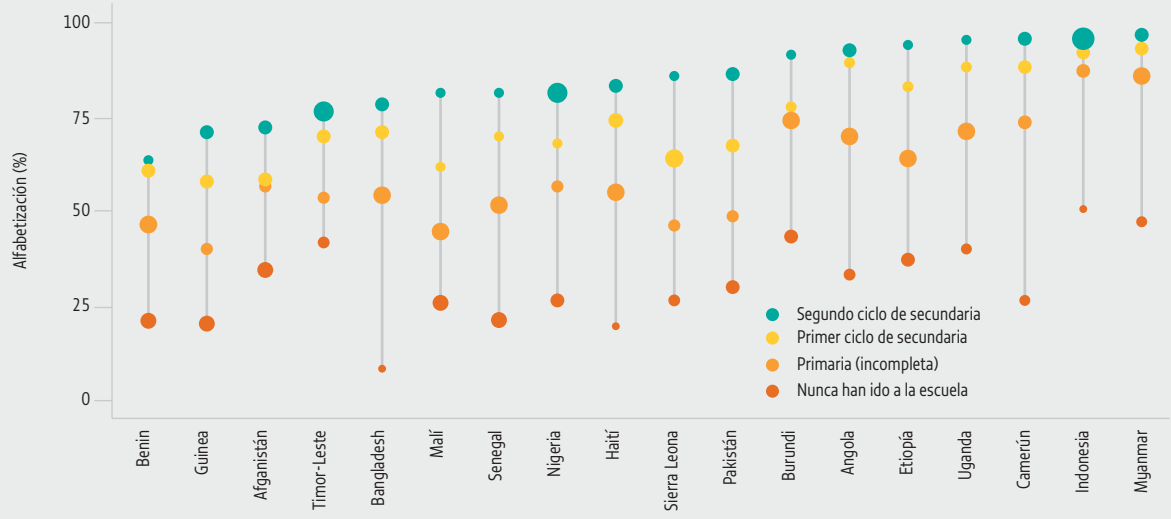
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig15_1
Fuente: Base de datos del IEU.

> Suponer que todos los que abandonaron la escuela secundaria estaban alfabetizados significa que el verdadero nivel de alfabetización se había sobreestimado anteriormente

GRÁFICO 15.2:

No se puede suponer siquiera que quienes abandonan la escuela secundaria están alfabetizados

Tasa de alfabetización en el grupo de edad de 20 a 24 años, por nivel de estudios, países seleccionados, 2015-2019



Nota: El tamaño del punto es proporcional al tamaño de la población en cada nivel de logro educativo.
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig15_2
Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM de los datos de las EDS.

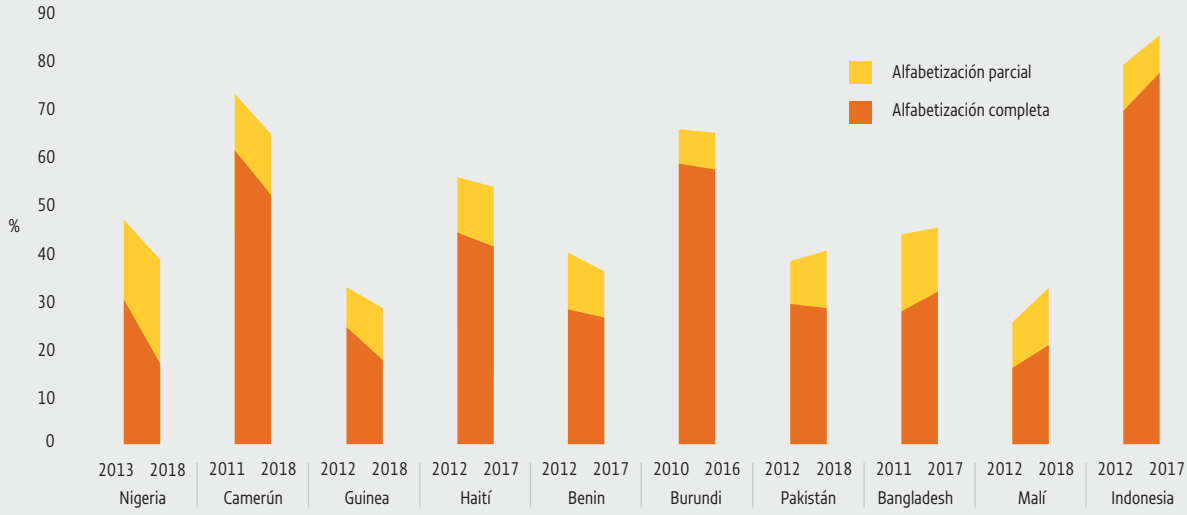
Si bien el cambio de suponer que los graduados del primer ciclo de secundaria están alfabetizados a medir su nivel de alfabetización mejora la comprensión del verdadero nivel de alfabetización, ello significa que las comparaciones a lo largo del tiempo se pueden hacer únicamente para aquellos cuya escolaridad no comprende la enseñanza secundaria. El progreso de este grupo ha sido lento o inexistente en muchos países. Por ejemplo, entre 2012 y 2018, entre las personas que nunca habían ido a la escuela o habían abandonado los estudios antes de la secundaria, la proporción de quienes podían leer una oración simple aumentó en 5 puntos porcentuales en Malí, pero disminuyó en 8 en Guinea (**Gráfico 15.3**). Mientras menos de la mitad de los jóvenes de los países de bajos ingresos terminen el primer ciclo de la enseñanza secundaria, el logro de aumentos sustanciales en la alfabetización de los jóvenes dependerá fundamentalmente de las competencias en lectura y escritura que adquieran estos jóvenes que abandonan la escuela en curso de estudios.

El hecho de que la falta de escolarización no equivalga al analfabetismo pone de manifiesto la importancia de adquirir los conocimientos básicos de lectura y escritura fuera de la escuela. Si bien el indicador 4.6.3 se centra en la participación de jóvenes y adultos analfabetos en los programas de alfabetización, no se dispone de datos internacionales para este indicador. En principio, los programas selectivos de alfabetización de adultos pueden distinguirse de los programas de educación de adultos cuya finalidad es conferir una cualificación equivalente a la enseñanza primaria. Sin embargo, el tiempo que se tarda en adquirir un conocimiento básico duradero de la lectura y la escritura es bastante largo, y los estudios longitudinales confirman periódicamente la necesidad de aplicar programas de seguimiento para mantener las competencias en lectura y escritura recién adquiridas (Lang, 2021). De conformidad con el espíritu del ODS 4, lo ideal sería que la alfabetización fuera tan solo un primer paso en la trayectoria educativa de los adultos. A falta de datos actuales sobre la participación en los programas de alfabetización, vale la pena examinar los programas de educación de adultos en el nivel básico como un sustituto.

Para varios países, los datos de matriculación en el nivel de la educación primaria (o el primer nivel de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, CINE 1) pueden desglosarse en la matriculación en la educación primaria inicial formal y en otros programas CINE 1, y por edad. Cuando se informa al respecto, la matriculación de personas de 20 años o más en programas de CINE 1 distintos de la primaria inicial formal puede corresponder a la educación básica formal de adultos. Dicha matriculación asciende a más de 56.000 personas en Colombia y a 100.000 en Tailandia. En relación con la población analfabeta estimada, la matriculación de adultos en otros programas CINE 1 es del 1% o menos en el Estado Plurinacional de Bolivia, Honduras, Mozambique, Qatar y Suriname, del 2% en Bahrein y el Perú, del 3% en Colombia y Tailandia, del 4% en Arabia Saudita y del 8% en la República Dominicana.

En Costa Rica, la cifra correspondiente es del 28%, lo cual indica que los programas de educación básica para adultos llegan a muchas más personas que las que tienen un bajo nivel de alfabetización. El Ministerio de Educación Pública mantiene una red de Centros Integrados de Educación de Adultos y Colegios Académicos Nocturnos para jóvenes

GRÁFICO 15.3:
En la mayoría de los países, la alfabetización está, en el mejor de los casos, estancada entre quienes no finalizan por lo menos el primer ciclo de secundaria
Tasa de alfabetización de jóvenes que no pasaron de la educación primaria a la secundaria, 2010-2014 y 2015-2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig15_3
Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM de los datos de las EDS.

y adultos que no terminaron la enseñanza primaria o secundaria. Sin embargo, la participación de personas analfabetas en los programas de alfabetización es alta, lo cual se refleja en una iniciativa de alfabetización a gran escala, el Plan Nacional de Alfabetización (PLANALFA). Lanzado en 1998, el PLANALFA ambicionaba reducir el analfabetismo a la mitad para 2015 y erradicarlo para 2025. La matriculación en los programas de alfabetización fue de 7.300 personas en 2012 (Zúñiga y otros, 2015), esto es, el 8,4% de los 87.000 analfabetos del país. Según el Instituto de Estadística de la UNESCO, en 2018 el número de adultos analfabetos era de 84.000, lo cual significa que poco ha cambiado en casi un decenio.

Se dispone de datos indirectos para la India, donde la suspensión en 2018 de los programas de educación formal de adultos en el nivel primario dio lugar a una disminución de casi 23 millones de personas en la matriculación total en primaria, lo que representa el 9% de los estimados 253 millones de adultos analfabetos.

El Brasil dispone de datos más completos, ya que la encuesta nacional anual por muestreo de hogares, la Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), recoge la participación de adultos analfabetos en tres tipos de programas: escolarización básica ordinaria, escolarización básica de segunda oportunidad y programas de alfabetización de adultos. El porcentaje de adultos analfabetos matriculados como parte de todos los adultos analfabetos disminuyó entre 2012 y 2019 del 2,7% al 1,4% entre las mujeres y del 2,2% al 0,7% entre los hombres.

Pero este es el límite inferior de la participación: algunos de los que eran analfabetos al comienzo del programa pueden haber adquirido conocimientos de lectura y escritura en el momento de la encuesta. Así pues, la medición de la matriculación de adultos actualmente analfabetos puede subestimar la contribución de estos programas a la reducción del analfabetismo. A la inversa, si se mide la matriculación de todos los adultos en los programas, se sobreestimará la participación de quienes eran analfabetos. Estas dos estimaciones proporcionan los límites inferior y superior de la tasa de participación de personas analfabetas en los programas de educación de adultos (**Gráfico 15.4**). Los datos indican que lo más probable es que esa participación haya disminuido y que, a este ritmo, resulte insuficiente para contribuir a la consecución de la alfabetización universal en 2030.

> “El hecho de que la falta de escolarización no equivalga al analfabetismo pone de manifiesto la importancia de adquirir los conocimientos básicos de lectura y escritura fuera de la escuela”

GRÁFICO 15.4:

El porcentaje de adultos analfabetos que participan en programas de alfabetización ha disminuido en el Brasil

Adultos analfabetos/Todos los adultos matriculados en programas de alfabetización de adultos como proporción de los adultos analfabetos, por sexo, Brasil, 2012-2019



Notas: Los adultos se definen como las personas que tienen 25 años de edad o más. Los programas de alfabetización para adultos comprenden la escolarización básica ordinaria, la escolarización básica de segunda oportunidad y los programas de educación para adultos.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig15_4

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM de la PNAD.

En los últimos años, las comparaciones de los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos con los de la Encuesta sobre la alfabetización de los adultos y sus competencias para la vida de 2003-2007 y la Encuesta Internacional de Alfabetización de Adultos de 1994-1998 indicaron que las competencias en lectura y escritura podrían estar disminuyendo en los países de altos ingresos (Desjardins, 2020). Los datos más recientes sobre las tendencias en Alemania y los Estados Unidos ponen en duda esta conjetura.

Dos rondas de la encuesta sobre alfabetización de Alemania muestran una tendencia positiva (Grotlüschen y otros, 2020a). La proporción de adultos de entre 18 y 64 años de edad con un bajo nivel de alfabetización en los niveles 1 a 3 se redujo del 14,5% en 2010 al 12,1% en 2018. Mientras tanto, el porcentaje de lectores competentes por encima del nivel 4 aumentó del 60% al 68%. Pero un análisis suplementario muestra que estas tendencias están impulsadas en gran medida por el cambio en la composición de la población, en particular el mayor nivel educativo. El análisis de los datos longitudinales procedentes de tres oleadas adicionales de una extensión nacional del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos mostró una escasa ganancia media en las habilidades de alfabetización a nivel individual, aunque la media oculta una disminución de la alfabetización a edades más avanzadas, compensada por progresos en la alfabetización a edades más tempranas (Reder y otros, 2020).

En los Estados Unidos, el porcentaje global de adultos de 16 a 65 años que no alcanzaron el nivel mínimo de aptitud 2 en lectura y escritura aumentó marginalmente, del 18% en 2012-2014 al 19% en 2017 (NCES, 2020a).

La disminución fue mayor entre los grupos más jóvenes y la alfabetización mejoró en el caso de los que no habían cursado estudios secundarios. Sin embargo, casi todos estos cambios están dentro del margen de error. Por lo tanto, los datos correspondientes a esos dos países no indican que las competencias en lectura y escritura están disminuyendo, ya sea debido a cambios en las culturas laborales que exigen un menor compromiso con el texto escrito continuo o por otras razones.

En los Estados Unidos se puede observar una gran variación en la alfabetización de las comunidades. El mapa de competencias de los Estados Unidos (NCES, 2020b) ha utilizado su muestra agrupada más amplia para realizar una estimación de zonas pequeñas a fin de generar perfiles de competencias para cada uno de los 3.142 condados (Krenzke y otros, 2020). Aun dentro de un mismo estado, como por ejemplo Texas, el porcentaje de adultos por debajo del nivel mínimo de alfabetización oscila entre el 9% en el condado de Borden y el 70% en el de Kenedy. En todos los Estados Unidos, más de uno de cada tres adultos está por debajo del nivel mínimo de aptitud en 295 condados.

> Aun los datos sobre las competencias simples en aritmética escasean

La meta 4.6 se refiere tanto a la alfabetización como a la adquisición de nociones de aritmética. Entre los adultos esta última es un conjunto polifacético de competencias que va mucho más allá de los problemas aritméticos de tipo escolar. Los cinco ámbitos de la aritmética elemental -cívico, digital, financiero y comercial, salud y lugar de trabajo (UIL, 2020)- ponen de relieve los nexos con las metas 4.4 y 4.7 del ODS y otras más. Al igual que la alfabetización, la adquisición de nociones elementales de aritmética en estos ámbitos cotidianos es también una práctica social. Por ejemplo, los adultos con escasos conocimientos de aritmética pueden aplicar diversas estrategias, como contar pastillas para cumplir con los protocolos de tratamiento (Chamberlin, 2019).

Sin embargo, aun los datos sobre las competencias simples en aritmética escasean. Aparte de las encuestas del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos, no existe ninguna fuente de las competencias en aritmética de los adultos comparable en el plano internacional. A diferencia de lo que ocurre con la alfabetización, cuyos datos básicos para algunos países se remontan a más de cien años, no existen series temporales de medición directa de las competencias en aritmética. No obstante, las mediciones indirectas pueden dar una idea de la desigualdad y de las tendencias en materia de adquisición de nociones elementales de aritmética a lo largo del tiempo (**Enfoque 15.1**).

ENFOQUE 15.1: LA ADQUISICIÓN DE NOCIONES ELEMENTALES DE ARITMÉTICASE HA ESTANCADO ENTRE LOS MÁS POBRES DE ÁFRICADURANTE DECENIOS

La adquisición de nociones elementales de aritmética es importante. El cálculo de números y proporciones es crucial para numerosas actividades de producción y comercio, y aun para las actividades domésticas y la agricultura (Tollnek y Baten, 2017)[1]. Asimismo, las actividades relacionadas con la salud requieren juicios numéricos sobre las proporciones y el uso exacto del tiempo. En general, las competencias numéricas tienen efectos positivos en el crecimiento económico, así como en el éxito económico de los migrantes en los principales países de destino (Hanushek y Woessmann, 2012). A pesar de su importancia, la adquisición de nociones elementales de aritmética se ha evaluado mucho menos que la alfabetización, entre otras cosas por la escasez de datos (Lilenstein, 2018; Pritchett, 2013). Esto es especialmente cierto para el África subsahariana y para las poblaciones desfavorecidas.

Las evaluaciones del aprendizaje, como el Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de los países de la CONFEMEN (PASEC), han subsanado las carencias de datos sobre la adquisición de nociones elementales de aritmética de los escolares, aunque se han visto limitadas por los cambios en los países participantes y en la metodología de medición a lo largo de los años (Dickerson y otros, 2015). Más recientemente, las Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados (MICS) del UNICEF han incluido evaluaciones fundamentales de la adquisición de nociones elementales de aritmética para los niños, y se está trabajando en la Evaluación Internacional Común de Aritmética Básica de la Red de Acción Popular para el Aprendizaje, una evaluación llevada a cabo por ciudadanos.

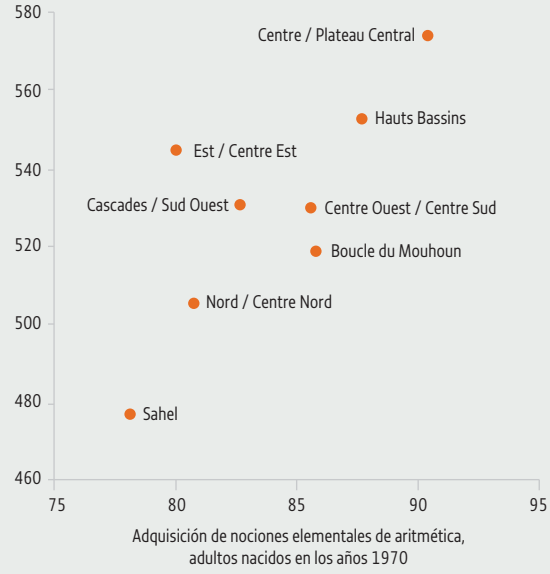
Sin embargo, estas iniciativas no proporcionan información sobre la adquisición de nociones elementales de aritmética por parte de los adultos ni sobre las tendencias de los últimos decenios. A diferencia de lo que ocurre con la alfabetización, no se ha incluido tradicionalmente en los censos información sobre la adquisición de nociones elementales de aritmética.

Sin embargo, existen técnicas para extraer estimaciones indirectas de la adquisición de nociones elementales de aritmética a partir de las encuestas y los censos pasados, aun cuando éstos no incluían explícitamente evaluaciones o preguntas al respecto. En particular, está bien establecido que la preferencia de edades terminadas en ciertos dígitos en tales datos proporciona estimaciones indirectas viables de la adquisición de nociones elementales de aritmética (A'Hearn y otros, 2009; Tollnek y Baten, 2016). La preferencia de edades terminadas en ciertos dígitos es un tipo particular de declaración inexacta de la edad, en la que los encuestados menos capaces de realizar cálculos aritméticos elementales redondean su edad, normalmente a múltiplos de cinco. Una medición indirecta de la adquisición de nociones elementales de aritmética puede calcularse como el porcentaje de quienes declaran su edad correctamente, después de estimar el número de edades redondeadas que exceden lo que cabría esperar según los patrones demográficos.

Esta medición se correlaciona de manera sistemática con otras mediciones de la educación y el aprendizaje en una diversidad de culturas, periodos y regiones, con inclusión de los países en desarrollo después de 1950 (Crayen y Baten, 2010), y aun remontándose a la antigüedad romana y a los incas antes del contacto europeo (Juif y Baten, 2013). Este indicador básico refleja la capacidad de trabajar con números enteros simples y bajos, muy por debajo incluso de la aptitud mínima en el sentido del ODS 4. En consecuencia, la mayoría supera este umbral, aun entre los más pobres. Con todo, este indicador es adecuado para examinar las tendencias históricas de la adquisición de nociones elementales de aritmética.

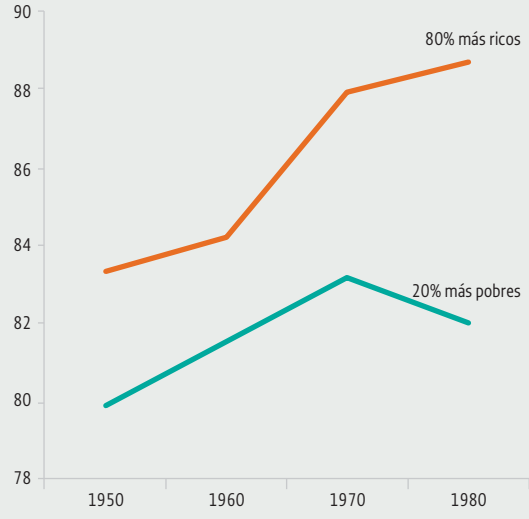
1 Esta sección se basa en Baten (2021).

GRÁFICO 15.5:
Las estimaciones indirectas de la adquisición de nociones elementales de aritmética por parte de los adultos están muy correlacionadas con las competencias en aritmética de los niños
Adquisición de nociones elementales de aritmética basada en la preferencia de edades terminadas en ciertos dígitos de personas de 40 a 50 años comparada con las competencias en aritmética de los niños, por región, Burkina Faso



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig15_5
Fuente: Baten (2021), basado en el Censo de Población y Vivienda de 2006 y en los datos de la evaluación del PASEC de 2014.

GRÁFICO 15.6:
La adquisición de nociones elementales de aritmética por parte de los adultos ha mejorado apenas lentamente en los últimos decenios y no ha mejorado en absoluto entre los más pobres
Adquisición de nociones elementales de aritmética en 18 países africanos, por década de nacimiento y nivel de ingresos



Nota: Los países son aquellos con muestras de las MICS para los que se pudieron documentar los años 1980: Benin, Chad, Eswatini, Ghana, Guinea, Lesotho, Madagascar, Malawi, Malí, Mauritania, Mozambique, República Centroafricana, República Democrática del Congo, Sierra Leona, Sudán, Sudán del Sur, Togo y Zimbabwe.
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig15_6
Fuente: Baten (2021).

Un análisis efectuado para este informe de los datos de las MICS y de los censos de población permite rastrear la adquisición de nociones elementales de aritmética de las cohortes nacidas entre los años 1960 y 2010 en 42 países del África subsahariana. La medición indirecta de dicha adquisición, basada en la preferencia de edades terminadas en ciertos dígitos, guarda muy estrecha relación en el plano subnacional con los resultados de las evaluaciones de la adquisición de nociones elementales de aritmética en la escuela (**Gráfico 15.5**), lo que confirma tanto la persistencia de los déficits de dicha adquisición como la validez de la medición indirecta. En todos los países del PASEC de África Occidental y Central, la correlación llega a ser de 0,8, y alcanza el 0,95 en el Níger. El alto grado de persistencia también se ha observado en Europa y América Latina (Baten y Hippe, 2018; Baten y Juif, 2014).

En Camerún, Gambia, Malí, Mauritania, Nigeria, Sudán y Sierra Leona se observan diferencias socioeconómicas considerables en materia de adquisición de nociones elementales de aritmética. La diferencia llega a ser de 19 puntos porcentuales en Nigeria entre las personas de 50 a 59 años de edad, con un 44% de personas que han adquirido nociones elementales de aritmética entre los más pobres, frente a un 63% entre los más ricos. En promedio, las mejoras a lo largo del tiempo han sido marginales y no se han mantenido entre los más pobres (**Gráfico 15.6**).

> “El aumento general en la adquisición de nociones elementales de aritmética en África se debió casi exclusivamente a una mayor participación en la escuela”

Estas tendencias se aplican tanto a las mujeres como a los hombres. En general, las brechas de género son marginales en este nivel elemental de adquisición de nociones elementales de aritmética, con menos de cinco puntos porcentuales en todos los países analizados, salvo en tres. Sin embargo, las diferencias entre las zonas urbanas y rurales y los niveles de ingresos son considerables. En el Sudán, la adquisición de nociones elementales de aritmética en las zonas rurales presenta un retraso de más de 10 puntos en todos los grupos de edad. Para la cohorte de edad que ahora tiene entre 40 y 50 años, las diferencias entre las zonas urbanas y rurales son especialmente grandes en Gambia, Mauritania, Nigeria, Sierra Leona y el Sudán.

Aún mayor, como era de esperar, es la diferencia en la adquisición de nociones elementales de aritmética entre quienes se beneficiaron de algún tipo de escolarización y los no escolarizados, alcanzando 22 puntos porcentuales en el Senegal y 24 en el Camerún. En Camerún, Kenya, Malawi, Nigeria y Senegal, las mejoras en la adquisición de nociones elementales de aritmética han sido, en el mejor de los casos, modestas, tanto entre los no escolarizados como entre quienes han cursado algún tipo de estudios. Por ejemplo, en el Senegal, el nivel de adquisición de nociones elementales de aritmética entre quienes declararon no estar escolarizados era del 69% para los nacidos en la década de 1950 y del 70% para los nacidos en la década de 1970. En el Camerún se produjo un modesto aumento de las competencias en aritmética entre quienes habían recibido algún tipo de escolarización, pasando del 84% al 89%. Pero en la mayoría de los países, los progresos fueron limitados o aun levemente negativos, como entre los no escolarizados en Kenya. Esto significa que el aumento general en la adquisición de nociones elementales de aritmética se debió casi exclusivamente a una mayor participación en la escuela, lo cual es un reflejo de los resultados de la alfabetización (Barakat, 2016).

En la República Democrática del Congo se observan niveles de adquisición de nociones elementales de aritmética notablemente elevados, que superan el 95% en las cohortes de nacidos en la década de 1960, aun entre los más pobres. De hecho, la alfabetización de las élites ya era muy elevada en el siglo XVI (Baten y Alexopoulou, 2021) en los primeros reinos de Ba-Kongo y Kuba, entre otros.

COVID-19

Se reconoce que las competencias en lectura y escritura y en aritmética son decisivas para la transmisión de conocimientos sobre salud y la eficacia de las campañas de vacunación, y deben formar parte integral de las respuestas de emergencia públicas y los planes de reconstrucción (Lopes y McKay, 2020). Además, la adquisición de nociones elementales de aritmética -no solo las competencias en matemáticas, sino la aptitud más amplia de comprender y utilizar informaciones cuantitativas- fueron el factor de predicción más constante de la disminución de la vulnerabilidad a la desinformación sobre la COVID-19 (Roozenbeek y otros, 2020). En un estudio realizado en la India se descubrió que las mujeres que habían participado en un programa de alfabetización de adultos -realizado antes de la propagación de la COVID-19 en la India y sin material específico sobre la pandemia- tenían un conocimiento de la COVID-19 considerablemente mejor que las mujeres analfabetas. Más del 80% de las mujeres recién alfabetizadas conocían los síntomas, en comparación con el 16% del grupo de control de analfabetas (Das y otros, 2021).

Desde el punto de vista conceptual, está claro que la adquisición de nociones elementales de aritmética -en el sentido de adquirir la capacidad de razonamiento numérico evaluativo y analítico en una serie de contextos, con una disposición positiva y utilizando una variedad de herramientas (O'Sullivan y otros, 2021)- era un prerrequisito para encontrar sentido a gran parte del debate público, las decisiones sobre políticas y el asesoramiento relativo a la pandemia. Los indicadores y los gráficos desempeñaron un papel destacado en la comprensión social de la COVID-19, en particular de nociones bastante sofisticadas como las probabilidades condicionales y las medias móviles. Al mismo tiempo, ello brindó una oportunidad de enseñanza gracias a la cual los educandos podían adquirir una comprensión más plena de las matemáticas y las estadísticas en relación con un fenómeno del mundo real que estaban experimentando (Ancker, 2020).

Sin embargo, los programas de alfabetización y adquisición de nociones elementales de aritmética destinados a los adultos se vieron muy afectados por la COVID-19. Una evaluación rápida realizada por la UNESCO a mediados de 2020 arrojó que el 90% de los programas de alfabetización de adultos se habían suspendido parcial o aun totalmente (UNESCO, 2020c). Además, estos programas estaban en su mayoría ausentes de los planes iniciales de respuesta educativa de los países (UNESCO, 2020b). Entre las excepciones figuran el Chad, que incorporó la educación de adultos y no formal en su plan de respuesta a la COVID-19, y el Senegal que, tras elaborar un plan de respuesta de aprendizaje a distancia para niños y jóvenes, creó un grupo de trabajo centrado en la educación básica de jóvenes y adultos (UNESCO, 2020c).

Una encuesta realizada en América Latina y el Caribe puso de manifiesto diversas respuestas gubernamentales. Los países que contaban con programas en línea, radio o televisión bien establecidos antes de la pandemia estaban mejor equipados para ofrecer opciones alternativas de educación a distancia para los educandos. Sin embargo, la infraestructura no es suficiente. En Uruguay, que cuenta con uno de los mejores accesos a dispositivos y conectividades a internet de la región, el programa de educación de adultos no utiliza materiales didácticos ni planes de estudio uniformes, sino que los educadores los conciben localmente para cada comunidad, lo cual dificulta su adaptación al aprendizaje a distancia (Kalman y Carvajal, 2020).

En numerosos países, las asociaciones entre diversos sectores y participantes fueron fundamentales para la sostenibilidad de la impartición de enseñanza y educación de adultos. En la República Unida de Tanzanía, la organización Karibu Tanzania, una organización no gubernamental nacional que representa a más de 50 escuelas populares de desarrollo, cooperó con el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, organizaciones industriales y los medios de comunicación para producir y difundir materiales de aprendizaje (UNESCO, 2020a). En el plano mundial, empero, los proveedores se han enfrentado a serios obstáculos. Numerosos profesores de alfabetización de adultos dejaron de cobrar sus salarios cuando se suspendieron las clases. Otros perdieron su empleo y los que no lo perdieron estaban mal equipados para organizar el aprendizaje a distancia (Apena, 2021; UNESCO, 2021).

Aun antes de la pandemia, la educación a distancia era un modo poco apreciado de impartir programas de alfabetización inicial. Los más desfavorecidos solían carecer de acceso a las herramientas adecuadas, incluso en los países de altos ingresos (UNESCO, 2020c), o de la alfabetización necesaria para utilizarlas. En América Latina, muchos educadores creen que el aprendizaje de la lectura y la escritura depende de la interacción con otra persona, lo que refleja la postura de la pedagogía crítica de Freire de que las competencias mecánicas no son más que una pequeña parte de la alfabetización (Kalman y Carvajal, 2020). En el Brasil, una reglamentación publicada en junio de 2021 sobre los programas de segunda oportunidad para jóvenes y adultos aclaró que las clases correspondientes al plan de estudios de la enseñanza primaria debían impartirse de forma presencial, y que el aprendizaje a distancia se limitaba a los programas correspondientes al primero o segundo ciclo de la enseñanza secundaria (Ministerio de Educación del Brasil, 2021). La matriculación en los programas de segunda oportunidad de nivel primario se redujo en un 10% entre 2019 y 2020 (INEP, 2021).

Para los programas que podían seguir funcionando, resultó difícil mantener el contacto con los educandos y distribuir materiales didácticos. Los confinamientos cerraron no solo los centros de enseñanza sino además los sitios de conexión a internet para las personas de escasos recursos, como las bibliotecas y los restaurantes (Smythe y otros, 2021). En la provincia canadiense de Ontario, los organismos de alfabetización prestaron equipos a los educandos y les proporcionaron apoyo por teléfono (UNESCO, 2020c). A menudo se utilizaron soluciones no digitales. En Costa Rica, las hojas de trabajo y otros materiales de aprendizaje podían recogerse en persona, y se asesoraba a los educandos sobre cómo podían trabajar con ellos junto con sus familias (Kalman y Carvajal, 2020).

Otro reto ha sido mantener a los educandos implicados en medio de prioridades encontradas. Las mayores responsabilidades de cuidado de los niños durante el cierre de las escuelas y la necesidad de trabajar horas extras para compensar la pérdida de salarios dificultan a muchos la continuación de sus estudios. En Sierra Leona, un programa

local de educación de adultos que enseña alfabetización y aritmética básica a educandos principiantes respondió a este problema mediante la creación de un banco comunitario dentro del programa. La finalidad del banco era atenuar la presión financiera, sobre todo para las mujeres, gracias a la concesión de préstamos, el apoyo a los negocios del estudiantado y el fomento del ahorro (Partners in Health, 2021).

Es probable que los programas de alfabetización y adquisición de nociones elementales de aritmética para adultos cobren aún más importancia después de la pandemia. El cierre de escuelas y la consiguiente deserción escolar pueden acrecentar la demanda de programas de segunda oportunidad. En los Estados Unidos, la participación en programas de educación de adultos ha aumentado históricamente durante las recesiones y es probable que aumente después de la pandemia (Lotas, 2021). En América Latina, una estimación indica que la demanda podría aumentar en un 17%, proyectando que hasta un millón de alumnos podrían abandonar la escuela (Kalman y Carvajal, 2020).



En Filipinas, una joven voluntaria explica a los niños y niñas la importancia de reciclar las botellas de plástico para ayudar a salvar el medio ambiente.

CRÉDITO: Roxanne Paraiso

MENSAJES CLAVE

Solo 10 países informaron de que recogían o incluían en su totalidad los principios rectores de la Recomendación de 1974 de la UNESCO relativa a la meta 4.7 en sus cuatro dimensiones, desde las políticas hasta la evaluación, en relación con la educación para la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible.

La aplicación del Instrumento de examen y evaluación de la educación sexual de la UNESCO en 24 países reveló que solo en tres de ellos se proporcionaba contenido "avanzado" en sus planes de estudio para el grupo de edad comprendido entre los 9 y los 12 años de edad.

Aproximadamente 4 de cada 5 alumnos de países de la OCDE declararon que sus planes de estudio escolares abarcaban cuestiones relacionadas con la ciudadanía mundial y la sostenibilidad.

Los datos procedentes del Estudio internacional de tendencias en matemáticas y ciencias de 2019 muestran que las competencias en el conocimiento de las ciencias del medio ambiente se han estancado desde 2015, con un 30% de alumnos que alcanzan un nivel de competencia en este ámbito.

Una nueva serie de perfiles nacionales sobre comunicación y educación en relación con el cambio climático –una colaboración entre el Informe GEM y el proyecto de seguimiento y evaluación de la comunicación y la educación sobre el clima– muestra que solo en 8 de 20 legislaciones nacionales sobre educación se hace hincapié en el cambio climático.

La pandemia de COVID-19 ha puesto de manifiesto el fracaso de los sistemas educativos para promover los ideales de solidaridad y multilateralismo; en efecto, el mundo ha sido testigo de que las respuestas han ido en la dirección opuesta, desde el nacionalismo en materia de vacunas hasta las políticas xenofóbicas y la propagación de creencias discriminatorias. Por otro lado, la COVID-19 ha hecho que se centre la atención en los conocimientos básicos sobre salud.

CAPÍTULO 16



META 4.7

Desarrollo sostenible y ciudadanía mundial

De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible

INDICADOR MUNDIAL

4.7.1 – *Grado en que i) la educación para la ciudadanía mundial y ii) la educación para el desarrollo sostenible se incorporan a: a) las políticas nacionales de educación, b) los planes de estudio, c) la formación de los docentes y d) la evaluación de los alumnos*

INDICADORES TEMÁTICOS

4.7.2 – *Porcentaje de escuelas que imparten educación sobre sexualidad y VIH basada en competencias para la vida*

4.7.3 – *Grado de aplicación nacional del marco relativo al Programa Mundial para la educación en derechos humanos (con arreglo a la resolución 59/113 de la Asamblea General de las Naciones Unidas)*

4.7.4 – *Porcentaje de estudiantes por grupo de edad (o nivel educativo) que muestran una comprensión adecuada de las cuestiones relacionadas con la ciudadanía mundial y la sostenibilidad*

4.7.5 – *Porcentaje de alumnos en el último grado del primer ciclo de la enseñanza secundaria que muestran dominio del conocimiento de las ciencias ambientales y las ciencias de la Tierra*

4.7.6 - *Medida en que las políticas de educación nacionales y los planes del sector de la educación reconocen la amplitud de las competencias que deben mejorarse en los sistemas educativos nacionales*

La meta 4.7 va más allá que el resto del programa del ODS 4 al abordar lo que los alumnos necesitan aprender para realizar las ambiciones de transformación formuladas en el ODS 4. El indicador mundial 4.7.1 examina el "grado en que i) la educación para la ciudadanía mundial y ii) la educación para el desarrollo sostenible se incorporan a todos los niveles en: a) las políticas nacionales de educación, b) los planes de estudio, c) la formación de los docentes y d) la evaluación de los alumnos". Los datos en que se basa este indicador provienen de las contribuciones de los países a las consultas relativas a la Recomendación de 1974 de la UNESCO sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales. La Recomendación de 1974 establece los principios rectores para la enseñanza de la paz y la no violencia, los derechos humanos y las libertades fundamentales, la diversidad cultural y la tolerancia, así como la supervivencia y el bienestar de la humanidad.

Los últimos datos disponibles proceden de la sexta consulta realizada en 2016-2017. Estos datos muestran que la aplicación de la Recomendación de 1974 sigue siendo desigual, con solo 10 países que recogen o incluyen totalmente sus principios rectores en la totalidad de las 4 dimensiones, desde las políticas hasta la evaluación.

> “Los libros de educación cívica se centran más frecuentemente en los derechos humanos individuales que en la justicia social colectiva en comparación con los libros de texto de historia o ciencias sociales”

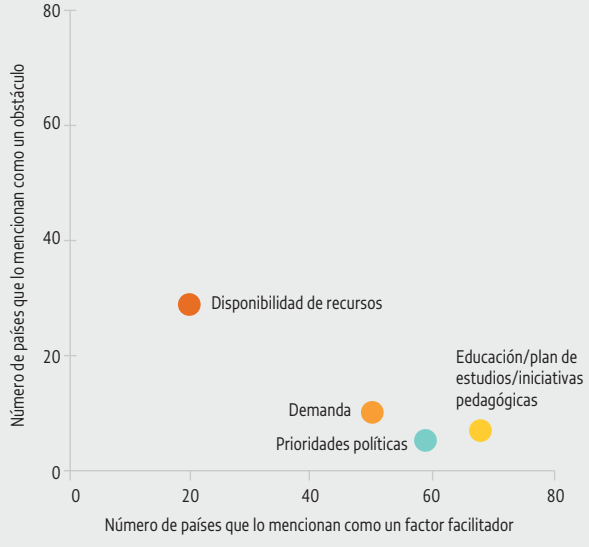
Los países citaron como el obstáculo más frecuente para explicar la falta de avances la escasez de recursos (29 países, como mínimo casi tres veces más que otros motivos), la falta de demanda (10 países), las dificultades intrínsecas de la educación (7 países) o la divergencia de las prioridades políticas (5 países) (**Gráfico 16.1**).

Los países informaron sobre las principales asignaturas en las que se enseñan los principios rectores. El principal conducto utilizado eran las asignaturas científicas. Apenas si se mencionaron la educación cívica o la ética; para empezar,

GRÁFICO 16.1:

Los países atribuyen principalmente a la falta de recursos su retraso en la aplicación de los principios rectores de la Recomendación de 1974

Factores específicos citados como obstáculos o, por el contrario, como factores de facilitación de las mejoras en las respuestas de los países a la consulta de 2016-2017 relativa a la Recomendación de 1974

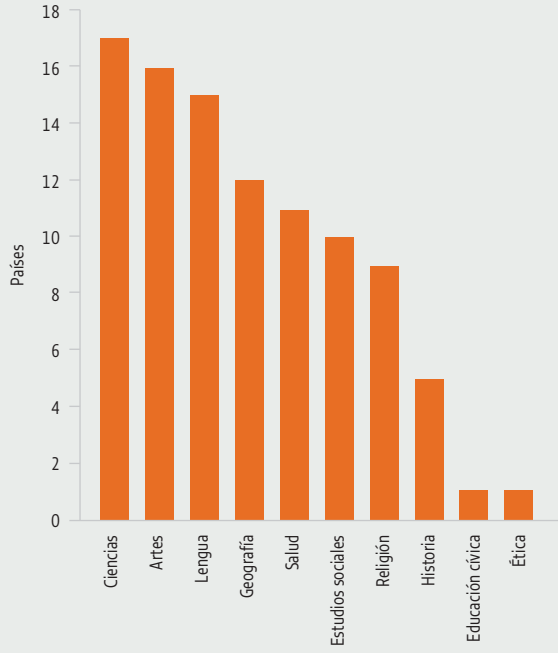


GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig16_1
Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM de las respuestas a la consulta de 2016-2017 relativa a la Recomendación de 1974.

GRÁFICO 16.2:

En las clases de educación cívica y de ética no se suelen enseñar los principios de la Recomendación de 1974

Países en los que se atribuye una puntuación mayor que 5 en una escala de 10 a una determinada asignatura designada como aquella “en la que se enseñan principalmente los principios rectores”, 2016-2017



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig16_2
Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM de las respuestas a la consulta de 2016-2017 relativa a la Recomendación de 1974.

estas asignaturas no se imparten en todos los países, pero ni siquiera en los países en que se imparten se las citó como el conducto principal para transmitir los principios rectores (**Gráfico 16.2**).

Un examen de 556 libros de texto de escuela secundaria de 80 países que datan de entre 1950 y 2011 mostró que los libros de educación cívica se centraban más frecuentemente en los derechos humanos individuales que en la justicia social colectiva en comparación con los libros de texto de historia o ciencias sociales (Skinner y Bromley, 2019).

En la séptima consulta, que tendrá lugar en 2022, se utilizará un cuestionario perfeccionado que se debatió en la Conferencia General de la UNESCO de 2021, y se exigirán pruebas documentales que respalden los informes de los países. Si bien, en principio, el cambio climático se encuentra dentro del campo de aplicación del indicador 4.7.1, la educación sobre el cambio climático merece que se le preste más atención (**Enfoque 16.1**).

El indicador 4.7.2 examina la impartición de educación sobre sexualidad y VIH basada en competencias para la vida. En total, 42 países informan de que el 100% de las escuelas imparte esta enseñanza, mientras que 17, entre ellos Argelia, Bangladesh y Costa Rica, informan de que ninguna escuela lo hace. El 70% de los países no aporta datos al respecto. Cuando se utiliza como fuente la información empírica de las escuelas en lugar del plan de estudios reglamentario, la fracción suele ser inferior, por ejemplo, el 2,5% de escuelas primarias en Burkina Faso y el 6% en el Níger. No obstante, el 23% de las escuelas primarias en Sierra Leona y el 62% en Zambia ofrecen este tipo de educación (**Gráfico 16.3**).

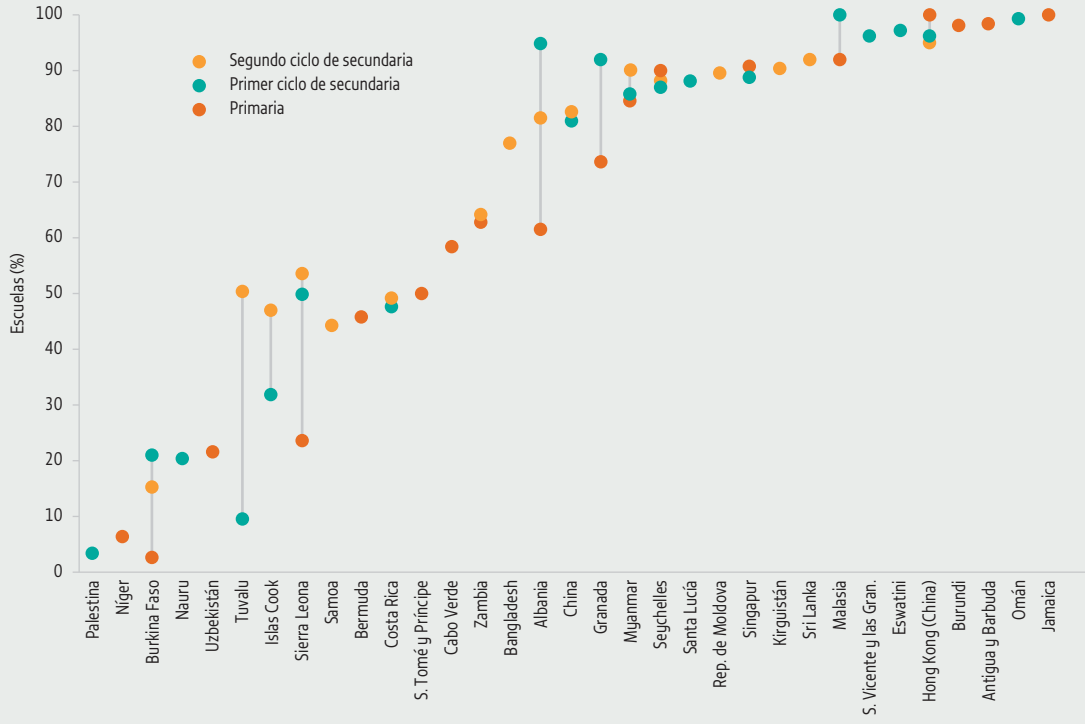
Muchos países proporcionan datos con respecto a un solo nivel de escolaridad. En los casos en que se recibe información de escuelas de todos los niveles, la educación sobre sexualidad y VIH basada en competencias para la vida tiende a ser más habitual en las escuelas secundarias que en las primarias. Con todo, los temas adecuados para su edad que se imparten a los niños más pequeños de escuela primaria incluyen conocimientos sobre la naturaleza íntima de determinadas partes del cuerpo, así como la aceptación de la curiosidad natural respecto de ellas, y los

> “Habida cuenta del inicio cada vez más temprano del primer ciclo menstrual, se puede considerar que la edad de 12 años es la última oportunidad de preparar a las niñas para este acontecimiento”

GRÁFICO 16.3:

A nivel mundial, la probabilidad de recibir educación sobre sexualidad y VIH varía ampliamente

Porcentaje de escuelas que imparten educación sobre sexualidad y VIH basada en competencias para la vida, 2019 o último año del que se dispone de datos



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig16_3

Fuente: Base de datos del IEU.

comportamientos que pueden proteger el cuerpo, en particular contra el VIH. Estos temas se encuentran entre los sugeridos en la edición revisada de las Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad de las Naciones Unidas para las edades comprendidas entre 5 y 8 años (UNESCO, 2018). En particular, en las Orientaciones se recomienda abordar los temas de pubertad y menstruación antes de que se produzcan, es decir entre los 9 y los 12 años de edad. Habida cuenta del inicio cada vez más temprano del primer ciclo menstrual, con estimaciones que indican que las niñas de la cohorte de nacimiento en 2002 en países de bajos y medianos ingresos tuvieron la primera menstruación, en promedio, antes de cumplir los 13 años (Leone y Brown, 2020), se puede considerar que la edad de 12 años es la última oportunidad de prepararlas para este acontecimiento.

El Instrumento de examen y evaluación de la educación sexual de la UNESCO, elaborado en 2012, se ha revisado para reflejar las Orientaciones técnicas internacionales actualizadas. Este instrumento sirve de base al reciente informe sobre la situación mundial de la educación sexual integral (UNESCO, 2021b) y ofrece un análisis de la impartición de educación sexual integral más detallado que el resumen único del indicador 4.7.2, incluidos el desglose por edad y temas específicos. Se evaluó que solo 3 de 24 países proporcionan contenido "avanzado" en el plan de estudios sobre salud sexual y reproductiva para alumnos de 9 a 12 años de edad, y 5 países han "establecido" este contenido. Aun en países con una puntuación relativamente alta, siguen existiendo lagunas. En Malawi, que posee un contenido avanzado en el plan de estudios tanto sobre sexualidad y comportamiento sexual como sobre salud sexual y reproductiva, los alumnos de 9 a 12 años reciben escasa información sobre anticonceptivos o el uso de pruebas de embarazo. Algunos países, como Uganda, si bien tienen un plan de estudios de gran calidad, éste comienza recién a los 15 años, edad a la cual muchas de las niñas que corren más riesgo de embarazo temprano han abandonado la escuela.

Mientras los indicadores 4.7.1 y 4.7.2 abordan la enseñanza de estas cuestiones, el marco de seguimiento de la meta 4.7 se propone también medir los conocimientos adquiridos. En particular, se pregunta cuál es el porcentaje de alumnos que muestran "una comprensión adecuada de las cuestiones relacionadas con la ciudadanía mundial y la sostenibilidad" (4.7.4) y el "dominio del conocimiento de geociencias y ciencias ambientales" (4.7.5). El seguimiento de ambos indicadores se realiza a nivel del primer ciclo de la enseñanza secundaria. Tras una revisión que comprendió la armonización con el marco global de contenidos de la meta 4.7 y el acuerdo sobre niveles mínimos de competencias, el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) registra en adelante los valores para esos indicadores sobre la base de evaluaciones transnacionales (Sandoval-Hernandez y Carrasco, 2020). Ambos indicadores se han definido como la combinación de una dimensión cognitiva y múltiples dimensiones no cognitivas.

Los datos para el indicador 4.7.4 se basan en el Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana de 2016 (ICCS, por sus siglas en inglés) y aportan información sobre 23 países de ingresos medianos altos y altos. El porcentaje de alumnos con una comprensión suficiente, basada en un componente cognitivo (que abarca cuatro dimensiones de conocimientos cívicos: sociedad y sistemas, principios, participación e identidades) y siete componentes no cognitivos (mundial-local, multiculturalismo, igualdad de género, paz, libertad, justicia social, desarrollo sostenible), varía desde aproximadamente el 40% en Letonia, los Países Bajos y la República Dominicana, hasta casi el 70% en Croacia, la República de Corea y Suecia. Sin embargo, no todos estos componentes no cognitivos guardan una correlación positiva con el componente cognitivo. Por ejemplo, una puntuación cognitiva más alta se relaciona de forma positiva con las actitudes de alumnos que reconocen mejor lo que es bueno para la democracia (por ejemplo, elegir a los dirigentes políticos, manifestarse en contra de una ley injusta) y aquello que es perjudicial para la democracia (por ejemplo, la concentración de los medios de comunicación, el nepotismo en el Gobierno, la influencia del Gobierno en el poder judicial). Pero guarda una correlación negativa con la manifestación de actitudes altamente positivas hacia el propio país de residencia (mundial-local) (**Gráfico 16.4**).

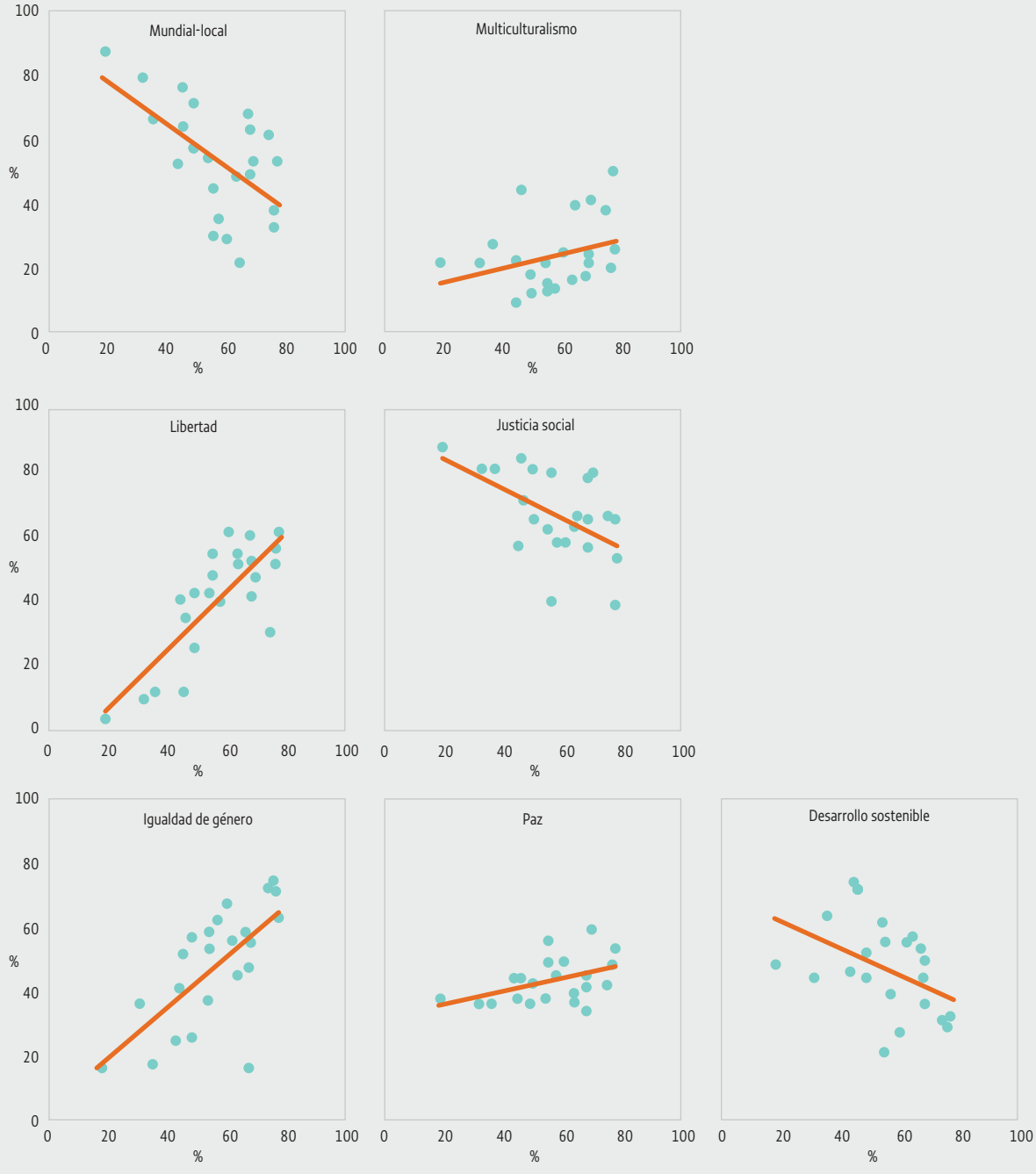
El informe del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) de 2018 recogió información sobre las dimensiones cognitivas y no cognitivas de la "competencia mundial" que se superponían parcialmente a la noción de ciudadanía mundial tratada por el indicador 4.7.4, aunque el IEU no la incluyó en su informe porque, a diferencia del Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana, no se prevé repetir de forma periódica este módulo del PISA. En promedio, unos cuatro de cada cinco alumnos de países de la OCDE informaron de que sus planes de estudio escolares abarcaban cuestiones mundiales (OCDE, 2020). Reuniendo información sobre las oportunidades y los resultados del aprendizaje se puede examinar la relación entre ambos. De manera constante en todos los países, el grado de conciencia, la intencionalidad y la confianza en sí mismos de los alumnos frente a cuestiones mundiales eran mayores cuando el número de actividades de aprendizaje conexas era mayor, aun teniendo en cuenta los efectos

> "Una educación orientada a la adquisición de competencias mundiales no puede obtener buenos resultados si se percibe como pertinente solo para quienes están en mejor situación"

GRÁFICO 16.4:

Los componentes no cognitivos de la comprensión de los alumnos acerca de la ciudadanía mundial difieren en su relación con sus conocimientos sobre la ciudadanía mundial

Correlación entre el componente cognitivo y los siete componentes no cognitivos de una comprensión suficiente de cuestiones relacionadas con la ciudadanía mundial y la sostenibilidad, 2016



Notas: Los datos se refieren a alumnos de octavo grado en 23 países. Las dimensiones no cognitivas de la comprensión de cuestiones relacionadas con la ciudadanía mundial y la sostenibilidad se refieren a actitudes hacia el país de residencia (mundial-local), la igualdad de derechos de todos los grupos étnicos y raciales (multiculturalismo) y los derechos en materia de género (igualdad de género), así como las experiencias personales de acoso y maltrato (paz), las percepciones de lo que es bueno para la democracia (libertad), las percepciones de la importancia de la ciudadanía con relación al movimiento social (justicia social) y las respuestas frente a las amenazas que se ciernen sobre el futuro del mundo (desarrollo sostenible).

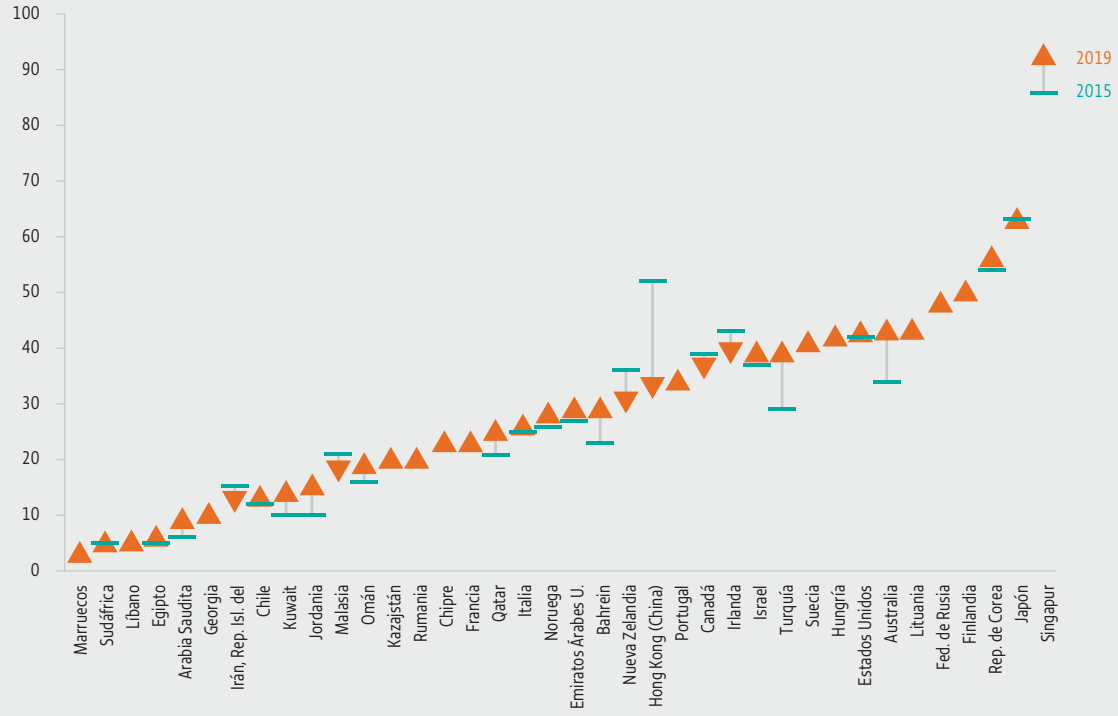
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig16_4

Fuente: Base de datos del IEU.

GRÁFICO 16.5:

La mayoría de los alumnos no tienen competencias en el conocimiento científico del medio ambiente

Porcentaje de alumnos de octavo grado que tienen competencias en el conocimiento de las ciencias del medio ambiente y las geociencias, dimensión cognitiva, países seleccionados, 2015 y 2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig16_5
Fuente: Base de datos del IEU.

CUADRO 16.1:

Indicadores de educación en los informes periódicos sobre el Patrimonio Cultural Inmaterial

Ámbito temático	Indicador básico
Transmisión y educación	4. Medida en que tanto la educación formal como la no formal fortalecen la transmisión del patrimonio cultural inmaterial y promueven su respeto
	5. Medida en que el patrimonio cultural inmaterial y su salvaguardia se integran en la educación primaria y secundaria, en particular en el contenido de las disciplinas pertinentes, y se utilizan para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje sobre el patrimonio cultural inmaterial, así como el respeto por el patrimonio cultural inmaterial propio y el de los demás
	6. Medida en que la educación postsecundaria apoya la práctica y transmisión del patrimonio cultural inmaterial, así como el estudio de sus dimensiones sociales, culturales y de otra índole
Políticas y medidas legales y administrativas	12. Grado en que las políticas y las medidas jurídicas y administrativas en el campo de la educación reflejan la diversidad del patrimonio cultural inmaterial y la importancia de salvaguardarlo, y se ponen en práctica

Fuente: UNESCO (2021a).

socioeconómicos. No obstante, estos efectos positivos en general son menores y casi la mitad de los alumnos, en promedio, no pudo demostrar un nivel mínimo de "competencia mundial". En muchas mediciones se registró una gran disparidad entre los alumnos de condición socioeconómica baja y alta, respectivamente, no solo en aspectos del conocimiento o el desempeño cognitivo, sino también en las percepciones de la intencionalidad, el grado de conciencia, el interés y la acción práctica. Una educación orientada a la adquisición de competencias mundiales no puede obtener buenos resultados si se percibe como pertinente solo para quienes están en mejor situación.

Los datos procedentes del Estudio internacional de tendencias en matemáticas y ciencias de 2019 para el indicador 4.7.5 muestran que las competencias en el conocimiento de las ciencias del medio ambiente permanecieron estancadas, con solo aproximadamente un 30% de alumnos que adquieren competencias en este ámbito. Los porcentajes por país variaban desde el 5% o menos en el Líbano, Marruecos y Sudáfrica hasta la mitad o más en Finlandia, el Japón, la República de Corea y Singapur (**Gráfico 16.5**). El IEU utiliza un índice compuesto que incluye, además, dos dimensiones no cognitivas: el placer (por ejemplo, al alumno le gusta aprender física) y la confianza (por ejemplo, el alumno se siente seguro de sus conocimientos de geociencias). No obstante, no está claro que estos elementos deban formar parte del indicador de "conocimientos".

Numerosos conocimientos sobre el medio ambiente son conocimientos indígenas. Las comunidades indígenas son guardianas del 18% de la tierra del mundo, sin incluir las zonas que reivindican pero carecen de reconocimiento jurídico. Las tierras indígenas abarcan amplias zonas forestales que almacenan en torno a 300.000 millones de toneladas de carbono, equivalentes a 33 veces las emisiones de energía del mundo en 2017 (RRI, 2018). Se reconoce que los conocimientos indígenas locales desempeñan una función importante en la lucha frente a la amenaza del cambio climático (IPCC, 2019). Los conocimientos indígenas sobre el medio ambiente forman parte inseparable de la cultura indígena, cuya protección está recogida en el objetivo de la meta 4.7 de valoración de la diversidad cultural por derecho propio. Asimismo, es decisiva la inclusión del patrimonio vivo en la educación para lograr la meta 4.5 y su indicador sobre la utilización de la lengua del hogar en la educación mediante la creación de oportunidades para revitalizar las lenguas marginadas a través del arte, el teatro, la poesía y la música en las escuelas.

Estas tradiciones, junto con las prácticas, representaciones, expresiones, conocimientos y aptitudes –así como los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales conexos– forman el patrimonio cultural inmaterial que en cada comunidad se transmite de generación en generación y se recrea constantemente en respuesta a su entorno. El marco de resultados de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de 2003 aporta información sobre la comprensión de hasta qué punto se han logrado los objetivos globales de la meta 4.7. De los 26 indicadores principales del marco, cuatro se refieren a la educación (**Cuadro 16.1**).

Al igual que en los informes elaborados en el marco del proceso de consulta sobre la Recomendación de 1974 para el indicador 4.7.1 del ODS 4, los informes periódicos que se presentan a la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial se basan en las autoevaluaciones de los países. El proceso es formativo y se estimula al sector de la educación para que se comprometa de forma sistemática con la cuestión del patrimonio cultural inmaterial. En su séptima reunión celebrada en 2018, la Asamblea General de Estados Partes en la Convención aprobó un ciclo regional de presentación de informes, empezando por América Latina y el Caribe en 2021. De los 27 países que contestaron en la región, 21 (alrededor de tres cuartas partes) informaron de que el plan de estudios de la escuela primaria o secundaria incluía la protección de espacios naturales y culturales y sitios conmemorativos como expresión del patrimonio cultural inmaterial.

Sin embargo, solo 12 países declararon que se trataba de una asignatura independiente; 21 países utilizaban estos temas como medio para ilustrar otras materias; únicamente 15 países incorporaban el patrimonio cultural inmaterial y su salvaguardia en la formación de los docentes. El Ecuador aprobó un Plan Estratégico Nacional de Etnoeducación Afroecuatoriana para 2020-2025 que establece las llamadas Unidades Educativas Guardianas de los Saberes, así como la formación de docentes e intervenciones curriculares.

Casi la mitad de los países que contestaron en la región declararon haber reforzado la práctica y la transmisión del patrimonio cultural inmaterial en la educación y la formación técnica y profesional, por ejemplo en la gestión de la conservación.

ENFOQUE 16.1: LA EDUCACIÓN SOBRE EL CAMBIO CLIMÁTICO TIENE POR FINALIDAD PREPARAR A LAS POBLACIONES PARA HACER FRENTE AL CAMBIO CLIMÁTICO Y ATENUAR SUS EFECTOS

La educación sobre el cambio climático puede ser formal, no formal o informal, multidisciplinaria e impartirse en todos los niveles de educación; se propone contribuir a que la población comprenda, afronte y atenúe los efectos del cambio climático y se adapte a ellos. Para lograrlo es necesario elaborar planes de estudio adecuados, capacitar a los docentes y elaborar enfoques pedagógicos (UNESCO y CMNUCC, 2016). La educación sobre el cambio climático promueve una mentalidad positiva para realizar cambios y acciones duraderas que traten las causas del cambio climático, y adoptar estilos de vida más sostenibles. Se propone, además, contribuir a que los responsables de la formulación de políticas sean plenamente conscientes de la necesidad urgente de implementar mecanismos para hacer frente al cambio climático a nivel nacional y mundial, y a mejorar la resiliencia de las comunidades vulnerables que tienen más probabilidades de verse afectadas por el cambio climático (UNESCO, 2015b). Los participantes en la educación sobre el cambio climático están más preocupados por las cuestiones ambientales (UNESCO, 2021c), lo que se traduce

a menudo en el apoyo a las políticas de protección del medio ambiente, el activismo ambiental y la participación activa (Coan y Holman, 2008; Lubell y otros, 2006).

En las encuestas de opinión pública se manifiesta claramente la demanda de educación sobre el cambio climático. Las encuestas internacionales muestran que la mayoría de las personas están preocupadas por el cambio climático, desean modificar sus estilos de vida para atenuar sus efectos y apoyan la adopción de medidas gubernamentales al respecto. Una encuesta de 2020 reveló el reconocimiento generalizado de la necesidad urgente de un enfoque colectivo por parte de los Gobiernos y la sociedad civil que lleve adelante el programa para afrontar el cambio climático (Foro Económico Mundial, 2020). Los resultados indicaron también que más de la mitad de los encuestados a escala mundial, en especial en el Asia Meridional, tenían total confianza en la ciencia del clima. Una inmensa mayoría de los encuestados de todo el mundo indicó que consideraba necesaria la mayor parte de la reglamentación gubernamental relacionada con el clima.

Una encuesta del Centro de Investigaciones Pew de 2021 realizada a más de 16.000 adultos de 17 países de ingresos altos determinó que entre el 60% y el 90% de los encuestados se sentían muy preocupados o al menos inquietos por los daños que podrían sufrir personalmente a raíz del cambio climático, un aumento considerable desde la encuesta inicial llevada a cabo en 2015 (Luong y otros, 2021). En 16 países, al menos el 70% de los encuestados señalaron que deseaban realizar algunos o muchos cambios en su estilo de vida para contribuir a luchar contra el cambio climático mundial, siendo este deseo más acusado entre los encuestados más jóvenes. Con todo, en Australia, el Canadá, los Estados Unidos y los Países Bajos eran patentes las profundas divisiones ideológicas en las actitudes con respecto al clima. Es probable que estas divergencias planteen importantes dificultades para la puesta en marcha de las tan necesarias modificaciones de las políticas, en particular en la educación.

A pesar de la preocupación, muchos países aún no se han comprometido plenamente a incorporar la acción climática como un componente básico del plan de estudios. Los resultados del análisis curricular del cuarto Estudio Regional Comparativo y Explicativo de 2019 realizado en América Latina y el Caribe reveló que, si bien más de la mitad de los 18 países analizados mencionaban el cambio climático en sus documentos curriculares, este solo era el undécimo tema más tratado en la educación para el desarrollo sostenible (UNESCO, 2020). De modo análogo, un estudio de la UNESCO mostró que el cambio climático se mencionaba en menos de la mitad de los documentos normativos y curriculares examinados (UNESCO, 2021c). No obstante, la encuesta de 2018 de PISA señaló que en los países de la OCDE los directores de escuelas indicaban que de las siete cuestiones mundiales principales habitualmente incluidas en los planes de estudios la más frecuente se refería al calentamiento global y el cambio climático. El estudio indicó que el 88% de los alumnos de los países de la OCDE asistía a escuelas en las que este tema figuraba en el plan de estudios (OCDE, 2020).

> “En Italia , la educación sobre el cambio climático forma parte de la educación cívica transversal incorporada por ley en las escuelas desde 2020-2021”

Algunos países están adoptando cambios prometedores en la educación para garantizar una buena calidad de la educación sobre el cambio climático. Dichos países están realizando esfuerzos significativos para tratar esta cuestión de forma transversal en todo el currículo en lugar de hacerlo en una asignatura específica. En Francia, el Vademécum sobre Educación para el Desarrollo Sostenible señaló que a comienzos del año académico 2020 2021 se había reforzado el currículo para los ciclos 1, 2, 3 y 4 con lecciones sobre el cambio climático en la enseñanza de arte y música, francés, educación moral y cívica, historia y geografía, ciencias de la vida y de la Tierra, tecnología, lenguas modernas, física y química.

En Italia, la educación sobre el cambio climático forma parte de la educación cívica transversal incorporada por ley en las escuelas desde 2020 2021 para fomentar los conocimientos y la comprensión de las estructuras sociales, económicas, jurídicas, cívicas y ambientales. En la República de Corea, el marco curricular nacional introdujo la educación sobre el cambio climático en todos los niveles en 2007. En preescolar, la educación sobre el cambio climático forma parte de la exploración científica. Este currículo alienta a los alumnos de 4 años de edad a interesarse en cuestiones relativas al clima y el cambio climático, y a los de 5 años a aprender acerca de la periodicidad climática. El marco está vinculado a la ley de promoción de la educación ambiental, cuyo objetivo es contribuir al desarrollo sostenible fomentando los conocimientos y las competencias que permitan prevenir y tratar los problemas ambientales, en particular el cambio climático (Ministerio de Educación de la República de Corea, 2015).

En la India se han desarrollado recursos educativos para integrar las cuestiones relativas al cambio climático en el currículo básico a nivel escolar y universitario con objeto de sensibilizar sobre las causas y los efectos del cambio climático. Un equipo ha elaborado un repositorio de recursos didácticos de todo el mundo sobre el cambio climático que pueden utilizarse para temas específicos de las disciplinas de matemáticas, ciencias, humanidades y ciencias sociales. Este nuevo enfoque pedagógico de integrar la educación sobre el cambio climático en el plan de estudios existente permite a los alumnos desarrollar competencias analíticas y de comunicación en temas fundamentales (Shashidhara, 2019).

El cambio climático puede suscitar emociones que influyen en la acción, como la ansiedad, la empatía y la indignación. Sin embargo, pocos países hacen hincapié en las dimensiones no cognitivas, como los componentes y los valores sociales y emocionales. En Rwanda, el marco curricular nacional de 2015 integra el cambio climático, el medio ambiente y la sostenibilidad en los materiales didácticos cuya finalidad es, además, inculcar valores para vivir de manera sostenible, intención que se ve confirmada en el plan estratégico del sector de la educación para 2019-2024.

Muchos países han incorporado la educación sobre el cambio climático en sus planes de estudios, tanto en la teoría como en la práctica (Chiba y otros, 2021), con enfoques participativos y orientados a aportar soluciones a fin de capacitar a los educandos para que sean agentes del cambio (UNESCO, 2015b). Los enfoques acertados en los proyectos de Erasmus+ sobre educación para el desarrollo sostenible suelen incluir actividades físicas, como recoger desechos, plantar árboles y organizar campañas ambientales (Comisión Europea, 2021). Desde mediados de los años 1990, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia ha organizado Proyectos Ambientales Escolares que determinan las situaciones ambientales prioritarias y se centran en medidas adaptadas a la realidad de las escuelas, integrando diversos campos del conocimiento, disciplinas y competencias para solucionar los problemas de manera interdisciplinaria (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2005; Mora-Ortiz, 2015).

Una conexión fuerte con el medio ambiente y el clima incrementa la voluntad de actuar y el deseo de cambiar los comportamientos (Dietz y otros, 2020; Zelenika y otros, 2018). Por consiguiente, los países tratan de priorizar la enseñanza orientada a la acción y el aprendizaje basado en el lugar, en particular en el segundo ciclo de la educación secundaria (UNESCO, 2021c). En Inglaterra (Reino Unido), la campaña Teach the Future (Enseñar el futuro), dirigida por jóvenes, se ha propuesto que para 2030 todos los edificios escolares tengan una huella de carbono neta igual a cero. Con esta finalidad, el Departamento de Educación proporciona financiación para ayudar a las escuelas a ser más sostenibles (Burns, 2020).

En general, desde una perspectiva pedagógica, un enfoque eficaz de educación sobre el cambio climático aspiraría a lograr un punto de equilibrio entre el desarrollo del espíritu crítico de los alumnos frente a la educación sobre el cambio climático y una empatía que los lleve a actuar para mejorar su entorno de vida (Chang, 2015). Un enfoque de ese tipo podría fomentar la colaboración entre pares y las interacciones para suscitar el cambio. Las iniciativas prometedoras requieren una perspectiva a largo plazo para provocar un cambio de comportamiento. Existe poca información transnacional rigurosa sobre la disposición de los países a incorporar el cambio climático a los sistemas educativos, ya que gran parte de la información aparece en documentos nacionales y no en las contribuciones determinadas a nivel nacional enviadas a la secretaría de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (SEPN, 2020).

> “En una muestra de 20 países se encontró un enfoque sobre el cambio climático en solo el 40% de las leyes nacionales de educación”

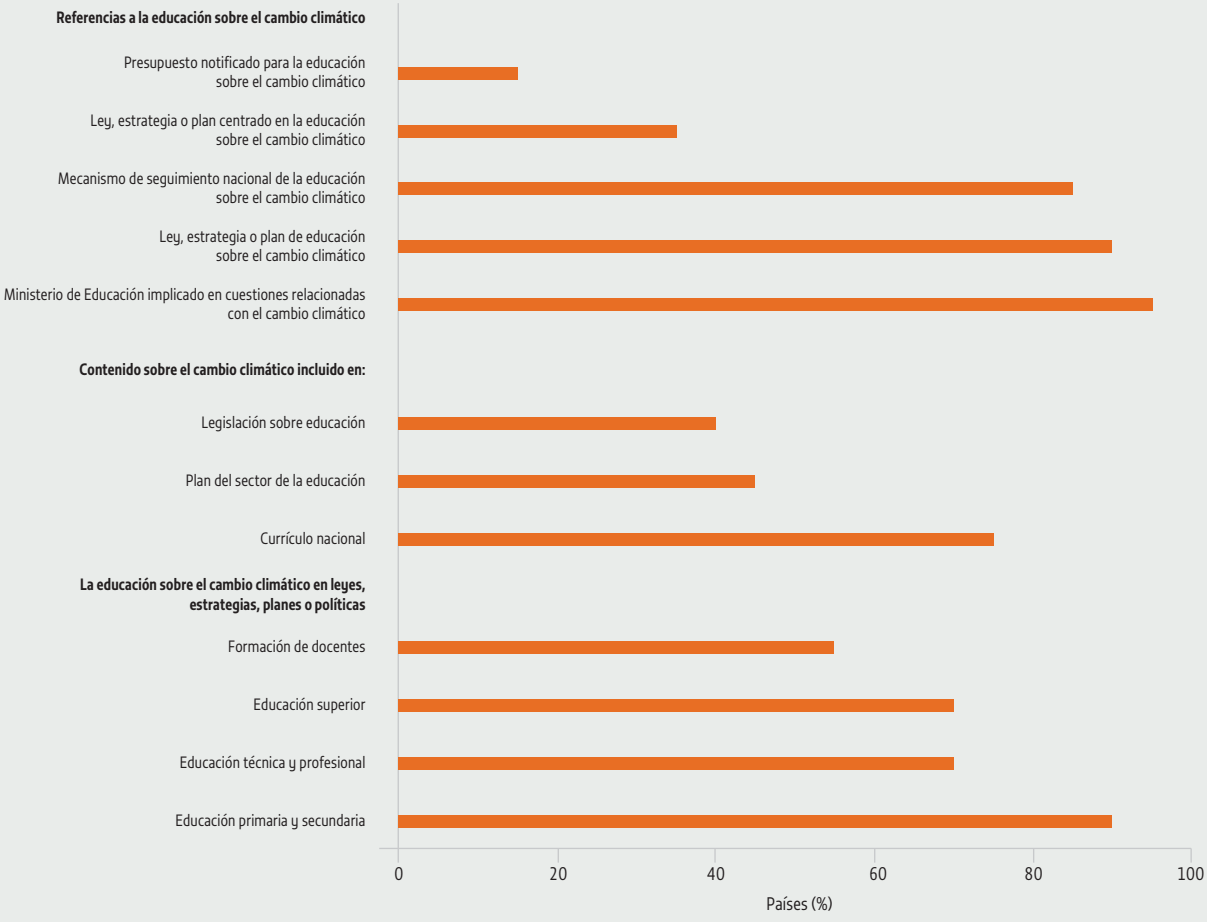
Una nueva serie de perfiles nacionales de comunicación y educación sobre el cambio climático que figura en el sitio web de Profiles Enhancing Education Reviews (PEER) tiene por objeto mejorar la base empírica. Es el resultado de la asociación entre el Informe de seguimiento de la educación en el mundo y el proyecto de seguimiento y evaluación de la comunicación y la educación sobre el clima (MECCE, por sus siglas en inglés), auspiciado por The Sustainability and Education Policy Network (Red de políticas de sostenibilidad y educación) y financiado por el consejo de investigación en ciencias sociales y humanidades del Canadá. Esta nueva serie ofrece una perspectiva comparativa del progreso de los países en la aplicación del artículo 6 de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático y del artículo 12 del Acuerdo de París (Acción para el Empoderamiento Climático), y la meta 4.7 del ODS 4. En noviembre de 2021 se publicó una primera serie de 20 perfiles nacionales que abarcaba todas las regiones del mundo y países pertenecientes a todos los grupos de ingresos. En 2022 se prevé publicar una segunda serie de hasta 50 perfiles.

Estos perfiles presentan contenidos relacionados con diversos contextos del cambio climático; la educación sobre el cambio climático (políticas, planes de estudios y formación y evaluación de docentes) en la enseñanza primaria, secundaria, técnica, profesional, superior, y en la formación de docentes y la educación de adultos; la comunicación en materia de cambio climático (sensibilización del público, acceso del público a la educación, participación del público); y el seguimiento. El análisis inicial indica que en los 20 países analizados, excepto en uno, los ministerios de educación se ocupan del cambio climático; todos, excepto dos, tienen legislación, una estrategia o un plan nacional relacionado con el cambio climático que incluye contenido educativo; y todos, salvo tres, poseen mecanismos de seguimiento para supervisar los progresos en la educación sobre el cambio climático. No obstante, se encontró un enfoque sobre el cambio climático en solo el 40% de las leyes nacionales de educación y en el 45% de los planes o estrategias del sector de la educación. Los marcos curriculares nacionales se refieren al cambio climático en el 75% de los países y apenas más de un tercio tienen una ley o un plan centrado claramente en la educación sobre el cambio climático. Los esfuerzos se concentran en la enseñanza primaria y secundaria en el 90% de los países; en la educación técnica, profesional y superior en el 70%; y en la formación de docentes en el 55% (**Gráfico 16.6**).

GRÁFICO 16.6:

Existe margen para que los países fortalezcan la forma de abordar el cambio climático en la educación

Porcentaje de países en los que la educación sobre el cambio climático figura en leyes, planes y políticas, 2021



Nota: Análisis del equipo del Informe GEM y del MECCE de 20 perfiles nacionales de comunicación y educación sobre el cambio climático: Azerbaiyán, Bangladesh, Colombia, Costa Rica, Gambia, Indonesia, Islas Cook, Italia, Marruecos, Myanmar, Nueva Zelandia, Qatar, República de Corea, República Dominicana, Rwanda, Sudáfrica, Suecia, Tayikistán, Tuvalu y Zimbabwe.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig16_6

Fuente: Sitio web de PEER.

COVID-19

La educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial es una respuesta a los desafíos de un planeta cada vez más interconectado, pero cuyo futuro está en juego. Esta educación está concebida de tal modo que permita que los alumnos participen activamente en el desarrollo de sociedades más inclusivas y seguras (UNESCO, 2015a). No obstante, la pandemia de COVID-19 ha puesto en evidencia las deficiencias de los sistemas para perseguir los ideales de solidaridad y multilateralismo, y la creciente desigualdad tanto dentro de los países como entre ellos suscita preocupaciones morales. Aunque la naturaleza de la pandemia, caracterizada por el contagio rápido y la aparición de variantes, requiere soluciones a escala internacional, el mundo ha sido testigo de numerosas respuestas en dirección opuesta, desde el nacionalismo en materia de vacunas hasta las políticas xenofóbicas y la propagación de creencias discriminatorias (Farge, 2021; Naciones Unidas, 2020).

La COVID-19 ha centrado la atención en los conocimientos básicos sobre salud. La conocida correlación entre nivel de educación y conciencia de la salud se confirmó durante la pandemia. En Arabia Saudita, las personas con mayor nivel de estudios eran más conscientes y tenían más probabilidad de aplicar las medidas de protección personal (Bazaid y otros, 2020). Los conocimientos básicos sobre salud están relacionados con la adopción de decisiones sobre la base de las recomendaciones de los dispensadores de atención sanitaria (Turhan y otros, 2021). Están vinculados además con una menor vacilación para vacunarse (Biasio, 2017), un factor clave para reducir la velocidad de las tasas de contagio de la COVID-19. Han ganado terreno los llamamientos a incluir los conocimientos sobre salud como materia obligatoria en los planes de estudios de la educación básica (Molnar, 2021). El condado de San Diego (Estados Unidos) prometió destinar 2 millones de dólares a mejorar los conocimientos básicos sobre salud en las escuelas (Departamento de educación del condado de San Diego, 2021).

Sin embargo, justo en el momento en que estas cuestiones cobraban urgencia, la pandemia condujo a los Gobiernos a intensificar el enfoque curricular en asignaturas "esenciales" para minimizar las pérdidas de aprendizaje en lectura y escritura o en nociones elementales de aritmética. Evidentemente, existe el peligro de que esta reducción del enfoque merme la dimensión general humanista de la educación (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2020). Más del 20% de los países de ingresos bajos y más del 40% de los países de ingresos medianos bajos y medianos altos planificaron la reducción del contenido de la enseñanza como parte de su respuesta a la COVID-19 (IEU, 2020). En Afganistán, el plan de respuesta a la COVID-19 preveía que se continuaran enseñando asignaturas esenciales mediante la educación a distancia y que los temas de ciencias sociales se aprendieran de manera autónoma (Ministerio de Educación de Afganistán, 2020). En Inglaterra (Reino Unido), el Departamento de Educación anunció que debían dejarse de lado las asignaturas no esenciales para centrarse en el inglés y las matemáticas en el año académico 2020-2021 (Staton y Hughes, 2020).

Los conocimientos básicos sobre salud pueden también fomentarse mediante iniciativas informales y no formales de educación de adultos. En Sudáfrica, los participantes en una gran campaña de alfabetización de adultos con un aspecto dedicado a los conocimientos básicos sobre salud mejoró la capacidad de los participantes para comprender los mensajes relacionados con la salud (Lopes y McKay, 2020). Las iniciativas no solo deben proporcionar información correcta, sino también tratar de mejorar a largo plazo los conocimientos básicos sobre salud a través de diversos participantes, entre ellos las organizaciones de atención sanitaria, las alianzas comunitarias y las colaboraciones intersectoriales (Damian y Gallo, 2020). En 2021, el Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos distribuyó 250 millones de dólares en subsidios a 73 Gobiernos locales para mejorar los conocimientos básicos sobre salud entre las poblaciones de escasos recursos mediante la colaboración con organizaciones comunitarias locales (Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos, 2021).



Jerrene Gerald, de 11 años, sentada con sus compañeras de clase en la escuela secundaria Princess Margaret de St. John en Antigua. Jerrene y sus familiares fueron evacuados a Antigua desde Barbuda tras el huracán Irma en septiembre de 2017.

CRÉDITO: UNICEF/Roger LeMoyne

MENSAJES CLAVE

Algunos niños tienen mejores instalaciones en la escuela que en casa. En Liberia, pocos hogares disponen de instalaciones de higiene básicas, frente al 69% de las escuelas. Por el contrario, en Honduras, solo el 12% de las escuelas, en comparación con el 84% de los hogares, tienen instalaciones de ese tipo.

El acceso a internet en el hogar sigue estando fuera del alcance de la mayoría en los países menos adelantados, pero algunos países están haciendo esfuerzos para ampliar el acceso en las escuelas. En Bhután se introdujo internet apenas en 1999 y actualmente el 98% de sus escuelas dispone de acceso.

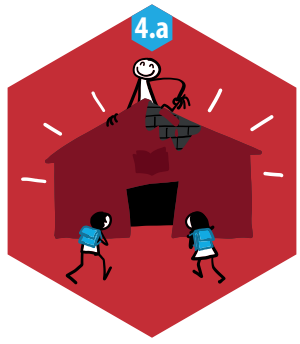
En la mayoría de los países uno de cada cinco alumnos padeció acoso escolar al menos una vez al mes, una proporción que asciende a uno de cada tres en los países de habla inglesa de altos ingresos.

Los ataques a las escuelas continúan. En Malí se produjeron más de 500 ataques a escuelas en 2020.

La organización de los calendarios escolares influye en la calidad y la equidad. En Bangladesh, el hecho de que la demanda de trabajo estacional y los exámenes escolares anuales coincidieran generó una tasa de deserción escolar siete puntos porcentuales más alta entre los alumnos de hogares agrícolas.

Las medidas de higiene pueden garantizar que sea seguro ir a la escuela en el contexto de la COVID-19, pero tienen consecuencias financieras. A principios de 2021, menos del 10% de los países de bajos ingresos aseguraban tener condiciones básicas como jabón, agua limpia, mascarillas e instalaciones de saneamiento e higiene adecuados para garantizar la seguridad de todos los alumnos y el personal. El porcentaje en los países de altos ingresos era del 96%.

CAPÍTULO 17



META 4.a

Instalaciones educativas y entornos de aprendizaje

Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

INDICADOR MUNDIAL

4.a.1 - *Proporción de escuelas que prestan servicios básicos, por tipo de servicio*

INDICADORES TEMÁTICOS

4.a.2 - *Porcentaje de estudiantes que han sido objeto de acoso escolar en los últimos 12 meses*

4.a.3 - *Número de ataques a estudiantes, personal e instituciones*

> En Côte d'Ivoire, el 87% de las escuelas del segundo ciclo de secundaria, en comparación con apenas el 17% de los hogares, tiene conexión a internet

El núcleo de la meta 4.a del ODS 4 consiste en exigir "entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos". No es posible ofrecer un aprendizaje de buena calidad si el entorno es inadecuado y mucho menos si representa una amenaza para el bienestar de los niños. La formulación actual de la meta 4.a reposa en la suposición de que el entorno de aprendizaje son las instalaciones educativas, pero la COVID-19 ha recordado claramente que los educandos pueden encontrarse en otros entornos cuando el aprendizaje se efectúa a distancia. Más allá de las instalaciones físicas, otros aspectos de la organización de las escuelas y del aprendizaje, como el calendario escolar, producen efectos tangibles en la eficacia y la equidad (**Enfoque 17.1**).

La escuela puede ser el único lugar en el que algunos niños tengan acceso a instalaciones de agua, saneamiento e higiene. El acceso al agua en el hogar es un requisito importante para liberar a los niños, especialmente a las niñas, de la tarea de ir en busca de agua que afecta su capacidad de asistir a la escuela. En Nepal, dedicar una hora al día a buscar agua reduce en 17 puntos porcentuales la finalización de la educación primaria de las niñas (Dhital y otros, 2021). La medida en que las escuelas ofrecen instalaciones mejores o peores que las que los alumnos tienen en casa varía enormemente según el país. En Liberia, pocos hogares disponen de instalaciones de higiene que cumplan las normas básicas internacionales, frente al 69% de las escuelas, mientras que en Honduras los porcentajes son del 12% de las escuelas y el 84% de los hogares, respectivamente. En muchos de los países más pobres, la mayoría de los niños no tienen acceso a instalaciones básicas ni en la escuela ni en el hogar (**Gráfico 17.1**). Es especialmente preocupante que tan pocas escuelas cumplan estas normas, dado lo básicas que son, esto es, agua corriente y jabón. En algunos países de ingresos altos, como los Estados Unidos, la mayor parte de las escuelas, aunque no todas, cumplen estas normas, aunque causa preocupación el posible deterioro de las infraestructuras escolares (Pulkkinen, 2021) (**Enfoque 17.2**).

El acceso a internet es otro factor crucial para la educación. Aunque la mayoría de los países del África subsahariana cuentan con algún plan o política en materia de tecnología de la información y la comunicación (TIC) (Burns y otros, 2019), son pocos los que han logrado aplicarlos con éxito. En Côte d'Ivoire, el 87% de las escuelas del segundo ciclo de secundaria, en comparación con apenas el 17% de los hogares, tiene conexión a internet. El plan del sector de la educación 2016-2025 contiene disposiciones para ampliar el uso de las TIC en las escuelas secundarias, como, por ejemplo, la instalación de salas multimedia y el perfeccionamiento profesional de los docentes (Gobierno de Côte d'Ivoire, 2017). En Rwanda, el 62% de las escuelas del segundo ciclo de secundaria tenían acceso a Internet en 2019, una proporción baja pero que duplicaba la de los países de ingresos bajos como grupo en 2016. Rwanda adoptó una ambiciosa política de TIC en la educación en 2016. En su máximo en 2017-2018, el presupuesto del programa era de casi 15 millones de dólares, más del 6% del presupuesto de educación. El programa incluía cambios en los planes de estudio, formación de docentes y apoyo a la gestión, teniendo en cuenta las enseñanzas extraídas de los decepcionantes resultados del programa "Un ordenador portátil por niño" de 2008 (Ministerio de Educación de Rwanda, 2016).

El acceso a internet en el hogar ha aumentado rápidamente en los países en desarrollo en los últimos años, pero sigue estando fuera del alcance de la mayor parte de los habitantes de los países menos adelantados. Sin embargo, algunos de esos países han conseguido incrementar el acceso a internet en las escuelas. Bhután, que en un año tan reciente como 2018 era uno de los países menos adelantados (Razzaque, 2020), no introdujo internet y ni siquiera la televisión hasta 1999 (BBC, 2019), pero ahora se ufana de que el 98% de sus escuelas tiene acceso a internet y lo utiliza con fines pedagógicos, aunque esta proporción es solo del 44% de los hogares (**Gráfico 17.2**).

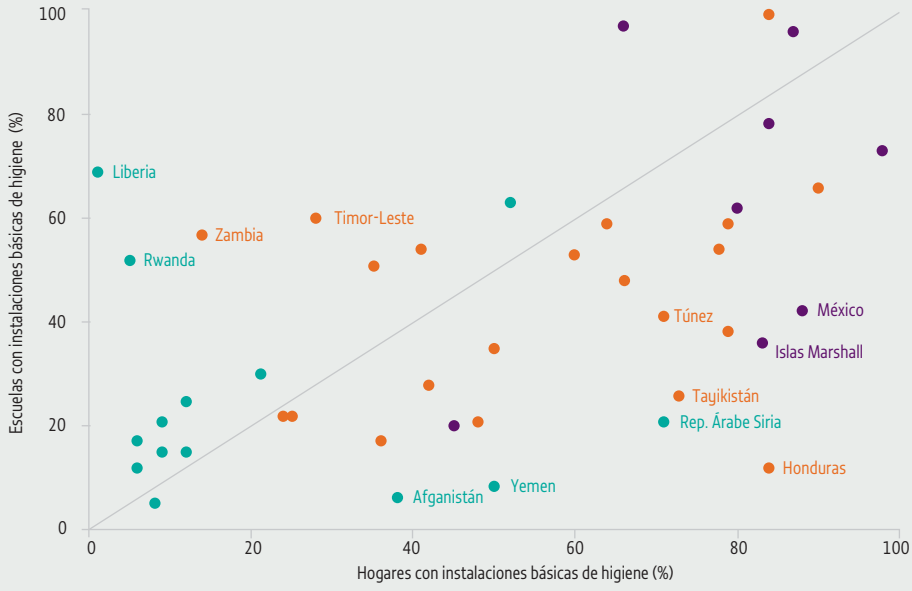
El indicador 4.a.1 sobre instalaciones básicas se expresa en porcentaje de escuelas, pero no indica cuántos alumnos tienen acceso a esas instalaciones. Tampoco informa acerca de las instalaciones a las que tendrían acceso los niños sin escolarizar si asistieran a la escuela. Una estimación, que aplicaba el porcentaje de escuelas de cada país al número de niños, indicó que 818 millones de niños carecían de acceso a instalaciones de higiene básicas en la escuela (Programa Conjunto OMS/UNICEF de Monitoreo del Abastecimiento del Agua, el Saneamiento y la Higiene, 2020). En la práctica, las escuelas difieren mucho en tamaño, ya que algunas tienen menos de cien alumnos y otras varios miles. Además, el indicador mide la existencia y calidad de las instalaciones, pero no si hay suficientes grifos y lavabos. Es razonable suponer que las escuelas pequeñas, situadas principalmente en zonas remotas y rurales, tienen menos probabilidades de cumplir los criterios del indicador que las de gran tamaño que son sobre todo urbanas y están situadas en edificios específicos. En este caso, el número de niños que asisten a escuelas sin instalaciones básicas será significativamente menor.

GRÁFICO 17.1:

En muchos países de bajos ingresos, tanto los hogares como las escuelas carecen de servicios básicos

Porcentaje de hogares y escuelas con instalaciones básicas, 2019 o último año disponible

a. Instalaciones básicas de higiene

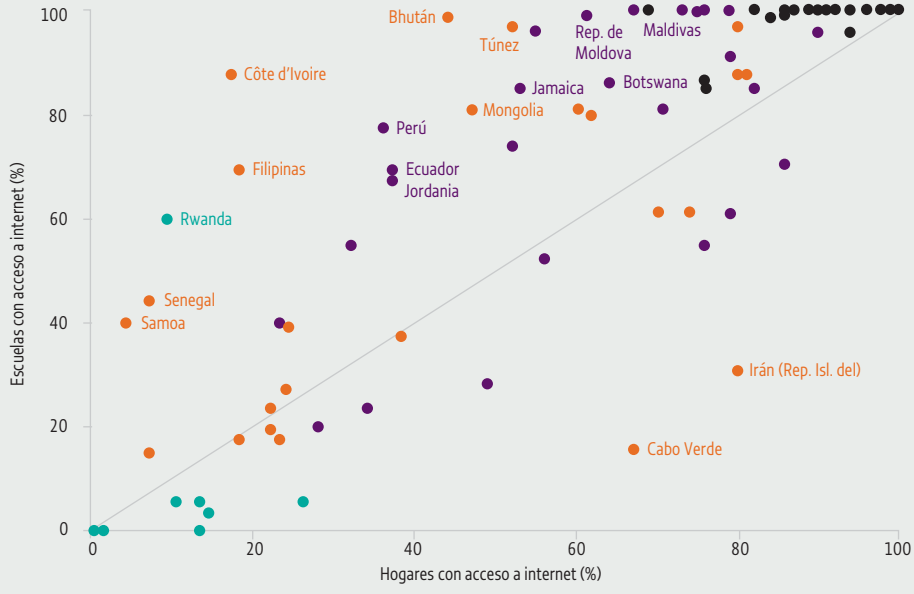


Nota: La norma es agua corriente y jabón.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig17_1a

Fuente: Base de datos del Programa Conjunto OMS/UNICEF de Monitoreo del Abastecimiento del Agua, el Saneamiento y la Higiene.

b. Internet



Nota: El nivel de acceso a internet se calcula como una mediana entre los niveles escolares.

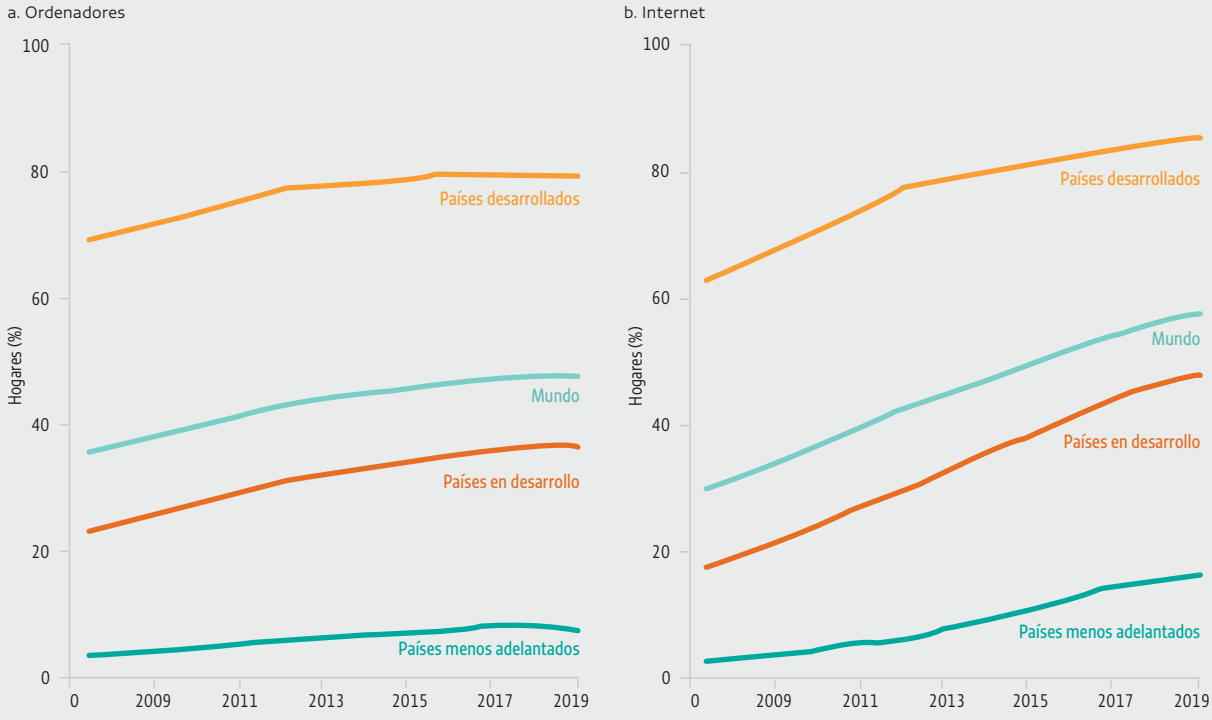
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig17_1b

Fuentes: Bases de datos de la UIT y del IEU.

GRÁFICO 17.2:

Muy pocos hogares de países menos adelantados ofrecen un entorno propicio para el aprendizaje en línea

Porcentaje de hogares con computadora y acceso a internet en el hogar, por estado de desarrollo del país, 2009-2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig17_2

Fuente: Base de datos de la UIT.

Para calcular la proporción de escuelas con instalaciones básicas se requiere información detallada sobre la distribución por tamaños de las escuelas, para la que no existe ninguna fuente de datos internacional completa. En Cabo Verde, el 22% de las escuelas primarias carecían de instalaciones básicas para lavarse las manos en 2018. Sin embargo, el 22% de las escuelas primarias más pequeñas solo representaban el 2% de la matrícula de primaria. En promedio, apenas la mitad de las escuelas primarias de los países de ingresos medianos bajos dispone de instalaciones básicas para el lavado de manos. En seis países de ingresos medianos bajos, el porcentaje de matriculación en el 50% de escuelas primarias más pequeñas iba del 10% en Cabo Verde y el 14% en Djibouti, al 15% en Bhután y El Salvador, el 16% en Kirguistán y el 24% en Camboya (**Gráfico 17.3**).

> “El porcentaje de matriculación en el 50% de escuelas primarias más pequeñas es del 10% en Cabo Verde”

Aunque la correlación entre el tamaño de la escuela y las instalaciones no puede estimarse con precisión, está claro que el verdadero número de niños de todo el mundo que no tienen acceso a instalaciones básicas para lavarse las manos en la escuela podría corresponder fácilmente a la mitad de las estimaciones actuales (unos 400 millones menos). Pero, aunque centrarse en el número de escuelas sobrestime el porcentaje de niños afectados, posiblemente sea un enfoque más equitativo, ya que las escuelas pequeñas tienden a estar en zonas remotas y a ser desfavorecidas.

Cada vez hay más pruebas que demuestran que el castigo corporal no solamente viola los derechos de los niños, sino que también afecta los resultados de la educación (Maiti, 2021). El castigo corporal está totalmente prohibido en las escuelas de 156 países (End Corporal Punishment, 2021a). Por su parte, los parlamentos de las Islas Marshall y Lesotho han dejado claro que es ilegal, aunque no esté explícitamente prohibido.

Otros nueve países ofrecen cierta protección jurídica; así pues, en sistemas federales como los de Australia, los Estados Unidos y la India, solo algunos estados prohíben el castigo corporal en las escuelas, mientras que países como Samoa permiten castigos "razonables", pero con la clarificación jurídica de que, a pesar de que tradicionalmente se acepta cierta violencia para disciplinar a los niños, el castigo corporal nunca se considera razonable (End Corporal Punishment, 2021b).

Los alumnos corren otros riesgos en la escuela, además del daño infligido por los docentes. Muchos también sufren a manos de sus compañeros. El indicador 4.a.2 hace un seguimiento del porcentaje de alumnos que han sufrido acoso escolar en los últimos 12 meses. Aunque no están totalmente normalizadas, las evaluaciones internacionales del aprendizaje son actualmente la fuente preferida de datos sobre el acoso escolar (IEU, 2020), incluidas las últimas rondas del Estudio internacional de tendencias en matemáticas y ciencias (TIMSS) y el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) (**Gráfico 17.4**).

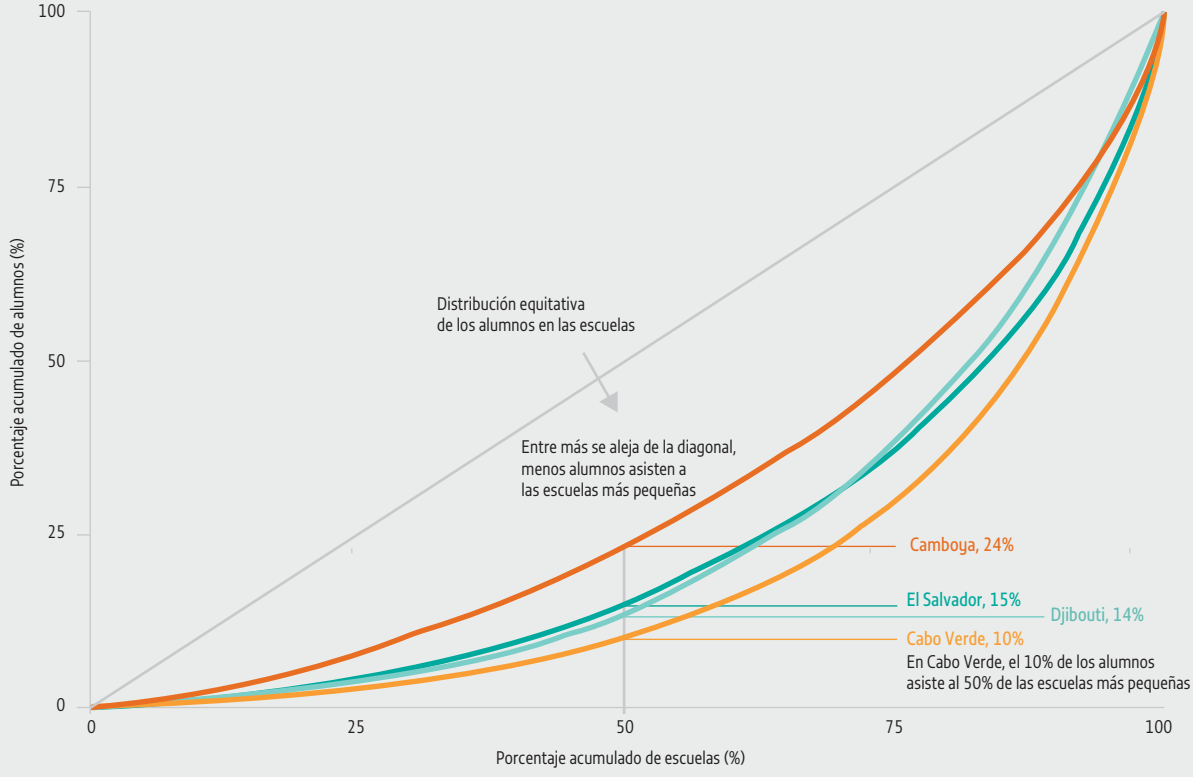
> “En Malasia y Sudáfrica, más de la mitad de los alumnos sufrían acoso escolar al menos una vez al mes”

El TIMSS hace preguntas sobre diversas dimensiones del acoso escolar para calcular un índice de frecuencia global. En la mayoría de los países encuestados, al menos uno de cada cinco alumnos declaró haber sufrido acoso escolar al menos una vez al mes. El porcentaje ascendió a uno de cada tres en los países de habla inglesa de ingresos altos, donde también era frecuente la victimización. En Malasia y Sudáfrica, más de la mitad de los alumnos sufrían acoso escolar. Las diferencias entre niños y niñas eran mínimas en la mayor parte de los países, pero era mucho más probable que los niños denunciaran acoso semanal o mensual en los países de África Septentrional y Asia Occidental.

GRÁFICO 17.3:

En las escuelas más pequeñas solo está matriculada una parte de los alumnos

Porcentaje acumulado de matriculación en escuelas primarias según el tamaño, países seleccionados, 2017-2020



Nota: Los datos de Camboya son de 2012.
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig17_3
Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en datos nacionales.

El TIMSS combina los alumnos que nunca han sufrido acoso y los que casi nunca lo han sufrido, es decir, menos de una vez al mes. Por lo tanto, algunos de esos alumnos también sufrieron acoso el año anterior. Empleando datos del PISA, cuyo índice incluye la categoría intermedia "algunas veces al año", el Instituto de Estadística de la UNESCO calculó valores que se ajustan a la definición del indicador 4.a.2, que tiene en cuenta a todos los que han sufrido acoso en los últimos 12 meses. Según esta definición, alrededor de la mitad de los alumnos estaban afectados por el acoso.

Estos datos se refieren al acoso en los 12 meses anteriores. Las primeras estimaciones, que eran más bajas, se basaban en la Encuesta sobre las conductas saludables de los jóvenes escolarizados (HBSC, por sus siglas en inglés) y la Encuesta Mundial de Salud a Escolares (GSHS, por sus siglas en inglés), que preguntaban sobre el acoso en periodos de referencia más cortos: los "últimos 30 días" (GSHS) o los "últimos dos meses" (HBSC). La HBSC mantuvo este periodo de referencia en la ronda de 2017-2018 (Inchley y otros, 2018), mientras que el cuestionario de la GSHS adoptó el periodo de referencia de 12 meses, en consonancia con el indicador 4.a.1, a partir de la ronda de 2018-2020 (CDC y OMS, 2017), lo que promete una mejor disponibilidad de datos en los próximos años.

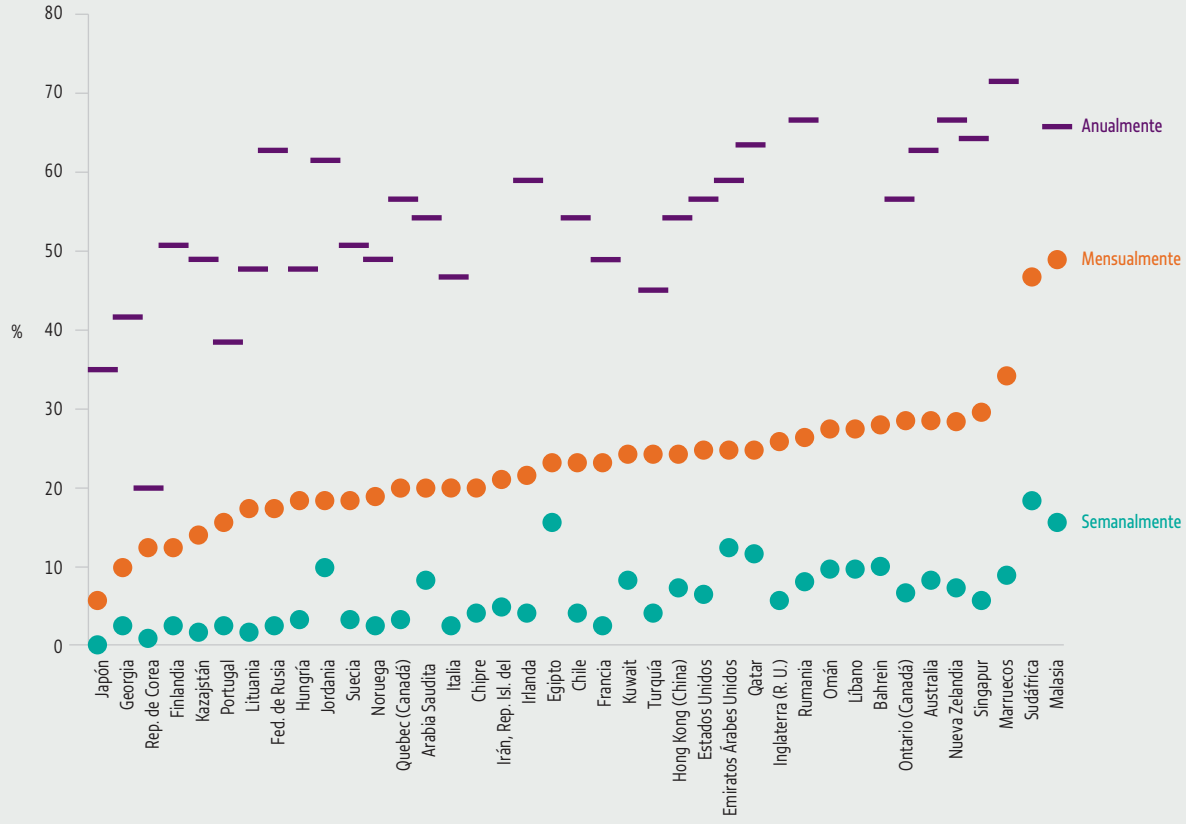
Si bien el acoso escolar está generalizado en todos los países, los conflictos violentos en algunos de ellos crean amenazas adicionales fuera de la escuela. El indicador 4.a.3 sirve para hacer un seguimiento del número de ataques contra los alumnos, el personal y los establecimientos. Los datos de este indicador son recopilados por la Coalición Mundial para la Protección de la Educación contra los Ataques, de carácter interinstitucional, y se basan en observaciones e informes de diversos participantes sobre el terreno.

La Coalición elaboró un conjunto de herramientas para ayudar a que la información recabada permita efectuar un seguimiento coherente utilizando definiciones y criterios acordados (Kapit y otros, 2021).

GRÁFICO 17.4:

El acoso escolar es un desafío mundial

Porcentaje de alumnos del primer ciclo de secundaria que sufren acoso escolar, por frecuencia y género, países seleccionados, 2018-2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig17_4

Fuente: TIMSS 2019 (frecuencia semanal y mensual) y PISA 2018 (sufrido en el transcurso del año anterior).

> En Malí se produjeron más de 500 ataques a escuelas en 2020

En Malí se produjeron más de 500 ataques a escuelas en 2020 y 13 personas resultaron heridas. En medio de la intensificación del conflicto en Burkina Faso, 233 alumnos y miembros del personal de educación fueron heridos en 2020, aunque el número de incidentes fue menor. En la República Democrática del Congo la educación se ha visto muy afectada por el conflicto armado desde 2015. En Palestina, la República Árabe Siria y el Yemen, el número de ataques contra la educación en 2020 fue menor que en años anteriores, pero siguió siendo elevado en términos absolutos. Lo mismo ocurrió, en menor medida, en Somalia y Ucrania. Pero la seguridad escolar se deterioró considerablemente en Colombia en 2020 (**Gráfico 17.5**).

En varios países, como el Afganistán, Etiopía y Myanmar, el nivel general de conflicto armado se intensificó en 2021, lo que hace presagiar un posible aumento del número de ataques contra la educación de los que se informará en 2022. En el Afganistán, mucho dependerá de la postura del régimen talibán sobre la educación de las niñas. Algunas facciones dentro de sus filas consideran que los obstáculos que se le habían puesto empañaban la reputación del movimiento, pero las señales a finales de 2021 no eran positivas (**Enfoque 14.2**).

La Declaración sobre Escuelas Seguras, un compromiso político intergubernamental de proteger a los alumnos, docentes, escuelas y universidades de ataques en tiempos de conflicto armado, ya ha sido aprobada por 112 Estados. Los últimos en hacerlo, en 2020 y 2021, fueron Antigua y Barbuda, Argelia, Ghana, Maldivas, México, San Vicente y las Granadinas, Timor-Leste y Togo (Coalición Mundial para la Protección de la Educación contra los Ataques, 2021).

GRÁFICO 17.5:

Los conflictos siguen alimentando los ataques contra la educación

Número de incidentes de ataques contra la educación, 2015-2020, países seleccionados



Nota: Los valores con un sombreado más tenue son agregados plurianuales repartidos parejamente a lo largo del periodo correspondiente.
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig17_5
Fuente: Coalición Mundial para la Protección de la Educación contra los Ataques.

ENFOQUE 17.1: LOS CALENDARIOS Y HORARIOS ESCOLARES FORMAN PARTE DEL ENTORNO DE APRENDIZAJE E INFLUYEN EN LOS RESULTADOS

La organización de los calendarios y horarios escolares —desde la distribución de los días lectivos a lo largo de las semanas y los años hasta la duración y organización de la propia jornada escolar— puede tener importantes consecuencias para la calidad y equidad de los sistemas educativos.

LOS AÑOS ESCOLARES SE ORGANIZAN DE DIVERSAS MANERAS

La organización de los calendarios escolares anuales está directamente relacionada con el tiempo total de enseñanza previsto para los alumnos, a menudo reglamentado por las autoridades nacionales o locales. Hay amplias variaciones entre los países: en los países de ingresos medianos y altos, el promedio de días lectivos al año en la educación primaria va de 162 en Francia a 219 en Israel (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2020; OCDE, 2019).

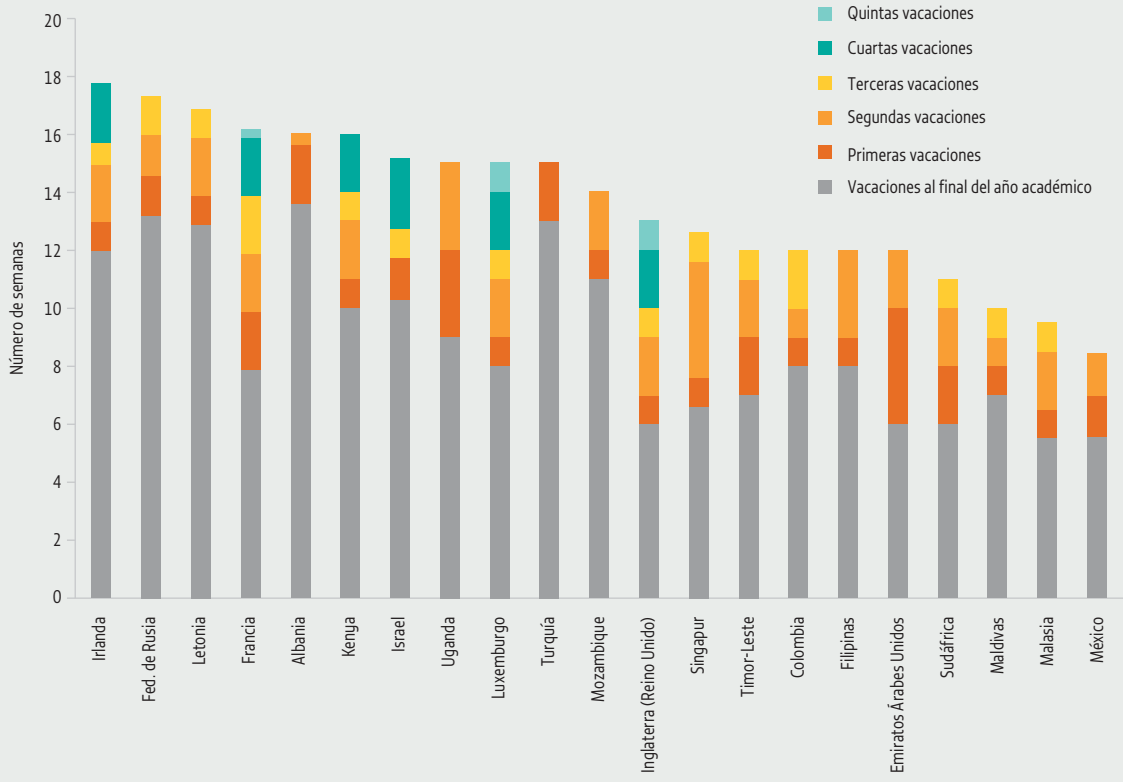
La diferencia entre países se debe en parte a la organización de la semana escolar, que varía, por ejemplo, de 4 o 4,5 días en Francia a 6 días en Israel (AMF, 2018; Kadari-Ovadia, 2020). Otro factor es la duración total de las vacaciones escolares, que va de menos de 9 semanas en México a casi 18 en Irlanda. También hay divergencias en cuanto a la distribución de los recesos académicos a lo largo del año. Aunque los alumnos de Luxemburgo y Turquía tienen 15 semanas de vacaciones al año, éstas se dividen en seis periodos de vacaciones en Luxemburgo pero solo dos en Turquía (**Gráfico 17.6**).

Un patrón común es que la pausa escolar más larga tenga lugar al final del año académico, a menudo durante el verano. Es menos probable que el origen de este calendario, tradicional en Europa y América del Norte y ahora frecuente en gran parte del mundo, esté vinculado a las necesidades de mano de obra agraria, como suele creerse, y más a una necesidad de estandarización a medida que aumentaban la urbanización y los niveles de ingresos (Fischel, 2006; Melker y Weber, 2014).

GRÁFICO 17.6:

Hay diferencias considerables entre los países en cuanto a la duración y la organización de las vacaciones escolares

Número de semanas de vacaciones escolares en el primer ciclo de la educación secundaria, países seleccionados, 2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig17_6

Fuente: OCDE (2019); Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2019).

La estructura del calendario escolar de muchos países proviene más de la influencia del colonialismo que de las estaciones. El calendario escolar de Bangladesh data del periodo colonial británico y no está alineado con los ciclos agrícolas locales, lo que obliga a los alumnos a presentar exámenes durante el principal periodo de cosecha de la estación lluviosa (Ito y Shonchoy, 2020). Las escuelas en Somalia funcionan de septiembre a junio, probablemente debido a la influencia de la dominación británica e italiana; esto no se ajusta a los meses más cálidos del país y al año escolar de los países vecinos, como Kenya y Uganda (Ministerio de Educación de Kenya, 2018; Ministerio de Educación y Deportes de Uganda, 2018; Wickman, 2011). Las escuelas de los territorios del hemisferio sur, como Samoa Estadounidense y la Polinesia Francesa, aplican el calendario del hemisferio norte, a diferencia de la mayoría de sus vecinos (Fischel, 2006).

Los calendarios escolares también están influidos por prácticas culturales y religiosas. Es habitual que en los países de tradición cristiana se hayan institucionalizado vacaciones durante Navidad y Semana Santa, aunque cada vez más se denominen vacaciones de invierno y primavera (Burke y Segall, 2011). En los países musulmanes, los calendarios escolares pueden variar cada año para adaptarse a las fechas cambiantes del Ramadán (Ito y Shonchoy, 2020). Las escuelas indígenas del Canadá, los Estados Unidos y el Perú utilizan calendarios ancestrales que pueden regirse por los ciclos lunares y estacionales o prácticas culturales (Huaman, 2020).

Los calendarios escolares pueden incluso variar dentro de un mismo país. Es posible que las vacaciones escolares difieran en el plano subnacional, debido a decisiones autónomas o a un escalonamiento intencionado por parte de la autoridad central (Comisión Europea/EACEA/ Eurydice, 2020). Los calendarios escalonados dentro de una misma escuela pueden permitir que los alumnos se vayan de vacaciones por grupos en momentos diferentes.

La adaptación de los calendarios escolares a los contextos locales puede tener importantes repercusiones para la equidad. Un estudio basado en un experimento natural de cambios de calendario mostró que, en Bangladesh, el hecho de que la demanda de trabajo estacional y los exámenes escolares anuales coincidieran generaba una tasa de deserción escolar siete puntos porcentuales más alta para los alumnos de hogares agrícolas. En la India, se estimó que la diferencia era de entre cinco y siete puntos porcentuales. Durante las temporadas altas de cosecha, no solo era más probable que los alumnos de los hogares agrícolas faltaran a clase, sino que el cansancio y las lesiones provocadas por el trabajo en el campo dificultaban la preparación de los exámenes (Ito y Shonchoy, 2020). La falta de adaptación de los calendarios escolares a las culturas locales ha generado un mayor absentismo de los docentes y una menor tasa de asistencia entre los niños de las tribus desfavorecidas de la India (Brahmanandam y Bosu Babu, 2016; Sujatha, 2002).

Algunos sostienen que los calendarios escolares también pueden influir en los resultados del aprendizaje, especialmente para los alumnos más pobres. La idea del "declive veraniego", un descenso del rendimiento debido al largo periodo sin recibir clases, ha llevado a varias escuelas a adoptar una educación durante todo el año que distribuye los días de clase de forma más uniforme a lo largo del año. La insuficiencia de datos hace difícil evaluar los efectos de este cambio en el rendimiento general y algunos han cuestionado la magnitud de la pérdida de aprendizaje durante el verano en comparación con la pérdida repartida entre vacaciones más cortas (Finnie y otros, 2019; von Hippel y Hamrock, 2019).

La organización de la jornada escolar también es importante

Junto con el número de días de clase, su duración determina el tiempo total de instrucción de los alumnos. También en este caso hay amplias variaciones dentro de los países y entre ellos: desde una media de menos de 600 horas de enseñanza obligatoria al año en la educación primaria en Letonia y la Federación de Rusia hasta más de 1.000 horas en Chile, Costa Rica y Dinamarca (OCDE, 2019). Es probable que la pandemia de COVID-19 haya acrecentado las diferencias entre los países. En muchos de ellos, los alumnos han recibido menos horas de enseñanza debido a que las clases se han escalonado para reducir su tamaño. En Inglaterra (Reino Unido), en cambio, el Gobierno ampliará la jornada escolar en secundaria para ayudar a recuperar el tiempo perdido (Hazell, 2021).

Un mayor tiempo de enseñanza se asocia con frecuencia con un mejor rendimiento de los alumnos, pero ello varía en función de factores como la calidad de la instrucción, el entorno del aula, la autonomía de la escuela y la rendición de cuentas (Lavy, 2015; Woessmann, 2016; Yeşil Dağlı, 2019). También depende de lo que signifique "mayor". Es posible que añadir unos minutos más no suponga ninguna diferencia, pero agregar una hora puede ser útil; por el contrario, añadir tres puede ser contraproducente (Barshay, 2021). Bien aprovechado, un mayor tiempo de clase puede ayudar a fomentar la equidad. En un subconjunto de países del PISA, un mayor tiempo de enseñanza se asoció con una mayor probabilidad de éxito académico de los alumnos desfavorecidos (Agasisti y otros, 2021). Más días de clase y jornadas más largas también guardan relación con una mayor participación de las madres en el mercado laboral (Duchini y Effenterre, 2017; Shure, 2019).

Con el tiempo, el mundo se ha ido orientando hacia una educación de jornada completa. Aunque el doble turno, en el que las escuelas acogen a diferentes grupos de alumnos para las sesiones de la mañana y de la tarde, sigue siendo común en América Latina y África, muchos países, como Chile y Ghana, han decidido irlo reduciendo o suprimirlo (Ashong-Katai, 2013; Parente, 2020). En Namibia, los planes del Gobierno para eliminar gradualmente el doble turno se vieron obstaculizados por la COVID-19, que llevó a muchas escuelas a retomarlo cuando volvieron a abrir sus puertas (Nakale, 2020; Rasmeni, 2017).

Aumentar la duración de la jornada escolar incrementa los costos. Además de requerir más edificios escolares, más docentes y contratos de trabajo más largos, esto puede tener consecuencias significativas en cuanto a infraestructura para las escuelas existentes. En Alemania, las escuelas primarias tradicionalmente solo ofrecían clases por la mañana y, por tanto, no debían proporcionar comidas. Tras la puesta en marcha de una reforma nacional

> Retrasar la hora de inicio en 50 minutos mejoraba significativamente el rendimiento de los alumnos

para alargar la duración de las jornadas escolares hace 15 años, muchas escuelas tuvieron que construir comedores. Con frecuencia, las que no pudieron hacerlo fueron incapaces de cambiar sus horarios (Shure, 2019).

Más allá de la duración, el horario de inicio de las clases también es importante. Cada vez son más las publicaciones que señalan las ventajas de retrasar la hora de inicio, sobre todo en secundaria. Además de dejar más tiempo de sueño, comenzar más tarde parece ajustarse mejor al ritmo circadiano de los adolescentes, cuyos principales momentos de atención son a última hora de la mañana y al final de la tarde (Kelley y otros, 2015; Kirby y otros, 2011). Un estudio en el que se utilizaba la asignación aleatoria de alumnos a clases más tempranas o más tardías en los Estados Unidos concluyó que retrasar la hora de inicio en 50 minutos mejoraba significativamente el rendimiento de los alumnos en todos los cursos, no solo en el primero (Carrell y otros, 2011). Algunos estudios mostraron que retrasar aun ligeramente la hora de inicio era útil. En Hong Kong (China), comenzar 15 minutos más tarde —a las 8 de la mañana en lugar de las 7:45— resultó en mayor atención, menos dificultades de comportamiento y mejores relaciones entre los alumnos de secundaria (Chan y otros, 2017). Otros son partidarios de retrasar mucho más la hora de inicio. En el Reino Unido, el cambio de las 8:50 a las 10 de la mañana condujo a un menor número de faltas por enfermedad y una mejora del desempeño académico (Kelley y otros, 2017).

Por último, la organización de la jornada escolar no se limita al tiempo de enseñanza. Se ha demostrado que el recreo mejora el nivel de actividad física, la memoria y la concentración de los alumnos, así como su desarrollo socioemocional y desempeño académico (Haapala y otros, 2017; Zavacky y Michael, 2017). Algunos países consideran que los descansos forman parte del tiempo de enseñanza obligatoria. Dinamarca y algunas regiones y comunidades autónomas españolas regulan por ley el tiempo de recreo (OCDE, 2019). Sin embargo, como el recreo diario suele considerarse una pérdida de tiempo, en muchas escuelas no se ofrece. En los Estados Unidos, en los primeros cinco años después de que entrara en vigor la ley No Child Left Behind de 2001 (Que ningún niño quede rezagado), que se centraba en pruebas normalizadas, la mayoría de los distritos dio más tiempo a las asignaturas examinadas y el 20% redujo la duración del recreo en una media de 50 minutos a la semana (McMurrer, 2007). Más recientemente, el recreo sufrió otro golpe con la COVID-19 ya que, tras la reapertura, las escuelas intentaron recuperar el tiempo perdido y tenían dificultades para mantener el distanciamiento físico durante el tiempo libre. En Angola, el horario modificado para el regreso a clases de primaria durante la pandemia excluía el recreo (ANGOP, 2021).

ENFOQUE 17.2: LAS INFRAESTRUCTURAS ESCOLARES PUEDEN ESTAR POR ENCIMA DEL NIVEL MÍNIMO PERO SER INACEPTABLES Y ESTAR EN DETERIORO

Los responsables políticos no deben considerar secundarias la inversión en infraestructura escolar y las condiciones físicas para el aprendizaje. Esto se reconoce en la meta 4.a del ODS 4 y su indicador mundial, que hace un seguimiento de los servicios escolares, a saber, electricidad, internet, agua potable y saneamiento. No obstante, dada la variedad de servicios y equipos que pueden afectar al aprendizaje, el indicador 4.a.1 no puede ofrecer una base completa para supervisar la adecuación de las condiciones físicas dentro de las escuelas. Por lo tanto, se necesitan otros indicadores y otras posibles fuentes de información.

Las encuestas que toman muestras en las escuelas son una posible fuente de datos pertinentes. El TIMSS pregunta a los directores de escuela en qué medida la inadecuación de las condiciones físicas perjudica la calidad de la enseñanza. En nueve países que participaron en la ronda de 2019, más de un tercio de los directores de escuela primaria declararon que la falta de adecuación de los edificios o del espacio de instrucción repercutía en gran medida en la enseñanza. En este último caso, el porcentaje superaba el 50% en la Arabia Saudita, Kuwait y Turquía (**Gráfico 17.7**).

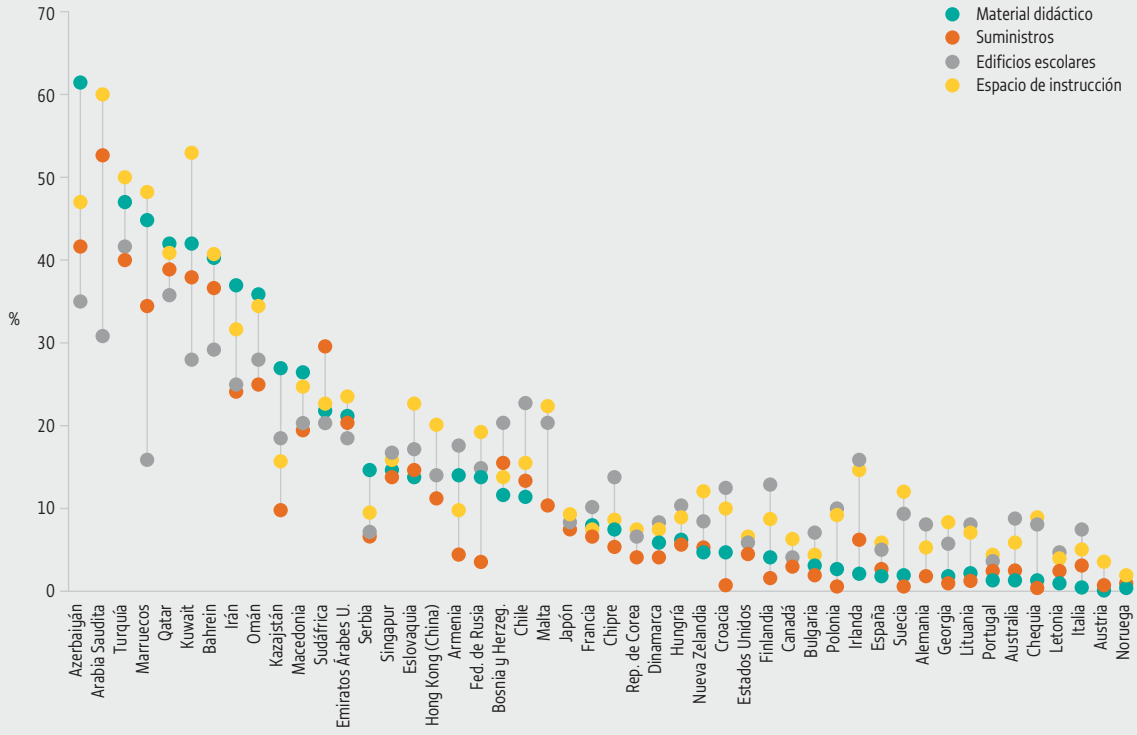
Aun en los países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), los directores de escuela indicaron que la inadecuación de los edificios o espacios de enseñanza obstaculizaba considerablemente el aprendizaje. Más del 20% lo hizo en Chile y Eslovaquia, y más del 10% en Finlandia, Francia, Hungría, Nueva Zelandia y Suecia. Por lo general, es más probable que los directores de escuela de países de ingresos altos señalen que el aprendizaje se ve afectado por la inadecuación de los edificios y el espacio de instrucción, que del material didáctico y los suministros. De los 46 países de ingresos altos y medianos altos que participaron en la encuesta internacional sobre profesores, enseñanza y aprendizaje (TALIS), solo en seis los directores de escuela del primer ciclo de secundaria explicaron que era más frecuente que la escasez de materiales obstaculizara el aprendizaje (OCDE, 2018). La insuficiencia de materiales y suministros se cita más a menudo en los países más pobres.

Estas cifras indican que muchos países no alcanzan los niveles necesarios de inversión de capital y de gastos no periódicos en las escuelas. Algunos medios de comunicación destacan que en las escuelas públicas consideradas inseguras no se hacen reparaciones, e informan de casos en los que los docentes pagan de su bolsillo el reemplazo de materiales y equipos didácticos obsoletos (Harris, 2018;

GRÁFICO 17.7:

Es difícil mantener la calidad de la enseñanza en condiciones físicas inadecuadas

Porcentaje de directores de escuelas primarias que afirman que las condiciones físicas inadecuadas afectan en gran medida la calidad de la enseñanza, países seleccionados, 2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig17_7

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM con la utilización de datos del TIMSS 2019.

Peek, 2018; Sedgwick, 2018). En el Brasil, los datos del censo escolar mostraron que el espacio de instrucción había disminuido en las escuelas urbanas entre 2013 y 2017, pero las condiciones se habían mantenido iguales en las escuelas rurales. La calidad de las infraestructuras era peor en las escuelas de hasta 150 alumnos, a las que asistían casi la mitad de ellos, y en las escuelas con más alumnos desfavorecidos (Gomes y Duarte, 2017; UNESCO, 2019).

En los Estados Unidos, se calcula que el gasto público tendría que subir en un 50% para llegar a los 146.000 millones de dólares que se requerían anualmente para mantener y adecuar las escuelas, y construir otras nuevas, convenientemente (Filardo, 2016). Una encuesta pública de 2019 mostró que en el 41% de los distritos escolares, más de la mitad de las escuelas debían mejorar o reemplazar la calefacción, la ventilación y la climatización. Uno de cada ocho distritos necesitaba reparaciones para mejorar la integridad estructural de al menos la mitad de sus escuelas (Oficina de Rendición de Cuentas del Gobierno de los Estados Unidos, 2020). El Gobierno federal aporta poca o ninguna financiación para las escuelas primarias y secundarias, que dependen de la financiación de los Gobiernos estatales y distritales, lo que provoca desigualdad entre las regiones (Filardo, 2016).

Se necesitan ingenieros y otro personal cualificado para determinar con precisión las condiciones de los edificios y las inversiones necesarias. Ahora bien, los Gobiernos no suelen realizar este tipo de evaluaciones con regularidad en el plano nacional, en parte debido a su complicación y costo. En el Canadá, el Gobierno provincial de Ontario contrata a un equipo de ingenieros independientes para calcular los costos de reparación y renovación de cada escuela. Los resultados de estas evaluaciones se publican en forma de un "índice de estado de las instalaciones" (FCI, por sus siglas en inglés),

> En el Brasil, el espacio de instrucción disminuyó en las escuelas urbanas entre 2013 y 2017

que compara el costo de reparación y renovación de una escuela con el de su reconstrucción completa. Los datos de la evaluación de 2015 mostraron que más de un tercio de las escuelas de la provincia se encontraba en "mal" estado, ya que su FCI era de entre 0,30 y 0,65 (esto significa que el costo de reparación se estimaba en hasta el 65% del costo de construcción de una escuela completamente nueva) (Ministerio de Educación de Ontario, 2019; Sachgau, 2016).

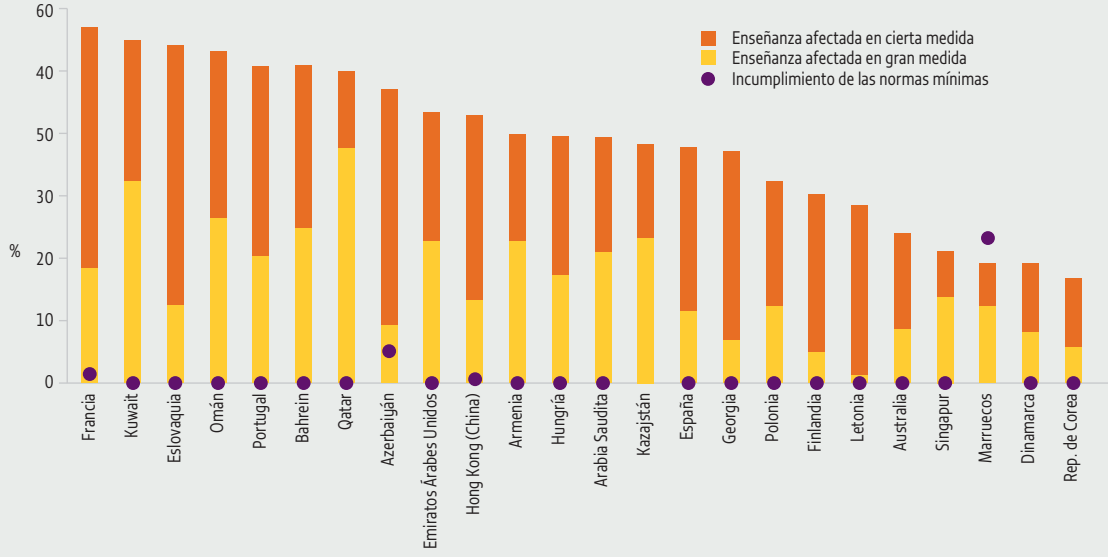
Cuando no hay exámenes de expertos, las evaluaciones del personal de la escuela sobre las condiciones del edificio proporcionan información valiosa. Aunque estas no son tan apropiadas para estimar la integridad estructural de los edificios y su resistencia a desastres naturales, los datos indican que pueden ser eficaces para valorar las condiciones más estrechamente vinculadas con los resultados del aprendizaje. Un estudio que comparaba evaluaciones de ingenieros con las de directores de escuela concluyó que estas últimas estaban mucho más relacionadas con la calidad de los entornos de enseñanza y aprendizaje (Roberts, 2009).

La utilidad de la evaluación de las instalaciones por parte de los educadores es importante para el seguimiento de la meta 4.a del ODS 4. En particular, los datos administrativos comunicados por los Gobiernos suelen evaluar más favorablemente las instalaciones escolares que los proporcionados por los directores de escuela. Mientras que los datos administrativos indican que todos los establecimientos de primaria tienen acceso a computadoras, las evaluaciones de los directores revelan deficiencias. Más de la mitad de los directores de escuela de Eslovaquia, Francia, Kuwait, Omán y Portugal señalaban que la falta de acceso a computadoras afectaba moderada o fuertemente el aprendizaje (**Gráfico 17.8**), pero los datos administrativos de los países muestran que todas las escuelas tienen acceso a ordenadores con fines pedagógicos.

GRÁFICO 17.8:

Los directores de escuela subrayan que el acceso a los equipos no es suficiente

Porcentaje de escuelas primarias que no cumplen las normas mínimas en materia de suministro de computadoras frente al porcentaje de directores de escuela que afirman que la falta de acceso a ordenadores afecta a la enseñanza "en cierta medida" o "en gran medida"



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig17_8

Fuentes: IEU para las normas mínimas sobre la base de datos administrativos y TIMSS 2019 para las respuestas de los directores de escuela.

COVID-19

Un dilema central de la pandemia, aún sin resolver, ha sido si es seguro que los niños vayan a la escuela. Sin medidas preventivas, es probable que las escuelas faciliten el contagio, ya que son espacios interiores relativamente abarrotados donde grandes proporciones de la población pasan largas horas juntas, a una edad en la que es menos probable que los infectados muestren síntomas reconocibles. No obstante, casi dos años después de que empezara la pandemia, el efecto neto del cierre y reapertura de las escuelas en la dinámica de infección a nivel social sigue sin estar claro. En los países de la OCDE, las tasas de infección de la población no parecían guardar relación con el número de días de cierre de las escuelas (OCDE, 2021).

Lo que ha quedado claro es que es posible minimizar el riesgo de contagio en las escuelas. Un estudio que sigue de cerca las infecciones en una gran escuela de Chicago (Estados Unidos) reveló que la tasa de infección de los alumnos y el personal que participaban en el aprendizaje presencial era menor que la de la comunidad en general (Fricchione y otros, 2021). La adaptación del entorno escolar es crucial para ofrecer un espacio seguro a los alumnos. La experiencia mundial acumulada ha dado lugar a orientaciones sobre los procedimientos que pueden adoptar los países cuando vuelvan a abrir las escuelas (UNESCO, 2021). Estas medidas van mucho más allá de las medidas de protección ya habituales como el uso de mascarillas, el distanciamiento y el lavado de manos. El complemento lógico de estas normas de higiene incluye disuadir que se compartan objetos y limpiar y desinfectar frecuentemente las superficies que se tocan. Si se aplican escrupulosamente, estas medidas básicas pueden reducir significativamente las infecciones (Asanati y otros, 2021; Park y otros, 2021).

Las medidas escolares también se refieren al uso de infraestructuras o la instalación de otras nuevas. Aun en tiempos normales, la iluminación, la temperatura y la calidad del aire son tan importantes que de ellas depende, en algunos contextos, la mitad de la mejora de los resultados del aprendizaje (Barrett y otros, 2019). Con respecto a la COVID-19, la temperatura y la calidad del aire son aún más cruciales, ya que inciden en la tasa de supervivencia del virus y las consiguientes tasas de contagio (Huang y otros, 2020). Entre las soluciones de baja tecnología para mejorar la ventilación figuran la utilización de los espacios exteriores y la apertura de las ventanas, cuando ello es posible según las estaciones, preferiblemente empleando la ventilación cruzada. Incluso la ventilación natural puede reducir considerablemente el riesgo de infección, especialmente en combinación con el uso de las mascarillas (Park y otros, 2021).

En climas más fríos, los filtros de aire de partículas de elevada eficacia (HEPA) pueden reducir las concentraciones de aerosoles virales. La readaptación de los filtros de aire es larga y engorrosa y se han hecho pocos intentos de instalar sistemas HEPA en las escuelas a gran escala, aun en los países de ingresos altos. Sin embargo, podrían ser una herramienta importante cuando es imposible ventilar o en aulas con personas vulnerables. Si no es posible instalar filtros HEPA, pueden utilizarse filtros portátiles mientras se formulan directrices para una ventilación y filtración del aire eficaces en las escuelas, basadas en el volumen de la sala, el número y edad de los ocupantes y el tipo de actividad (Asanati y otros, 2021).

La organización de las pruebas de diagnóstico varía. En Viena (Austria) se adoptó un enfoque intensivo de pruebas de diagnóstico en 2021-2022, en cuyo marco todos los alumnos y docentes enviaban muestras de saliva para que se efectuaran pruebas de reacción en cadena de la polimerasa (PCR) en laboratorios varias veces a la semana (Ciudad de Viena, 2021). Tan importante como la capacidad de realizar pruebas es lo que se hace cuando se detectan infecciones. Para fomentar el cumplimiento y la aceptación por parte de las familias, las normas sobre la cuarentena en los casos de COVID-19 en las escuelas deben hallar un delicado equilibrio entre el cierre completo y la apertura total, entre pruebas epidemiológicas precisas y mensajes directos y fáciles de entender, y entre una autonomía de la escuela que se ajuste al contexto local y una política coherente entre las escuelas.

En los países en desarrollo es difícil aplicar medidas costosas. En la fase inicial de la pandemia, en 2020, una cuarta parte de los países —frente a la mitad de los países de ingresos bajos— señaló que no disponían de recursos suficientes para garantizar la seguridad de todos los alumnos y el personal escolar (UNESCO y otros, 2020). A principios de 2021, menos del 10% de los países de ingresos bajos aseguraban tener condiciones básicas como jabón, agua limpia, mascarillas e instalaciones de saneamiento e higiene adecuados para garantizar la seguridad de todos los alumnos y el personal, mientras que el porcentaje en los países de ingresos altos era del 96% (UNESCO y otros, 2021). Alrededor del 80% de los países de ingresos bajos declararon que los donantes externos habían proporcionado fondos para aplicar esas medidas.

Además de las medidas de prevención del contagio, se requiere apoyo adicional para crear entornos seguros, en particular para los alumnos desfavorecidos, teniendo en cuenta su salud mental y la violencia de género, así como otros problemas que puedan haber surgido o haberse agravado durante el cierre de las escuelas o que afronten los alumnos que regresan a ellas (UNESCO y otros, 2021). Aunque faltan datos sistemáticos, la investigación cualitativa muestra casos de niños que declaran que el cierre de las escuelas los alejó de peligros, como el acoso de sus compañeros (Klein, 2021), mientras que otros niños se expusieron a mayores daños al estar lejos de la escuela y bajo restricciones. La reapertura de las escuelas no solo debe minimizar el riesgo de contagio, sino también garantizar que los alumnos vuelvan a un entorno de aprendizaje que sea seguro para todos.



Mohammad, de 21 años de edad, es el primero de su familia en asistir a la universidad. Gracias a una beca de la DAFI (Iniciativa Académica Alemana para los Refugiados Albert Einstein) está estudiando árabe en la Universidad de Zarqa, en Jordania.

CRÉDITO: Mohammad Hawari/ACNUR

MENSAJES CLAVE

Tras años de estancamiento, la ayuda global para becas aumentó en un 30% entre 2015 y 2019, favoreciendo sobre todo a los países de ingresos bajos. Sin embargo, debido al incremento del número de estudiantes que salen de sus países, el estudiante medio de un país de ingresos bajos se beneficia ahora de menos ayuda en forma de becas que en 2006.

Una gran parte de la ayuda para becas no tiene países beneficiarios específicos, lo que hace difícil controlar que la asignación sea equitativa.

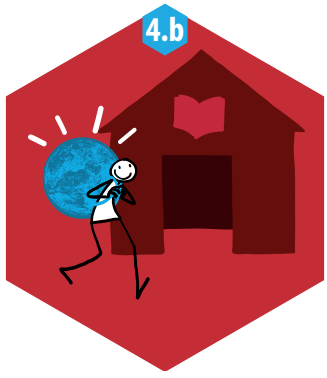
El estudiantado de docencia suele tener menos movilidad que los de otros ámbitos de la educación superior debido a los requisitos de concesión de licencias, la falta de títulos reconocidos internacionalmente y el apego a los planes de estudio locales. En 24 países de la OCDE, el 9% del estudiantado de educación superior venía de otros países; de esa proporción, el 3% cursaba estudios de docencia y el 12% de ciencias naturales, matemáticas y estadística.

Enseñar en el extranjero brinda numerosas ventajas, pero los docentes de los países más pobres tienen muchas menos posibilidades de hacerlo. Apenas el 2,2% de los docentes de primer ciclo de secundaria de Viet Nam han cursado parte de su formación o de su carrera en el extranjero, en comparación con más de la mitad de los de numerosos países europeos.

La ayuda para becas sigue estando vinculada al comercio y los lazos coloniales históricos, pero un análisis de las redes muestra que, en los últimos años, los países receptores han recibido ayuda de un número creciente de donantes.

La COVID-19 redujo la movilidad de estudiantes provenientes del extranjero. Dado que hasta un tercio del estudiantado en Australia viene de otros países, esta situación puso a los establecimientos de educación superior en grave peligro desde un punto de vista financiero.

CAPÍTULO 18



META 4.b

Becas

De aquí a 2020, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de educación superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo

INDICADOR MUNDIAL

4.b.1 - *Volumen de la asistencia oficial para el desarrollo destinada a becas, por sector y tipo de estudio*

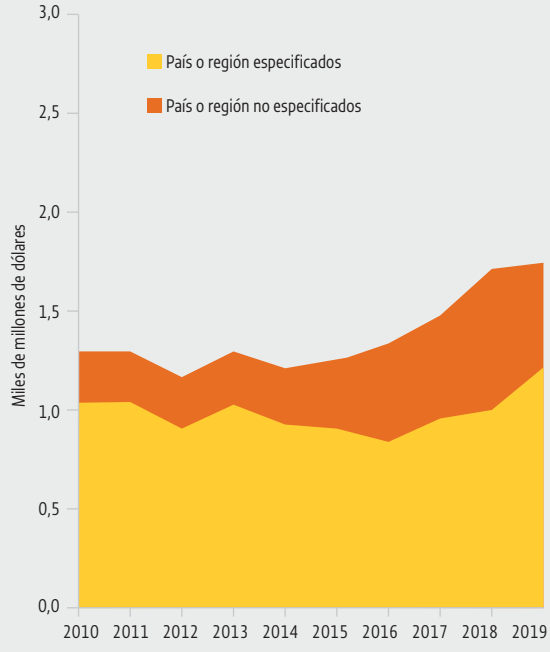
La meta 4.b del ODS exigía que el número de becas internacionales para los países en desarrollo "aumentara considerablemente" para 2020. Tras años de estancamiento, la ayuda global para fomentar la movilidad del estudiantado (indicador mundial 4.b.1) aumentó en un 30% entre 2015 y 2019, pasando de 3.400 millones a 4.400 millones de dólares. El incremento se debió sobre todo a dos factores: la intensificación de los flujos bilaterales sin países receptores especificados, impulsada por instituciones de la UE y el Japón que empezaron a notificar toda su ayuda para becas en esta categoría en 2017; y los costos imputados al estudiantado, en gran parte relacionados con los flujos de refugiados después de 2015 hacia Alemania, donde podían acceder al sistema de educación superior del país, que es prácticamente gratuito (**Gráfico 18.1**). El aumento repentino en 2018 de la ayuda para becas no especificada se debió en gran parte a la inclusión de Turquía como donante en la base de datos del Sistema de Notificación de los Países Acreedores (CRS) de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, aunque no es miembro del Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) (**Recuadro 18.1**).

> “El total de la ayuda para becas destinada a países de ingresos bajos se duplicó en el periodo 2015-2019, superando el crecimiento de la matrícula en la educación superior”

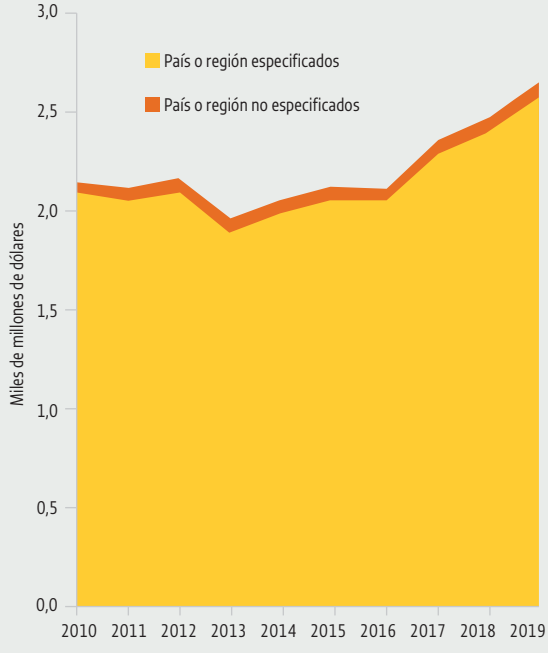
Los países de ingresos bajos se beneficiaron más del aumento de la ayuda en términos relativos. El total de la ayuda para becas destinada a países de ingresos bajos se duplicó en el periodo 2015-2019, superando el crecimiento de la matrícula en la educación superior. Pero si se tienen en cuenta tanto los países de ingresos bajos como mediano, el número de alumnos estudiando en el extranjero superó con creces el incremento de la ayuda para becas. En promedio, en 2019 se disponía de menos ayudas para becas por estudiante en el extranjero que en 2006 (**Gráfico 18.2**).

GRÁFICO 18.1:
Las becas y los costos imputados al estudiantado aumentaron en 1.000 millones de dólares en cinco años
Volumen de ayuda desembolsada para la educación, por tipo y beneficiario, 2010-2019

a. Becas



b. Costos imputados al estudiantado



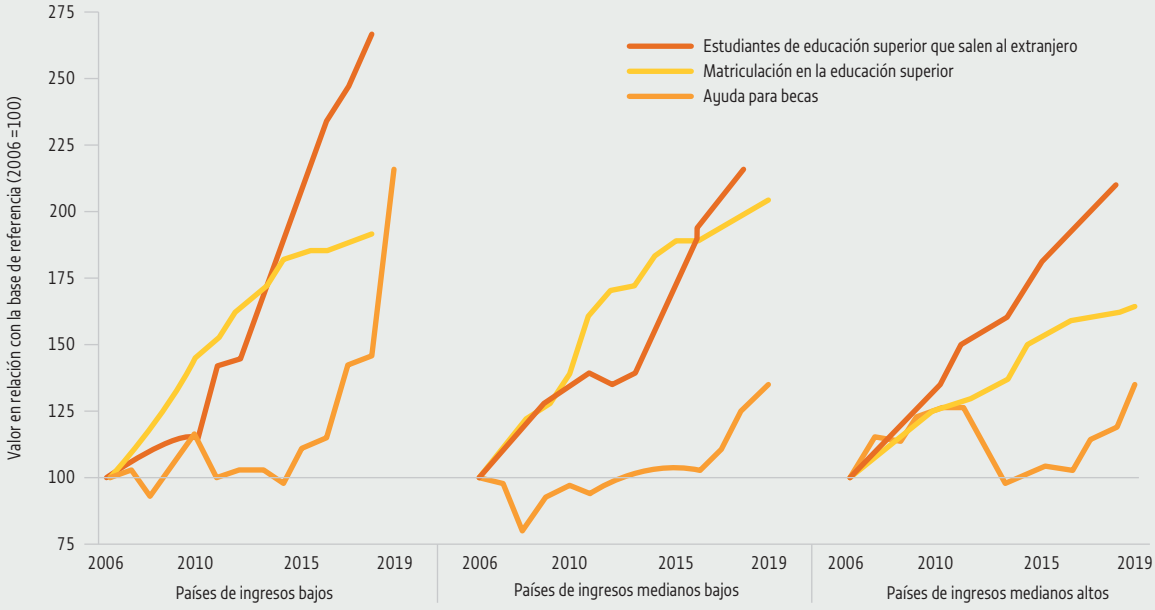
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig18_1
Fuente: base de datos del CRS del CAD-OCDE.

Fuente: Base de datos del CRS del CAD-OCDE.

GRÁFICO 18.2:

Las ayudas para becas no han seguido el mismo ritmo de la demanda

Variación relativa de la movilidad en la educación superior de estudiantes que salen al extranjero, de la matriculación en la educación superior y de la ayuda para becas recibida, por grupo de países según sus ingresos, 2006-2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig18_2

Fuente: Análisis del equipo del informe GEM basado en las bases de datos del IEU y el CRS del CAD-OCDE.

Hasta la fecha, el sector privado ha desempeñado un papel relativamente menor en la concesión de becas para los países más pobres. Un análisis de más de 200 proveedores de becas para estudiantes del África subsahariana, realizado para el Informe GEM de 2020, reveló que, de los 50 principales proveedores, las empresas, las fundaciones y los donantes privados otorgaban en conjunto menos de una de cada siete becas (**Gráfico 18.3**). La mayoría procedía de la Fundación Mastercard y del grupo bancario Absa, que juntos ofrecían el 95% de las becas otorgadas por empresas. China destaca por ser el mayor proveedor entre los Gobiernos y es ahora el segundo destino más común para el estudiantado migrante africano. La red mundial de movilidad de estudiantes se está descentralizando lentamente (Mulvey, 2021) (**Enfoque 18.1**).

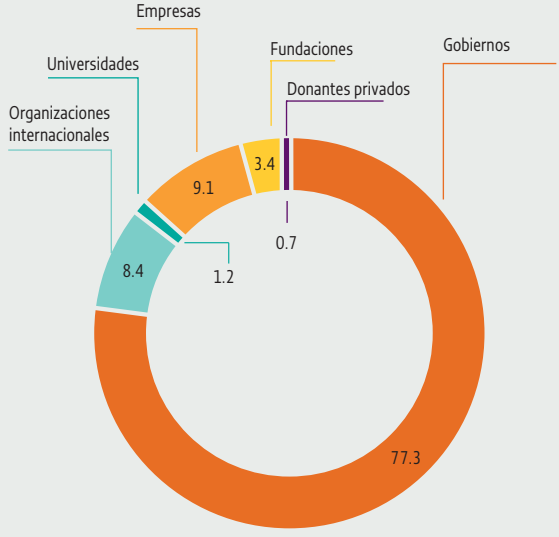
La creciente proporción de ayuda para becas registrada sin países receptores específicos merma la capacidad de hacer un seguimiento de la cantidad que se destina a países individuales y grupos de países. También dificulta el análisis de la distribución de la ayuda. Casi ninguna ayuda para becas se centra principalmente en cuestiones de género y es aún más probable que las ayudas para becas sin indicación de país beneficiario específico no les asignen prioridad (**Gráfico 18.4**).

Los datos fragmentarios disponibles hacen pensar que no se ha cumplido el objetivo de ampliar sustancialmente las becas. La movilidad del estudiantado es mayor en los programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, que se especifican en la meta 4.b, que en el ámbito de la educación en general (**Recuadro 18.2**). Pero no hay datos que indiquen que se haya dado prioridad a estos campos de estudio en las becas.

GRÁFICO 18.3:

Las entidades privadas otorgan menos de una de cada siete becas para el África subsahariana

Repartición de los 50 principales proveedores de becas al África subsahariana, por categoría, 2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig18_3

Fuente: Education Sub Saharan Africa (2020).

> De 22 países de América Latina y el Caribe, 8 mantienen redes oficiales de circulación de cerebros

Aun así, la meta 4.b no debería considerarse caduca en 2020, pues persisten los problemas de la limitada capacidad y las pocas oportunidades que ofrece la educación superior nacional en los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo. Además, el hecho de que se haya vencido el plazo de 2020 brinda la oportunidad de reconsiderar el propósito y el espíritu de la meta. Es la única meta del ODS 4 con una dimensión explícitamente internacional, tanto en lo que se refiere a lo que debe lograrse como a la forma de hacerlo. Una de las preocupaciones ha sido que, si se interpreta en términos muy limitados, la meta beneficia a un grupo reducido y selecto. Sin embargo, según una interpretación más amplia, las becas procuran contribuir a los objetivos de desarrollo, lo que beneficiará a muchos más (**Recuadro 18.3**).

El concepto de "fuga de cerebros" —antiguos becarios que no regresan a sus países de origen— está siendo sustituido por un enfoque más sofisticado de "circulación de cerebros". De acuerdo con estimaciones recientes, la migración de retorno representa una parte importante de los flujos migratorios hacia el África subsahariana y América Latina. Estos emigrantes, principalmente adultos jóvenes, suelen tener en promedio un nivel de estudios superior a la media (Chen y otros, 2021).

Algunos países reconocen ahora que aun sus ciudadanos altamente cualificados que no regresarán en un futuro próximo son útiles si se les hace participar adecuadamente. De los 22 países de América Latina y el Caribe analizados para elaborar el índice de políticas de emigración, 8 mantienen redes oficiales de circulación de cerebros (Hoffmann y otros, 2017; Pedroza y Palop-García, 2017). Un análisis anterior de políticas de diáspora de 35 países, que representaban todas las regiones del mundo, niveles de ingresos y tipos de gobierno, reveló que dos tercios mantenían redes científicas de algún tipo y la mitad imponían obligaciones de retorno al estudiantado que iba al extranjero gracias a una beca (Ragazzi, 2014).

RECUADRO 18.1:

Turquía se ha convertido en uno de los mayores proveedores de becas

Tras el conflicto sirio, Turquía es ahora el país que más refugiados acoge en el mundo. Por esta razón, se ha convertido en uno de los mayores donantes humanitarios en términos absolutos y como porcentaje del PIB, aunque es difícil realizar comparaciones directas, ya que los demás donantes únicamente informan sobre la ayuda humanitaria internacional (Development Initiatives, 2020).

En reconocimiento a esta evolución, Turquía obtuvo la condición de observador del CAD en 2016, y participó en el CRS en 2018 (cuando casi todos sus registros se codificaban como regionales o sin un país receptor específico) y 2019 (con información más completa sobre los receptores). La inclusión de Turquía en las estadísticas de la ayuda internacional como donante ha supuesto una notable ruptura de la tendencia y exagera el reciente aumento de la ayuda en forma de becas. Si bien fue la necesidad la que llevó a Turquía a adoptar su nuevo papel de gran donante humanitario, al mismo tiempo se convirtió en uno de los mayores donantes de ayuda para becas por decisión propia.

Turquía concedió 17.000 becas internacionales en 2019 (Agencia de Cooperación y Desarrollo de Turquía, 2020), principalmente por conducto del programa Türkiye Burslari (Becas de Turquía). Estas becas, que se destinan al nivel universitario y de posgrado, cubren la matrícula, el alojamiento, un vuelo de regreso, seguro médico y un estipendio mensual (Ministerio de Cultura y Turismo de Turquía, 2021). Como resultado, si se excluyen los costos imputados al estudiantado, en 2018 Turquía fue el mayor donante de becas en la base de datos del CRS (que, cabe señalar, no incluye a China), con 225 millones de dólares, justo por delante de las instituciones de la UE. En 2019 bajó al quinto puesto, con 150 millones de dólares, entre el Reino Unido (138 millones) y la Arabia Saudita (162 millones).

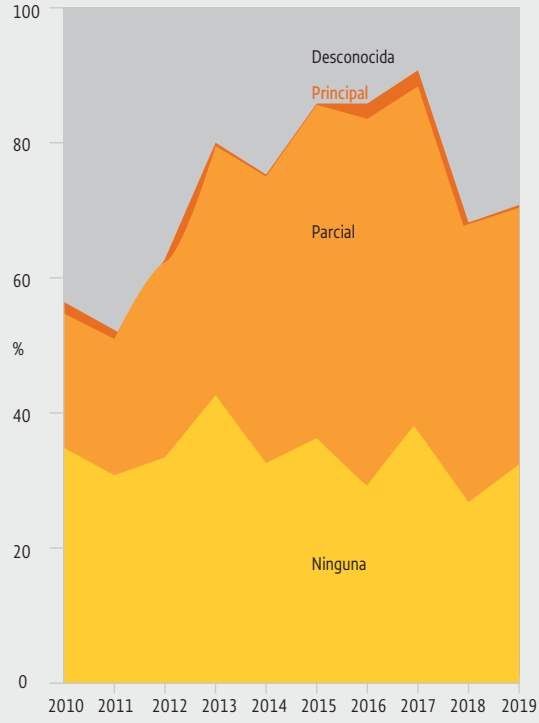
Las becas de Turquía comprenden cursos de turco. El país también está ofreciendo más oportunidades, no solamente a los posibles estudiantes, de estudiar el idioma antes de llegar al país, por medio de su creciente red de Institutos Yunus Emre en todo el mundo. En particular, está ampliando la red en África (Agencia Anadolu, 2021), en el marco de una estrategia más integral orientada a aumentar rápidamente la presencia turca en el continente en las relaciones comerciales y diplomáticas, además del intercambio académico (Mitchell, 2021).

GRÁFICO 18.4:

Las ayudas para becas no se centran firmemente en las cuestiones de género

Ayudas para becas, según la importancia que se da a las cuestiones de género, 2010-2019

a. País o región receptores especificados

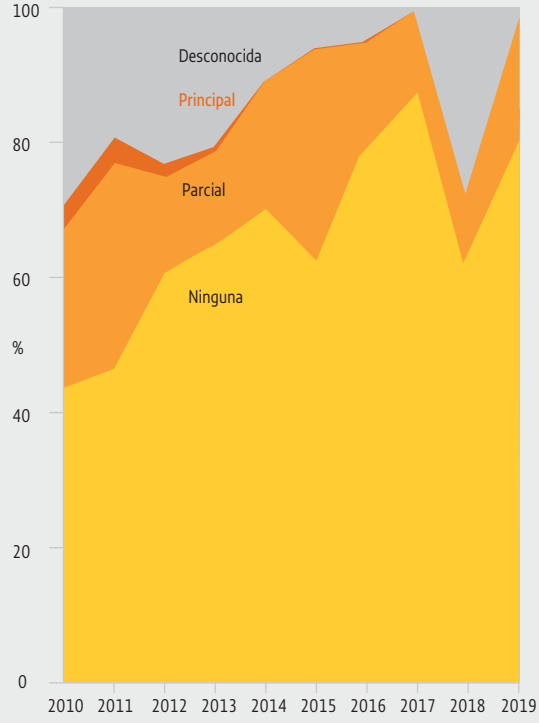


Nota: el marcador de género en la base de datos del CRS del CAD-OCDE se introdujo en 2017. Los datos anteriores a 2017 provienen de un ejercicio piloto puntual para codificar los registros precedentes.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig18_4

Fuente: Base de datos del CRS del CAD-OCDE.

b. País o región receptores no especificados



Nota: El marcador de género en la base de datos del CRS del CAD-OCDE se introdujo en 2017. Los datos anteriores a 2017 provienen de un ejercicio piloto puntual para codificar los registros precedentes.

Fuente: Base de datos del CRS del CAD-OCDE

ENFOQUE 18.1: LOS FLUJOS DE AYUDA A LAS BECAS SE ESTÁN VOLVIENDO MENOS CONCENTRADOS

Los flujos de ayuda para becas son una red de conexiones entre países donantes y países receptores[1]. El análisis de redes, un campo de investigación que hace un seguimiento de las relaciones entre los distintos participantes, puede arrojar luz sobre la manera en que el patrón espacial de los flujos de ayuda para becas se relaciona con los flujos de estudiantes internacionales y con los vínculos geográficos, comerciales, culturales e históricos (Shields y Menashy, 2019).

Cuanto más similar sea el número de conexiones entre los participantes, menos centralizada estará la red. Mediante diversas medidas, la red de ayudas para becas comenzó a descentralizarse en la década de 2010 y los flujos se han vuelto más dispersos, es decir, que se reparten más equitativamente entre los beneficiarios. Junto con las metas del ODS, esta tendencia también puede deberse al creciente papel de las becas en la diplomacia cultural y el ejercicio más amplio de poder blando (Campbell y Neff, 2020). Aun así, los flujos de ayuda a las becas registrados apenas representan cerca del 10% de todos los posibles vínculos entre donantes y receptores.

Pueden definirse tres grupos de donantes. Algunos conceden ayuda para becas a solo uno o dos países, lo que puede reflejar relaciones bilaterales esenciales. Otro grupo envía ayuda a unos 10 o 20 países, quizás debido a lazos regionales o históricos. El tercer grupo proporciona ayuda para becas a más de 20 países, lo que pone de relieve un enfoque amplio, o incluso casi universal, que probablemente sobrepase las relaciones bilaterales esenciales. Ahora es probable que los donantes concedan becas a más países en desarrollo que en 2015 y, lo que es más importante, es menos probable que los países receptores dependan de uno o dos donantes principales.

1 Esta sección se basa en Shields (2021).

También existen redes entre donantes y la solidez del vínculo entre dos de ellos depende del número de países a los que ambos proporcionan ayuda para becas. Lo mismo sucede para los receptores y el número de donantes comunes que tienen. La existencia de redes tanto de donantes como de receptores indica que los flujos de ayuda se han vuelto por lo general menos concentrados.

Sigue siendo evidente una cierta agrupación geográfica. Hungría, Polonia, la República Checa y Rumania conceden ayudas para becas a un conjunto similar de países. Entre los receptores, Armenia, Belarús, Georgia y Ucrania tienen muchos donantes en común.

La diversificación de los beneficiarios puede ser el resultado de una política deliberada. China empezó a otorgar becas a África en 1972, con 200 becas para estudiantes de la República Unida de Tanzanía y Zambia (Dong y Chapman, 2008). Desde entonces, el Gobierno ha aumentado considerablemente su número —en 2018, concedió más de 63.000 becas internacionales de educación superior (Jing, 2020)— y ha diversificado la nacionalidad de los beneficiarios. Entre 1999 y 2015, casi todos los países africanos recibieron becas del Gobierno chino para que el estudiantado cursara estudios superiores en China y 14 países tuvieron más de 1.500 beneficiarios cada uno (Ha y otros, 2020).

> “El Gobierno chino concedió más de 63.000 becas internacionales de educación superior a África en 2018”

RECUADRO 18.2:

La movilidad internacional de docentes es habitual en algunos contextos

Una experiencia internacional durante la educación y formación de los docentes puede ayudarles a ampliar su visión del mundo, desarrollar su sensibilidad cultural y adquirir competencias globales (Baecher, 2021; Jaritz, 2011). Dado que en la meta 4.7 del ODS se hace un llamamiento a promover la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural en la educación, el fomento de estas competencias entre el estudiantado debe comenzar desarrollándolas en los docentes.

No obstante, la educación es el ámbito de estudio en el que hay menos movilidad. En 24 países de la OCDE, el 9% del estudiantado de educación superior venía de otros países; de esa proporción, el 3% cursaba estudios de pedagogía y el 12% de ciencias naturales, matemáticas y estadística. En Australia, más del 25% de todo el estudiantado de educación superior provenía del extranjero, en comparación con apenas el 7% del estudiantado de educación superior que cursaba carreras relacionadas con la educación (**Gráfico 18.5**). La poca movilidad en este ámbito se debe a los requisitos nacionales para la concesión de licencias, la falta de títulos reconocidos internacionalmente y la creencia de que la formación del profesorado debe basarse en los planes de estudio locales (Jaritz, 2011; Witt y Liu, 2021). En Europa, el estudiantado de educación tiende a ser de mayor edad y tener trabajo; asimismo, es más probable que tenga hijos y que sea la primera generación de su familia en cursar estudios superiores, todo lo cual contribuye a explicar que esté poco representado en la matriculación en el extranjero (Vögtle, 2019).

Las experiencias internacionales pueden formar parte del perfeccionamiento profesional en el empleo de los docentes. Desde hace tiempo se reconoce el valor de los programas de intercambio de docentes, que se incluye en los principios de la Recomendación relativa a la Situación del Personal Docente de 1966 de la OIT y la UNESCO. Conocer diferentes métodos pedagógicos y planes de estudio y tener la oportunidad de compartir conocimientos puede beneficiar a los docentes de los países de origen y de destino (Caravatti y otros, 2014).

En más de la mitad de los países y economías que participan en la encuesta internacional sobre profesores, enseñanza y aprendizaje, los docentes que han estado en el extranjero por motivos profesionales, ya sea como docentes o durante su formación, toman parte con más frecuencia en la colaboración profesional y declaran tener mayores niveles de autosuficiencia (OCDE, 2020b). En una encuesta realizada por la Internacional de la Educación entre más de 1.000 docentes con experiencia en el extranjero, casi todos señalaron que ello había ejercido un efecto positivo en su práctica de enseñanza, en especial una mayor capacidad para trabajar con estudiantes con necesidades diversas y una visión del mundo y una competencia cultural más amplias (Caravatti y otros, 2014).

Pero la posibilidad de que los docentes tengan una experiencia en otro país sigue estando estrechamente relacionada con el nivel de ingresos del suyo (**Gráfico 18.6**). Solo el 2% de los docentes de primer ciclo de secundaria de Viet Nam han viajado al extranjero por motivos profesionales, en comparación con más de la mitad de los de muchos países europeos. Ciertamente, aumentar la movilidad de los docentes en Europa fue uno de los objetivos clave del Proceso de Bolonia, mediante incentivos de programas como Erasmus+, que ofrecen oportunidades de estudiar y enseñar en el extranjero (Comisión Europea, 2017; Iyevlyev, 2018; OCDE, 2020b).

Se han creado muchos programas de intercambio de menor envergadura en países de ingresos bajos y medianos, o con ellos. El Gobierno chino se ha asociado con instituciones de Australia, el Canadá, los Estados Unidos, Nueva Zelandia y el Reino Unido, con miras a enviar a docentes al extranjero para que se perfeccionen profesionalmente y reciban formación lingüística (Vasilopoulos y Romero, 2021). El instituto de liderazgo educativo para educadores del Pakistán, financiado por el Gobierno estadounidense, ofrece oportunidades a docentes pakistaníes de cursar programas de formación en los Estados Unidos (Woodland, 2021). Las alianzas entre establecimientos de enseñanza de diversos países también facilitan los programas de intercambio. Un acuerdo de reciprocidad entre universidades de Botswana y los Estados Unidos permite a los docentes vivir experiencias de estudio en el otro país (Rose y Cooper-Duffy, 2021). Los establecimientos de enseñanza de países de ingresos altos también pueden asociarse con organizaciones no gubernamentales en el extranjero para enviar a estudiantes de docencia a trabajar con profesores locales (Tripp y otros, 2021).

RECUADRO 18.2 (CONTINUACIÓN):

GRÁFICO 18.5:

La educación es el ámbito de estudio en el que hay menos movilidad

Estudiantes extranjeros como proporción del total de estudiantes de educación superior, por país de acogida y campo de estudio, 2018

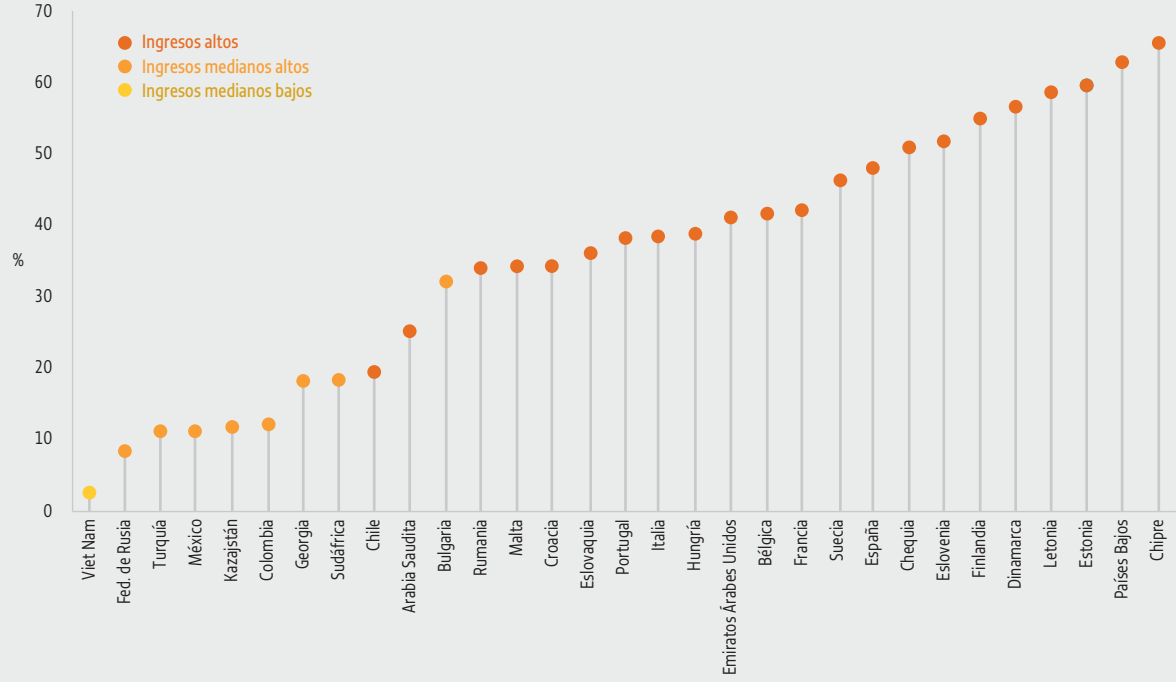


GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig18_5
Fuente: OCDE (2020a).

GRÁFICO 18.6:

Los docentes de los países de ingresos altos tienen muchas más probabilidades de viajar al extranjero

Porcentaje de docentes de primer ciclo de secundaria que han estado alguna vez en el extranjero por motivos profesionales



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig18_6
Fuente: OCDE (2018).

Los programas de becas chinos también están abiertos a solicitantes de cualquier país en desarrollo y comprenden becas específicas para ciudadanos de los países de la Asociación de Naciones de Asia Sudoriental y la Unión Europea, así como de los Estados insulares del Pacífico (Consejo de becas de China, 2020). Con todo, el comercio bilateral y las relaciones diplomáticas permiten predecir fácilmente las nacionalidades de los becarios internacionales de China (Ha y otros, 2020).

Así pues, un análisis del vínculo entre la ayuda bilateral para becas y otras redes muestra que la ayuda tiende a ser más frecuente entre países en los que la movilidad internacional de estudiantes es mayor, así como en países a los que los donantes exportan bienes o servicios y en las antiguas colonias. La relación causa-efecto de algunos de estos vínculos es ambigua. Por ejemplo, el aumento de la ayuda para becas puede ser tanto un resultado de los altos niveles de movilidad del estudiantado como un factor que juega en su favor. La relación que se mantiene entre la ayuda para becas y los lazos coloniales del pasado debería suscitar un debate crítico sobre la descolonización de la educación superior. En algunos casos, el vínculo es intencional, como ocurre con las becas de la Commonwealth que ofrece el Reino Unido. En cambio, Turquía considera explícitamente que su falta de historia colonial es una ventaja para ampliar sus vínculos en África (Ünveren, 2021), entre otras cosas concediendo becas (**Recuadro 18.1**).

Otra cuestión interesante es la de los países que reciben ayuda para becas, por encima de lo que podría esperarse dada su posición en las redes comerciales, de movilidad, culturales y de otro tipo. Algunos de los países menos adelantados, como Malí y Mauritania, así como algunos pequeños Estados insulares en desarrollo, como las Comoras y Samoa, reciben una cantidad relativamente alta de ayuda para becas.

En general, aplicar una perspectiva relativa a las redes sociales permite comprender mejor las tendencias de las ayudas para becas, que si se realiza únicamente un análisis de las tendencias agregadas. La red social entre donantes y receptores es compleja y cambia rápidamente. Si bien el análisis muestra que la ayuda para becas sigue estando vinculada al comercio y los lazos coloniales históricos, también revela que los países receptores reciben ayuda de un número creciente de donantes. Esta tendencia representa por lo menos un progreso cualitativo hacia el logro de la meta 4.b.

RECUADRO 18.3:

Las becas no solo deben beneficiar a los becarios

La meta 4.b es un "medio de implementación" más que un fin, y es importante preguntarse cómo las becas internacionales para estudiantes de países de ingresos bajos contribuyen al desarrollo sostenible en general y al ODS 4 en particular.

Más allá de los beneficios individuales, la investigación sobre las becas ha examinado su contribución a niveles superiores (Mawer, 2018). La evaluación de sus efectos se basa a menudo en informes subjetivos de los propios diplomados. Para realizar una evaluación sólida se requiere un seguimiento a largo plazo que puede ser difícil y costoso. Un ejemplo acertado es el estudio de seguimiento de antiguos alumnos durante diez años de la Fundación Ford, administrado por el Institute of International Education, cuyos informes y resúmenes están disponibles en línea. Alemania hizo un análisis comparado de las experiencias de antiguos alumnos de programas de becas con la Agenda 2030 (GIZ, 2020). Algunas asociaciones de ex alumnos han creado redes eficaces de defensores del cambio, que influyen en la política del país de origen (Campbell y Baxter, 2019; Martel, 2017).

Muchas becas para ámbitos de estudio específicos permiten fortalecer las capacidades técnicas en apoyo a los ODS, como el ODS 7 sobre energía renovable. Algunos programas de becas no se limitan a materias técnicas. Por ejemplo, la beca de maestría en estudios sobre la paz de la Fundación Rotary se ajusta al ODS 16. Una investigación realizada con proveedores de becas para el Informe GEM revela que muchos solicitantes están motivados por los ODS y buscan cursos que se ajusten a ellos (Campbell, 2021).

El apoyo prestado a los antiguos alumnos en términos de perfeccionamiento profesional, pasantías y oportunidades de establecimiento de redes los prepara de forma más ambiciosa para contribuir al desarrollo económico de sus países, contratar a otras personas e introducir ideas innovadoras en campos específicos, contribuyendo a la consecución del ODS 9. Los ex becarios ghaneses y nigerianos del programa internacional de becas de la Fundación Ford ayudan a enseñar de acuerdo con nuevos planes de estudio en las universidades de sus países de origen (Campbell y otros, 2021).

Al margen de las actividades profesionales, las actividades y redes de antiguos alumnos promueven los ODS mediante campañas y proyectos de voluntariado, como la mentoría para jóvenes en iniciativas empresariales. Otros ex becarios participan como voluntarios en actividades como la educación de ciudadanos sobre los derechos de los votantes, el Estado de derecho y la tolerancia, contribuyendo así a la meta 16.6 del ODS 16 sobre el establecimiento de instituciones eficaces, transparentes y que rindan cuentas a todos los niveles. Ciertamente, la movilidad estudiantil internacional forma actores individuales educados en el extranjero (Chankseliani, 2018, pág. 281) que pueden ayudar a aumentar los niveles de democracia y participación. Una asociación de ex alumnos de Ghana estableció grupos de trabajo en torno a ámbitos temáticos, vinculando muchos de los ámbitos principales a los ODS (Campbell y Lavallee, 2020, pág. 416). Algunos proveedores de becas respaldan las actividades de sus antiguos alumnos, por ejemplo, concediendo pequeñas subvenciones para sus proyectos (Campbell y Baxter, 2019).

COVID-19

Las restricciones a los viajes ocasionadas por la COVID-19 redujeron la movilidad y la estabilidad financiera del estudiantado extranjero, repercutiendo en las oportunidades de ayuda para becas. El estudiantado de posgrado se vio especialmente afectado (Mercado, 2020). Más del 60% del estudiantado de posgrado procedente del extranjero en los Estados Unidos depende de fondos internacionales (Di Maria, 2020), una situación que también es frecuente en otros países de acogida. Hubo consecuencias para la movilidad tanto de alumnos entrantes como salientes. En Finlandia, el 48% del estudiantado extranjero regresó a su país, y el 53% del estudiantado finlandés en el extranjero volvió a Finlandia (Agencia Nacional de Educación de Finlandia, 2020).

Los primeros datos indican que las altas tasas de contagio en los Estados Unidos disuadieron al estudiantado de solicitar becas en universidades de ese país (Reardon, 2020), al igual que la preocupación por la discriminación racial contra los chinos (Peters y otros, 2021). En otros lugares de destino de habla inglesa muy frecuentados por estudiantes extranjeros, como Australia, Nueva Zelandia y el Reino Unido, también disminuyó la movilidad de estudiantes entrantes. Dado que hasta un tercio del estudiantado en Australia viene de otros países, esta situación puso a los establecimientos de educación superior del país en grave peligro desde un punto de vista financiero (Waters, 2021). La pérdida de ingresos en concepto de derechos de matrícula pagados por el estudiantado extranjero reduce los fondos disponibles para becas institucionales destinadas a estudiantes de países pobres que no pueden pagar su propia inscripción.

China se vio afectada tempranamente por la COVID-19 e impuso estrictas medidas de contención, como la suspensión de los viajes internacionales. Esto tuvo un impacto significativo en la meta 4.b. En los últimos años, China se había convertido en el tercer país receptor de estudiantes internacionales (Waters, 2021). Para el estudiantado africano, la decisión de estudiar en China responde en gran medida a la disponibilidad de becas y la relativa asequibilidad de los derechos de matrícula y los costos de vida (Lei y otros, 2021).

No solo muchos estudiantes ya no pudieron aceptar becas, sino que otros estudiantes y diplomados se quedaron sin poder salir de los países de acogida cuando debían o esperaban regresar a sus países de origen. Esto ocurrió en Turquía, que recientemente puso en marcha políticas, proyectos y esfuerzos ambiciosos y dinámicos para atraer a estudiantes internacionales (Peters y otros, 2021), pero carecía de un ecosistema de redes y servicios de apoyo.

Muchas becas no cubren todos los gastos y el estudiantado, incluidos los becarios, a menudo depende de un trabajo a tiempo parcial para poder financiar completamente sus estudios y gastos de subsistencia. Esos estudiantes sufrieron un duro golpe económico tras el cierre de los bares, restaurantes y bibliotecas donde muchos trabajaban, mientras que otros perdieron sus empleos a tiempo parcial debido a la recesión económica general (Bilecen, 2020).

Algunas universidades de los Estados Unidos, como la Universidad de Oklahoma, crearon becas para la pandemia destinadas a aliviar al estudiantado extranjero afectado económicamente por la COVID-19 o las restricciones conexas (Universidad de Oklahoma, 2020). El fondo de emergencia para estudiantes del Institute of International Education brindó ayuda al estudiantado extranjero desempleado que tenía dificultades para pagar la comida, el alojamiento y la atención médica durante la pandemia (IIE, 2020).

Algunas oportunidades de becas desaparecieron porque habrían requerido trasladarse físicamente a las universidades de los países anfitriones. Las becas deportivas, por ejemplo, ofrecen una vía de acceso a la educación superior a grupos desfavorecidos, no solo en el plano nacional, sino también internacional. El estudiantado keniano declaró no poder ir a cursar estudios ni en los Estados Unidos ni en las universidades vecinas de Uganda cuando se cancelaron las becas deportivas (Odhiambo, 2020).

El aprendizaje a distancia permitió a estudiantes extranjeros de países en desarrollo con un acceso adecuado a internet y a computadoras aprovechar oportunidades de becas para establecimientos de educación superior y cursos de licenciatura en otros países a pesar de la pandemia. Sin embargo, no se benefician del enriquecimiento cultural que supone vivir en el extranjero y perdieron la posibilidad de encontrar trabajo en los países de acogida, gracias a los programas de visado que permiten al estudiantado quedarse a trabajar tras diplomarse (Yıldırım y otros, 2021). Gran parte del estudiantado de países en desarrollo considera que los derechos de matrícula más elevados en los países de acogida representan una inversión que se recupera con un trabajo remunerado según los niveles salariales del país de acogida. Los planes de los países de acogida difieren en cuanto a reformar o mantener estos programas de visado (Bilecen, 2020).

A medida que las universidades reabren sus campus, necesitan estos programas de visado y redes de seguridad social para el estudiantado, a fin de recuperar su atractivo ante el estudiantado extranjero y su asequibilidad para los becarios. La COVID-19 puede conducir en última instancia a una adopción más permanente del aprendizaje en línea para algunos cursos y programas, así como a una reducción de los derechos de matrícula (Waters, 2021) a fin de volver más accesibles los programas.

Aun con estos cambios, la movilidad del estudiantado de países de Asia Meridional y el África subsahariana es la que más tardará en recuperarse (Marginson, 2020), entre otras cosas debido a la desigualdad mundial en materia de vacunas. Es probable que los jóvenes de estos países sean los últimos en recibir la vacuna, que puede ser necesaria para viajar al extranjero o ingresar a la universidad.

Ciertas prácticas discriminatorias, como la negativa del Reino Unido a aceptar las vacunaciones realizadas en determinados países, incluso con vacunas donadas por COVAX —la iniciativa mundial de distribución de vacunas que también financia el propio Reino Unido—, han creado obstáculos suplementarios (Princewill, 2021).

El seguimiento de la meta 4.b también se ve afectado por la limitada movilidad del estudiantado. En primer lugar, en las comparaciones a lo largo del tiempo se debe hacer una clara distinción entre las ayudas directas para becas y los costos imputados al estudiantado, si se quieren entender correctamente las consecuencias de la pandemia. En 2019, el 62% de la ayuda internacional para estudiantes de educación superior representaba los costos imputados al estudiantado de países en desarrollo que cursaba estudios superiores en países donantes en los que la matrícula era gratuita, especialmente Francia y Alemania, y no las becas. Dado que los costos imputados al estudiantado surgen en el momento y lugar en que se concede la ayuda, la reducción de los flujos de estudiantes extranjeros a destinos donde no se cobran derechos de matrícula disminuye automáticamente este componente de la ayuda, mientras que las becas pueden seguir concediéndose durante la pandemia, aun si el viaje como tal se aplaza.

En segundo lugar, en la meta 4.b se pide aumentar el número de becas que permitan "matricularse [...] [en] países desarrollados y otros países en desarrollo". Es probable que la pandemia acelere la tendencia de impartir educación superior a distancia y fenómenos como los campus filiales locales de establecimientos de enseñanza de países donantes. Por esta razón, será cada vez más necesario aclarar la situación de los becarios que permanecen en sus países de origen pero se matriculan en establecimientos de países desarrollados, ya sea a distancia o en persona en un campus filial.



T. Ezhilarasi enseña a un alumno en una casa de la ciudad de Villivakkam (India).

CRÉDITOS: UNICEF/Srishti Bhardwaj

MENSAJES CLAVE

El África subsahariana tiene el porcentaje más bajo de docentes cuya formación corresponde a las normas nacionales. La proporción de alumnos por docente formado es dos veces más elevada que la media mundial. Una estimación indica que la región necesitará contratar 15 millones de docentes de aquí a 2030 para lograr la matriculación universal.

Siguen sin conocerse las cualificaciones de la mayoría de los docentes del mundo.

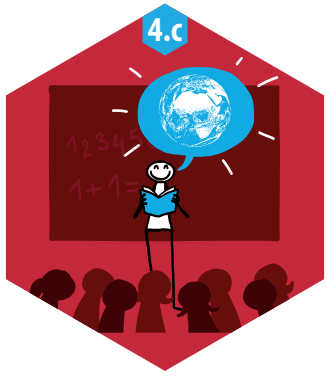
La encuesta internacional sobre profesores, enseñanza y aprendizaje (TALIS) de 2018 mostró que en 48 sistemas educativos el 76% de los docentes del primer ciclo de la enseñanza secundaria habían asistido a cursos o seminarios y el 72% habían leído publicaciones especializadas durante los 12 meses anteriores a la encuesta.

En la mayor parte del mundo es frecuente que los docentes enseñen materias ajenas a su campo de especialización. En al menos 40 sistemas educativos, más del 10% de los docentes de ciencias y matemáticas del primer ciclo de la enseñanza secundaria no habían recibido educación o capacitación formal en la materia. En Georgia y Arabia Saudita, menos del 60% de los docentes de ciencias y matemáticas habían recibido formación en las materias que impartían como parte de su educación formal.

En los países de altos ingresos los docentes suelen ser remunerados menos que otros profesionales con cualificaciones comparables, pero en algunos países de bajos y medianos ingresos se les paga mejor.

En enero de 2021, casi una cuarta parte de los docentes de los Estados Unidos declararon que deseaban dejar sus puestos de trabajo debido a las condiciones impuestas por la COVID-19 cuando, antes de la pandemia, el índice medio nacional de renovación del personal docente era del 16%.

CAPÍTULO 19



META 4.c

Docentes

De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes cualificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo

INDICADOR MUNDIAL

4.c.1 – *Proporción de docentes con las cualificaciones mínimas requeridas, por nivel de educación*

INDICADORES TEMÁTICOS

4.c.2 – *Proporción de alumnos por docente formado, por nivel de educación*

4.c.3 – *Porcentaje de docentes cualificados según normas nacionales, por nivel de educación y tipo de institución*

4.c.4 – *Porcentaje de alumnos por docente cualificado, por nivel de educación*

4.c.5 – *Salario medio de los docentes en relación con otras profesiones que exigen cualificaciones o un nivel de educación comparables*

4.c.6 – *Tasa de abandono de docentes por nivel de educación*

4.c.7 – *Porcentaje de docentes que han recibido formación en el empleo durante los últimos 12 meses, por tipo de formación*

CUADRO 19.1:
Proporción de alumnos por docente formado, por región y grupo de ingresos de los países, 2015 y 2020 o último año del que se dispone de datos

	Preescolar		Primaria		Secundaria	
	2015	2020	2015	2020	2015	2020
Mundo	...	...	27,1	27,3	19,8	19,6
África subsahariana	62,5	60,0	58,0	55,8	36,6	33,9
África Septentrional y Asia Occidental	22,7	24,1	22,0	23,8	17,7	17,1
Asia Central y Meridional	...	...	41,9	36,7	31,5	24,9
Asia Oriental y Sudoriental	...	...	...	...	...	...
Oceanía	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe	25,1	24,1	26,0	25,2	19,5	20,7
Europa y América del Norte	...	...	...	...	...	...
Ingresos bajos	72,6	67,3	56,0	53,0	37,1	34,3
Ingresos medianos bajos	...	...	35,1	33,6	27,3	24,1
Ingresos medianos altos	...	...	...	...	...	...
Ingresos altos	...	...	...	...	...	...

Fuente: Base de datos del IEU.

Se siguen acumulando datos que demuestran que la eficacia de los docentes tiene una influencia significativa en los resultados de los alumnos; por el contrario, no se cuenta con pruebas concluyentes en cuanto a la eficacia de las intervenciones encaminadas a mejorar las cualificaciones, competencias y condiciones laborales de los docentes. Se ha cobrado mayor conciencia con respecto a las dificultades de la enseñanza y la contribución de los profesionales de la enseñanza se ha valorado más a medida que los cierres de escuelas debidos a la COVID-19 obligaban a muchos padres y otras personas a cargo de niños a hacer las veces de docentes sustitutos.

Se ha modificado la denominación del indicador mundial 4.c.1, que ahora es: "Proporción de docentes con las cualificaciones mínimas requeridas, por nivel de educación". Esta modificación fue aprobada por el Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los ODS en abril de 2020, y confirmada en el 52º periodo de sesiones de la Comisión de Estadística celebrado en marzo de 2021 (IEU, 2020). El contenido del indicador no ha cambiado; su propósito es reflejar la cantidad de docentes que tienen al menos las cualificaciones mínimas requeridas para enseñar de conformidad con las normas nacionales.

> "La proporción de alumnos por docente formado en el África subsahariana es casi el doble de la media mundial"

Ahora bien, dado que los datos sobre el indicador 4.c.1 siguen siendo fragmentarios, no se ha podido estimar un promedio mundial que abarque todos los niveles. También se ha cuestionado el concepto de promedio de los distintos países, dado que las definiciones difieren. Frente a esta situación, se ha emprendido una iniciativa con miras a elaborar una clasificación internacional normalizada para los programas de formación de docentes (**Recuadro 19.1**).

El África subsahariana es la región con el porcentaje más bajo de docentes cuya formación corresponde a las normas nacionales: el 57% en preescolar (frente al 83% en América Latina y el Caribe), el 67% en la enseñanza primaria (frente al 85% en África Septentrional y Asia Occidental) y el 61% en la enseñanza secundaria (frente al 78% en Asia Central y Meridional). Por lo tanto, la proporción de alumnos por docente formado (indicador temático 4.c.2) en el África subsahariana es casi el doble de la media mundial, pese a la ligera mejora que ha tenido lugar desde 2015 (**Cuadro 19.1**). Muchos países de altos ingresos no aportan datos a esas estadísticas porque, dado que la profesión docente está estrictamente reglamentada, se supone que todos los docentes poseen las cualificaciones mínimas, por tratarse de un requisito estatutario. No obstante, estar cualificados para la enseñanza en general no significa forzosamente que estén cualificados para impartir la materia que enseñan (**Enfoque 19.1**).

RECUADRO 19.1:

Una nueva iniciativa se propone mejorar la comparabilidad de las cualificaciones de los docentes

El problema con los indicadores de la meta 4.c del ODS es que no existen definiciones internacionales de lo que se entiende por docentes "formados" y "cualificados". Los países de bajos ingresos, como el Níger, exigen que los docentes de escuela primaria hayan obtenido un diploma de formación docente en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria (Tatto, 2020); los países de altos ingresos, como la República Checa y Finlandia, requieren que los docentes del primer ciclo de la enseñanza secundaria tengan un título de máster (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019).

En 2019, en su 40ª reunión, la Conferencia General de la UNESCO apoyó la elaboración de una Clasificación Internacional Normalizada de los Programas de Formación de Docentes (CINE-T) para apoyar el seguimiento de la meta 4.c del ODS 4. CINE-T es un marco en el cual se reúnen, recopilan y analizan estadísticas transnacionales comparables sobre programas de formación de los docentes. Se basa en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), que es el marco para comparar los programas de educación generales y las cualificaciones conexas por nivel de educación y campo de especialización. Se encargó la elaboración de CINE-T a un grupo de asesoramiento técnico establecido por el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU), en colaboración con el Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030.

El análisis de un inventario del IEU, que abarca 814 programas nacionales de formación docente de 196 países y territorios, determinó cinco dimensiones como base para la clasificación. Se asignaron códigos de un dígito a cada dimensión: el nivel de la CINE del programa de formación (desde 2, por ejemplo, el primer ciclo de la enseñanza secundaria, hasta 8, por ejemplo, un programa de doctorado); el nivel de educación en el que están autorizados a enseñar los graduados (desde 0, preescolar, hasta 9, ciclos primero y segundo de la enseñanza secundaria); los prerrequisitos educativos para participar en el programa (desde 1, enseñanza primaria, hasta 8, un programa de doctorado); la duración del programa (desde 1, hasta un año, hasta 7, más de seis años); y el porcentaje de práctica docente (desde 0, ninguna, hasta 3, el 20% o más) (IEU, 2021). De este modo se asigna a cada programa una cifra de cinco dígitos. Otros criterios considerados, pero no incluidos, eran las trayectorias de la profesión docente (concurrentes, consecutivas y alternativas); el tipo de establecimiento; la proporción de contenido académico y pedagógico; y el apoyo en el periodo de prueba/orientación inicial.

Después de efectuar una consulta a nivel mundial con los Estados Miembros de la UNESCO y expertos competentes, se presentó una propuesta para su aprobación en la 41ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 2021. Una vez incorporadas las revisiones solicitadas por la Conferencia General, la versión final de la CINE-T se difundirá y el IEU elaborará una estrategia de acopio de datos, unas directrices y una capacitación para su implementación y puesta en marcha. La CINE-T constituirá un paso importante para la obtención de datos comparables sobre los programas de formación de docentes a escala internacional, en particular sobre la formación previa al empleo de los docentes. Sin embargo, en un comienzo se mejorarán específicamente los datos acerca de los nuevos docentes (flujos); para hacer realidad la obtención de datos exhaustivos sobre las cualificaciones de toda la población docente (existencias) se necesitará más tiempo.

La proporción media de alumnos por docente a escala nacional oculta una desigualdad importante entre escuelas. El 38% de los docentes de Cabo Verde, el 34% de los docentes de Kirguistán y el 30% de los docentes de Camboya tienen que enseñar al 50% de los alumnos que asisten a escuelas menos bien dotadas en personal. A raíz de ello, la proporción agrupada de alumnos por docente de primaria (44:1) resulta considerablemente inferior a la proporción promedio de alumnos por docente desde la perspectiva del alumno, que es 61:1 (**Recuadro 19.2**).

El número de docentes a escala mundial ha ido aumentando de forma constante en la enseñanza primaria y en el primer ciclo de enseñanza secundaria, reflejando una creciente matriculación y los esfuerzos encaminados a reducir la proporción de alumnos por docente. Sin embargo, si bien en 2015 aumentó la disponibilidad de datos sobre las cualificaciones de los docentes gracias a la información aportada sobre el indicador mundial del ODS, en los últimos años no ha mejorado la cobertura de datos (**Gráfico 19.2**). Con respecto a la mayoría de los docentes del mundo, no se sabe si cumplen con las cualificaciones mínimas nacionales, aunque el número de docentes de los cuales se sabe que carecen de cualificaciones es reducido. Es probable que los países con menor capacidad administrativa y estadística para informar sobre las cualificaciones de los docentes cuenten con una cantidad de docentes no cualificados relativamente elevada.

El número de docentes del segundo ciclo de la enseñanza secundaria parece haber disminuido a principios de la década de 2010 (**Gráfico 19.2c**). Esta caída se explica en gran medida por los informes presentados por la India: tras una laguna de información en 2011, este país informó de casi 800.000 docentes menos en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria en 2012 con respecto a 2010. Esta disminución se compensó con un mayor número de docentes de educación postsecundaria no superior, de primer ciclo de enseñanza secundaria y, en particular, de escuela primaria. Sin embargo, más que de una redistribución real, se trataba de un cambio en la metodología de presentación de datos. Antes de 2010, varios estados muy poblados, como Andhra Pradesh, Karnataka y Maharashtra, incluían en sus informes el octavo grado como integrante del nivel de enseñanza secundaria. Después de la entrada en vigor de la ley sobre derecho a la educación de 2009, se obligó a los estados a incluir en sus informes el octavo grado en el nivel de primaria, y la financiación estaba condicionada a la presentación de esta información. Asimismo, en 2011, en el marco del programa de enseñanza secundaria Rashtriya Madhyamik Shiksha Abhiyan, entraron en vigor nuevas directrices relacionadas con el envío de información al sistema unificado de información de distrito para la educación por parte de escuelas que abarcaban varios niveles de educación, cuyo método de clasificación había sido distinto anteriormente.

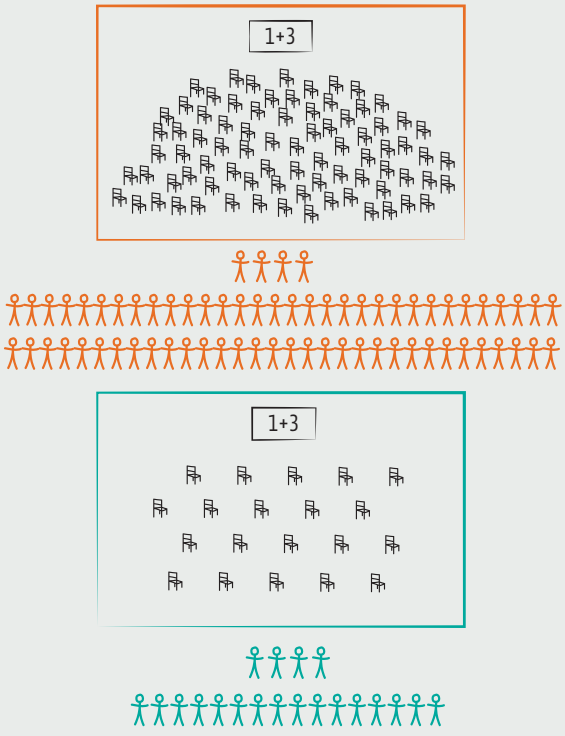
RECUADRO 19.2:

Agregación de proporciones desiguales de alumnos por docente

Los datos agregados sobre la proporción de alumnos por docente pueden malinterpretarse fácilmente. Imaginemos dos aulas con un docente cada una, una con 20 alumnos y la otra con 80 alumnos. En general, con 100 alumnos para 2 docentes, la proporción agrupada de alumnos por docente es de 50. Esta cifra dará igualmente la proporción media de alumnos por docente que uno de los docentes, seleccionado de forma aleatoria, experimentaría. Desde el punto de vista del alumno, sin embargo, es mucho más probable que asista a la clase con más alumnos. En promedio, a un alumno seleccionado al azar le correspondería una proporción de 68 alumnos por docente, que es el resultado del cálculo que representa que ese alumno tiene un 80% de probabilidades de estar en una clase con 80 alumnos y un 20% de estar en un aula con 20 compañeros.

Si bien ambas proporciones son exactas, corresponden a distintas perspectivas. La proporción agregada de 50 alumnos por docente refleja mejor las condiciones laborales experimentadas por el docente medio y la magnitud de recursos del sistema. No obstante, la proporción agregada de 68 alumnos por docente es una mejor representación del entorno de aprendizaje del alumno medio (**Gráfico 19.1**).

GRÁFICO 19.1:
Un alumno elegido de forma aleatoria tiene más probabilidades de estar en una clase superpoblada que un docente seleccionado al azar



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig19_1
Fuente: Equipo del informe GEM.

Una estimación reciente indica que el África subsahariana tendrá que contratar a 15 millones de docentes de aquí a 2030 para dotar a las escuelas de personal docente con miras a lograr la matriculación universal con un número máximo de 40 alumnos por docente en la enseñanza primaria y 25 en la secundaria (UNESCO, 2021). De esta cifra, se necesitarán 8,7 millones para ocupar puestos adicionales y seguir el ritmo de la matriculación en aumento, y 6,3 millones para sustituir a los docentes que abandonan la profesión. Algunos de los países más pobres, como la República Centroafricana, el Chad, Malawi, Mozambique y el Níger, tendrían que aumentar la cantidad de docentes de secundaria en al menos un 15% cada año.

La mayoría de los países no informan periódicamente sobre el porcentaje de docentes que han recibido formación en el empleo durante los últimos 12 meses (indicador temático 4.c.7). Actualmente, el seguimiento se basa en la encuesta internacional sobre profesores, enseñanza y aprendizaje (TALIS), en cuya ronda de 2018 participaron 48 sistemas educativos. El estudio es una rica fuente de información sobre el perfeccionamiento profesional de los docentes, en particular su modalidad y contenido. Los seminarios presenciales tradicionales y el estudio por cuenta propia siguen siendo las formas más comunes de perfeccionamiento profesional docente: el 76% de los docentes del primer ciclo de la enseñanza secundaria habían asistido a cursos o seminarios, y el 72% habían leído publicaciones especializadas durante los 12 meses anteriores a la encuesta. La participación en seminarios en línea era menos habitual, aunque en algunos sistemas educativos, en especial en la República de Corea y en Shanghái (China), la participación en este tipo de cursos era casi universal, aun antes de la pandemia. La siguiente ronda de la encuesta TALIS en 2024 brindará la posibilidad de observar en qué medida la COVID-19 ha tenido un efecto duradero en el cambio hacia las modalidades en línea del perfeccionamiento profesional de los docentes (**Gráfico 19.3**).

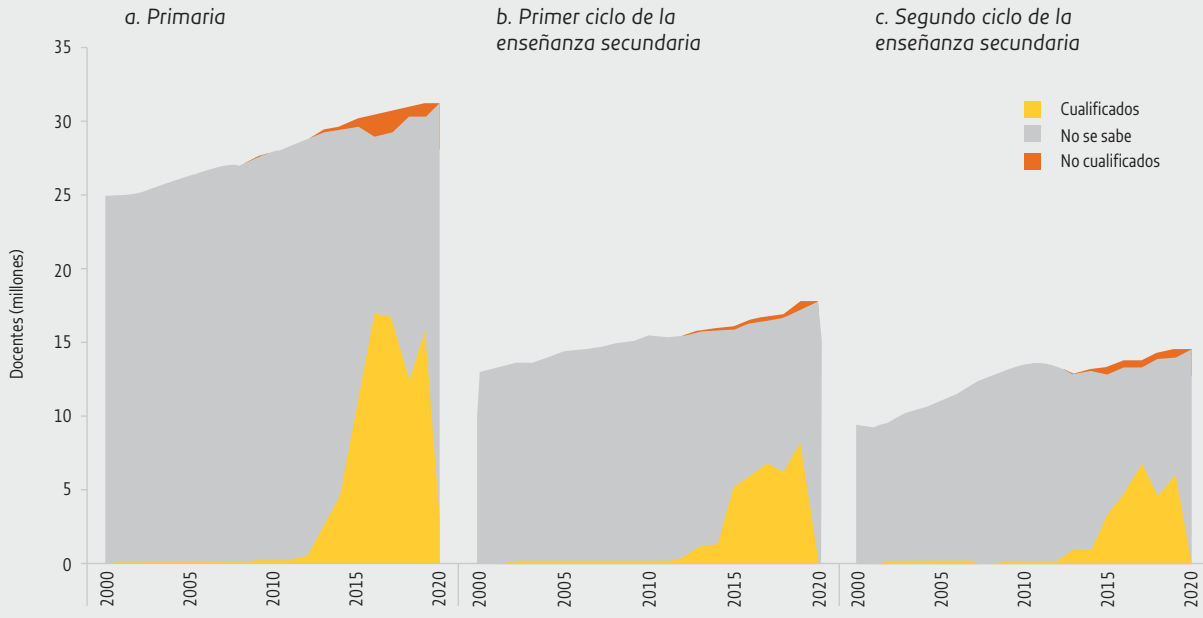
Como es lógico, la formación en el empleo de los docentes se centra por lo general en el conocimiento de las asignaturas y los planes de estudios, así como en la práctica pedagógica y de evaluación. En casi todos los países, más de la mitad de los docentes del primer ciclo de la enseñanza secundaria participan en actividades de perfeccionamiento profesional relacionadas con estos temas en un año determinado, y en Viet Nam casi todos los docentes participaron. En cambio, en la mayoría de los países menos de la mitad de los docentes han recibido recientemente formación sobre la aplicación de enfoques inclusivos en clases multiculturales.

> “Los seminarios presenciales tradicionales y el estudio por cuenta propia siguen siendo las formas más comunes de perfeccionamiento profesional de los docentes”

GRÁFICO 19.2:

La información sobre las cualificaciones de los docentes es incompleta

Número de docentes, por cualificaciones y nivel de educación, 2000–2020

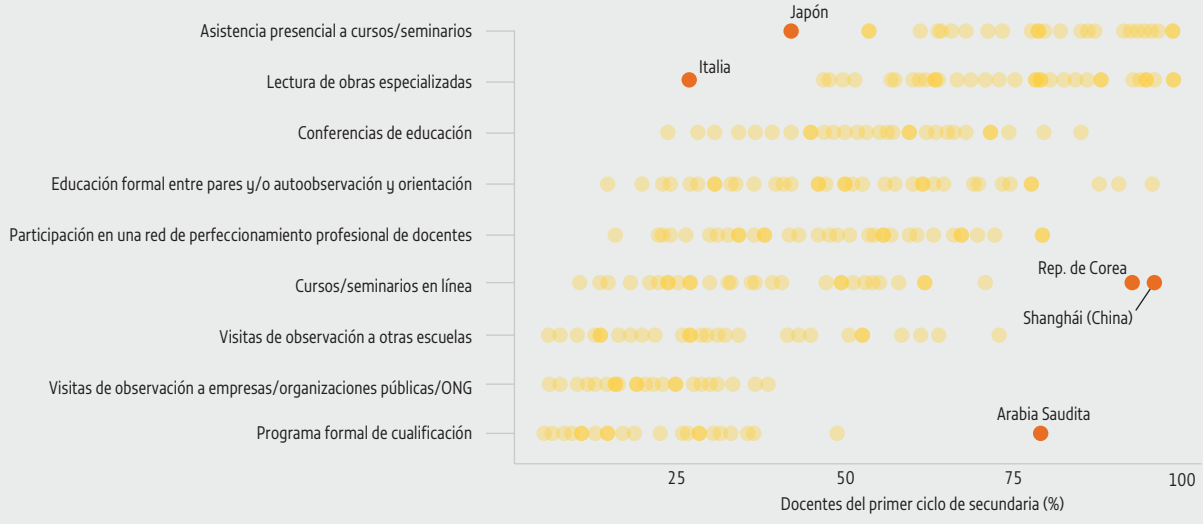


GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig19_2
Fuente: Base de datos del IEU.

GRÁFICO 19.3:

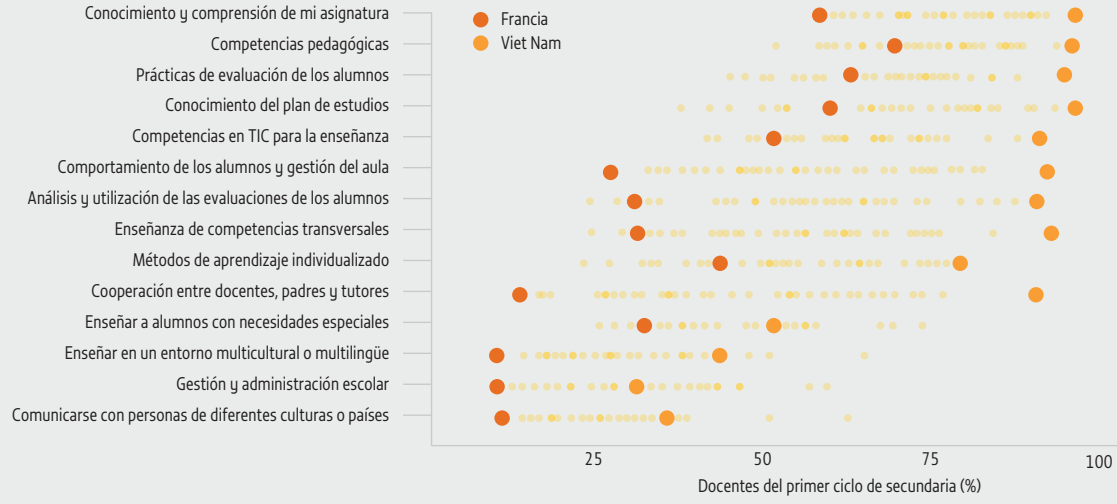
Los cursos presenciales y el estudio por cuenta propia siguen siendo las formas más comunes de perfeccionamiento profesional de los docentes

Índice de participación de docentes del primer ciclo de la enseñanza secundaria en el perfeccionamiento profesional durante los 12 meses anteriores, por modalidad, sistemas educativos seleccionados, 2018



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig19_3
Fuente: OCDE (2018).

GRÁFICO 19.4:
Pocos docentes de Francia reciben formación en temas relacionados con la educación inclusiva, mientras que en Viet Nam la mayoría la recibe
Índice de participación de docentes del primer ciclo de la enseñanza secundaria en el perfeccionamiento profesional durante los 12 meses anteriores, por contenido, 2018



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig19_4
Fuente: OCDE (2018).

Entre los países participantes, Francia acusa el nivel más bajo de perfeccionamiento profesional. De acuerdo a sus propias informaciones, los docentes franceses eran los que menos probabilidades tenían de haber participado en alguna modalidad de formación en los últimos 12 meses y quienes notificaron la menor cantidad de tipos de actividad (**Gráfico 19.4**). A pesar de que los docentes en Francia enfrentan altos niveles de diversidad en las aulas, con las consiguientes dificultades de inclusión, la proporción de docentes que se beneficiaron de cursos de perfeccionamiento profesional para enseñar en entornos multiculturales o multilingües, o para comunicarse con personas de distintas culturas o países, es más bajo que en cualquier otro país participante en la encuesta TALIS.

Las características que hacen que los programas de perfeccionamiento profesional de los docentes tengan éxito son polifacéticas. No obstante, un estudio de 139 programas de formación docente continua puestos en marcha en 14 países de ingresos bajos y medianos mostró que eran pocos los casos en que los docentes aplicaban prácticas conducentes a mejores resultados del aprendizaje (Popova y otros, 2018).

> “En los países de altos ingresos, es frecuente que los docentes ganen menos que profesionales equiparables en otros sectores”

El IEU ha informado sobre nuevas estimaciones del indicador salarial de los docentes, que examina el salario de los docentes en relación con el de otras profesiones que exigen cualificaciones o un nivel de educación comparables (indicador temático 4.c.5). Por lo general, la diferencia media entre docentes de distintos niveles de educación dentro de un país es inferior a las diferencias entre países (**Gráfico 19.5**).

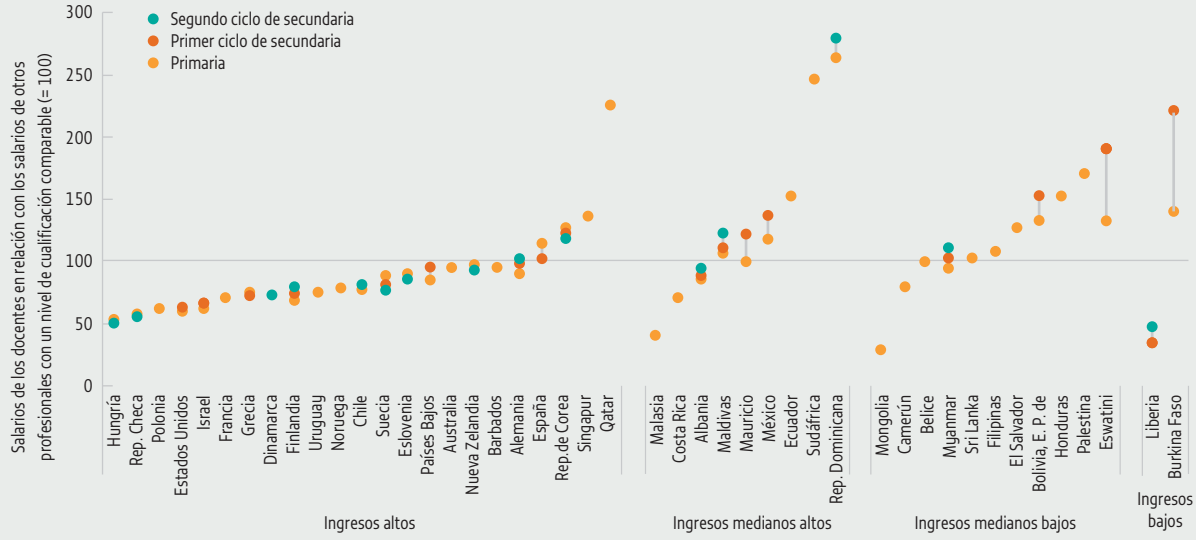
En los países de altos ingresos, es frecuente que los docentes ganen menos que profesionales equiparables en otros sectores. En Finlandia, país conocido por su sólido historial en las evaluaciones internacionales del aprendizaje y por el elevado estatus social de los docentes, éstos cobran aproximadamente un 25% menos que profesionales comparables. En cambio, en la República de Corea, se paga a los docentes un 20% más que a otros profesionales.

En comparación, en los países de ingresos bajos y medianos es más probable que los docentes obtengan salarios superiores a los de otros profesionales, aunque solo en pocos casos se dispone de datos al respecto. Esos salarios relativamente elevados no significan necesariamente que los docentes cuenten con paquetes de remuneración atractivos y competitivos. Las dificultades de medición complican las comparaciones. Entre otras razones, en muchos sectores los mercados laborales formales para trabajadores con alto nivel

GRÁFICO 19.5:

Los docentes tienden a ganar salarios más bajos con relación a otros profesionales en los países de altos ingresos, pero superiores en algunos países de ingresos bajos y medianos

Salario medio de los docentes en relación con otras profesiones que exigen un nivel de cualificación comparable, último año del que se dispone de datos en 2015–2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig19_5
Fuente: Base de datos del IEU.

de educación están poco desarrollados y no hay un registro de los niveles de ingresos de estos profesionales que permita una comparación fiable.

Al comparar los salarios de los docentes con los de otros profesionales de igual nivel de cualificaciones se deben tener en cuenta otros factores. Un estudio de los salarios de los docentes en 15 países del África subsahariana reveló que, tras ajustarlos según la educación, la edad, el género y la ubicación, el número de países en los que los docentes ganaban un salario superior al de otros profesionales con cualificaciones comparables disminuyó de 10 a 5, y en 7 países los docentes tenían un salario inferior. Al mismo tiempo, se señaló que en los 15 países los docentes trabajaban menos horas que otros trabajadores. Una comparación absoluta de los docentes con otros trabajadores mostró que, con excepción de dos de ellos (República Democrática del Congo y Níger), en todos los países los docentes ganaban más por hora. Después de realizar el ajuste en base a todos los factores, tenían un salario superior en solo siete países y estaban en desventaja en un solo país (Nigeria) (Evans y otros, 2021).

Los incentivos salariales pueden motivar a los docentes a trabajar en escuelas para las que resulta difícil contratar personal debido a su ubicación remota o a otros factores. No obstante, la cuantía de los incentivos ofrecidos suele ser insuficiente. En el Perú, un análisis de las preferencias de los docentes indicadas en las solicitudes presentadas al sistema centralizado de asignación de escuela encontró que si se intentara cubrir todas las vacantes únicamente mediante incentivos salariales, se duplicaría la factura salarial. Habría que multiplicar el gasto actual en salarios por seis para equiparar la calidad de la enseñanza en todo el Perú. Sin embargo, ambas cifras se basan en la reserva de docentes existente. Una alternativa a ofrecer incentivos a los docentes de zonas urbanas para que enseñen en escuelas rurales sería formar a más docentes locales. El aumento del número de docentes procedentes de zonas rurales en un porcentaje de apenas el 3% podría traducirse en estimaciones del costo inferiores en un 30% a un 35% (Bobba y otros, 2021).

Se supone que el salario de los docentes puede entenderse como un indicador indirecto de su motivación. No obstante,

> “En el Perú, el aumento del número de docentes procedentes de zonas rurales en un porcentaje de apenas el 3% podría traducirse en estimaciones del costo inferiores en un 30% a un 35%”

un análisis reciente del considerable ausentismo de los docentes en ocho países de África Oriental y Meridional muestra que hay muchos otros factores que influyen en la motivación (Karamperidou y otros, 2020). Incluso la información aportada por los propios docentes indica que el porcentaje de los que faltan a la escuela al menos una vez a la semana varía desde casi el 10% en Kenya y Rwanda hasta cerca del 30% en Sudán del Sur. El ausentismo es ligeramente más elevado en zonas rurales que en zonas urbanas y periurbanas, y también es más elevado en las escuelas públicas que en las privadas. Los factores relacionados con la escuela son menos importantes que los motivos personales. Los docentes afirman que faltan por razones de salud (62%) y motivos familiares (35%), seguidas por el clima (en particular lluvia torrencial y calor excesivo) y cuestiones relacionadas con trámites oficiales y transporte. En el informe se recomienda centrarse en el seguimiento y la rendición de cuentas de los docentes y en velar por que todos los cursos de formación tengan lugar durante las vacaciones y los fines de semana, a diferencia de los países de altos ingresos en los que la investigación ha destacado la importancia de otorgar tiempo libre para la formación en los horarios de trabajo de los docentes (De Neve y Devos, 2017; Owen, 2014).

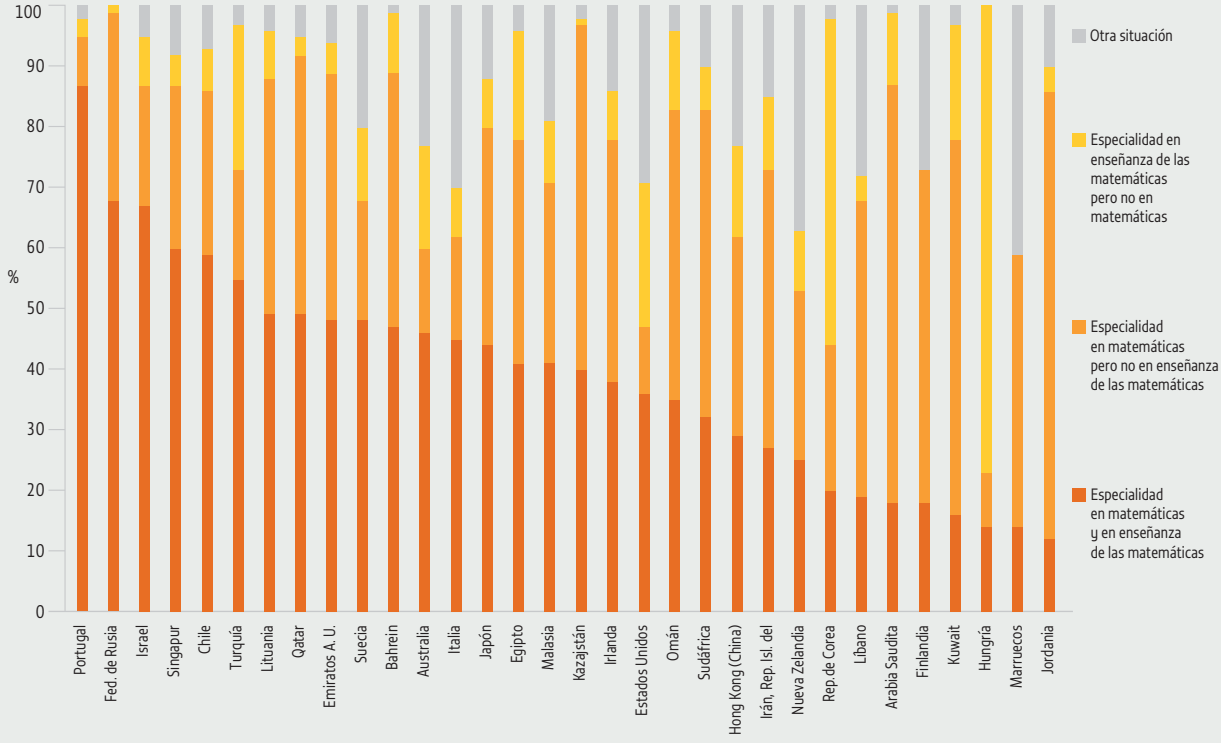
ENFOQUE 19.1: MUCHOS DOCENTES ESTÁN FORMADOS Y CUALIFICADOS PERO NO PARA LA ASIGNATURA QUE IMPARTEN

Las mediciones generales de la cualificación y la formación de los docentes pasan por alto el fenómeno de la enseñanza fuera del campo de especialización, que se da cuando las materias que imparten están fuera del campo de especialización de los docentes, o cuando éstos no cumplen con los requisitos de especialización necesarios. Este aspecto poco estudiado, que a menudo es consecuencia de la escasez de docentes o de la mala gestión del personal, puede tener repercusiones importantes en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

GRÁFICO 19.6:

En la mayoría de los países, a menos de la mitad de los alumnos de octavo grado les enseñan matemáticas docentes especializados en matemáticas o en enseñanza de las matemáticas

Alumnos de octavo grado cuyas clases de matemáticas son impartidas por docentes especializados en matemáticas o enseñanza de las matemáticas, países seleccionados, 2019



Nota: Los datos de Sudáfrica se refieren al noveno grado en lugar del octavo.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig19_6

Fuente: IEA (2019).

En muchas partes del mundo los docentes imparten enseñanza fuera de su campo de especialización. En al menos 40 sistemas educativos que participaron en la encuesta TALIS de 2018, más del 10% de los docentes de ciencias del primer ciclo de la enseñanza secundaria no habían recibido educación o capacitación formal en la materia; lo mismo ocurre en el caso de los profesores de matemáticas. En Georgia y Arabia Saudita, menos del 60% de los profesores de ciencias y matemáticas recibieron formación en las asignaturas que imparten durante su educación formal.

En al menos 16 países que participaron en el Estudio internacional de tendencias en matemáticas y ciencias (TIMSS) de 2019, más del 10% de los alumnos de octavo grado aprendían matemáticas con docentes que no se habían graduado en matemáticas y/o enseñanza de las matemáticas como materia de estudio principal. Si se adopta el criterio más estricto de cualificación en ambos campos de estudio, esto se aplica a más de la mitad de los alumnos de la mayoría de los países participantes (**Gráfico 19.6**). En Australia, existe un 76% de posibilidades de que un alumno que esté entre el séptimo y el décimo grado tenga,

> “Se ha llegado a la conclusión de que la enseñanza fuera del campo de especialización influye de forma negativa en la autoestima, la confianza y las relaciones de los docentes en el seno de la comunidad escolar”

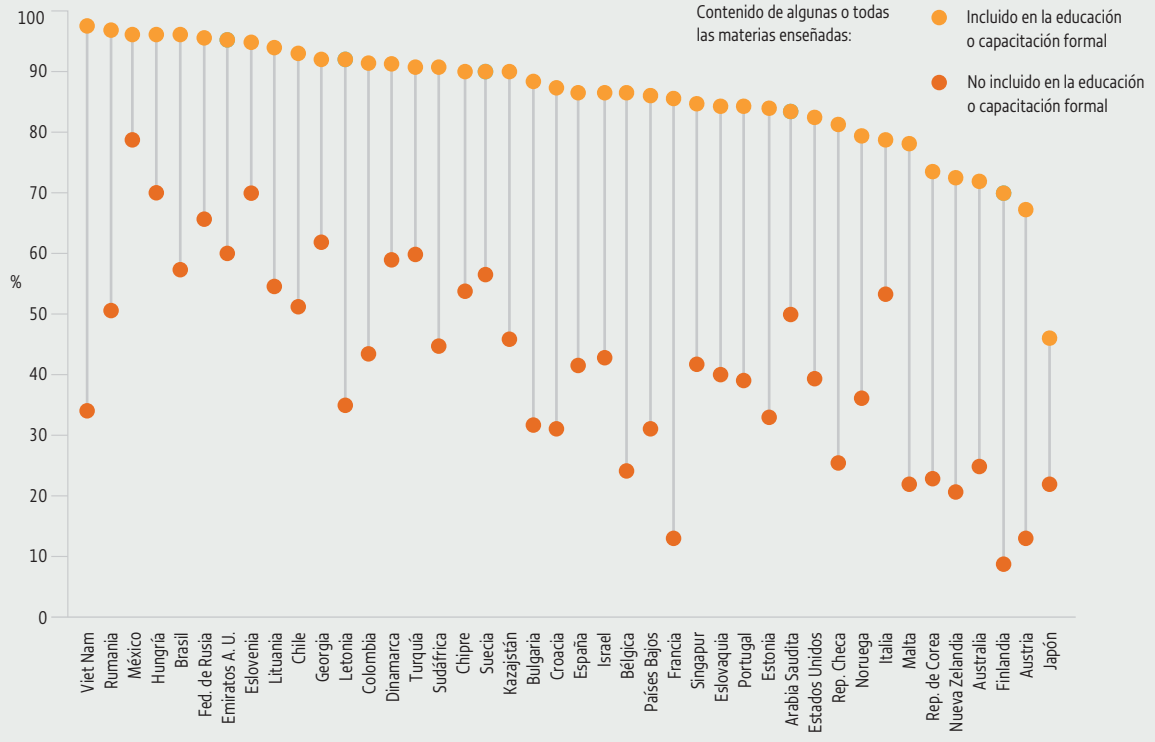
como mínimo, un profesor de matemáticas cuyo campo de especialización no sea esa materia, y un 35% de posibilidades de tener al menos dos docentes en esa situación (Prince y O'Connor, 2018).

La prevalencia de la enseñanza fuera del campo de especialización podría incluso ser mayor en materias más especializadas. En el Brasil, más de la mitad de las clases de sociología, arte, filosofía y física en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria son impartidas por profesores no

GRÁFICO 19.7:

Los docentes que han recibido formación relativa al contenido que imparten como parte de su educación formal tienen más probabilidades de sentirse bien preparados para enseñar dicho contenido

Proporción de docentes del primer ciclo de la enseñanza secundaria que declararon sentirse bien o muy bien preparados para enseñar el contenido de sus clases debido a que este elemento estaba incluido en su educación o capacitación formal, 2018



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig19_7
Fuente: OCDE (2018).

cualificados en esas materias, frente a menos del 30% de las clases de matemáticas, portugués, biología y educación física (INEP, 2019). En Australia, entre las materias que tienen el porcentaje más alto de docentes que enseñan materias que no pertenecen a su campo de especialización figuran idiomas, geografía y tecnología de la información y las comunicaciones (Weldon, 2016).

La enseñanza fuera del campo de especialización puede tener consecuencias perjudiciales para la enseñanza y el aprendizaje. Algunos estudios han llegado a la conclusión de que influye de forma negativa en la autoestima, la confianza y las relaciones de los docentes en el seno de la comunidad escolar (du Plessis y otros, 2014), así como en su satisfacción laboral y la probabilidad de permanecer en la profesión (Sharplin, 2014). Las prácticas pedagógicas también pueden variar. Los docentes que enseñan materias que no pertenecen a su campo de especialización tienden a basarse más en los libros de texto y en material preelaborado y es menos probable que establezcan asociaciones entre distintos temas y desarrollen actividades creativas en sus clases (Napier y otros, 2020; Van Overschelde y Piatt, 2020). En todos los sistemas educativos de los países participantes en la encuesta TALIS, los docentes cuya educación o capacitación formal incluía contenido de algunas o todas las asignaturas que impartían tendían más a sentirse bien preparados en ese ámbito de enseñanza (**Gráfico 19.7**).

Todas estas circunstancias pueden influir en el desempeño de los alumnos. En los 16 países que participaron en el TIMSS, donde al menos el 10% de los alumnos tenían docentes que impartían materias fuera de su campo de especialización, la correlación entre la enseñanza fuera del campo de especialización y las puntuaciones de los alumnos en general no es concluyente, pero en todos los casos en los que es estadísticamente significativa, es negativa. El hecho de que la evaluación del TIMSS se efectúa en los grados 4 y 8 podría encubrir efectos más importantes de la enseñanza fuera del campo de especialización en grados superiores, cuando aumenta la especialización de las asignaturas.

Varios estudios realizados en los Estados Unidos abundan en ese sentido, pero es necesario investigar más en diversos contextos antes de poder obtener resultados concluyentes (Porsch y Whannell, 2019). Los datos longitudinales procedentes del estado de Carolina del Norte referentes al desempeño académico de alumnos de secundaria revelaron que el rendimiento de los alumnos que asistían a clases con docentes que impartían materias de su campo de especialización era mucho mejor (Clotfelter y otros, 2010). Utilizando datos sobre la enseñanza secundaria del censo del estado de Nueva York, los investigadores constataron que, en los exámenes estatales normalizados de química y física, los alumnos con docentes cuyo campo de especialización no abarcaba estas materias tenían un desempeño considerablemente peor que el de sus pares, aun tomando en consideración el contexto socioeconómico (Sheppard y otros, 2020).

El fenómeno de la enseñanza fuera del campo de especialización suscita también preocupación en cuanto a la equidad, ya que no todos tienen igual probabilidad de ser este tipo de docente o de ser un alumno suyo. En el Brasil, los alumnos de regiones rurales y más pobres tienen más probabilidades de estar en clases impartidas por docentes que enseñan materias que no pertenecen a su campo de especialización (INEP, 2019). De modo análogo, la prevalencia de la enseñanza fuera del campo de especialización es considerablemente más elevada en zonas rurales y remotas de Australia, y en escuelas que atienden a comunidades de condición socioeconómica inferior (Weldon, 2016). En Irlanda, los docentes que imparten materias fuera de su campo de especialización son empleados sobre todo para enseñar a alumnos con menos capacidad académica. En Alemania, la enseñanza fuera del campo de especialización prevalece más en escuelas que no están orientadas directamente hacia la educación postsecundaria, a diferencia de los Gymnasien o las Gesamtschulen (Price y otros, 2019). En el estado de Texas (Estados Unidos), los alumnos negros, los de situación socioeconómica más baja, los que reciben educación especial y los de escuelas rurales tienen muchas más probabilidades de tener este tipo de docentes; al mismo tiempo, es más probable que los docentes negros y los que trabajan en escuelas rurales impartan enseñanzas fuera de su campo de especialización (Van Overschelde y Piatt, 2020).

Algunos países ofrecen certificados o programas de perfeccionamiento profesional para apoyar a estos docentes. En Irlanda, en 2012 se puso en marcha un programa nacional patrocinado por el Gobierno, el diploma profesional para la enseñanza de las matemáticas, con objeto de mejorar las competencias, sobre el contenido y su pedagogía, de los docentes de matemáticas para quienes esta materia no pertenecía a su campo de especialización. Se atribuye a este programa la reducción de la incidencia de la enseñanza fuera del campo de especialización que pasó del 48% en 2009 al 25% un decenio más tarde (Goos y otros, 2019). Alemania, Australia y el Reino Unido, que poseen programas similares para docentes que enseñan matemáticas o ciencias cuando estas materias están fuera de su campo de especialización, declaran haber conseguido aumentar los conocimientos de los participantes sobre el contenido de estas asignaturas (Kenny y otros, 2020). Este tipo de docentes también pueden adquirir los conocimientos necesarios mediante la experiencia. En Australia, los docentes de matemáticas que no tienen el correspondiente título académico han enseñado la materia, en promedio, durante más de siete años (Weldon, 2016).

> “En el estado de Texas (Estados Unidos), los alumnos negros, los de situación socioeconómica más baja, los que reciben educación especial y los de escuelas rurales tienen muchas más probabilidades de tener docentes que imparten enseñanzas fuera de su campo de especialización”

No todos los docentes que imparten materias fuera de su campo de especialización se sienten mal o incómodos en sus cargos. Los que reciben un apoyo apropiado pueden considerarlo como un paso importante para el desarrollo de su carrera profesional (The Guardian, 2017). Es posible que las estadísticas incluyan en esa categoría a los docentes que enseñan una materia que han estudiado, pero para un nivel de escolaridad distinto. Asimismo, las mediciones de la enseñanza fuera del campo de especialización pueden sobrestimar el número de docentes pertenecientes a esta categoría, puesto que tienden a hacer corresponder la materia enseñada con el título académico del docente, sin tener en cuenta el grado de afinidad de los campos de estudio; por ejemplo, un profesor de matemáticas con un título en física no está tan alejado de su campo de especialización como un licenciado en sociología. Las experiencias positivas con la enseñanza fuera del campo de especialización suelen combinar una diversidad de factores, a saber, los intereses de los docentes y un sistema de apoyo sólido brindado por la comunidad escolar y la dirección de la escuela (Campanini, 2019; du Plessis y otros, 2014). Para ello es necesario reconocer el problema y trabajar para lograr una mejor comprensión de su prevalencia y sus efectos, y aplicar las estrategias más eficaces para solucionarlo.

COVID-19

En todo el mundo, los docentes se han visto directamente afectados por la pandemia de COVID-19. En los Estados Unidos, causó la muerte de más de 1.000 educadores hasta septiembre de 2021 (Maxwell, 2021). En Sudáfrica y en el estado de Uttar Pradesh (India), murieron más de 1.600 docentes (Ndaba, 2021; Rashid, 2021). La pandemia ha planteado además desafíos sin precedentes para las vidas profesionales de los docentes. Cuando se produjeron los cierres de escuelas, muchos docentes no estaban preparados para la transición a la enseñanza a distancia, se sentían inseguros acerca de sus funciones y no estaban familiarizados con la tecnología. Tras la reapertura de las escuelas, no se brindó a los docentes un apoyo claro para compensar la pérdida de horas de clase, ni medidas de protección de su propia salud y de la salud de los alumnos.

La designación de los docentes como trabajadores esenciales, llamados también "de la primera línea", y las consecuencias conexas variaron de un país a otro. Al compartir durante horas un aula cerrada con gran número de niños que muy probablemente no están vacunados, los docentes están especialmente expuestos al contagio de la COVID-19. Pueden tener que someterse a exigencias específicas con respecto al uso de mascarillas, la vacunación y las pruebas de diagnóstico de COVID en aras de un entorno escolar seguro. Para que la reapertura de las escuelas sea posible y segura, es esencial dar prioridad a los docentes en los planes nacionales de vacunación contra la COVID-19.

En cuanto al suministro, aproximadamente dos tercios de los países informaron que los docentes eran o serían un objetivo prioritario en la vacunación contra la COVID-19, ya sea mediante medidas nacionales de vacunación (59%), o la iniciativa COVAX (7%) que se aplica en los países de bajos y medianos ingresos (UNESCO y otros, 2021). No obstante, la renuencia a vacunarse ha afectado la demanda. En Etiopía, un país con suministro limitado de vacunas que no ha dado prioridad a los docentes, un estudio realizado en la ciudad de Gondar reveló que solo 55% de docentes aceptarían la vacunación (Handebo y otros, 2021). En la provincia canadiense de Columbia Británica, el 90% de más de 5.000 docentes declararon que era probable o muy probable que aceptaran vacunarse contra la COVID-19 (Racey y otros, 2021).

En países de altos ingresos, la inclusión de la docencia entre las ocupaciones para las cuales la vacunación es obligatoria es objeto de disputas sobre si se trata de una posible violación de los derechos humanos (Dzehtsiarou, 2021). Nueva Zelandia y el estado australiano de Nueva Gales del Sur son de los pocos países y territorios que adoptaron esa medida (Gobierno de Nueva Gales del Sur, 2021; Gobierno de Nueva Zelandia, 2021). En los Estados Unidos, 10 Estados, el Distrito de Columbia y Puerto Rico establecieron el requisito de vacunación. En Hawái, la política adoptada al respecto contribuyó a aumentar el índice de vacunación del 80% al 89%. Además, el Gobierno federal impone la vacunación a los docentes de las escuelas administradas por el Estado federal y a los de los programas Head Start y Early Head Start, financiados por el Gobierno federal (Casa Blanca, 2021). Otras autoridades educativas, como las de Hong Kong (China), exigieron a los docentes no vacunados la realización de pruebas de diagnóstico frecuentes (Cheung, 2021).

Una forma de limitar el contagio en las escuelas es reducir el número de alumnos que comparten el aula. Aproximadamente 3 de 10 países en 2020 y 4 de 10 en 2021 declararon haber contratado docentes suplementarios para apoyar los esfuerzos encaminados a la reapertura de las escuelas (UNESCO y otros, 2021). En el África subsahariana, el 26% de los países declararon haber contratado más docentes (ADEA y otros, 2021). Sin embargo, no se sabe con certeza cuántos docentes se contrataron y tampoco está claro si la finalidad era reducir el número de alumnos por aula. Es posible que ello se deba simplemente a la reanudación de los procesos de contratación congelados en 2020, como por ejemplo en Uganda, o a la sustitución de docentes que habían muerto o renunciado, como en la provincia del Cabo Oriental de Sudáfrica (Funani, 2021; Xinhua, 2021). Cuando se consiguió reducir el tamaño de las clases, esto no se debió a una reducción de la proporción de alumnos por docente, sino a la introducción de dos turnos, como en Rwanda, a la reducción del número de horas de clase presenciales, como en Mozambique, y a ajustes como el traslado de las clases al exterior o la utilización de otras instalaciones escolares (ADEA y otros, 2021).

Ahora bien, en términos más generales, la situación con respecto al abandono de docentes es ambigua. En el Reino Unido, las tasas de abandono de docentes de la enseñanza primaria y secundaria disminuyeron un 17% entre 2019 y 2020. Los cierres de escuelas y los confinamientos de marzo de 2020 obstaculizaron las entrevistas laborales, dificultando el cambio de trabajo y haciendo que los docentes fueran renuentes a dejar sus cargos debido a perspectivas inciertas en un contexto de recesión (Worth, 2021). En el estado de Carolina del Norte (Estados Unidos), el abandono medio de docentes fue inferior, como suele suceder durante las crisis económicas, pero fue más elevado entre los docentes que estaban cerca de la edad de jubilación, y también en las escuelas para alumnos desfavorecidos y en las escuelas que utilizaban la modalidad híbrida más que la de enseñanza a distancia (Bastian y Crittenden Fuller, 2021). En el estado de California, el incremento de jubilaciones, renuncias y licencias desde el inicio de la pandemia provocó una grave escasez en pequeños distritos rurales, en especial en asignaturas como matemáticas y ciencias (Carver-Thomas y otros, 2021).

Que no haya abandono a corto plazo no significa que el mayor estrés y agotamiento no vaya a ser perjudicial a medio y largo plazo en los países de ingresos, bajos, medianos y altos (Goldberg, 2021; Mwesigwa, 2021; Reid y Cranston, 2021). Un estudio representativo a nivel nacional realizado en los Estados Unidos reveló que en enero de 2021 casi el 25% de los docentes expresaron el deseo de dejar sus puestos de trabajo al terminar el año escolar, comparado con la tasa media nacional de renovación de personal anterior a la pandemia, que era del 16% (Steiner y Woo, 2021; Zamarro y otros, 2021). En una encuesta realizada entre más de 20.000 docentes de 165 países, el 39% indicó que su bienestar físico, mental y emocional había sufrido durante la pandemia. Por otro lado, el 50% de los encuestados declararon sentir más entusiasmo por su profesión (Pota y otros, 2021).

Los cierres de escuelas y las limitaciones del aprendizaje a distancia afectaron también la formación docente. En algunos casos, cuando se disponía de las infraestructuras, surgieron nuevas oportunidades. El Ministerio de Educación de Israel puso en marcha un programa de formación inicial

de docentes para atraer a los graduados desempleados hacia la enseñanza, otorgando autonomía a los institutos de formación para elaborar sus propios programas. Tras un período inicial de tres meses de formación en línea, los participantes comenzaron a enseñar, al tiempo que continuaban capacitándose durante un año. La capacidad de enseñar a distancia hizo más atractiva la profesión para este grupo destinatario (Ramot y Donitsa-Schmidt, 2021).

No obstante, en la mayoría de los casos aumentaron las dificultades. En Australia y Chile, el estudiantado de docencia expresó su preocupación por la falta de interacción con sus pares, profesores y compañeros, así como un sentimiento de aislamiento y temor del efecto posible en su perfeccionamiento profesional (Blackley y otros, 2021; Sepúlveda-Escobar y Morrison, 2020). A medida que los programas de formación de docentes previa al empleo se impartían en línea, los participantes perdían su experiencia práctica en el aula, como sucedió en Irlanda (White y McSharry, 2021). En la Federación de Rusia, solo los más grandes de los 300 establecimientos de formación de docentes del país disponían de los recursos necesarios para modificar su organización, la gestión de la enseñanza y las plataformas de aprendizaje en línea (Valeeva y Kalimullin, 2021). En países de medianos ingresos, como Ghana, se adoptaron modalidades en línea, pero no pudieron extenderse eficazmente debido a la falta de preparación y de acceso a la tecnología de los participantes (Salifu y Todd, 2020).

La crisis ha hecho que se planteen preguntas sobre los cambios que habría que introducir en el contenido de la formación de los docentes. En Alemania, los docentes jóvenes con competencias digitales se adaptaron con más facilidad a la enseñanza a distancia (König y otros, 2020). No obstante, más allá de los conocimientos tecnológicos, los docentes deben responder a las nuevas necesidades socioemocionales y académicas de los alumnos. Será necesario orientar a los docentes para que aprendan a desempeñar estas nuevas funciones, y dedicar tiempo a fomentar la colaboración entre educadores (Darling-Hammond y Hyler, 2020).



En Haití, Melissa, 7 años, hace un dibujo en el marco del programa Healing and Education through the Arts (HEART), que presta apoyo psicosocial a niños sobrevivientes del huracán Matthew.

CRÉDITOS: Ray-ginald Louissaint Jr/Save the Children



CAPÍTULO

20

La educación en los demás ODS

Enfoque en la energía, las infraestructuras y el consumo sostenible

(Indicadores mundiales de objetivos distintos del ODS 4 relacionados con la educación)

INDICADOR MUNDIAL

1.A.2 – *Proporción del gasto público total que se dedica a servicios esenciales (educación, salud y protección social)*

5.6.2 – *Número de países con leyes y reglamentos que garantizan a los hombres y las mujeres a partir de los 15 años de edad un acceso pleno e igualitario a los servicios de salud sexual y reproductiva y a la información y educación al respecto*

8.6.1 – – *Proporción de jóvenes (entre 15 y 24 años) que no cursan estudios, no están empleados ni reciben capacitación*

4.7.1/12.8.1/13.3.1 – *Grado en que i) la educación para la ciudadanía mundial y ii) la educación para el desarrollo sostenible se incorporan en todos los niveles de a) las políticas nacionales de educación, b) los planes de estudio, c) la formación del profesorado y d) la evaluación del estudiantado*

MENSAJES CLAVE

La educación depende en buena medida del acceso a la electricidad, la energía y la conectividad a internet. Un estudio sobre 50 evaluaciones de impacto, en su mayoría realizadas en la India y el Perú, concluyó que la electrificación aumentaba en un 7% la matriculación escolar, beneficiando en particular a las niñas.

Un estudio sobre las opciones educativas abiertas por la construcción en la India de 115.000 carreteras en un emblemático programa vial entre 2001 y 2015 determinó que la conexión de un poblado a una nueva carretera pavimentada había hecho aumentar en un 7% la matriculación en el primer ciclo de secundaria en los tres años siguientes.

Una encuesta de hogares en Nepal halló que en los hogares encabezados por una persona que sabe leer y escribir la demanda de leña del hogar se reducía en un 8% en comparación con la de un hogar iletrado, tal vez por un mejor conocimiento de los efectos nocivos de la contaminación por el humo.

Un análisis de la adopción de la energía solar para uso doméstico en Etiopía, Kenya y Uganda concluyó que el nivel de educación de los hogares era uno de los principales factores que la habían motivado.

La incorporación del tema en los planes de estudios puede mejorar las prácticas sostenibles de producción y consumo de energía. La Red de Energía Sostenible apoya la enseñanza relativa a las energías sostenibles en el segundo ciclo de secundaria y en la educación superior a través de temas como los sistemas de energías renovables y alternativas.

Para hacer frente a los retos de la sostenibilidad, se requiere una fuerza de trabajo con nuevas competencias y especializaciones. Se ha estimado que el establecimiento de un sector totalmente basado en energías renovables requeriría la creación de 43 millones de empleos para 2050.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible 7 (energía), 9 (infraestructuras, industrialización e innovación) y 12 (consumo y producción sostenibles) contribuyen a los esfuerzos orientados al crecimiento económico sostenible mediante la aplicación de los principios de una industria no contaminante y de una economía circular. A su vez, el progreso en algunos de esos ámbitos puede favorecer la educación. Al mismo tiempo, una mejor enseñanza –en particular el desarrollo de las capacidades profesionales para satisfacer las necesidades de avance tecnológico de los países– puede ayudarlos a alcanzar los objetivos de suministro de energía, industrialización y consumo sostenibles.

UN MEJOR SUMINISTRO DE ENERGÍA Y UNAS MEJORES INFRAESTRUCTURAS PRESTAN APOYO A LA EDUCACIÓN

De los 759 millones de personas en el mundo que carecían de acceso a la electricidad en 2019, el 84% vivía en zonas rurales (AIE y otros, 2021). La educación depende en buena medida del acceso a la electricidad, un hecho que la pandemia de COVID 19 ha puesto aún más en evidencia. Un estudio sobre 50 evaluaciones de impacto, en su mayoría realizadas en la India y el Perú, concluyó que la electrificación aumentaba en un 7% la matriculación escolar, beneficiando en particular a las niñas. Asimismo, aumentaban los años de escolaridad, la asistencia, las competencias de lectura y el tiempo dedicado al estudio en casa (Jiménez, 2017). Una comparación de datos relativos al empleo del tiempo en hogares con y sin acceso a la electricidad en Burkina Faso, Rwanda y el Senegal reveló que en los hogares con acceso a la electricidad los niños desplazaban el tiempo de estudio de las horas diurnas a las nocturnas y en el Senegal el tiempo dedicado al estudio aumentó en conjunto (Peters y Sievert, 2016).

Tener acceso a energía en el hogar puede contribuir de manera importante a la participación de los niños en las actividades educativas. En Asia Meridional, las mujeres y las niñas pasan cada día una hora recogiendo leña y unas cuatro cocinando (Bloomfield, 2014). La posibilidad de pasar de buscar leña y preparar las comidas con cocinas ineficientes a asistir a la escuela y estudiar produjo resultados educativos positivos. El programa de electrificación rural en Bhután ayudó a reducir el uso de leña para cocinar y aumentó la escolaridad en 0,8 años, con mayores efectos para las niñas que para los varones, posiblemente debido a la reducción del tiempo dedicado a las tareas del hogar (Litzow y otros, 2019). En la República Democrática Popular Lao, la escasez de energía en los hogares tuvo efectos negativos en el promedio de años de escolaridad (Oum, 2019). En Nigeria, la matriculación escolar aumentó, en particular para las niñas, en los hogares con acceso a la electricidad (Nano, 2021).

El acceso a energía eléctrica en las escuelas puede contribuir a mejorar el entorno de aprendizaje y ampliar los recursos didácticos disponibles (**Capítulo 17**). El programa de asistencia a la gestión del sector energético, con apoyo de la iniciativa Energía Sostenible para Todos, realizó un estudio sobre el estado de la electrificación de los establecimientos de enseñanza en Camboya, Etiopía, Kenya, Myanmar, Nepal y el Níger. Se constató, por ejemplo, que el 72% de las escuelas en Kenya, pero solo el 22% en Etiopía, tenían acceso a la red de electricidad pública nacional. En 2024 se pondrán sistemáticamente a disposición nuevos estudios y datos (AIE y otros, 2020).

Si está acompañada de medidas de apoyo, la mejora de las redes de teléfono móvil, la conexión a internet y la infraestructura vial pueden también mejorar el acceso a la educación. Un análisis de la entrada escalonada de la red de 3G en los 5.570 municipios del Brasil mostró que el acceso móvil a internet no tuvo consecuencias en la puntuación de los exámenes de los alumnos de quinto y noveno grados, lo cual indica que la conexión de internet de alta velocidad no es suficiente por sí misma para obtener mejores resultados educativos (Bessone y otros, 2021). Sin embargo, un análisis aparte del acceso a internet mostró una posible mejora de la puntuación en los exámenes cuando las iniciativas políticas abarcan tanto el acceso a internet en las escuelas como en los hogares e incorporan herramientas didácticas basadas en internet (Badasyan y Silva, 2018).

Un análisis de 173 aulas en 15 distritos escolares predominantemente rurales en el estado de Míchigan (Estados Unidos), comprobó que los alumnos que carecían de acceso a internet en casa o solo accedían a través de sus teléfonos móviles tenían menos competencias digitales, eran menos propensos a hacer sus tareas escolares y tenían peor puntuación en pruebas normalizadas que sus compañeros con acceso a internet en el hogar. Era menos probable que considerasen la posibilidad de seguir estudios postsecundarios y tenían menos interés en las carreras de ciencias, tecnologías, ingeniería y matemáticas (Hampton y otros, 2020).

Las carreteras ayudan a paliar la pobreza y promueven el desarrollo social y económico, incluidos los resultados educativos. En el estado de Tocantins (Brasil), la mejora de las carreteras resultó en una mayor asistencia de las niñas a la escuela en dos regiones y se redujo la percepción de que las condiciones viales impiden el acceso a la escuela (Iimi y otros, 2015). En el departamento de Antioquia (Colombia), la mejora de los caminos rurales tuvo como consecuencia mejores resultados educativos entre los alumnos de las zonas aledañas (Hincapié Vélez y otros, 2017). Los residentes de las zonas periurbanas de Accra (Ghana) y de Kisumu (Kenya), convinieron en que las posibilidades de acceso a la escuela primaria habían mejorado considerablemente tras la ampliación de las redes viales (Khanani y otros, 2021).

> “Tener acceso a energía en el hogar puede contribuir de manera importante a la participación de los niños en las actividades educativas”

Un estudio sobre la evolución de las opciones educativas derivadas de la construcción de 115.000 carreteras en un emblemático programa vial de la India entre 2001 y 2015 determinó que la conexión de un poblado a una nueva carretera pavimentada había hecho aumentar en un 7% la matriculación en el primer ciclo de secundaria en los tres años siguientes. Además, los niños asistían a la escuela durante más tiempo y tenían mejores resultados en los exámenes normalizados (Adukia y otros, 2020). Otro estudio, sin embargo, advertía que, si bien el mejor acceso a los mercados urbanos aumentaba la matriculación de los niños pequeños, también ofrecía a los niños mayores un incentivo para dejar la escuela prematuramente y empezar a trabajar (Aggarwal, 2018).

LA EDUCACIÓN PUEDE CONTRIBUIR A LA CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS DE ENERGÍA Y SOSTENIBILIDAD

La educación tiene el potencial de ayudar a las personas y las sociedades a tomar mejores decisiones con respecto a la energía y el consumo sostenible, aunque aún quedan cuestiones por resolver acerca de qué tipo de educación es más eficaz para obtener esos resultados y cuáles son los medios por los cuales el conocimiento modifica no solo las actitudes sino también los comportamientos.

Un análisis sistemático de 160 estudios sobre la energía utilizada para cocinar comprobó que la educación, junto con los ingresos, ejerce una influencia en la adopción de fuentes de energía modernas para cocinar (ESMAP, 2021). Una encuesta de hogares en Nepal halló que en los hogares alfabetizados la demanda de leña se reducía en alrededor de un 8% en comparación con un hogar iletrado, tal vez porque tienen conocimiento de los efectos nocivos de la contaminación por el humo (Sharma, 2018). Análogamente, el grado de educación alcanzado es un factor en el reemplazo de la fuente de energía en los hogares en Delhi (India), aun teniendo en cuenta el precio de los combustibles y el acceso a la electricidad (Ahmad y Puppim de Oliveira, 2015). Un amplio estudio en los estados de Kerala y Rayastán (India), concluyó que la educación es un factor de predicción de la adopción de combustibles menos contaminantes para cocinar, aunque no como resultado de un cambio de actitud (Gould y Urpelainen, 2020). Un análisis de la adopción de la energía solar para uso doméstico en Etiopía, Kenya y Uganda concluyó que el nivel de educación de los hogares era uno de los principales factores que habían motivado su elección (Rahut y otros, 2018).

Un análisis de datos de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos desde 1990 hasta 2015 mostró que la educación aumentaba la conciencia ambiental de los ciudadanos y podía reducir las emisiones de carbono (Zafar y otros, 2020). En Europa, el análisis de dos rondas de encuestas del Eurobarómetro llegó a la conclusión de que la educación hace que las personas sean más conscientes de la necesidad de comportarse de manera más respetuosa con el medio ambiente (Meyer, 2015). Un análisis de datos relativos a los servicios públicos recogidos en todo el territorio de los Estados Unidos encontró que la educación era un factor clave en la demanda de electricidad verde (Conte y Jacobsen, 2016). En China, un análisis de encuestas de hogares mostró que, por cada año adicional de educación, la disposición a pagar por la protección del medio ambiente expresada por los hogares aumentaba en casi un 30% (Tianyu y Meng, 2020).

El nivel de educación y conciencia ambiental de los dirigentes de empresas es un factor clave que impulsa prácticas de producción sostenibles (Reisch y otros, 2016). Una encuesta en línea a 766 directores ejecutivos en cerca de 100 países reveló que consideraban que la educación era el aspecto más importante del desarrollo para el éxito de sus negocios y para el desarrollo de competencias, conocimientos y mentalidades en la próxima generación de dirigentes empresariales a fin de acelerar la integración de la sostenibilidad en su actividad principal (Lacy y otros, 2012).

Un análisis de las empresas chinas desde 2008 hasta 2017 determinó que las empresas cuyos directores ejecutivos tenían un alto nivel de educación eran más propensas a promover la innovación ambiental, especialmente en regiones bajo fuerte presión ambiental (Zhou y otros, 2021). En Dinamarca, un análisis de la influencia del nivel de educación de los directores ejecutivos en su orientación ecológica, en su vida privada y en sus decisiones empresariales, constató que los directores ejecutivos con más alto nivel de educación expresaban más preocupación con respecto al cambio climático, era más probable que tuvieran automóviles de mayor eficiencia energética y contribuían a mejorar la sostenibilidad en las actividades de sus empresas (Amore y otros, 2019). En Viet Nam, un análisis de 810 pequeñas y medianas empresas comprobó que el nivel de educación de los directores ejecutivos estaba positivamente relacionado con el desempeño ambiental de las empresas (Tran y Pham, 2020). Un análisis de empresas altamente contaminantes en Tailandia halló que el nivel de educación guardaba una correlación positiva con la difusión de información ambiental (Li y otros, 2019).

> “Un análisis de datos de los países de la OCDE mostró que la educación aumentaba la conciencia ambiental de los ciudadanos y podía reducir las emisiones de carbono”

LAS CAMPAÑAS DE CONCIENCIACIÓN PUEDEN DESEMPEÑAR UN PAPEL IMPORTANTE

Las campañas de concienciación, destinadas a educar a los adultos, pueden fomentar cambios de comportamiento que contribuyen a la sostenibilidad. Por ejemplo, no basta que los Gobiernos estén en condiciones de proveer infraestructura de energía renovable si los hogares no están interesados en el suministro de esa energía por falta de información y por el costo que implica esa transición. En Bangladesh, la empresa estatal de desarrollo de infraestructuras llevó a cabo en 2017 una intensa campaña de sensibilización que produjo un aumento del 500% en la aceptación de la minirred de energía solar (AIE y otros, 2020).

En los últimos años se ha reconocido que el consumo de carne es un factor clave que contribuye a las emisiones de gases de efecto invernadero (Rust y otros, 2020). Una dieta con menos carne es la medida individual más eficaz que pueden adoptar los particulares para reducir su impacto ambiental (Poore y Nemecek, 2018). No es fácil saber con certeza cuál es la motivación específica de los cambios de comportamiento en el consumo de carne, ya que éste está también relacionado con algunos problemas de salud. En general, se supone que existe una relación entre un bajo consumo de carne y la educación. En la región de Flandes (Bélgica), las personas que solo cursaron los estudios secundarios tienen el doble de probabilidades de tener una dieta rica en carne, más bien que semivegetariana, en comparación con personas con un nivel más alto de educación (De Backer y Hudders, 2015). En Alemania, el nivel de educación medio, sea de las personas o de los hogares, está asociado a un consumo reducido de carne, especialmente en los hogares de personas más jóvenes (Einhorn, 2020). En Chile, las personas que afirmaron que habían dejado de comer carne aduciendo motivos ecológicos tendían a tener un nivel más alto de educación (Giacoman y otros, 2021).

La receptividad a la información pública también puede estar relacionada con la educación. Un estudio sobre los patrones de consumo en Italia, después de una advertencia de salud pública, mostró que los hogares con alto nivel de educación habían reducido a la larga su consumo de carne roja (Carrieri y Principe, 2020). No obstante, un análisis sistemático de 59 intervenciones determinó que, en promedio, el suministro de información sobre las consecuencias del consumo de carne sobre la salud o sobre el medio ambiente no reducía el consumo, y que las campañas centradas en el bienestar animal eran más eficaces (Bianchi y otros, 2018). En 2020, Slow Food, una organización de base presente en 160 países que se opone a la sobreproducción de alimentos y al desperdicio de comida, lanzó la campaña Meat the Change, destinada a cambiar los hábitos de alimentación a base de carne, promover la agricultura sostenible y reducir el consumo de carne (Slow Food International, 2020).

La reducción de desechos, en particular de comida, plásticos y ropa, es otro imperativo. Save Food, una iniciativa de la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación y la Feria de Dusseldorf, tiene por objetivo reducir el desperdicio y la pérdida de alimentos fomentando el diálogo entre la industria, la investigación, los responsables políticos y la sociedad civil. Uno de sus proyectos, centrado en la elaboración de herramientas educativas que puedan utilizar los docentes para enseñar a los niños a valorar los alimentos y reducir su pérdida, está dirigido a grupos de alumnos de primaria y secundaria en Albania, Croacia, Hungría, Turquía y Ucrania. Otro proyecto sensibilizó y capacitó a pequeños empresarios en Timor-Leste en buenas prácticas de procesamiento, embalaje y etiquetado de sus productos (FAO, 2017).

En el sector de la ropa, hay iniciativas de organizaciones no gubernamentales para concienciar acerca del impacto negativo de la cadena de valor de la confección textil en el medio ambiente y la sociedad. Reclaman a la industria soluciones sistémicas para evitar el consumo excesivo, así como mejores tecnologías de producción y el desarrollo de materiales menos contaminantes que los que se utilizan actualmente (Ellen MacArthur Foundation, 2017). La Alianza de las Naciones Unidas para la Moda Sostenible, establecida en 2018 por siete organismos de las Naciones Unidas en Nairobi (Kenya), hace el inventario de iniciativas y asociaciones que tratan la interrelación entre la moda sostenible y los 17 ODS. Las que están relacionados con el ODS 4 comprenden iniciativas de la Organización Internacional del Trabajo y sus asociados para mejorar las condiciones de trabajo, los derechos de los trabajadores y la competitividad (Meier, 2021). El 2020 Circular Fashion System Commitment (pacto para un sistema de moda circular, 2020), introducido por la Global Fashion Agenda con objeto de promover los principios de la economía circular, ya ha sido suscrito por 94 empresas que representan cerca del 12,5% del mercado mundial de la moda (Wu y Li, 2019).

LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS TIENEN QUE MEJORAR LOS CONOCIMIENTOS SOBRE LA ENERGÍA Y EL TRANSPORTE, Y RESPONDER A OTROS DESAFÍOS DE LA SOSTENIBILIDAD

Se ha intentado varias veces plantear el problema de la sostenibilidad en los planes de estudio y se han formulado propuestas para incluir temas específicos relacionados con prácticas sostenibles de producción y consumo con respecto a la energía, la dieta y los desechos, entre otros. La Red de Energía Sostenible, establecida por la iniciativa Future Earth de las Naciones Unidas, ofrece programas de enseñanza y libros de texto interdisciplinarios para apoyar la enseñanza sobre energía sostenible en la escuela secundaria y la educación superior, a través de temas como los sistemas de energías renovables y alternativas (Nowotny y otros, 2018). Los planes de estudio nacionales que han incorporado educación en materia de energía incluyen el proyecto nacional de desarrollo de la educación en materia de energía en los Estados Unidos, con temas como las fuentes de energía, la electricidad, el transporte, la eficiencia y la conservación (NEED, 2021). Los programas educativos que promueven tecnologías eficientes para cocinar también tienen que incluir nociones de uso sostenible de la energía. Un análisis de 200 hogares rurales en Namibia mostró que ese tipo de intervenciones puede influir en las actitudes y los comportamientos con respecto a la energía, como por ejemplo la adopción de la energía solar como alternativa a la biomasa (Lindgren, 2021a, 2021b).

Un estudio de 58 iniciativas de enseñanza del consumo sostenible realizado por la Sustainable Consumption Research and Action Initiative (iniciativa de investigación y acción sobre consumo sostenible) mostró que la mayoría de los cursos para estudiantes y graduados se ofrecían en países europeos, a menudo en el marco de programas de ciencias del medio ambiente. Muchos cursos tenían una perspectiva integral y sistémica, y metas de cambio social transformador (Sahakian y Seyfang, 2018).

Las universidades son cruciales, no solo para el desarrollo de tecnologías sino también para contribuir a su asimilación y absorción. Los beneficios económicos, ambientales y de salud de una rápida transición a energías no contaminantes han sido objeto de investigación y difusión por parte de universidades y grupos de reflexión prominentes (Esposito, 2021). Los establecimientos de educación superior también dan el ejemplo, encabezando la puesta en práctica de iniciativas de energías renovables y eficiencia energética. Un análisis de 157 universidades en 13 países latinoamericanos comprobó que más del 80% impulsaban iniciativas de sostenibilidad, con especial énfasis en el funcionamiento de las propias universidades (Leal Filho y otros, 2021). Por su parte, la Better Buildings Alliance (alianza para mejorar los edificios) está integrada por 31 universidades que comparten las mejores prácticas para fomentar el ahorro de energía (Departamento de Energía de los Estados Unidos, 2021).

LOS ESTABLECIMIENTOS DE ENSEÑANZA DEBEN APORTAR SU CAPACIDAD PROFESIONAL PARA RESPONDER A LOS DESAFÍOS DE LA SOSTENIBILIDAD

Llevar a cabo la transformación para posibilitar un acceso equitativo a las infraestructuras, la producción y la energía sostenibles requiere una mano de obra profesional con nuevas competencias y especializaciones. Por ejemplo, para alcanzar la meta del Acuerdo de París de limitar el calentamiento global a 1,5ºC para 2050 se necesitan profesionales con diversos perfiles para aplicar estrategias de transición energética sin precedentes. Las industrias existentes pueden aportar una parte de las competencias necesarias, con diversos niveles de complejidad, pero también se necesitarán nuevas políticas de desarrollo de competencias. Los profesionales de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas deberán colaborar con expertos en derecho, logística y regulación de mercados. Una capacitación complementaria puede ayudar a reasignar técnicos y trabajadores de la construcción a la fabricación, instalación y mantenimiento de calentadores de agua solares y turbinas eólicas. En esta ambiciosa perspectiva, el número de puestos de trabajo en las energías renovables ha aumentado de 7,3 millones en 2012 a 16,5 millones en 2021 y deberá alcanzar los 38 millones en 2030, para estabilizarse en 43 millones en 2050, dentro de un total de 122 millones de puestos de trabajo en el sector energético. La proporción de las energías renovables en el total de empleos en el sector energético será en tal caso del 35%, duplicando el porcentaje de 2021 (IRENA, 2021).

Las evaluaciones muestran que hay importantes carencias de competencias para el desarrollo, el diseño, la financiación, la construcción, la puesta en marcha y el mantenimiento de los proyectos de energías renovables (OCDE, 2020). Los planes de estudios de enseñanza general deberán enseñar a los alumnos, desde una temprana edad, a apreciar los retos y el interés de las carreras orientadas a las energías renovables, y los planes de estudios de educación técnica, profesional y superior tendrán que ajustarse para centrarse en el desarrollo de competencias superiores, especialmente en ingeniería (FMOI, 2018).

Una evaluación de 150 empresas de energías renovables descentralizadas en la India, Kenya y Nigeria halló 210.000 puestos de trabajo informales en la India (frente a 95.000 puestos formales), 15.000 en Kenya (frente a 10.000 puestos formales) y 9.000 en Nigeria (frente a 4.000 puestos formales) (Power for All y otros, 2019). Las consultas con las empresas participantes mostraron que es necesario mejorar considerablemente la capacitación en funciones de gestión, finanzas, derecho y ventas para lograr que sean ejercidas por personal local y absorbidas por el mercado laboral formal (Power for All, 2020).

Es necesario acelerar la elaboración y aplicación de planes de desarrollo de capacidades. Los países pobres carecen de capacidades para absorber competencias en la transición a energías no contaminantes, por lo cual no pueden participar en condiciones de igualdad en las cadenas de valor de las tecnologías de energía con bajas emisiones de carbono. Un estudio mundial de las competencias necesarias para los empleos verdes llega a la conclusión de que las carencias de competencias provocarán retrasos o cancelaciones de proyectos, costos excesivos e instalaciones defectuosas (Hafner y Tagliapietra, 2020). Un estudio de 46 países que presentaron evaluaciones nacionales voluntarias sobre su sector energético al foro político de alto nivel de 2018 halló que alrededor de un tercio de ellos incluían planes para mejorar la capacidad y la educación con miras a desarrollar competencias destinadas a impulsar la transformación del sector energético. Togo planeaba crear academias para capacitar en energía solar a 3.000 técnicos en 2017-2018 (UNDESA, 2018). Sin embargo, un inventario de las contribuciones determinadas a nivel nacional de 32 países –que son planes no vinculantes relativos a políticas y medidas públicas para responder al cambio climático– mostró que casi el 75% incluían medidas de capacitación o de creación de capacidades (OIT, 2020).

> “Un análisis de 157 universidades en 13 países latinoamericanos comprobó que más del 80% impulsaban iniciativas de sostenibilidad, con énfasis en el funcionamiento de las propias universidades”

> A menudo se requiere mejorar la coordinación entre la industria de las energías renovables y los establecimientos de enseñanza para elaborar planes de estudios eficaces

Diversas alianzas mundiales financian proyectos de creación de capacidades para ayudar a los países a alcanzar sus objetivos de energía sostenible. El programa de asistencia para la gestión del sector de la energía, una asociación del Banco Mundial y otras 19 entidades, apoya actividades de transición energética en países de ingresos bajos y medianos; las actividades incluyen cocinas con bajas emisiones de carbono, energías renovables, acceso a la electricidad, descarbonización acelerada y reducción de la brecha de género. En Tuvalu, el programa financió un estudio sobre energías renovables variables e integración, y organizó talleres para desarrollar las capacidades técnicas e institucionales de las empresas nacionales de servicios públicos (ESMAP, 2020). La Agencia Internacional de Energías Renovables capacitó a expertos nacionales en Eswatini para ayudar a elaborar el plan maestro de energía 2034 y una hoja de ruta para un futuro basado en la energía sostenible (Banco de Desarrollo KfW y otros, 2021).

A menudo se requiere mejorar la coordinación entre la industria de las energías renovables y los establecimientos de enseñanza para elaborar planes de estudios eficaces y apoyar los cursos de capacitación profesional y la formación de aprendices (IRENA y otros, 2018). Como parte del proyecto de energía solar Nooro I de Marruecos, la Universidad de Uarzazat introdujo planes de estudios sobre energías renovables con el fin de desarrollar las capacidades locales de investigación, pero ninguno de los 100 estudiantes que se graduaron en energías renovables encontró un puesto de trabajo apropiado para sus cualificaciones durante la fase de elaboración del proyecto (Wuppertal Institute y Germanwatch, 2015).

Aun los países de altos ingresos afrontan desafíos. Por ejemplo, el Canadá es uno de los países que adhirieron a la iniciativa Clean Energy Education and Empowerment (educación y empoderamiento para la energía limpia), que tiene por objetivo promover la igualdad de género en el sector energético e incrementar las oportunidades de educación y empleo para las mujeres. Singapur ha creado un programa de formación profesional para promover las competencias técnicas de la mano de obra local (DAES, 2018). En el Reino Unido se ha propuesto la creación de un fondo para la formación ecológica de aprendices, destinado a pequeñas y medianas empresas, con el fin de contribuir a subsanar las carencias de competencias ecológicas en la construcción (Watkins y Hochlaf, 2021). El Departamento de Energía de los Estados Unidos está promoviendo la capacitación de la mano de obra mediante planes de estudios de ciencias mejorados en los sistemas de educación y formación a través del programa Better Buildings Workforce Accelerator (acelerador de la fuerza de trabajo para la construcción de mejores edificios) (Departamento de Energía de los Estados Unidos, 2021). El centro nacional de transporte sostenible, un consorcio de importantes universidades estadounidenses, está formulando estrategias para volver más atractivas las carreras y la capacitación en el sector del transporte presentando testimonios personales sobre el trabajo en ese sector (McRae y otros, 2019).

CONCLUSIÓN

En la carrera para alcanzar los ODS en 2030 se han realizado progresos encomiables en la mejora de las tecnologías de energía renovable, con apoyo de importantes inversiones en la transición a la energía solar y eólica. También hay cada vez más conciencia de la necesidad de consumir y producir de manera sostenible. Ahora bien, las mejoras en ámbitos menos orientados a los mercados –por ejemplo, el acceso equitativo a tecnologías de cocina limpias, los conocimientos especializados sobre energías renovables, la asistencia financiera a los países menos adelantados para crear capacidades, el desarrollo de una fuerza de trabajo diversa y equitativa– han costado muchos esfuerzos.

La educación contribuye al logro de los objetivos de sostenibilidad. Es necesario que los establecimientos de enseñanza ayuden al estudiantado a comprender mejor los problemas relacionados con la energía y otros aspectos de la sostenibilidad. La sensibilización del público puede contribuir a impulsar un cambio social más profundo. El desarrollo de las capacidades profesionales tiene que producirse a un ritmo sin precedentes para apoyar la transición ecológica.



Fatoumata Touré, de 6 años de edad, y Fatouma Diakité, de 7, asisten a clase en una escuela islámica de Man (Côte d'Ivoire).

CRÉDITO: UNICEF/Miléquêm Diarassouba



CAPÍTULO

21

Seguimiento de las finanzas



MENSAJES CLAVE

La proporción del gasto público total dedicado a la educación aumentó del 13,8% en 2000 al 14,1% en 2019. Los datos recientes de 71 países indican que el porcentaje se redujo al 13,5% en 2021, lo cual denota un fuerte impacto de la COVID-19.

El costo por estudiante en la educación superior es del 93% del PIB per cápita en los países de ingresos bajos y del 41% en los de ingresos medianos bajos, pero de aproximadamente del 25% en los países de ingresos medianos altos y altos.

Cerca de 483.000 millones de dólares se pierden debido al fraude transfronterizo de impuestos sobre sociedades por parte de empresas multinacionales y la evasión fiscal en paraísos fiscales por parte de personas adineradas, de los cuales 40.000 millones se pierden para los países más pobres.

Algunos países son bastante eficaces a la hora de poner en marcha programas que llegan a los más desfavorecidos. Argelia ofrece un subsidio anual de educación de 23 dólares a tres millones de alumnos de primaria y secundaria. El 38% de los más pobres, frente al 10% de los más ricos, recibe ayuda.

La eficacia de la ayuda no significa lo mismo para todos. Una de las definiciones se centra en la implicación de los países y los resultados, la transparencia y la rendición de cuentas mutua, así como las alianzas para el desarrollo inclusivo. La proporción del apoyo presupuestario directo del total de la ayuda disminuyó del 6,6% en 2002 al 2,5% en 2019.

Un análisis de informes de encuestas sobre el presupuesto de los hogares de un centenar de países de ingresos bajos y medianos en la década de 2010 reveló que la educación representaba el 3,2% del gasto total de los hogares, llegando a alcanzar el 6% o más en Haití y el Líbano y en países del África subsahariana, como Rwanda, Uganda y Zambia.

El equipo del *Informe de seguimiento de la educación en el mundo* sostiene desde hace tiempo que, para comprender el gasto mundial en educación, es preciso examinar conjuntamente las tres principales fuentes de financiación de la educación: la financiación pública nacional, la financiación pública externa y la financiación privada. En 2021, el equipo se asoció con el Banco Mundial en el marco de Education Finance Watch, una nueva serie de informes anuales que examina las principales tendencias del gasto en educación y complementa este capítulo (Banco Mundial y UNESCO, 2021).

GASTO PÚBLICO

En el Marco de Acción Educación 2030 se pedía a los países que destinaran al menos el 4% del producto interno bruto (PIB) y el 15% del gasto público total a la educación. Si bien los países cumplen el primer objetivo de referencia en el plano mundial —el gasto público en educación corresponde al 4,4% del PIB—, no cumplen el segundo. La parte correspondiente a la educación del gasto público total ha permanecido estancada en los últimos 20 años. Pasó del 13,8% en 2000 al 14,1% en 2019, mientras que la parte del gasto en salud se incrementó del 9,8% al 10,6%. Aunque el aumento de la longevidad y el encarecimiento de la tecnología médica para los ancianos pueden explicar que se dé mayor prioridad a la salud, las necesidades en materia de educación también han crecido debido al incremento de las cohortes de población en edad escolar y las ambiciosas metas de educación.

En el plano nacional, de 151 países con datos disponibles para 2014-2019, 48 países, o el 32%, de todas las regiones no cumplían ninguno de los objetivos de referencia. Los diez países con mayor porcentaje de gasto público en educación son países de ingresos bajos o medianos, principalmente del África subsahariana (Burkina Faso, Eswatini, Etiopía y Sierra Leona) y América Central (Costa Rica, Guatemala, Honduras y Nicaragua). Túnez y Uzbekistán completan la lista (**Gráfico 21.1a**).

En promedio, los Gobiernos de los países más pobres, con presupuestos reducidos pero grandes cohortes de niños, suelen gastar menos en educación como porcentaje del PIB, pero más como porcentaje del gasto público total. El África subsahariana es la región con el mayor porcentaje de gasto público en educación (16,8%), pero está ligeramente por debajo del objetivo de referencia de gasto en educación como porcentaje del PIB (3,8%). Por el contrario, Europa y América del Norte cumplen el objetivo de referencia en cuanto a la proporción del PIB (4,7%), pero asignan una parte reducida del gasto total a la educación (11,9%). América Latina y el Caribe y Asia Central y Meridional son las únicas regiones que cumplen ambos objetivos de referencia (**Gráfico 21.1b**).

A pesar de que la educación es una prioridad presupuestaria mayor, los países más pobres gastan menos en educación como porcentaje del PIB debido a su menor capacidad de recaudación (**Gráfico 21.2**). En estos países, para cumplir el objetivo de referencia relativo al porcentaje del PIB asignado al gasto en educación se requieren más recursos internos. Por ejemplo, teniendo en cuenta los niveles actuales de gasto público total, Uganda tendría que aumentar la proporción correspondiente a la educación de su presupuesto del 11,5% al 25% para alcanzar el objetivo de referencia del 4% del PIB. Una fiscalidad más eficaz y justa puede contribuir a la movilización de recursos (**Enfoque 21.1**).

La pandemia de COVID-19 y sus consecuencias amenazan con reducir los presupuestos de educación debido a la combinación de la disminución de ingresos y el aumento de las demandas de otros sectores. Durante la crisis de la COVID-19 se han hecho firmes llamamientos a proteger el gasto en educación, ya que se trata de un sector tan importante como otros que se han beneficiado de paquetes de medidas de apoyo de los Gobiernos. Ayudar a mantener las escuelas abiertas y ofrecer clases de recuperación a niños cuyo aprendizaje se ha visto afectado son inversiones que evitarán futuros costos sociales derivados de un incremento del abandono escolar prematuro y un menor rendimiento escolar (UNESCO, 2020). Así pues, se está prestando cada vez más atención al enfoque de equidad de las políticas nacionales de financiación de la educación (UNESCO, 2021) (**Enfoque 21.2**).

Dado que los ejercicios económicos de los países difieren, los presupuestos se aprobaron en distintos momentos en relación con el inicio de la primera ola de COVID-19, entorpeciendo la evaluación de su efecto en el gasto. Un análisis de los primeros presupuestos posteriores a la COVID de 29 países, que representan el 54% de la población en edad escolar, concluyó que la parte de la educación en el gasto total no había variado mucho en términos relativos. En términos absolutos, los presupuestos aumentaron en un 4% tras la COVID, frente al 1,1% antes de la pandemia. Mientras que el 65% de los países de ingresos bajos y medianos bajos de la muestra redujeron el gasto, apenas el 33% de los países de ingresos medianos altos y altos lo hicieron. Estas tendencias indican que los países más ricos pudieron aumentar su gasto total (Banco Mundial y UNESCO, 2021). Pero datos más recientes acopiados por el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) en 71 países muestran que el porcentaje medio de la educación en el gasto total disminuyó en 0,3 puntos porcentuales al año entre 2019 y 2021 (del 14,1% al 13,5%), lo cual denota una mayor repercusión de la COVID-19 que la prevista inicialmente (IEU, 2021) (**Gráfico 21.3**).

GRÁFICO 21.1:

El gasto en educación de uno de cada tres países es demasiado bajo

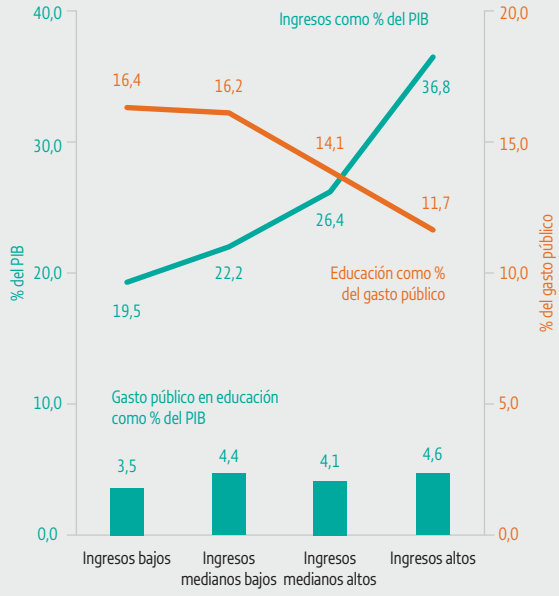
Gasto público en educación como porcentaje i) del gasto público total y ii) del PIB, 2019 o último año disponible



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_1

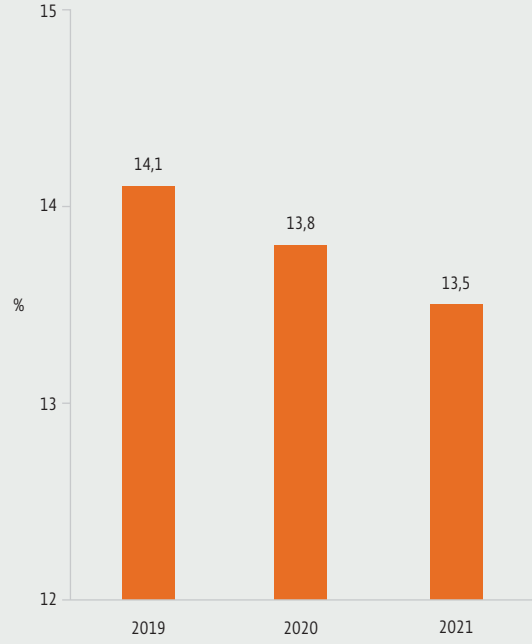
Fuente: Estimaciones del equipo del Informe GEM basadas en datos del IEU.

GRÁFICO 21.2:
Los países pobres gastan poco en educación a pesar de la prioridad de este sector en sus presupuestos
Gasto público en educación como porcentaje i) del gasto público total y ii) del PIB, e ingresos totales como porcentaje del PIB, por grupo de países según sus ingresos, 2019 o último año disponible



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_2
Fuente: Estimaciones del equipo del Informe GEM basadas en datos del IEU y de Perspectivas de la economía mundial del FMI.

GRÁFICO 21.3:
Una de las repercusiones de la COVID-19 puede haber sido una menor prioridad presupuestaria para la educación
Porcentaje de la educación en el gasto público total, países seleccionados, 2019-2021



Nota: La estimación está basada en una muestra de 71 países.
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_3
Fuente: IEU (2021).

En el plano mundial, el gasto público por alumno varía entre unos 2.200 dólares en la educación preescolar y cerca de 5.000 dólares en la superior, en términos de poder adquisitivo. Las diferencias absolutas entre los países pobres y los ricos en el gasto por alumno son enormes. En la educación primaria, el gasto por alumno se sitúa entre 168 dólares en los países de ingresos bajos y 8.363 en los de ingresos altos, es decir, 50 veces más, y las diferencias en la educación preescolar y el primer ciclo de secundaria son similares. Las disparidades en el gasto entre los países de ingresos bajos e ingresos altos es menor en el segundo ciclo de secundaria (25 veces más) y, especialmente, en la educación superior (seis veces más).

Impartir educación superior en los países más pobres entraña costos fijos elevados, pero el número de beneficiarios es reducido debido a las bajas tasas de matriculación. Así, los países del África subsahariana gastan unos 2.500 dólares por estudiante, una cifra similar a la de Asia Central y Meridional y América Latina y el Caribe. En consecuencia, la inversión pública en este nivel es muy regresiva, beneficiando a los más privilegiados que pueden costearse estudios universitarios.

Aunque algunas de las variaciones entre países en el gasto por estudiante se atenúan si se expresan en términos de PIB per cápita, en la educación superior la diferencia se hace aún más evidente. El costo por estudiante en la educación superior es del 93% del PIB per cápita en los países de ingresos bajos y del 41% en los de ingresos medianos bajos, pero aproximadamente del 25% en los países de ingresos medianos altos y altos (**Gráfico 21.4**). En cambio, los países de ingresos altos gastan alrededor del 17% del PIB per cápita por alumno de educación preescolar, pero en el caso de los de ingresos medianos el porcentaje es de cerca del 10% y en el de los de ingresos bajos es del 5%. Las disparidades entre los países de ingresos bajos y altos son del 8% frente al 18% en la primaria y del 11% frente al 22% en el primer ciclo de secundaria. En el segundo ciclo de secundaria, los países de todos los niveles de ingresos gastan casi la misma cantidad por alumno en términos de PIB per cápita. En general, la media mundial del gasto público como porcentaje del PIB es más elevada en la educación primaria (1,4%), seguida de la superior (0,8%), el primer ciclo de secundaria (0,7%), el segundo ciclo de secundaria (0,6%) y la preescolar (0,3%).

ENFOQUE 21.1: LOS PAÍSES POBRES NECESITAN AUMENTAR LOS INGRESOS FISCALES PARA FINANCIAR LA EDUCACIÓN

Incluso en los países de ingresos bajos que reciben una elevada proporción de ingresos procedentes de donaciones (es decir, ayudas), la principal fuente de ingresos públicos son los impuestos. En una muestra de 70 países en 2018, las tres principales fuentes de ingresos públicos totales eran los impuestos (77%), los ingresos no fiscales (19%) (que incluyen préstamos, regalías, tasas y ventas) y las donaciones (4%) (**Gráfico 21.5**). La proporción de la ayuda puede ser grande en los países más pobres, como, por ejemplo, del 19% en Rwanda, el 25% en Haití y el 30% en Bhután (UNU-WIDER, 2021).

La cantidad y las fuentes de los ingresos tributarios de los países difieren en gran medida. En una muestra de 100 países, el Chad, el Congo, Nigeria y la República Democrática del Congo obtenían menos del 10% del PIB de impuestos. Aun si asignaran el 20% del presupuesto a la educación, sería demasiado poco para cubrir sus necesidades de desarrollo al respecto (Archer, 2016; Lewin, 2020). En el extremo opuesto, Cuba y algunos países europeos, como Austria, Dinamarca e Italia, obtenían más del 40% —Francia el 46%— del PIB de impuestos (**Gráfico 21.6**a). En general, la media de ingresos tributarios como porcentaje del PIB era del 14% en los países de ingresos bajos, el 18% en los de ingresos medianos bajos, el 22% en los de ingresos medianos altos y el 33% en los de ingresos altos.

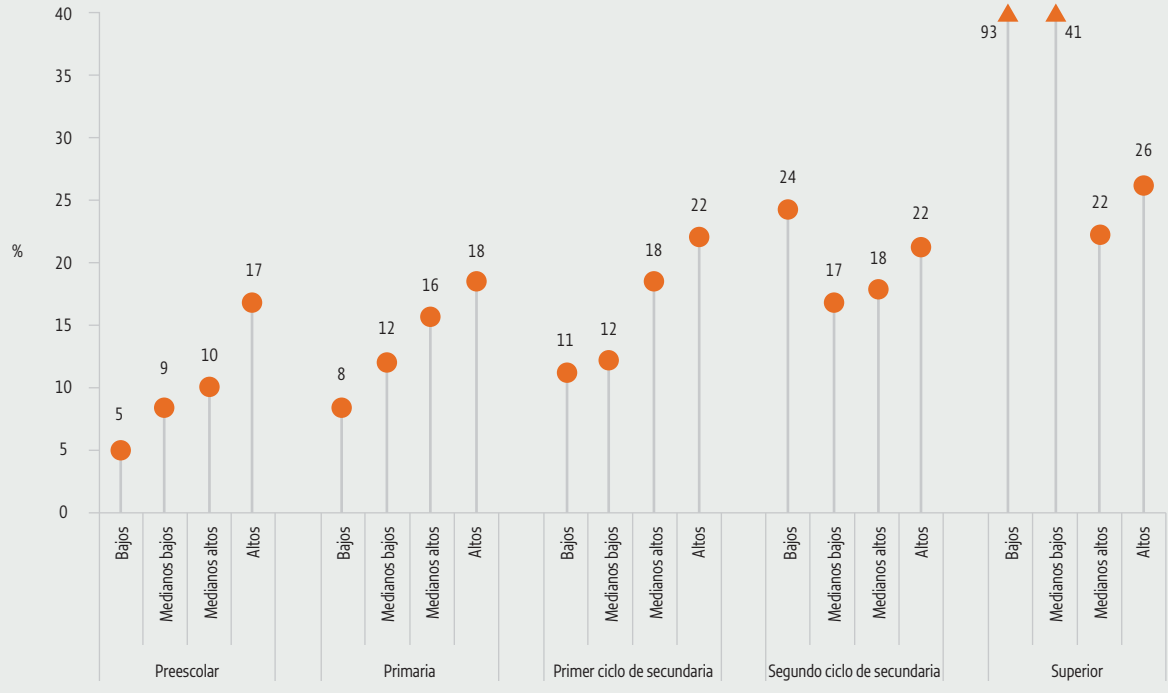
En la misma muestra de países, los impuestos sobre la renta de las personas físicas y las empresas representaban apenas una sexta parte de los ingresos tributarios de algunos de esos países, como la Argentina, el Brasil y Costa Rica, pero más del 50% de otros, como Australia, Lesotho, Namibia, Nueva Zelandia, Papua Nueva Guinea y Sudáfrica. El impuesto sobre sociedades por sí solo aportaba cerca de la mitad de los ingresos tributarios en Malasia y Nigeria, pero no más del 5% en los Estados Unidos, Francia e Italia. Más de tres cuartas partes de los ingresos tributarios en la República Democrática Popular Lao, Samoa y el Togo procedían de impuestos sobre bienes y servicios (**Gráfico 21.6**b).

La mayor parte de las diferencias considerables entre países individuales desaparecen al comparar grupos de ellos. Por ejemplo, tanto los países de ingresos bajos como los de ingresos medianos y altos recaudaban un tercio de sus ingresos tributarios mediante impuestos sobre la renta de las personas físicas y las empresas, con la única diferencia de que,

GRÁFICO 21.4:

Con excepción de la educación superior, cuanto más rico es un país, mayor es su gasto por alumno

Financiación pública por alumno como porcentaje del PIB per cápita, por nivel de educación y grupo de países según sus ingresos, 2019 o último año disponible



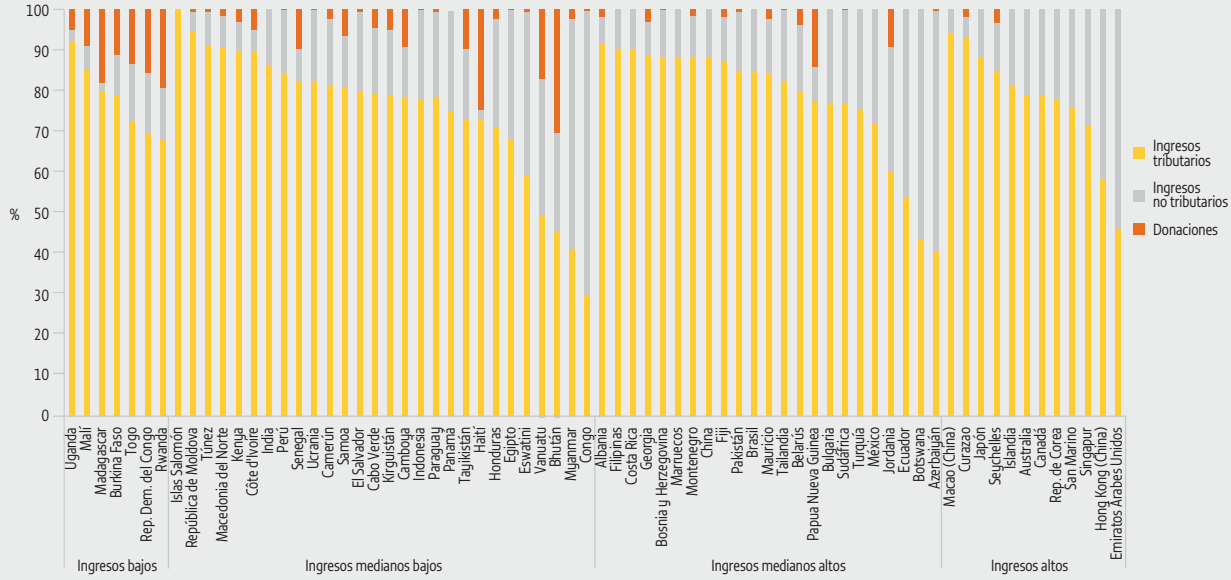
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_4

Fuente: Estimaciones del equipo del Informe GEM basadas en datos del IEU.

GRÁFICO 21.5:

Los impuestos representan más de tres cuartas partes de los ingresos públicos

Ingresos públicos, por fuente, países seleccionados, 2018



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_5

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en UNU-WIDER (2021).

dentro de esta categoría, el porcentaje de los impuestos sobre la renta de las personas físicas era del 43% en los países de ingresos bajos y medianos y del 69% en los de ingresos altos. Por lo demás, la principal diferencia de las estructuras fiscales era que, cuanto más rico era el país, mayor era la proporción de ingresos procedentes de cotizaciones a la seguridad social y menor la de impuestos sobre bienes y servicios (por ejemplo, impuestos sobre el consumo o el comercio) (**Gráfico 21.7**).

La Iniciativa Fiscal de Addis, resultado de la Tercera Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo de 2015, es la punta de lanza de la aplicación de la Agenda de Acción de Addis Abeba de 2015 sobre la movilización de los recursos nacionales (Iniciativa Fiscal de Addis, 2021; Naciones Unidas, 2015). La iniciativa, en la que participan más de 60 países, tiene como objetivo fortalecer los sistemas fiscales ampliando la base tributaria nacional, reforzando el cumplimiento de las obligaciones tributarias nacionales y aumentando la capacidad de recaudación de impuestos mediante mejores herramientas y procedimientos para detener la evasión fiscal transfronteriza y la elusión fiscal nacional (Iniciativa Fiscal de Addis, 2015). La Conferencia de Addis Abeba también llevó a establecer la plataforma de marcos nacionales de financiación integrados para compartir mejores prácticas y así fortalecer la alineación de los planes nacionales de desarrollo con las necesidades de financiación (Integrated national Financing Frameworks, 2021).

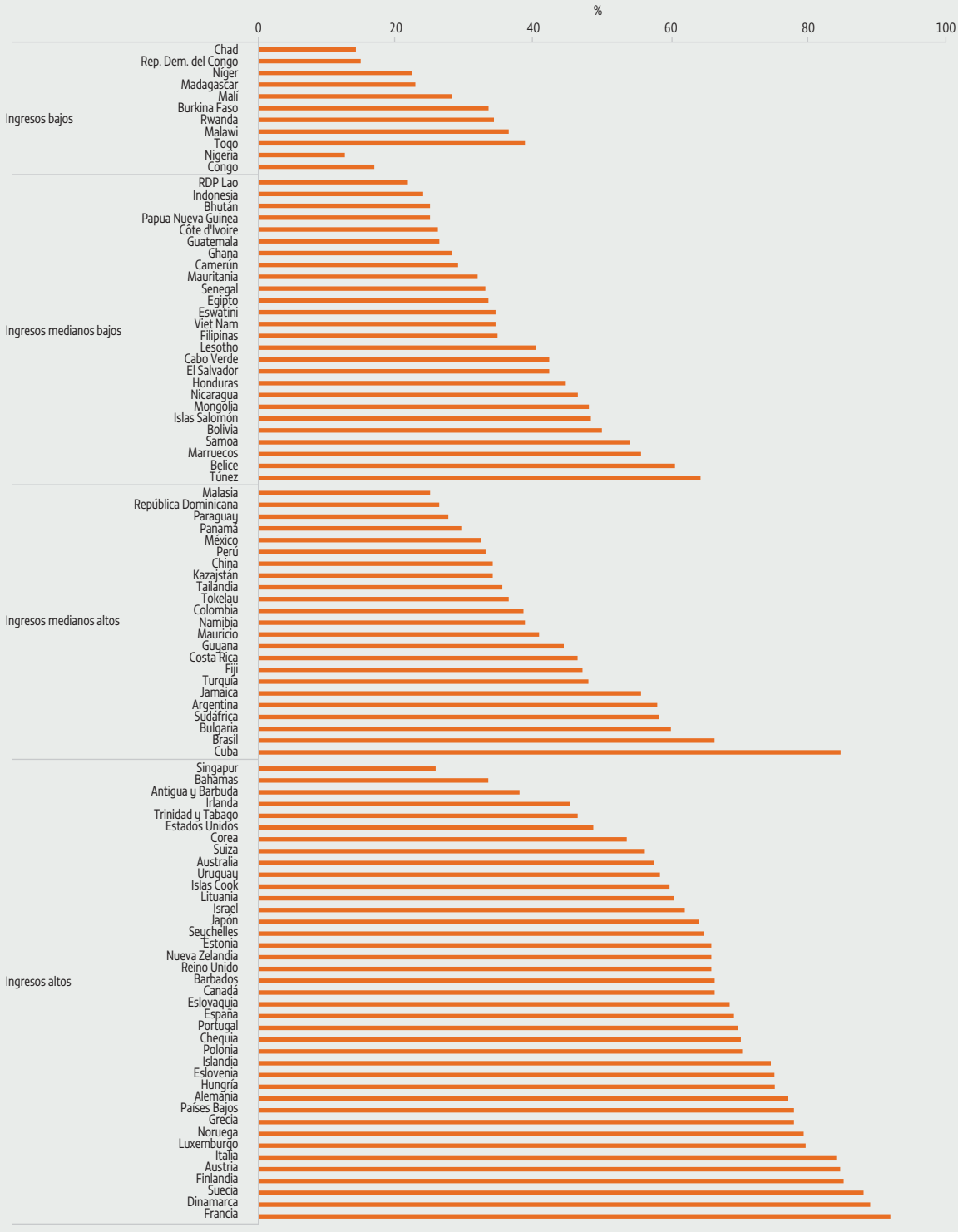
Además de las iniciativas para afianzar los regímenes fiscales nacionales, en los últimos años se han emprendido esfuerzos concertados para mejorar la política fiscal internacional. Para generar ingresos, los países de ingresos bajos y medianos deben superar obstáculos estructurales. Necesitan formalizar la economía para poder recaudar los impuestos sobre la renta de forma más eficaz y actualizar sus instituciones para introducir sistemas modernos de impuesto sobre el valor añadido. Mientras tanto, el impuesto sobre la renta de las empresas es un ámbito en el que el Sur Global puede colaborar con el Norte Global para subsanar las brechas. Las empresas multinacionales emplean diversas estrategias para trasladar los beneficios a jurisdicciones con menor imposición (Kleinbard, 2011). Los países en desarrollo pierden gran parte de su base tributaria debido a prácticas como el traslado de ingresos, el traslado de deudas, la fijación de precios de transferencia y el aplazamiento de impuestos. En conjunto, estas actividades de elusión de impuestos, aunque no son ilegales, violan el principio de justicia tributaria, ya que los impuestos deben pagarse donde se generan los ingresos y donde se aprovechan las competencias de la población local.

GRÁFICO 21.6:

Los países presentan diferencias tanto en la magnitud como en la composición de sus ingresos tributarios

Ingresos tributarios, países seleccionados, 2018

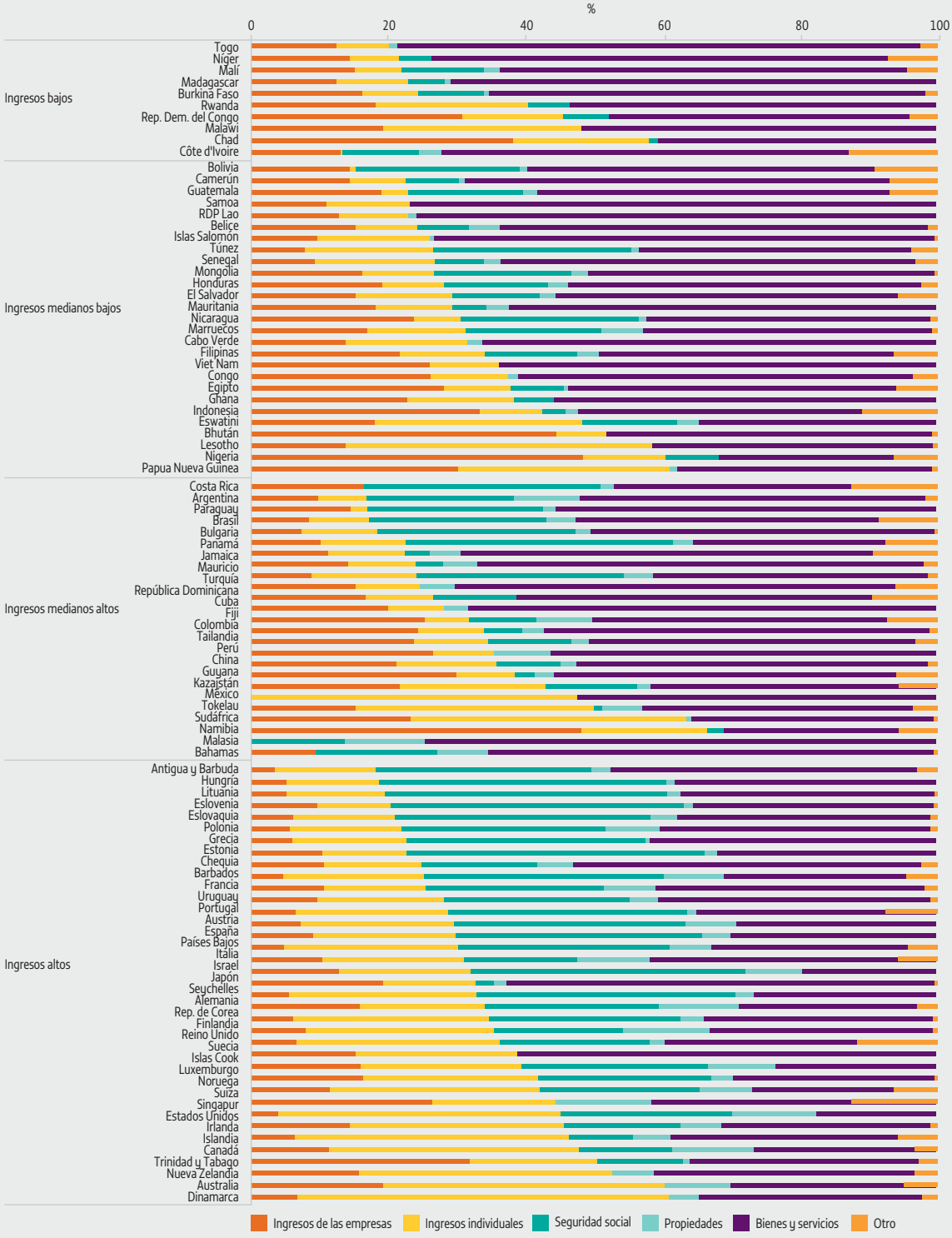
a. Como porcentaje del PIB, por grupo de países según sus ingresos



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_6

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en datos de la OCDE (2021c).

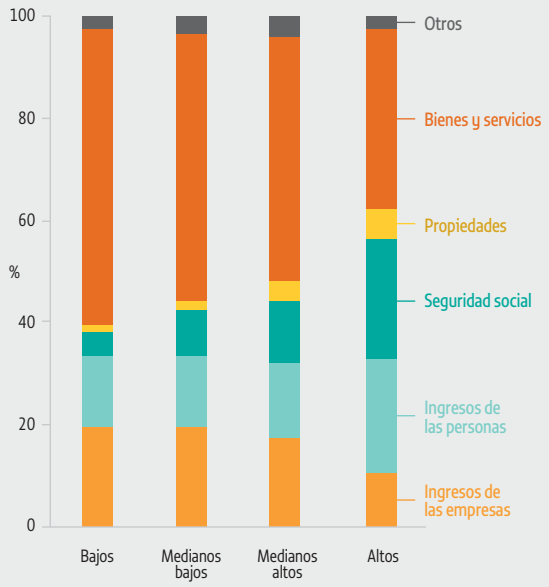
b. Por tipo de impuesto y grupo de países según sus ingresos



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_6

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en datos de la OCDE (2021c).

GRÁFICO 21.7:
Los países pobres dependen más que los ricos de los impuestos sobre bienes y servicios
Composición de los ingresos tributarios, por grupo de países según sus ingresos, 2018



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_7
Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en datos de la OCDE (2021c).

La investigación de las pérdidas por elusión fiscal en los países de ingresos bajos y medianos plantea considerables problemas metodológicos y referentes a los datos (Johannesen y Pirttilä, 2016; UNCTAD, 2015). Ahora bien, ciertos estudios recientes han permitido comprender el tema más a fondo. Una investigación sobre empresas multinacionales alemanas reveló que el traslado interno de la deuda se generalizaba cuanto mayor era la diferencia entre el tipo impositivo del país anfitrión y el tipo impositivo más bajo que se aplicaba a las filiales de la empresa, aunque los efectos eran escasos (Buettner y Wamser, 2013). Un estudio relativo a multinacionales danesas concluyó que la fijación de precios de transferencia reducía los ingresos tributarios en un 3,2% (Cristea y Nguyen, 2016).

Una investigación realizada por economistas del Fondo Monetario Internacional sobre las transferencias de países con impuestos altos a países con impuestos bajos estimó que estas reducían la recaudación total del impuesto sobre la renta de las sociedades en un 2,6%, es decir, un 0,07% del PIB mundial. Sin embargo, en el informe se reconocía que el efecto podría ser más fuerte en los países en desarrollo, donde las prácticas de elusión son tan complejas que los datos disponibles no pueden demostrar sus efectos (Beer y otros, 2019). Un estudio más reciente con datos de 210.000 empresas confirmó que la tendencia a declarar beneficios nulos estaba correlacionada con incentivos para transferir los beneficios a países con tipos impositivos más bajos. Esto explicaría en parte por qué muchos países en desarrollo reducen su tipo impositivo del impuesto sobre sociedades, a pesar de la necesidad urgente de mejorar su base imponible (Johannesen y otros, 2020).

Un examen de 79 países con datos de 2016 calculó que las pérdidas de ingresos tributarios causadas por el traslado de beneficios ascendían al 0,17% del PIB en los países de ingresos medianos bajos, aunque se encontraban porcentajes de cerca del 1% del PIB en países como Honduras, la India y Zambia, y de hasta el 3,5% del PIB en Mozambique. El Salvador y Nigeria pueden estar perdiendo alrededor de una cuarta parte de sus ingresos por impuesto sobre sociedades, y la República Bolivariana de Venezuela hasta el 100% (Janský y Palanský, 2019). En el informe Estado de la Justicia Fiscal 2021 se calcula que el fraude fiscal transfronterizo de las empresas multinacionales y la evasión fiscal en paraísos fiscales de personas adineradas producen una pérdida de 483.000 millones de dólares. De esa cantidad, 40.000 millones de dólares se pierden para los países más pobres (Global Alliance for Tax Justice y otros, 2021). Con fines de referencia, los Gobiernos de los países de ingresos bajos y medianos bajos destinan 250.000 millones de dólares a la educación y reciben 9.000 millones en ayudas. Estos estudios confirman que las prácticas desleales son la norma y que es urgente reestructurar y mejorar el sistema fiscal internacional a fin de reforzar la divulgación, el intercambio de información y la transparencia.

Motivados por las conclusiones de las investigaciones y las campañas de la sociedad civil, así como por la presión de la transformación continua hacia economías digitales globalizadas, 130 países firmaron una declaración sobre un enfoque de dos pilares para la reforma fiscal internacional en julio de 2021 (OCDE, 2021b). El primer pilar introduce nuevos derechos a gravar a las empresas multinacionales, estén o no presentes físicamente en los países, con el 25% de los beneficios por encima de un determinado margen, estimado en 125.000 millones de dólares de beneficios, que se reasigna a los países donde se encuentren los clientes de las empresas. El segundo pilar establece una tasa impositiva mínima del 15% sobre los beneficios de las empresas para evitar una competencia fiscal perjudicial entre países. Se espera que esta genere alrededor de 150.000 millones de dólares en nuevos ingresos tributarios en todo el mundo (OCDE, 2021d). Queda por ver cómo beneficiarán estas medidas a los países de ingresos bajos y medianos. Por su parte, los defensores de la educación deberán trabajar con los países para garantizar que gran parte de los nuevos ingresos se destinen a la educación.

ENFOQUE 21.2: EL GASTO EN EDUCACIÓN DEBE CENTRARSE EN LA EQUIDAD

El indicador temático 4.5.3 del ODS está orientado a plasmar los esfuerzos de los países por redistribuir los recursos públicos a fin de apoyar a grupos desfavorecidos. Aunque el objetivo inicial del indicador consistía en evaluar mecanismos de financiación basados en fórmulas para grupos desfavorecidos, su definición se ha ampliado para abarcar todos los mecanismos de financiación que redistribuyen recursos educativos a grupos desfavorecidos. Para ello es necesario hacer un seguimiento de datos cuantitativos (por ejemplo, cuántos alumnos reciben y cuánto reciben) y juicios cualitativos (por ejemplo, qué intenta conseguir el mecanismo

y cómo). El indicador reconoce que, aunque la desigualdad en la educación se ha seguido de cerca en los últimos 15 años, se ha prestado relativamente poca atención al seguimiento de políticas y programas orientados a la equidad.

Los enfoques de los países para atenuar las repercusiones que ejercen ciertos factores en la educación, como la pobreza, el género, el origen étnico, la discapacidad y la lejanía, no son homogéneos. Tomando como base el sitio web de los perfiles en apoyo del estudio de los sistemas educativos (PEER), el equipo del Informe GEM acopió información de 78 países de ingresos bajos y medianos, que abarcan todas las regiones del ODS 4, excepto Europa y América del Norte. El equipo definió cuatro mecanismos para evaluar la atención prestada a la equidad en las políticas y programas de financiación y ofrecer una definición para el indicador 4.5.3: mecanismos globales de financiación de la educación, especialmente de los Gobiernos centrales a los locales; asignaciones a las escuelas que tienen en cuenta sus características; recursos educativos para los alumnos, como por ejemplo las becas; y políticas y programas sociales dirigidos a los alumnos y sus familias, como las transferencias sociales. En cada mecanismo, tres dimensiones —exhaustividad, cobertura y volumen— ayudaron a caracterizar los esfuerzos del país para promover la equidad en la educación. El análisis concluyó que 17 de los 78 países, es decir, solo uno de cada cinco, hacían especial hincapié en la equidad mediante políticas de financiación, y que estos eran en su mayoría países de ingresos medianos altos y latinoamericanos (UNESCO, 2021).

Más de la mitad de los mecanismos de financiación de los países de ingresos bajos y medianos no tienen suficientemente en cuenta que algunas autoridades locales están más desfavorecidas que otras. Un mecanismo común para asignar fondos a distritos o escuelas es el de los subsidios de capitación, es decir, vinculados al número de alumnos matriculados. En Myanmar, desde 2009 se utiliza una fórmula para transferir recursos a los estados y regiones en función del número de alumnos y docentes y del índice de ejecución presupuestario en los tres años anteriores (UNICEF, 2018). El Gobierno preparó directrices operativas que difundió entre los funcionarios locales de educación y los directores de escuela. Los subsidios para las escuelas representaron entre 400 y 15.000 dólares en 2017-2018, dependiendo del tamaño. Pero la fórmula no tiene en cuenta las mayores necesidades de las escuelas remotas, por ejemplo, para cubrir los altos costos de transporte. Las escuelas han tenido poca autonomía para utilizar el subsidio (Banco Mundial, 2018).

En 2010 Tayikistán reforzó su sistema de información sobre la gestión de la educación e introdujo un sistema de financiación per cápita. Las escuelas reciben un subsidio con un componente fijo relacionado con el tipo (un "estándar mínimo", que tiene en cuenta los gastos ordinarios) y un componente variable en función del número de alumnos, ajustado según el tipo de escuela. La fórmula se ajusta además en función de la ubicación (de conformidad con el presupuesto del distrito) y las instalaciones escolares disponibles. El subsidio cubre los salarios de los docentes, el mantenimiento y otros gastos de funcionamiento. Aunque las escuelas tienen autonomía para ejecutar el presupuesto, no se ha incorporado a la fórmula ningún componente que promueva la equidad, aparte de la ubicación de las escuelas. Hacer que la financiación sea proporcional a las necesidades ha dado lugar a una asignación más equitativa en cuanto a la proporción de alumnos por docente. Pero el mecanismo no ha abordado plenamente la desigualdad derivada de la incapacidad de los distritos para recaudar suficientes recursos, aun si se benefician de transferencias del Gobierno central (Alianza Mundial para la Educación, 2019; BIsD, 2019).

Si bien los donantes han introducido varios tipos de subvenciones escolares en países de ingresos bajos y medianos, dirigidas a la mejora de las escuelas o la gestión escolar, estas no pasaron a formar parte del presupuesto público ni se mantuvieron una vez finalizados los programas. Por ejemplo, los programas financiados por donantes en Camboya renovaron sus subvenciones en 2009-2012 (Marshall y Bunly, 2017) y 2013-2016 (Oficina de la UNESCO en Bangkok, 2017), pero no las mantuvieron. Tampoco lo fueron las subvenciones complementarias de gestión escolar en Filipinas, experimentadas en distritos seleccionados, teniendo en cuenta la ubicación de las escuelas (Departamento de Educación de Filipinas, 2015; Banco Mundial, 2020).

Las becas suelen concederse a los alumnos en función del desempeño académico, lo que suele agravar la desigualdad. Algunos países tienen en cuenta la situación socioeconómica. En Nepal, donde se calcula que los hogares aportan el 49% del gasto total en educación, la equidad es uno de los cinco pilares del programa de desarrollo del sector escolar. Existen programas de becas para grupos vulnerables, sobre todo las niñas y las castas desfavorecidas. No obstante, con un número de beneficiarios que en 2016 alcanzaba los 2,8 millones, es decir, el 37% del total de la matrícula de primaria y secundaria, las cuantías de las becas son ínfimas: entre 3,60 y 4,90 dólares anuales por alumno (Departamento de Educación de Nepal, 2016; Vertex Consult, 2016).

Otros gastos públicos, además del presupuesto de la enseñanza, pueden repercutir en la equidad en la educación. En gran parte del mundo existen programas de transferencias en efectivo, sujetas o no a condición, dirigidos a personas pobres, a menudo basados en la experiencia de países latinoamericanos. En Indonesia, el programa Keluarga Harapan (programa de esperanza familiar) comenzó en 2008 a efectuar transferencias en efectivo trimestrales a hogares muy pobres. Estas equivalían inicialmente a entre el 15% y el 20% de los ingresos, pero su valor real cayó al 7% en seis años. Las características demográficas de los hogares que reúnen los requisitos necesarios incluyen tener hijos menores de 15 años o hijos de 16 a 18 años que no hayan cursado nueve años de estudios. Entre las condiciones para el pago figura una tasa de asistencia escolar del 85%.

Una evaluación de seguimiento de seis años mostró que las tasas de matriculación entre los jóvenes de 13 a 15 años de edad habían aumentado hasta en nueve puntos porcentuales, lo que equivalía a reducir a la mitad la proporción de jóvenes no escolarizados. Se observaron incrementos de entre cuatro y siete puntos porcentuales en la tasa de finalización de la secundaria entre los jóvenes de 18 a 21 años, sobre todo en el caso de los varones (Cahyadi y otros, 2018). El Gobierno amplió el programa de 3,5 millones a 10 millones de hogares entre 2016 y 2018 (Banco Mundial, 2017), llegando a cerca del 14% de la población.

El módulo sobre transferencias sociales que se añadió a las Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados (MICS) del UNICEF en 2017 permite analizar la cobertura de los programas educativos y su eficacia relativa para llegar a los hogares desfavorecidos. Pueden hacerse observaciones sobre tres grupos de países en cuanto al enfoque de equidad de sus políticas de financiación de la educación.

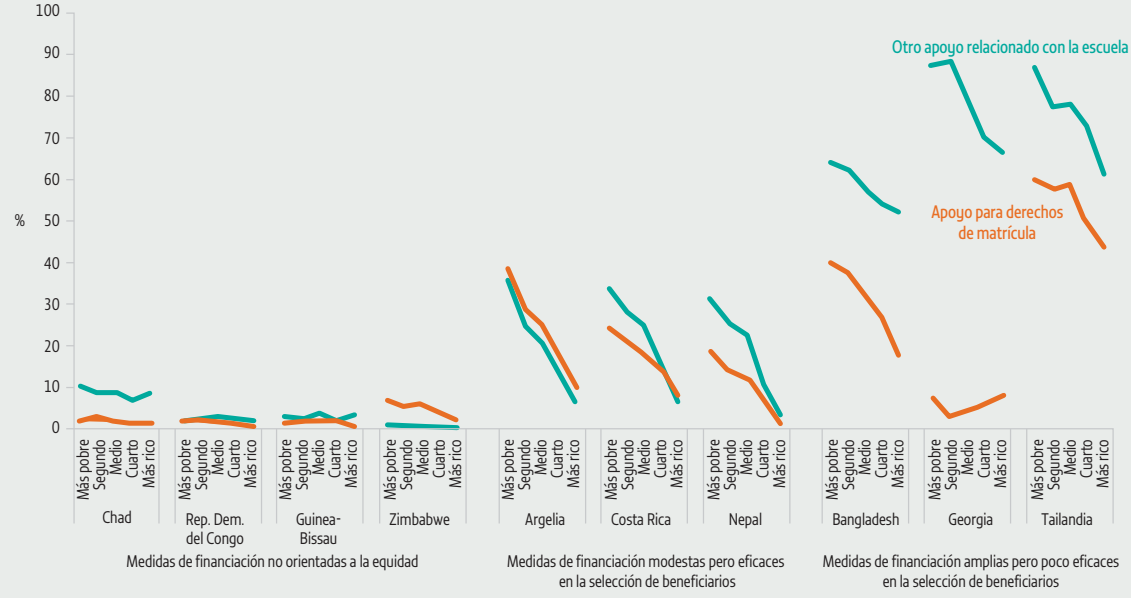
En primer lugar, hay una acusada falta de políticas y programas en los países del África subsahariana, como la República Democrática del Congo y Zimbabwe, probablemente debido a la escasez de recursos. En segundo lugar, algunos países han logrado poner en marcha programas que llegan a los más desfavorecidos. En Argelia, un programa a gran escala ofrece un subsidio anual de educación, equivalente a 23 dólares, a tres millones de alumnos de primaria y secundaria de familias que ganan menos de 60 dólares al mes. El subsidio se paga al inicio del año escolar para ayudar con la compra de material escolar. El desembolso total de 68 millones de dólares corresponde al 6% del gasto público en educación (Ministerio de Educación Nacional de Argelia, 2015). Aunque el programa tiene una cobertura relativamente limitada, está razonablemente bien orientado (el 38% de los más pobres recibe ayudas, frente al 10% de los más ricos). En Nepal, se ha comprobado que las becas tienen un efecto progresivo, aunque los datos de las MICS se refieren únicamente a la frecuencia de las ayudas, no a su volumen.

El tercer grupo está formado por países con programas de gran envergadura, pero relativamente poco orientados a grupos específicos. Bangladesh administra un estipendio para alumnos de primaria desde hace 20 años, con algunos objetivos limitados para los subdistritos más pobres; además, existe un estipendio general para las alumnas de secundaria. En Tailandia, gran parte de las ayudas se conceden a los hogares más ricos (el 59% de los más pobres, frente al 44% de los más ricos, reciben ayudas para pagar los derechos de matrícula). Lo mismo ocurre en Georgia, cuyo limitado programa de ayuda para el pago de los derechos de matrícula es regresivo, ya que favorece a los más ricos (**Gráfico 21.8**).

GASTO EN AYUDA

Ya en 1970, una resolución de las Naciones Unidas fijó el objetivo de destinar el 0,7% del ingreso nacional bruto (INB) a la asistencia oficial para el desarrollo (AOD). Este objetivo ha sido un punto de referencia para los miembros del Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) de la OCDE (OCDE, 2021a). Sin embargo, la AOD ha rondado el 0,3% del INB desde los años 1970. El Informe GEM estima que, si se hubiera cumplido el objetivo, se habrían desembolsado 3,3 billones de dólares adicionales de AOD en el periodo 1990-2016.

GRÁFICO 21.8:
Los esfuerzos y el éxito de los países para respaldar la educación de los hogares más pobres varían considerablemente
Cobertura y eficacia de la selección de beneficiarios de los programas que ofrecen apoyo para pagar los derechos de matrícula y otras ayudas relacionadas con la escuela, por quintil de riqueza de los hogares, países seleccionados, 2017-2019



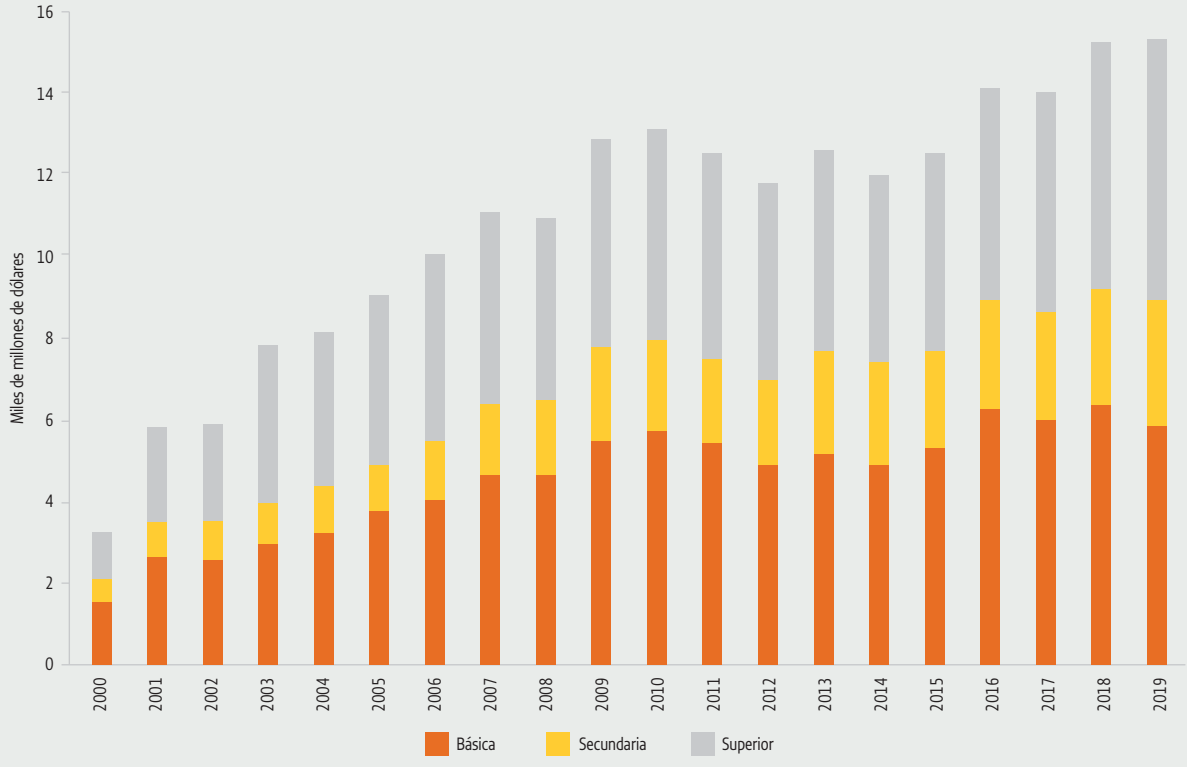
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_8
Fuente: Informes de resultados de MICS.

De los 30 países del CAD, solo Dinamarca, Luxemburgo, Noruega, el Reino Unido y Suecia gastaron más del 0,7% en 2019. En 2020, justo cuando Alemania se convertía en el siguiente país del CAD y del G7 en alcanzar el objetivo, el Reino Unido anunció que reduciría su gasto al 0,5% a partir de 2021 (Loft y Brien, 2021). En cualquier caso, el Reino Unido es el único país que asigna derechos especiales de giro, un activo de reserva internacional creado por el Fondo Monetario Internacional, como AOD (Miller y Roger, 2021), por lo que su gasto puede haberse sobrestimado.

Los datos más recientes sobre la ayuda internacional a la educación corresponden a 2019, un año antes de que comenzara la pandemia de COVID-19[1]. El desembolso de la ayuda se mantuvo constante en 2019, en comparación con 2018, en 15.300 millones de dólares. La disminución de la ayuda a la educación básica de 504 millones de dólares fue compensada por un aumento de la ayuda a la educación secundaria (de 203 millones de dólares) y superior (de 358 millones de dólares) (**Gráfico 21.9a**). Como consecuencia de un pequeño descenso de la AOD total, la proporción de la educación continuó la tendencia al alza que inició en 2015, alcanzando el 8,6% de la ayuda total y el 11,6% de la ayuda asignada directamente a sectores específicos (**Gráfico 21.9b**).

El importe de la ayuda a la educación básica por niño en edad de ir a la escuela primaria es de 14 dólares en los países de ingresos bajos (o el 29% de los 48 dólares por niño que gastan los Gobiernos, aunque, como se explica más adelante, apenas una parte de la ayuda pasa por los Gobiernos) y de 8 dólares en los países de ingresos medianos bajos. Para un joven en edad de cursar educación secundaria, la cantidad es de 7 dólares en los países de ingresos bajos y de tres dólares en los de ingresos medianos bajos.

GRÁFICO 21.9:
El porcentaje de ayuda asignado a la educación ha aumentado ligeramente desde 2015
a. Ayuda a la educación por nivel, 2002-2019

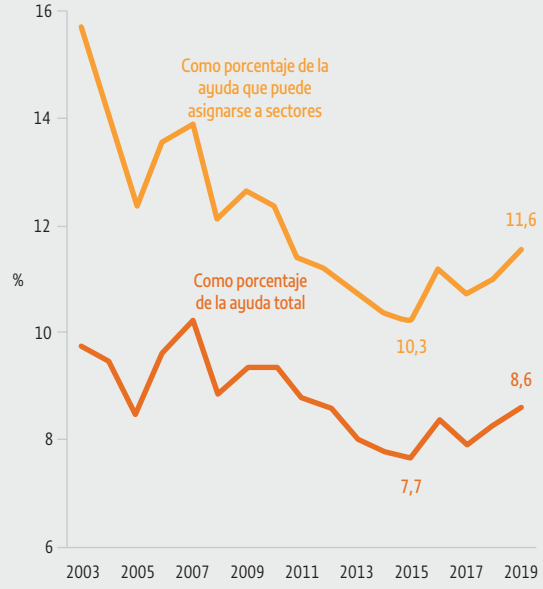


GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_9
Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en la base de datos del CRS del CAD-OCDE (2021).

Continúa en la siguiente página

1. Los cuadros sobre la ayuda internacional que se presentan en el anexo contienen datos detallados sobre la ayuda a la educación.

GRÁFICO 21.9 (CONTINUACIÓN):
El porcentaje de ayuda asignado a la educación ha aumentado ligeramente desde 2015
b. Porcentaje de la ayuda correspondiente a la educación, 2003-2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_9
Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en la base de datos del CRS del CAD-OCDE (2021).

LA EFICACIA DE LA AYUDA SIGUE SIENDO UN CONCEPTO DIFÍCIL DE APREHENDER

Las pequeñas cantidades de ayuda desembolsadas hacen que la cuestión de la eficacia tenga más pertinencia que nunca. Como la eficacia de la ayuda tiene significados diferentes para distintas personas, existe el riesgo de llegar a conclusiones contradictorias. Cuatro definiciones ofrecen un marco útil para llegar a un entendimiento común entre diversos grupos (Janus y otros, 2020) (**Cuadro 21.1**).

La primera definición goza de aceptación entre los profesionales del desarrollo. Se basa en los principios de eficacia de la ayuda, acordados en la Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo en 2005 y adaptados en el Foro de Alto Nivel sobre la Eficacia de la Ayuda de Busan en 2011, donde se estableció la Alianza Global para la Cooperación Eficaz al Desarrollo (AGCED) y se definieron indicadores (Cuadro 21.2). Los principios reposan en el supuesto de que la ayuda repercutirá en mayor medida en el desarrollo si las acciones de los donantes y los países reflejan una implicación en las prioridades de desarrollo, una orientación hacia los resultados, transparencia y responsabilidad compartida, y alianzas para el desarrollo. Cada tres años se examina un marco con 12 series de indicadores (OCDE y PNUD, 2014, 2016, 2019). A pesar de que los asociados para el desarrollo se identifican con los principios, esta definición de la eficacia de la ayuda puede ser limitada. La adhesión a los principios puede no ser necesaria para que la ayuda tenga repercusiones, ni tampoco será suficiente, dada la complejidad del proceso de desarrollo. Muchos de los indicadores son subjetivos y controvertidos, por lo que pueden no reflejar la adhesión real a los principios.

La segunda definición goza de aceptación entre los miembros de la comunidad académica. La investigación entre países o de series cronológicas analiza los macroefectos de la ayuda sobre, por ejemplo, el crecimiento o la pobreza. Este tipo de investigación también ha examinado los efectos secundarios negativos de la ayuda, especialmente cómo cambia los precios o los incentivos y desvía la actividad económica hacia sectores que pueden socavar el potencial de crecimiento a largo plazo de los países. Este enfoque suele ver más allá de la ayuda, a fin de estudiar el impacto relativo de todos los flujos financieros hacia un país. No obstante, centrarse en el crecimiento como resultado puede no ser suficiente, ya que la información sobre los procesos de crecimiento también es importante. Además, es difícil atribuir cualquier repercusión observada a la ayuda. Ciertamente, la calidad de los datos es a menudo insuficiente, mientras que la relación entre la ayuda y los macroefectos es difícil de modelizar, especialmente debido a que los efectos se obtienen con considerables retrasos y varios factores influyen simultáneamente.

Por su parte, la tercera definición goza también de aceptación en la investigación académica más reciente. Es la piedra angular del programa de "lo que funciona", centrado en la eficacia de intervenciones y proyectos individuales. Este enfoque se caracteriza por una metodología rigurosa, especialmente los ensayos controlados aleatorizados, para evaluar las repercusiones de los proyectos, así como la agregación de los resultados mediante metaanálisis y exámenes sistemáticos.

El principal punto débil de este enfoque, ampliamente debatido, es la posibilidad de generalizar sus resultados. Cabe preguntarse si los resultados pueden traducirse a una escala fuera del entorno altamente controlado en el que se llevan a cabo los proyectos y evaluaciones, sin tener en cuenta factores de economía política.

CUADRO 21.1:
Definiciones de la eficacia de la ayuda

Nivel macro	1. Principios Declaración de París AGCED	2. Macroefectos Datos internacionales Datos subnacionales
Nivel micro	4. Organizaciones Gestión pública Resultados y adaptación	3. Intervenciones Seguimiento de los resultados Evaluaciones experimentales
	Actividades	Resultados

Fuente: Janus y otros (2020).

CUADRO 21.2:
Correspondencia entre los indicadores de seguimiento de la eficacia de la ayuda de París y Busan

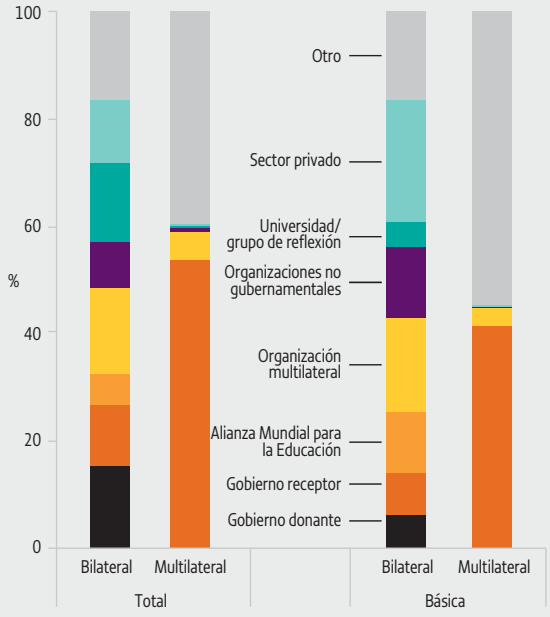
Indicadores de París	Indicadores de Busan
1. Los países ponen en marcha estrategias nacionales de desarrollo con prioridades estratégicas claras.	**Implicación y resultados** 1. La cooperación para el desarrollo se centra en resultados que se ajusten a las prioridades de los países en desarrollo. 6. La ayuda figura en presupuestos que están sujetos al control parlamentario.
2. Los países crean sistemas fiduciarios nacionales fiables o programas de reformas para conseguirlo.	
4. Los programas coordinados y alineados con las estrategias nacionales de desarrollo brindan apoyo para el desarrollo de capacidades.	
3. Los donantes adaptan su ayuda a las prioridades nacionales y proporcionan la información necesaria para que se incluya en los presupuestos nacionales.	
6. Las estructuras de los países se utilizan para poner en marcha los programas de ayuda, evitando estructuras paralelas creadas por los donantes.	
5a. Como primera opción, los donantes utilizan sistemas fiduciarios ya existentes en los países receptores.	9a. Calidad 9b. Utilización de los sistemas de adquisición y de gestión de las finanzas públicas de los países en desarrollo. 10. La ayuda está desligada.
5b. Como primera opción, los donantes utilizan sistemas de adquisición que ya existen en los países receptores.	
8. La ayuda bilateral está desligada de servicios prestados por el donante.	
11. Los países cuentan con marcos de evaluación transparentes y mensurables para medir los progresos y evaluar los resultados.	**Transparencia y rendición de cuentas mutua** 4. Transparencia: la información sobre la cooperación para el desarrollo es pública. 5. La cooperación para el desarrollo es más previsible. 5a. Previsibilidad anual = proporción de ayuda desembolsada en el ejercicio económico en el que fue programada por los proveedores de cooperación. 5b Previsibilidad a mediano plazo = proporción de ayuda cubierta por planes indicativos de gastos futuros formulados a nivel nacional. 7. Fortalecimiento de la rendición de cuentas mutua mediante exámenes inclusivos. **Alianzas para el desarrollo inclusivas** 2. La sociedad civil actúa en un entorno que aumenta al máximo su participación en el desarrollo y su contribución a este último. 3. Compromiso del sector privado en favor del desarrollo y contribución a este último. 8. Igualdad de género y empoderamiento de la mujer.
7. La ayuda se otorga según los calendarios acordados.	
12. Los exámenes periódicos evalúan los avances en el cumplimiento de los compromisos de ayuda.	
9. La ayuda se presta por conducto de programas armonizados y coordinados entre los donantes.	
10a. Los donantes realizan sus misiones sobre el terreno junto con los países receptores.	
10b. Los donantes realizan su trabajo analítico del país junto con los países receptores.	

Fuente: OCDE y PNUD (2014).

La cuarta definición, que puede parecer la más limitada, es también la que recibe menos atención. Se refiere a cómo se administran las organizaciones para el desarrollo y cómo influyen sus procedimientos en la mejora de la eficacia de la ayuda. ¿Practican las organizaciones lo que preconizan? En otras palabras, ¿aplican los conocimientos derivados de los resultados en sus actividades? ¿Se dejan influir por una mentalidad incremental y presiones políticas?

Una dimensión que no se recoge en este marco, que se centra principalmente en la relación entre donantes y receptores, es la medida en que la ayuda y la acción colectiva son eficaces para suministrar bienes públicos globales. En muchos casos, los donantes no se coordinan entre sí o se muestran oportunistas con respecto a las contribuciones de los demás.

GRÁFICO 21.10:
Solo una pequeña parte de la ayuda bilateral pasa por los Gobiernos receptores
Ayuda a la educación y a la educación básica, por canal y tipo de donante, 2017-2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_10
Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en la base de datos del CRS del CAD-OCDE (2021).

El siguiente análisis se centra en la primera definición y sus cuatro principios e indicadores conexos. Estos suelen caracterizar las políticas generales de los donantes y no las correspondientes específicamente a la educación. Por ello, se utilizan indicadores adicionales que ayudan a enmarcar el debate en mayor medida en el contexto educativo.

Implicación: aunque los donantes se ajustan a las prioridades nacionales, el apoyo presupuestario y el uso de los presupuestos nacionales han disminuido

Las cuestiones relativas a la implicación están relacionadas con la sostenibilidad. Aunque un enfoque de la ayuda basado en proyectos pueda ser apropiado desde la perspectiva de los donantes, es posible que no esté estrechamente vinculado a las prioridades de los receptores. Pueden faltar disposiciones para garantizar que los Gobiernos incorporen y hagan suyos los resultados de los proyectos.

Los avances en relación con el principio de implicación de Busan se miden empleando tres series de indicadores: alineación con las prioridades, inclusión de la ayuda en el presupuesto y uso de los sistemas y presupuestos gubernamentales. La ayuda vinculada, un cuarto indicador, no se analiza en este informe.

El primer indicador es la alineación con las prioridades nacionales en materia de desarrollo y puede referirse a las etapas a lo largo de todo el proceso, desde el establecimiento de objetivos hasta la evaluación de resultados. Esta alineación puede observarse a nivel de la estrategia o los proyectos nacionales. En general, el examen de 2018 de la AGCED reveló que el 93% de los asociados para el desarrollo incluían prioridades de desarrollo que habían sido definidas conjuntamente con el país asociado, pero únicamente el 65% empleaban datos y estadísticas gubernamentales para informar sobre los indicadores de resultados de la estrategia. A nivel de proyecto, el 62% se basaban en los planes nacionales de desarrollo, sectoriales o ministeriales (OCDE y PNUD, 2019). Sin embargo, esa información no está disponible específicamente para el sector de la educación.

El segundo indicador es la medida en que la ayuda figura "en el presupuesto" y, por tanto, está sujeta al control parlamentario. La expresión "en el presupuesto" no debe interpretarse literalmente. En efecto, significa que un organismo de desarrollo registró la financiación prevista en el presupuesto aprobado por el Parlamento, pero no indica si se ajustó al proceso presupuestario del Gobierno receptor para desembolsar los fondos. Según los exámenes de la AGCED, la proporción de ayuda registrada en el presupuesto y sujeta al control parlamentario aumentó de un 57% en 2011 a un 66% en 2016, pero cayó al 61% en 2018 (Li y otros, 2018).

El tercer indicador es el uso de sistemas y presupuestos gubernamentales. Un análisis de cómo se ponía a disposición la ayuda en 2017-2019 muestra que solo el 12% de la ayuda total de los donantes bilaterales a la educación y el 8% de la ayuda a la educación básica se encauzaba por conducto de los Gobiernos receptores. Los porcentajes respectivos aumentaban hasta el 17% y el 20% si se añadía la ayuda que pasaba por la Alianza Mundial para la Educación, ya que esta suele realizar los desembolsos por conducto de los Gobiernos. En cambio, los donantes multilaterales aportaban el 54% del total de la ayuda a la educación y el 41% de la ayuda a la educación básica por conducto de los Gobiernos receptores (**Gráfico 21.10**).

Los donantes bilaterales utilizan diversos canales para desembolsar la ayuda a la educación básica. En 2019, el 66% de la ayuda canadiense, el 88% de la noruega y el 76% de la sueca pasaron por organizaciones multilaterales. Francia aportó el 50% de su ayuda, y la República de Corea el 54%, por medio de sus propias instituciones públicas. En el caso de Suiza, la mayor parte de la ayuda a la educación básica, el 52%, se encauzó por conducto de organizaciones no gubernamentales. Los Estados Unidos desembolsaron la mayor parte, un 32%, por medio de organizaciones del sector privado, seguidos por el Reino Unido con un 9%.

Otra medida indirecta conexa de la base de datos del Sistema de Notificación de los Países Acreedores (CRS) del CAD-OCDE es el "tipo" de ayuda. Del total de la ayuda en 2017-2019, las contribuciones básicas y los programas y fondos mancomunados representaron el 12% y el apoyo presupuestario específico a la educación el 4%. La Alianza Mundial para la Educación es un ejemplo clave de este último enfoque (**Recuadro 21.1**). Por el contrario, las intervenciones de tipo proyecto constituyeron casi el 50% y los expertos internacionales el 9% (**Gráfico 21.11**).

Como se señaló anteriormente, una indicación de la preparación de los donantes para incluir la ayuda "en el presupuesto" es la voluntad de asignar fondos por medio del apoyo presupuestario directo. Entre 2002 y 2019, el porcentaje de este tipo de apoyo se redujo en dos tercios entre todos los donantes (del 6,6% al 2,5%) y en tres cuartas partes entre los donantes del CAD. La Unión Europea desembolsó el 32% de su ayuda mediante apoyo presupuestario directo en 2002, pero en 2019 el porcentaje era del 3% (**Gráfico 21.13a**). El Reino Unido, que en 2003 desembolsó el 19% de su ayuda por medio de apoyo presupuestario directo, dejó de utilizar esta modalidad en 2017, al igual que Suecia un año antes (**Gráfico 21.13b**). Sin embargo, al apoyo presupuestario se le atribuyen ventajas de las que carece el apoyo a los proyectos, en particular una mayor rendición de cuentas y transparencia en la presupuestación y mayores efectos multiplicadores (Caputo y otros, 2011; Dijkstra, 2018; Koch y otros, 2017).

GRÁFICO 21.11:

Los donantes prefieren las intervenciones basadas en proyectos

Ayuda a la educación por tipo, 2017-2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_11

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en la base de datos del CRS del CAD-OCDE (2021).

RECUADRO 21.1:

La Alianza Mundial para la Educación es un ejemplo de los esfuerzos por adherirse a los principios de eficacia de la ayuda

La Alianza Mundial para la Educación se creó como el principal esfuerzo colectivo por responder a problemas centrales de la eficacia de la ayuda en la educación, como la alineación con los planes nacionales del sector de la educación y los exámenes sectoriales conjuntos. Entre 2003 y 2020, aprobó donaciones para la ejecución por un total de 6.400 millones de dólares, entre ellos 1.000 millones aprobados en 2020 (Alianza Mundial para la Educación, 2021). Era la segunda vez desde 2013 que las donaciones aprobadas superaban los 1.000 millones de dólares. El elevado número de donaciones aprobadas en 2013 permitió a la Alianza mantener un alto índice de desembolso, en torno a los 500 millones de dólares anuales, entre 2015 y 2017. Sin embargo, el crecimiento de las aprobaciones acumulativas de donaciones se aminoró considerablemente entre 2015 y 2019, bajando a cifras de un solo dígito, y el volumen anual de subvenciones desembolsadas disminuyó en un 38% entre 2014-2017 y 2018-2019.

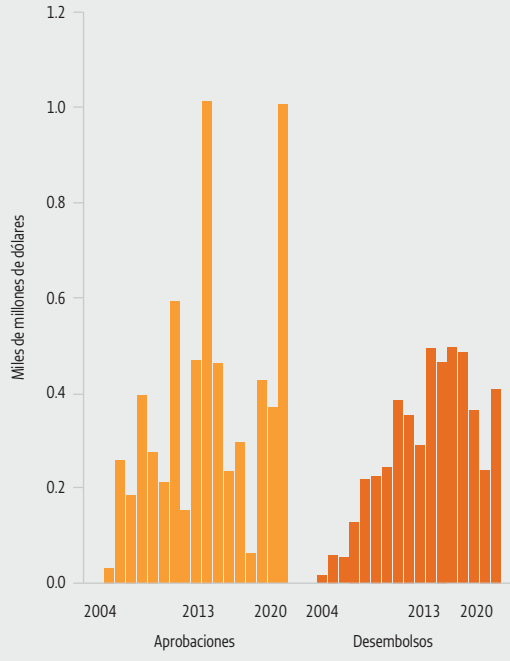
El desfase entre las aprobaciones y los desembolsos es de unos tres años. En las circunstancias actuales, el elevado volumen de donaciones aprobadas en 2020 debería conducir a una aceleración de los desembolsos. El desembolso total ascendió de 237 millones de dólares en 2019 (o el 4,6% de la ayuda total a la educación básica a los países de ingresos bajos y medianos bajos o no especificados, comparado con un 11,4% en 2014) a 411 millones en 2020 (**Gráfico 21.12**). Se espera que los desembolsos aumenten más rápidamente en 2021.

La transición al nuevo marco de fondos y financiación de la Alianza puede haber contribuido a la ralentización de los desembolsos. Aunque no hay pruebas directas al respecto en lo tocante a la Alianza, la evaluación institucional de otro mecanismo mundial de financiación, el Fondo Mundial de Lucha contra el Sida, la Tuberculosis y la Malaria, efectuada por la Red de Evaluación del Desempeño de las Organizaciones Multilaterales, indica que la adopción de un nuevo modelo de financiación puede haber influido en la disminución de los desembolsos a un nivel inferior al previsto (MOPAN, 2017).

Según un indicador importante de la actividad futura de la Alianza, a saber, las contribuciones de los donantes al Fondo de la Alianza, que siguen de cerca a los compromisos efectuados en las rondas de reposición, los niveles de desembolso deberían aumentar aún más. En la Conferencia de Financiación de la Alianza en febrero de 2018, los donantes prometieron para 2018-2020 mil millones de dólares más que para el anterior trienio, 2015-2017. Después de la conferencia, las contribuciones totales de los donantes al Fondo de la Alianza en 2018 (638 millones de dólares) superaron en un 50% la cuantía media en 2007-2017 (426 millones), aunque excedían solo en un 15% las del segundo año con la cifra más alta (553 millones en 2014). Las donaciones aprobadas en 2019 no superan el récord de contribuciones de donantes efectuadas al Fondo de la Alianza en 2018. Por lo demás, el ritmo de aprobaciones y desembolsos más lento de lo esperado en 2018-2019 ayudó involuntariamente a la Alianza a responder rápidamente a la crisis de la COVID-19 en 2020 y 2021.

En julio de 2021, en su reposición para 2021-2025, la Alianza recaudó 4.000 millones de dólares. Al adoptar su nueva estrategia y modelo de financiación hasta 2025, será fundamental que evite los obstáculos que lentificaron los desembolsos en 2018-2019 y que aborde cuestiones clave en relación con la eficacia. Por un lado, la Alianza añade costos, ya que actúa como intermediario entre los donantes bilaterales y las entidades de donaciones multilaterales, de las cuales solo una, el Banco Mundial, gestiona el 75% de todas las donaciones. Por otro, mejora los procesos de toma de decisiones, lo que se traduce en asignaciones mejor orientadas a los países más pobres que las de la mayoría de los demás donantes (Akmal y otros, 2021).

GRÁFICO 21.12:
Las aprobaciones y los desembolsos de la Alianza Mundial para la Educación se ralentizaron en 2015-2019
Aprobaciones y desembolsos de donaciones de la Alianza Mundial para la Educación por año, 2003–2020



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_12
Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en datos de la Alianza Mundial para la Educación.

En cuanto al indicador referente al porcentaje de ayuda que pasa por los sistemas de gestión de las finanzas públicas y de adquisiciones, solo el 53% de los asociados para el desarrollo utiliza los sistemas del país para la ejecución del presupuesto, la presentación de información financiera, la auditoría y las adquisiciones. Los bancos multilaterales de desarrollo son los que más usan estos sistemas (57%), seguidos por los donantes bilaterales del CAD (55%), los fondos verticales (40%) y los organismos de las Naciones Unidas (12%). Estos sistemas se emplean más comúnmente en los países de ingresos medianos bajos que en los de ingresos bajos (OCDE y PNUD, 2019). No se dispone de resultados para la ayuda a la educación.

Orientación a los resultados: dirigir la ayuda hacia donde se necesita sigue siendo difícil

Una ayuda eficaz debe conducir a la obtención de resultados en materia de desarrollo. Pese a que los resultados pueden supervisarse, a menudo es difícil, aun después de una minuciosa investigación, vincularlos a la ayuda. Resulta complejo evaluar la eficacia de múltiples intervenciones sobre la base de los datos disponibles, aunque se disponga de conclusiones sobre el efecto de las intervenciones individuales. Como es más habitual definir y supervisar los resultados con respecto a la intención, uno de los que más se verifica es la eficacia de la orientación.

Se suele afirmar que la ayuda debe centrarse en los países más necesitados, no solamente en aras de la equidad, sino también por una cuestión de eficacia. El indicador 4.5.5 del ODS se interesa en el porcentaje de ayuda a la educación que se destina a los países de ingresos bajos. Los análisis de la orientación no suelen ir más allá del ámbito nacional, aunque podría decirse que son igual de importantes a nivel subnacional, del grupo de población o incluso individual. Existe poco consenso sobre los ámbitos o niveles de educación a los que se debería dirigir prioritariamente la ayuda. Se sigue debatiendo si es más conveniente lograr que todos los niños ejerzan su derecho a adquirir competencias básicas en lectura, escritura y aritmética, o brindar apoyo a los países para reforzar todos los niveles de sus sistemas educativos.

En el tema de la eficacia de la ayuda se hace escasa referencia al logro de una asignación equitativa de los recursos de ayuda. En principio, incluso teniendo en cuenta las diferencias de las políticas de los donantes, la disparidad en las asignaciones no debería estar justificada. En la práctica, muchos factores llevan a desviarse de este principio. Además, los datos disponibles impiden a veces evaluar con precisión la igualdad en los desembolsos de la ayuda.

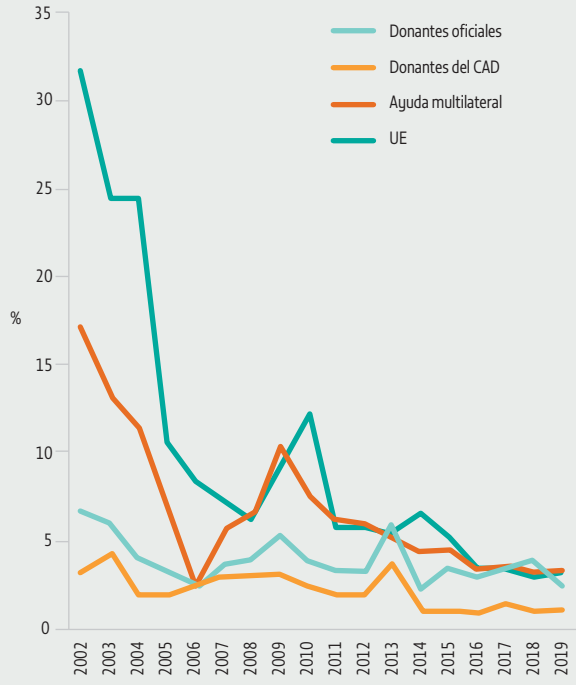
Desde una perspectiva regional, el hecho de que una cantidad considerable y creciente de la ayuda no esté vinculada a ningún país receptor en particular impide que se evalúe su orientación. La parte de la ayuda a la educación básica no vinculada a países específicos ascendió del 11% en 2009 al 21% en 2019, o sea, de 600 millones a 1.300 millones de dólares. Esto hace más difícil interpretar la aparente caída de la parte de la ayuda a la educación básica en el África subsahariana, que pasó de 2.000 millones a 1.400 millones de dólares entre 2009 y 2014. Desde entonces ha aumentado, alcanzando los 1.700 millones de dólares en 2019.

Hay dos explicaciones posibles. En primer lugar, entre 2009 y 2019, la ayuda a beneficiarios no especificados alcanzó una media de 1.000 millones de dólares anuales. De esa cifra, los desembolsos medios anuales de la Alianza Mundial para la Educación fueron de unos 366 millones de dólares, de los cuales cerca del 79% —unos 290 millones— se destinaron al África subsahariana. Por lo tanto, la ayuda concedida por la Alianza (que el CAD de la OCDE registra como para destinatarios no especificados) puede explicar en parte el aparente descenso de la ayuda al África subsahariana. Pero esto no indica que la ayuda para esta región haya aumentado. Una segunda explicación es que la ayuda se duplicó, pasando de 800 millones de dólares en 2009 a 1.600 millones en 2018 en África Septentrional y Asia Occidental, debido a que los conflictos y las crisis de personas desplazadas en el Iraq, la República Árabe Siria y el Yemen obligaron a los donantes a reasignar los recursos.

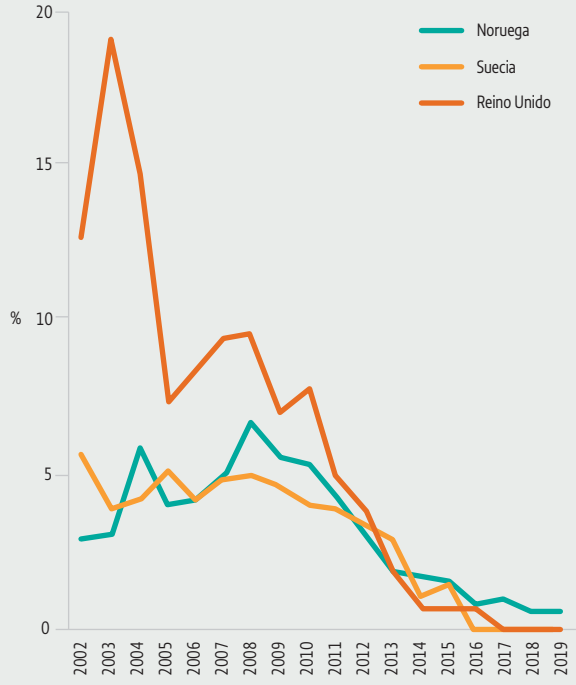
No hay grandes diferencias regionales en la ayuda a la educación básica per cápita, excepto en África Septentrional y Asia Occidental. El único apoyo con el que cuenta el sistema escolar palestino es la ayuda del Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de

GRÁFICO 21.13:
El apoyo presupuestario directo, una de las características distintivas de la eficacia de la ayuda, ha caído en desuso

a. Apoyo presupuestario directo como porcentaje de la ayuda total, 2002-2019



b. Apoyo presupuestario directo como porcentaje de la ayuda total, donantes bilaterales seleccionados 2002-2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_13
Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en la base de datos del CRS del CAD-OCDE (2021).

Palestina en el Cercano Oriente, cuyo monto per cápita es considerable: casi 70 dólares por niño en 2017. Incluso sin tener en cuenta a Palestina en el cálculo, África Septentrional y Asia Occidental son las regiones que reciben mayor ayuda —19 dólares por niño—, el doble que el África subsahariana (11 dólares) o Asia Central y Meridional (7 dólares) (**Gráfico 21.14**).

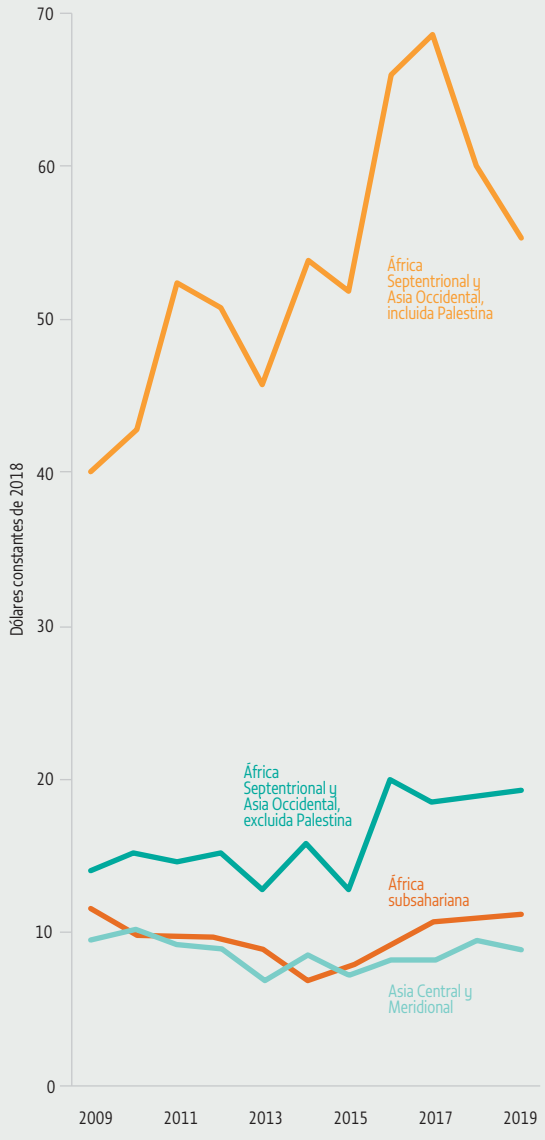
Dentro de las regiones o los grupos de países según sus ingresos, la variación de las cantidades de ayuda por niño es mayor, especialmente en relación con las necesidades. En el África subsahariana, Liberia recibía 80 dólares por niño en edad de ir a la escuela primaria, casi 10 veces el promedio (9 dólares) y cinco veces la mediana (18 dólares) de la región. Guinea-Bissau y Santo Tomé y Príncipe también recibían una cantidad muy superior al promedio. En general, existe cierta relación entre la necesidad, expresada en términos de tasa media de finalización de la educación primaria, y la cantidad de ayuda per cápita recibida (**Gráfico 21.15**). Sin embargo, siguen existiendo diferencias considerables. Aunque Burundi y Rwanda tienen tasas de finalización de la educación primaria similares, Rwanda recibía ocho veces más ayuda per cápita (26 dólares frente a 3 dólares). Por el contrario, el Chad y la República Unida de Tanzanía recibían la misma cantidad de ayuda a la educación básica per cápita, pero esta última tiene una tasa de finalización de la educación primaria mucho más alta.

Inevitablemente, este análisis tiene sus limitaciones. Las tasas de finalización son una indicación sólida y ampliamente disponible de las necesidades, pero también deben tenerse en cuenta otras, como los resultados del aprendizaje. Las asignaciones medias no describen adecuadamente la distribución de la ayuda dentro de un país y las poblaciones más necesitadas. La comparación de los niveles de ayuda y los niveles de necesidades también es incompleta porque no incluye la quinta parte de la ayuda a la educación básica sin destinatarios especificados. Aun así, esta comparación es un componente necesario de un plan de trabajo para una arquitectura mundial de coordinación de la financiación de la educación.

GRÁFICO 21.14:

La ayuda por alumno es mayor en África Septentrional y Asia Occidental que en otras regiones

Ayuda a la educación básica por niño en edad escolar, regiones seleccionadas, 2009-2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_14

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en la base de datos del CRS del CAD-OCDE (2021).

Alianzas: es importante evitar la fragmentación

La Agenda de Acción de Addis Abeba de 2015 para la financiación de los ODS reconocía la importancia de las alianzas de múltiples partes interesadas en la financiación externa. Entre los ejemplos relacionados con la educación figuran la Alianza Mundial para la Educación y el fondo La Educación No Puede Esperar. Estos mecanismos procuran responder a una de las principales críticas de la ayuda, esto es, que su distribución se realiza por canales fragmentados, superpuestos o complejos. En 2019, el número medio de donantes de los países de ingresos bajos y medianos era de 25, con porcentajes que iban de 2 en los Estados Federados de Micronesia a 37 en Kenya. En 23 de 78 países, los Gobiernos tenían que tratar con más de 30 donantes. Aunque la relación entre el número de donantes y la cuantía de la ayuda es positiva, existen variaciones en el número de donantes para un nivel de ayuda determinado. Por ejemplo, el número de donantes de Burundi y el Níger es de 23 cada uno, pero el Níger recibe cinco veces más ayuda (**Gráfico 21.16**). Papua Nueva Guinea y Uzbekistán reciben la misma cantidad de ayuda, unos 50 millones de dólares, pero Uzbekistán tiene más del doble de asociados donantes.

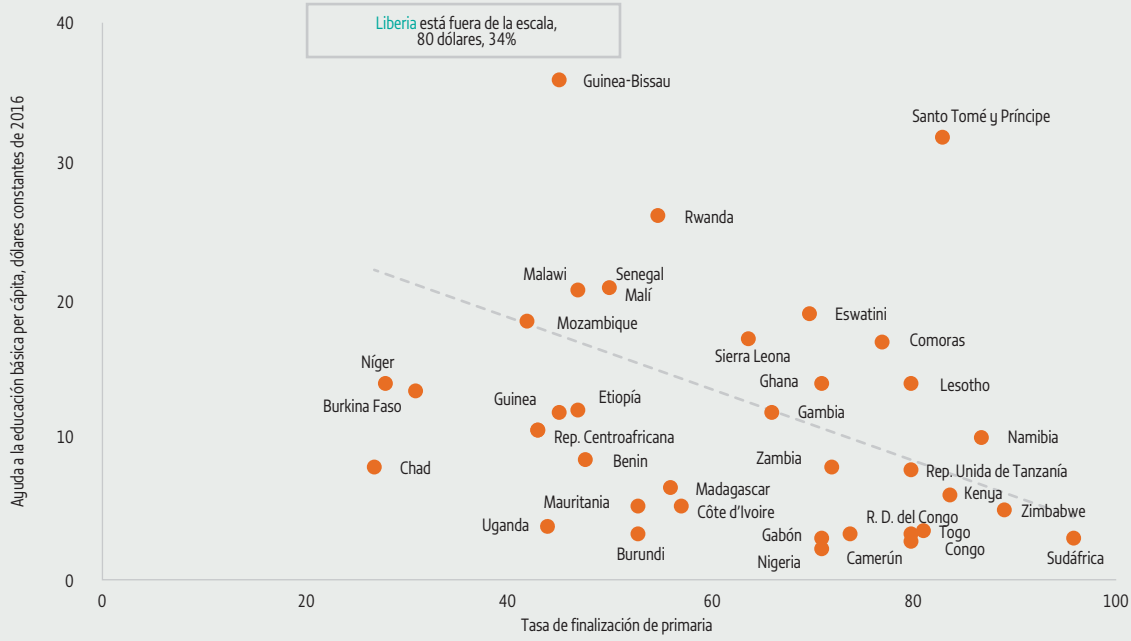
Sin contar la Alianza Mundial para la Educación y el UNICEF, que no se identifican claramente en la base de datos de la OCDE, los cinco principales donantes a la educación básica —Alemania, el Banco Mundial, los Estados Unidos, el Reino Unido y la Unión Europea— conceden el 60% de la ayuda a la educación básica en los países de ingresos bajos. No obstante, la variación por países es amplia, ya que, por ejemplo, representan el 9% de la ayuda concedida en Eritrea y el 93% en la República Democrática del Congo (**Gráfico 21.17**). La Alianza asignó unos 150 millones de dólares a 13 de 29 países de ingresos bajos en 2019, lo que representa el 16% de la cantidad total recibida por los países de ingresos bajos ese año.

Como muchos donantes no trabajan directamente con los Gobiernos, la presencia de un gran número de donantes que brindan ayuda a pequeña escala, con diferentes requisitos en cuanto a la presentación de informes y los ciclos de planificación, puede tener efectos negativos considerables. Fragmenta los esfuerzos, incrementa los costos de transacción, debilita la apropiación, diluye la capacidad y distorsiona los incentivos en la administración pública de los países receptores, especialmente si los mecanismos de coordinación de los donantes no están bien establecidos. Aunque podría decirse que la multiplicidad de donantes favorece la rendición de cuentas porque crea una presión mutua en favor de un mejor desempeño, también puede conducir a un despilfarro de esfuerzos. Las alianzas, por tanto, son uno de los cuatro principios de Busan, aunque se haga hincapié en la participación de la sociedad civil, la igualdad de género y la contribución del sector privado.

GRÁFICO 21.15:

Existe una gran disparidad entre los países en cuanto a la ayuda por alumno

Ayuda a la educación básica por niño y tasa de finalización de la educación primaria, África subsahariana, 2016



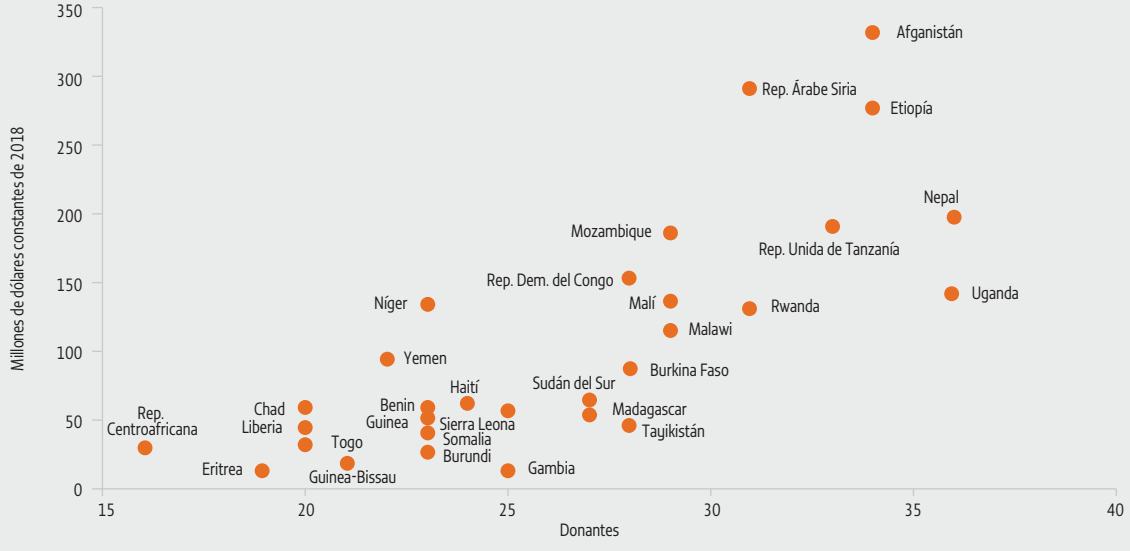
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_15

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en la base de datos del CRS del CAD-OCDE (2021) y la Base de Datos Mundial sobre la Desigualdad en la Educación.

GRÁFICO 21.16:

En promedio, en cada país de ingresos bajos intervienen 25 donantes

Número de donantes y ayuda a la educación, países de ingresos bajos, 2019



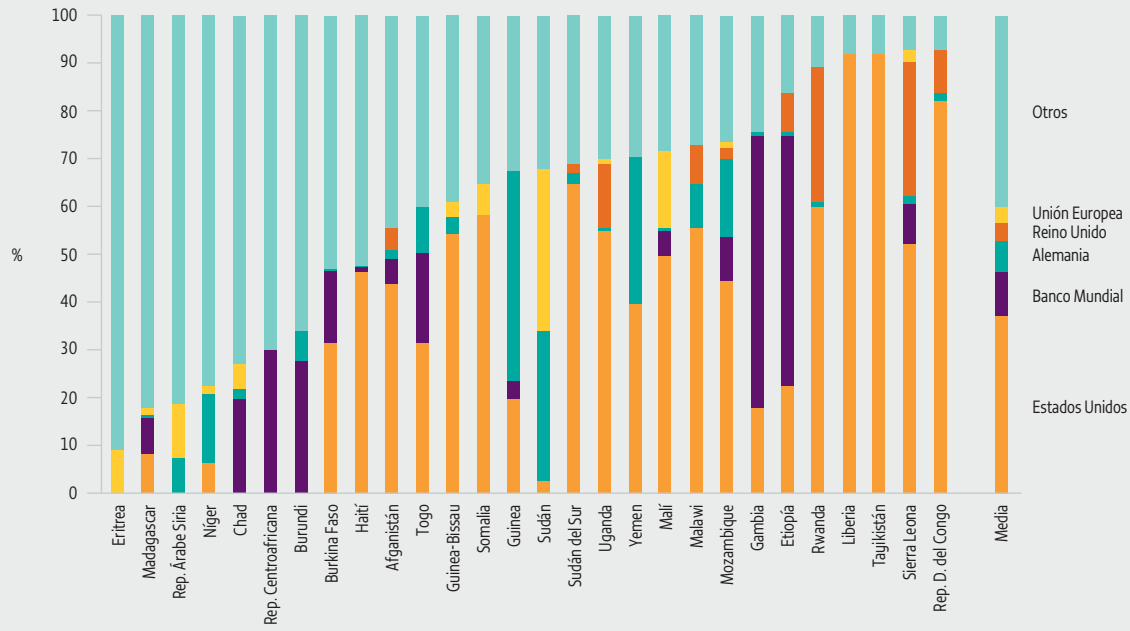
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_16

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en la base de datos del CRS del CAD-OCDE (2021).

GRÁFICO 21.17:

Los cinco principales donantes aportan el 60% de la ayuda a la educación básica en los países de ingresos bajos

Composición de la ayuda a la educación básica en los países de ingresos bajos, cinco principales donantes, 2017-2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_17

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en la base de datos del CRS del CAD-OCDE (2021).

A menudo se plantea la cuestión de la conveniencia de encauzar más ayuda a la educación por conducto de organizaciones multilaterales, ya que sus decisiones de asignación se ven menos afectadas por vínculos históricos y geopolíticos y es más probable que se ajusten a las necesidades. Los donantes bilaterales las utilizan para encauzar financiación debido a su capacidad para subsanar carencias en lugares de difícil acceso. Las organizaciones multilaterales también tienen una capacidad técnica y un poder de convocatoria relativamente fuertes (Rose y otros, 2013). Pero los donantes bilaterales del CAD son la principal fuente de ayuda a la educación, ya que concedieron en promedio el 61% de la ayuda a la educación básica y secundaria entre 2003 y 2019. El porcentaje se redujo de alrededor del 70% en 2007 al 57% en 2019, pero perdió terreno principalmente frente a los donantes bilaterales no pertenecientes al CAD, más que frente a los donantes multilaterales (**Gráfico 21.18**). Sin embargo, una vez más, no es fácil determinar las tendencias de los porcentajes relativos de los donantes bilaterales y multilaterales, ya que el CRS no identifica explícitamente a donantes como la Alianza Mundial para la Educación y el UNICEF.

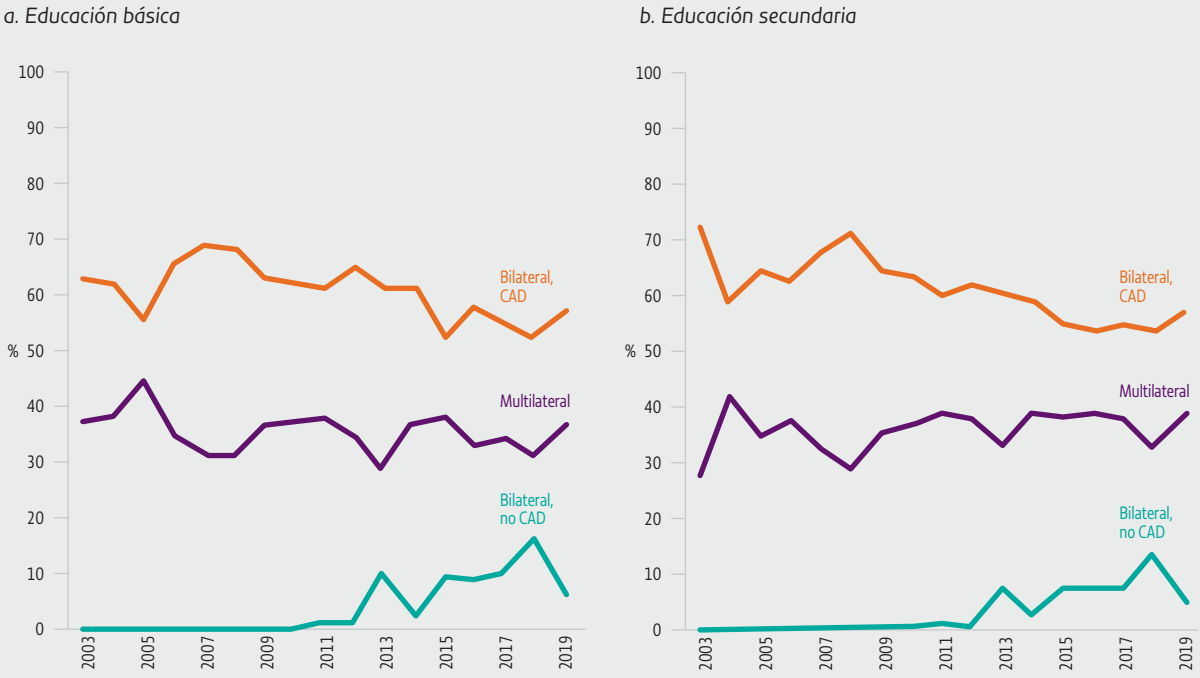
En comparación, un mayor volumen y proporción de la ayuda al sector de la salud y la población se entrega por conducto de donantes multilaterales, como el Fondo Mundial y Gavi, la Alianza para las Vacunas. El volumen aumentó de 2.200 millones de dólares en 2003 a 9.900 millones en 2019, mientras que en la educación pasó de 1.300 millones a 4.000 millones (**Gráfico 21.19**). Los porcentajes respectivos de los donantes multilaterales se incrementaron del 19% al 29% en la educación y del 30% al 44% en el sector de la salud y la población. Aunque los datos incompletos en la educación pueden explicar en parte la brecha, existe una clara diferencia en las estructuras de ayuda de ambos sectores.

Transparencia: aún queda por mejorar la presentación de información sobre la ayuda

La base de datos del CRS del CAD-OCDE reconoce claramente a uno de los tres mayores donantes multilaterales a la educación, el Banco Mundial, pero no a los otros dos, la Alianza Mundial para la Educación y el UNICEF. En 2019 se creó un código para reconocer a la Alianza como donante, pero en la publicación del CRS de enero de 2021 aún no se había resuelto el problema. El UNICEF está registrado como donante, pero no como receptor, y muchos de sus programas no están financiados por la AOD. Estas deficiencias hacen difícil efectuar un análisis fundamentado de los patrones y tendencias.

La única manera de entender los flujos de la Alianza Mundial para la Educación consiste en observar los registros de los canales. La Alianza presentó una media de 459 millones de dólares anuales de donantes bilaterales para el sector de la educación en los tres años transcurridos entre 2017 y 2019.

GRÁFICO 21.18:
El porcentaje de donantes bilaterales sigue siendo elevado
Distribución de la ayuda a la educación por tipo de donante, 2003-2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_18
Fuente: Estimaciones del equipo del Informe GEM basadas en datos del IEU y de Perspectivas de la economía mundial del FMI.

De esta cantidad, la educación primaria recibió 141 millones de dólares. Si la Alianza se hubiera registrado como donante, habría sido el segundo más importante, ya que habría representado el 16% del monto total recibido por los países de ingresos bajos. Un análisis más detallado muestra que los donantes bilaterales desembolsaron 527 millones de dólares a la Alianza en 2019, pero los datos comunicados por esta última señalan desembolsos de 226 millones de dólares. Esta incoherencia pone de manifiesto un desfase en las fechas de desembolso de los donantes a la Alianza (recogidas en el CRS) y de la Alianza a las entidades de donaciones (recogidas en los datos de la Alianza).

Para 2017-2019, el CRS indicó que el UNICEF había efectuado desembolsos de 85 millones de dólares al año. Sin embargo, la cifra de 2019 que figura en el informe anual del UNICEF es de 1.200 millones de dólares, es decir, el 21% de su gasto total. Tres factores pueden explicar esta discrepancia. En primer lugar, el 28% de los ingresos del UNICEF proceden de fuentes privadas y, por tanto, no se registran como AOD. En segundo lugar, el 41% de su gasto total —485 millones de dólares— está relacionado con emergencias y no puede registrarse como AOD. Por último, al igual que otros grandes donantes multilaterales, el UNICEF no informa al CRS de los fondos destinados a fines específicos y temáticos (Tortora y Steensen, 2014; UNICEF, 2021).

Conclusión

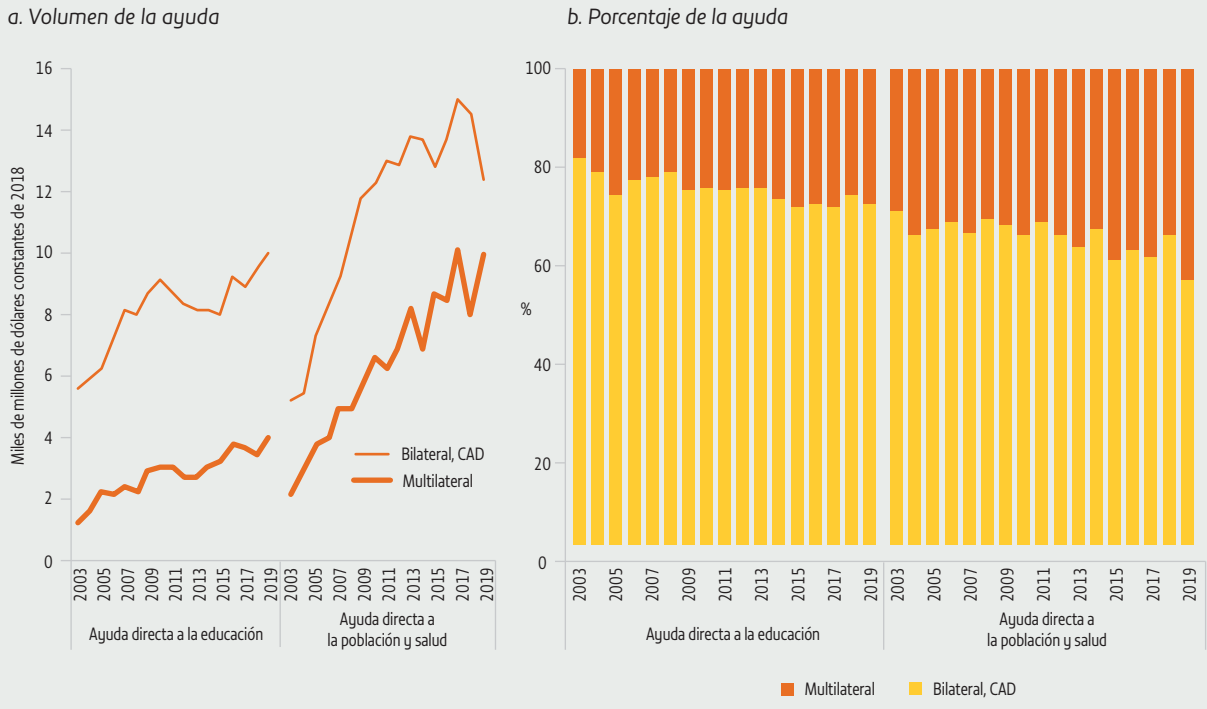
La eficacia de la ayuda ya no es una de las principales prioridades de los donantes, como lo era hace 15 años. Muchas de las iniciativas que movilizaron a la comunidad internacional y condujeron a adoptar la Declaración de París, como el apoyo presupuestario directo y los enfoques sectoriales, han caído en desuso, al tiempo que se intensificaba la presión para obtener "resultados" a corto plazo y se prestaba mayor atención a la gestión de riesgos. La Alianza Mundial para la Educación, creada en ese periodo de compromiso en favor de la eficacia de la ayuda, ha estado haciendo frente a mayores presiones para responder a las preocupaciones relativas a los resultados y la gestión de riesgos. Aunque la AGCED, establecida en 2011, continúa su proceso de examen periódico cada tres años, los indicadores de seguimiento a menudo ocultan más de lo que revelan. Sin embargo, merece la pena plantearse si los aspectos sectoriales de la eficacia de la ayuda pueden abordarse en el marco de la AGCED.

Con respecto a los cuatro principios de Busan y su aplicación a la educación, se necesitan mejoras globales. Resulta difícil evaluar el progreso en cuanto a la implicación. Parece haber una buena alineación con los planes del sector educativo, pero puede ser nominal; ciertamente, es probable que la mejor manera de avanzar en ese frente sea en el plano nacional, mediante un proceso de examen sectorial conjunto bien

GRÁFICO 21.19:

La educación va a la zaga de la salud en cuanto a la ayuda desembolsada por conducto de donantes multilaterales

Volumen y porcentaje de la ayuda de donantes bilaterales y multilaterales en los sectores de la educación y la salud y población, 2003-2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_19

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en la base de datos del CRS del CAD-OCDE (2021).

fundamentado e inclusivo. Es muy poca la ayuda que se encauza por medio de sistemas gubernamentales que utilizan mecanismos gubernamentales. Los financiadores no se ponen de acuerdo sobre las partes o niveles del sistema educativo a los que hay que dar prioridad en el apoyo.

Aunque el principio de Busan de orientación hacia los resultados es bastante amplio, se cree que es la dirección correcta, ya que la ayuda suele dirigirse a los países —o regiones y grupos dentro de los países— más necesitados. No obstante, sigue habiendo una considerable disparidad en la asignación de la ayuda, ya que se favorece a algunos países y se deja de lado a otros. Se necesitan datos de buena calidad y más oportunos para reforzar la rendición de cuentas sobre cómo la ayuda responde a las necesidades.

Es necesario reforzar el componente relativo a las alianzas. Los donantes multilaterales encauzan una parte mucho menor de la ayuda a la educación que a la salud, aunque el apoyo a los donantes multilaterales en educación se subestima debido a problemas de datos que menoscaban la transparencia. Se necesita un marco claro, basado en objetivos de referencia, para definir las necesidades de los países (**Capítulo 9**) y en criterios para que los donantes multilaterales rindan cuentas de las decisiones de asignación de recursos (para lo que tienen sus propios órganos rectores) y de su capacidad para coordinar el apoyo a fin de alcanzar los objetivos de referencia. Lograr el suministro del más básico de todos los bienes públicos mundiales, es decir, datos periódicos de alta calidad sobre un conjunto básico de indicadores del ODS 4, es un objetivo digno, pero ha sido un ejemplo destacado de fracaso en la eficacia de la ayuda. Solucionar el problema del acopio de datos, de conformidad con un plan común, tendría un efecto rápido y estimularía la confianza en lo que un mecanismo de coordinación podría lograr.

Ahora bien, en última instancia, la cuestión más importante es si la ayuda es pertinente y se centra en las prioridades correctas aplicando enfoques adecuados. Se trata de cuestiones difíciles, con una fuerte carga política, que requieren un firme liderazgo para alcanzar un consenso.

GASTO DE LOS HOGARES

Los hogares gastan una cantidad considerable en la educación de sus hijos, y más en los países más pobres que en los más ricos. A pesar de ello, no es fácil reunir datos para entender estas contribuciones que los hogares pagan de su bolsillo. El IEU pide a los países que presenten estimaciones del gasto en educación de los hogares, pero para 2012-2018 solo 68 países, es decir, el 33%, proporcionaron al menos una observación. De ellos, 38 eran países de ingresos altos. Por otra parte, no había datos disponibles para más de tres de cada cuatro países de ingresos bajos y medianos.

La fuente de información son las encuestas de ingresos y gastos (o presupuesto) de los hogares. La gran mayoría de los países realiza este tipo de encuestas, que constituyen la base para calcular indicadores macroeconómicos comparables, como la inflación y la pobreza, y suelen aplicar principios comunes. Pero los conjuntos de datos varían en cuanto a su accesibilidad y calidad. Se necesitan importantes recursos para normalizarlos, de modo que puedan extraerse datos comparables sobre cuestiones como el gasto en educación (**Capítulo 4**).

A fin de subsanar esta carencia, el equipo del Informe GEM partió del hecho de que, a diferencia de los conjuntos de datos, los informes de las encuestas sobre el presupuesto de los hogares están disponibles públicamente. En la mayoría de los casos, contienen cuadros que resumen cómo los hogares asignan el gasto a diversos fines. Casi todos los países separan la parte de la educación en el gasto de consumo de los hogares. En muchos casos las preguntas que formulan los países difieren considerablemente, lo que puede influir en los porcentajes estimados. Por ejemplo, algunos países formulan las preguntas a todo el hogar, mientras que otros recogen información sobre sus miembros individuales. La lista de elementos incluidos, la forma de agruparlos y los periodos de recuerdo también difieren. A pesar de ello, la media de muchos miles de hogares elimina algunos de estos posibles sesgos y errores.

Un análisis de informes de un centenar de países de ingresos bajos y medianos entre 2009 y 2020 reveló que, en promedio, los hogares destinaban el 3,2% de su gasto total a la educación. El porcentaje iba de menos del 1% en algunos países de Europa Sudoriental, como Bosnia y Herzegovina, Macedonia del Norte y Rumania, y en varios países del África subsahariana, como Burundi, Etiopía y Lesotho, a más del 6% en países con un alto porcentaje de escuelas privadas, como Haití y el Líbano, y en otros países del África subsahariana, como Rwanda, Uganda y Zambia. El país con la mayor proporción era Ghana, donde en tres rondas sucesivas de la encuesta sobre el nivel de vida se constató que la proporción del gasto en educación no solo era la mayor del mundo, sino que había aumentado del 8,9% en 2005-2006 al 10,6% en 2012-2013 y al 13,1% en 2016-2017 (Servicio de estadística de Ghana, 2008, 2016, 2019).

El gasto en educación de los hogares como proporción del PIB puede estimarse multiplicando la proporción de la educación en el gasto de consumo de los hogares por datos sobre el gasto de consumo de los hogares como proporción del PIB. Este último varía según el país, debido a diferencias significativas en las condiciones económicas, sociales y políticas. En el plano mundial, el consumo de los hogares como porcentaje del PIB era del 59% en 2020, con porcentajes que iban desde menos del 40% en los países productores de petróleo, como la Arabia Saudita, los Emiratos Árabes Unidos y Omán, hasta cerca o incluso más del 100% en países pobres que dependen de remesas, como Haití, Liberia y Somalia (Banco Mundial, 2021).

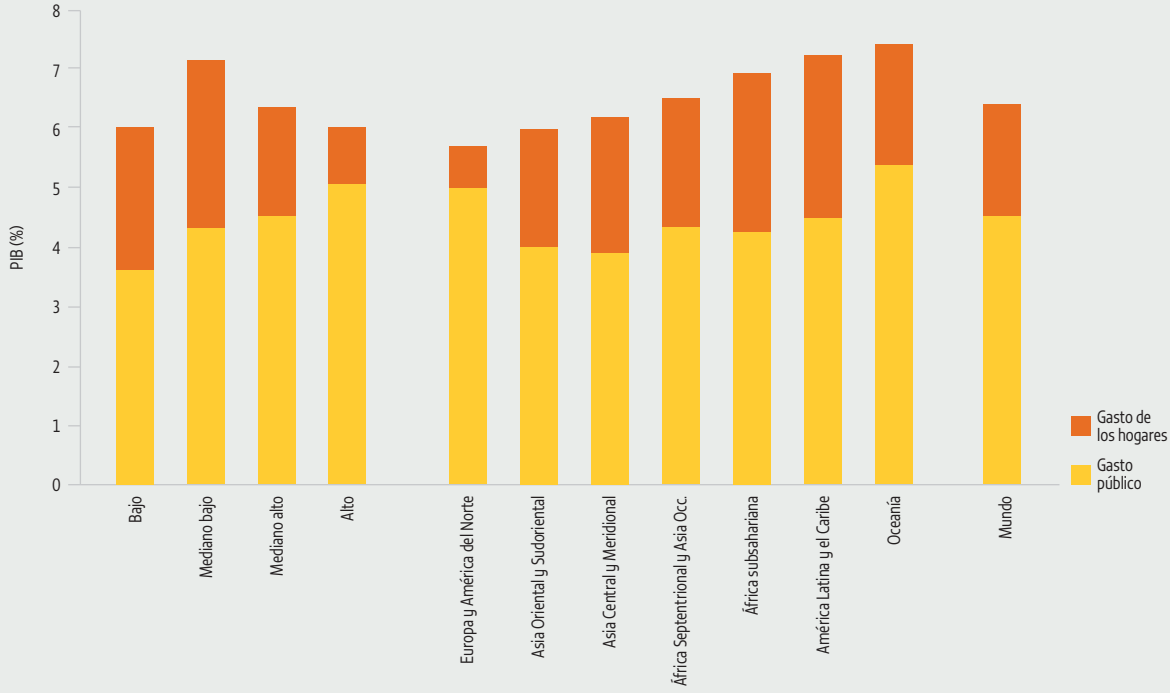
Esta estimación indirecta del gasto en educación de los hogares como porcentaje del PIB puede complementarse con las estimaciones directas proporcionadas por el IEU y la OCDE, lo que genera un conjunto de datos de casi 150 países. Por término medio, los hogares gastan el 1,9% del PIB en educación, frente a la media del 4,5% del PIB por parte de los Gobiernos, lo que supone que los hogares cubren el 30% del gasto total en educación. Los porcentajes regionales van del 16% en los países de ingresos altos al 39% en los de ingresos bajos y medianos bajos, y alcanzan el 37% en Asia Central y Meridional y en América Latina y el Caribe, y el 39% en el África subsahariana, pero apenas el 12% en Europa y América del Norte (**Gráfico 21.20**).

Existe una variación considerable en el volumen de gasto de los hogares. Por ejemplo, en el 39% de los países de ingresos bajos y el 26% de los de ingresos medianos bajos, pero apenas en el 6% de los de ingresos medianos altos y el 2% de los de ingresos altos, los hogares asumen más del 50% del gasto total en educación. También hay diferencias enormes dentro de cada grupo de ingresos. Por ejemplo, en los países de ingresos bajos, los hogares cubren el 5% del gasto total en educación en Etiopía y el 10% en Mozambique, en comparación con el 59% en Uganda y el 73% en Liberia. En los países de ingresos medianos bajos, los porcentajes son del 5% en Lesotho y Santo Tomé y Príncipe, pero del 71% en Bangladesh y el 72% en Nigeria. En los países de ingresos medianos altos, los hogares asumen el 7% del gasto total en educación en Rumania y el 9% en la Federación de Rusia, frente al 55% en Jordania y el 74% en el Líbano (**Gráfico 21.21**).

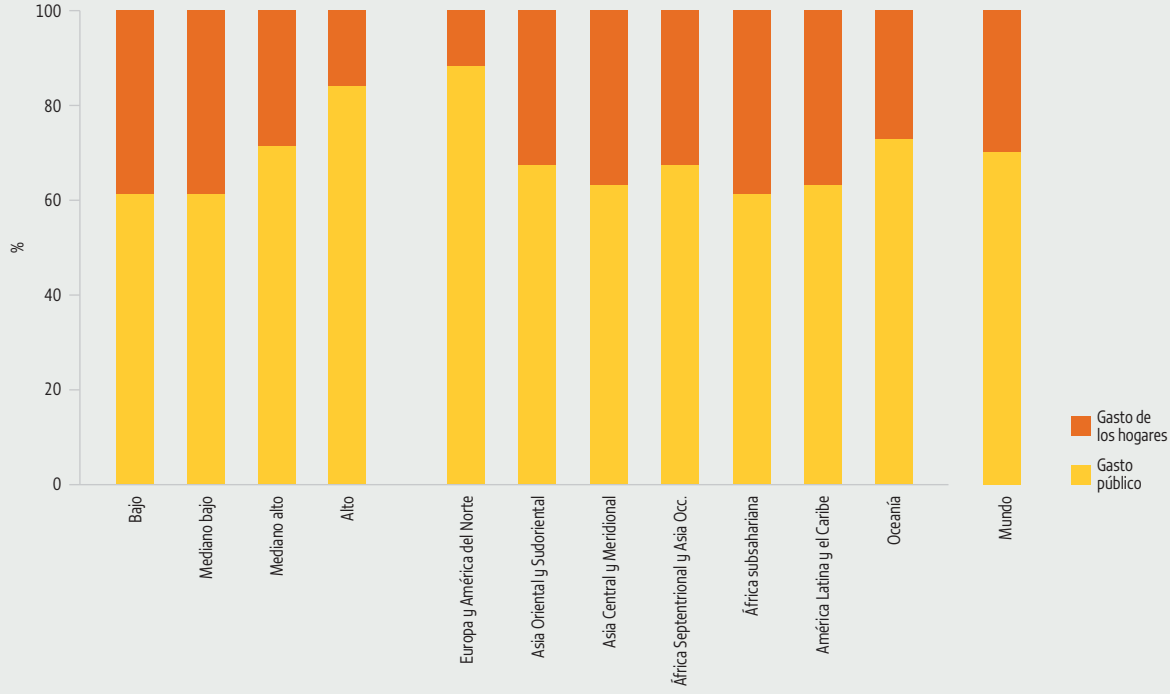
GRÁFICO 21.20:

Los hogares cubren el 30% del gasto total en educación en el plano mundial

a. Gasto en educación como porcentaje del PIB, por fuente, región y grupo de ingresos, años 2010



b. Porcentaje del gasto en educación, por fuente, región y grupo de ingresos, años 2010



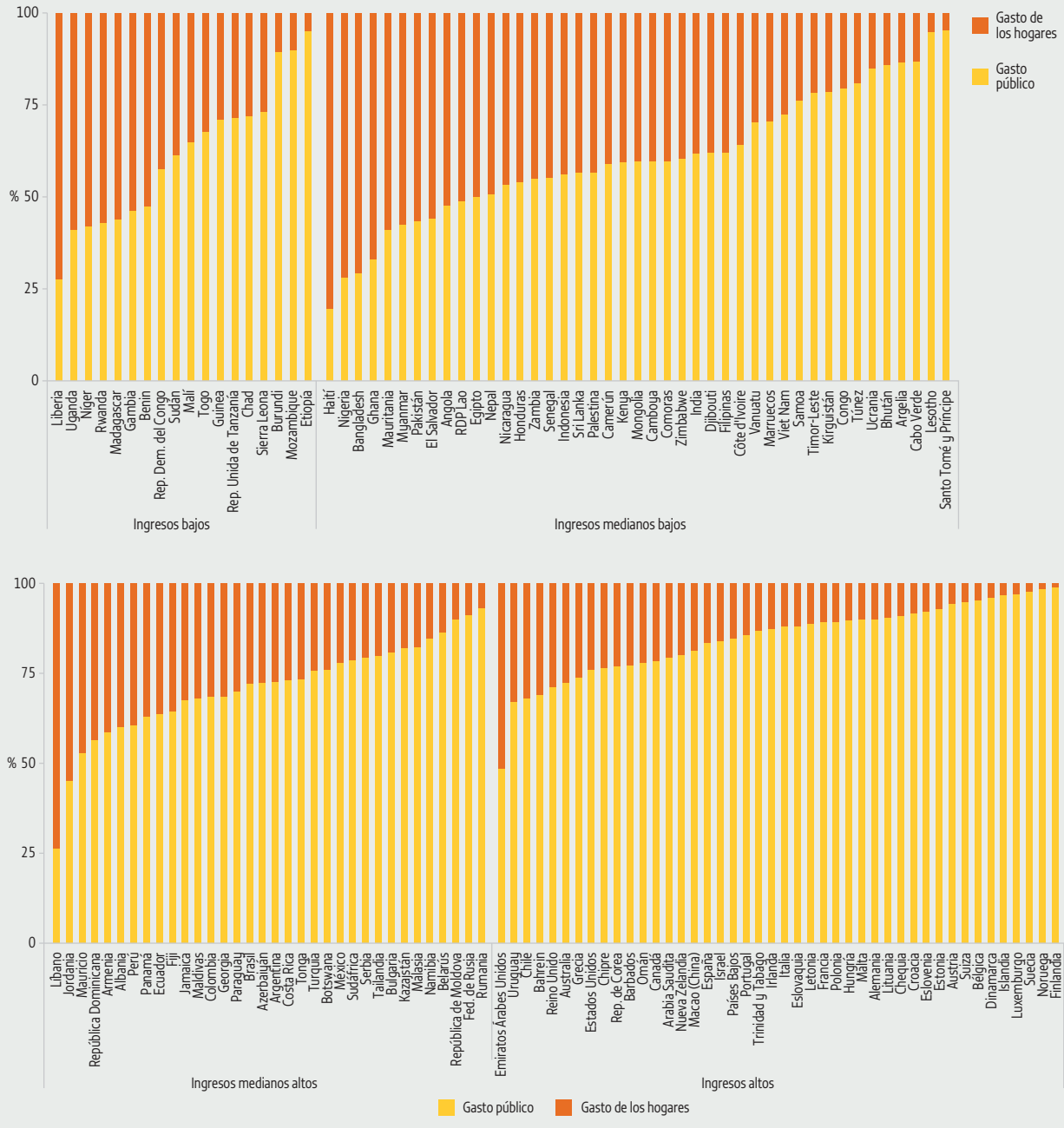
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_20

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en informes de encuestas nacionales sobre el presupuesto de los hogares y en datos del IEU y la OCDE.

GRÁFICO 21.21:

Dentro de cada grupo de ingresos, los países presentan variaciones en cuanto al nivel de financiación de la educación por parte de los hogares

Porcentaje del gasto en educación, por fuente y grupo de ingresos, años 2010



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_21

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en informes de encuestas nacionales sobre el presupuesto del hogar y en datos del IEU y la OCDE.

Dos niños pequeños juegan con xilófonos de juguete en el centro de desarrollo de la primera infancia Sayariy Warmi en Sucre (Bolivia).

CRÉDITO: UNICEF/Giacomo Pirozzi



Cuadros estadísticos[1]

En el Cuadro 1 se presenta información básica sobre las características demográficas y de los sistemas educativos, así como sobre la financiación de la educación nacional. Los cuadros 2 a 7 están organizados por cada una de las siete metas del ODS 4 (4.1 a 4.7) y los tres medios de aplicación (4.a, 4.b y 4.c). Los cuadros se centran principalmente en el marco de seguimiento del ODS 4 de los 43 indicadores comparables internacionalmente: 12 indicadores mundiales y 31 indicadores temáticos. Un indicador adicional, "Proporción de niños/jóvenes preparados para el futuro, por sexo", es el producto de los dos indicadores mundiales de la meta 4.1 del ODS. En 2021 el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) informó sobre todos los indicadores salvo el indicador 4.7.3 (**Cuadro I.1**)[2,3]. Los cuadros también incluyen indicadores adicionales, como la transición de la enseñanza primaria a la secundaria y la movilidad del estudiantado, que no forman parte oficialmente del marco de seguimiento del ODS 4.

NOTAS METODOLÓGICAS

La mayoría de los datos de los cuadros estadísticos proviene del IEU. En los casos en que los cuadros estadísticos incluyen datos de otras fuentes, estas se mencionan en notas de pie de página. Los datos más recientes del IEU sobre alumnos, estudiantes, personal docente y gasto en educación presentados en los cuadros estadísticos son de la publicación de datos de educación de febrero de 2021 y se refieren al año escolar o fiscal finalizado en 2019[4]. Esas estadísticas se refieren a la educación formal, tanto pública como privada, por nivel de educación. Los cuadros estadísticos enumeran 209 países y territorios, todos ellos Estados Miembros o Miembros Asociados de la UNESCO. La mayoría presenta sus datos al IEU utilizando cuestionarios estandarizados publicados por el propio instituto. En el caso de 46 países, los datos de educación los recopila el IEU por medio de los cuestionarios de acopio conjunto de datos del IEU de la UNESCO, la OCDE y Eurostat[5].

DATOS DEMOGRÁFICOS

Los indicadores relacionados con la población empleados en los cuadros estadísticos, incluidas las tasas de matriculación, el número de niños, adolescentes y jóvenes sin escolarizar, y el número de jóvenes y adultos, se basan en la revisión de 2019 de las estimaciones demográficas preparada por la División de Población de las Naciones Unidas. Debido a posibles discrepancias entre las estimaciones demográficas nacionales y las de las Naciones Unidas, esos indicadores pueden diferir de los publicados por países individuales u otras organizaciones[6]. En la revisión de 2019, la División de Población no proporciona datos demográficos por edad para países cuya población total es inferior a 90 000. Para esos países, así como en algunos casos especiales, las estimaciones de población se derivan de Eurostat (Estadísticas demográficas), la Secretaría de la Comunidad del Pacífico (Programa de estadística y demografía) u oficinas nacionales de estadística.

CLASIFICACIÓN DE LACINE

Los datos sobre la educación comunicados al IEU son conformes a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), revisada en 2011. Algunos países pueden tener definiciones propias de los niveles de educación que no corresponden a la CINE 2011. Las diferencias entre las estadísticas de educación publicadas en los planos nacional e internacional pueden deberse al uso de niveles de educación definidos nacionalmente, en lugar de los niveles de la CINE, además de la cuestión vinculada a la población mencionada anteriormente.

1 Los cuadros estadísticos pueden consultarse en el sitio web del Informe GEM en https://en.unesco.org/gem-report/statistical-tables.

2 El Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los ODS propuso los 11 indicadores mundiales del ODS 4. La Comisión de Estadística de las Naciones Unidas los aprobó en su cuadragésimo octavo periodo de sesiones, en marzo de 2017. El Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas los aprobó en junio de 2017. La tasa de finalización (indicador 4.1.2) se añadió a la lista en marzo de 2021 tras el examen amplio de 2020.

3 El Grupo Asesor Técnico sobre los indicadores educativos post-2015 propuso originalmente los 43 indicadores. El Grupo de Cooperación Técnica (GCT), cuya secretaría se encuentra en el IEU, los hizo suyos, con algunos cambios, para el seguimiento de los progresos en la consecución de los objetivos del ODS 4. La información sobre la evolución metodológica de los indicadores está disponible en el sitio web del GTC, http://tcg.uis.unesco.org/.

4 Esto significa 2018-2019 para los países con años lectivos que están a caballo entre dos años naturales, y 2019 para aquellos cuyo año lectivo coincide con el año natural. El año de referencia más reciente para la financiación de la educación de los países del IEU, la OCDE y Eurostat es el año que termina en 2017.

5 Los países en cuestión son en su mayoría países europeos, miembros no europeos de la OCDE y un conjunto cambiante de otros países.

6 Cuando existen incoherencias evidentes entre la matriculación indicada por los países y los datos de población de las Naciones Unidas, el IEU puede decidir no calcular o publicar las tasas de matriculación para determinados niveles de educación, o para ninguno de ellos.

ESTIMACIONES Y FALTA DE DATOS

En cuanto a las estadísticas elaboradas por el IEU, los datos de educación tanto observados como estimados se presentan a lo largo de los cuadros estadísticos. Estos últimos están marcados con el subíndice (i). Cuando resulta posible, el IEU insta a los países a realizar sus propias estimaciones. Cuando no es el caso, el IEU efectúa las suyas propias si dispone de información complementaria suficiente. En los cuadros puede haber lagunas cuando los datos comunicados por algunos países sean incoherentes. El IEU hace todo lo posible por resolver este problema con los países interesados, pero en última instancia se reserva el derecho a omitir los datos que considere demasiado problemáticos. Si no se dispone de información correspondiente al año que finalizó en 2019, se emplean los datos correspondientes a años anteriores. Esos casos se señalan con notas a pie de página.

AGREGADOS

Las cifras correspondientes a agregados regionales y de otro tipo representan sumas, el porcentaje de países que cumplen alguna condición, medianas o medias ponderadas, según se indica en los cuadros, en función del indicador. Las medias ponderadas toman en cuenta el tamaño relativo de la población en cuestión de cada país o, de forma más general, del denominador en el caso de los indicadores que son tasas. Los agregados se calculan a partir de datos publicados y, en el caso de los países sobre los que no se dispone de datos recientes o fiables, a partir de estimaciones generales. Los agregados marcados con (i) en los cuadros se basan en una cobertura incompleta del país de datos fidedignos (entre un 33% y un 60% de la población [o valor agregado del denominador] de una determinada región o grupo de países). Se señala que las sumas calculadas del Informe GEM tienen una cobertura incompleta si menos del 95% de la población del grupo de ingresos de una región o país está representado entre los países para los que se dispone de datos.

GRUPOS DE INGRESOS REGIONALES Y NACIONALES

Desde el punto de vista de los grupos regionales, los cuadros estadísticos utilizan la clasificación regional de los ODS de la División de Estadística de las Naciones Unidas (UNSTAT), con algunos ajustes. La clasificación de la UNSTAT incluye todos los territorios, ya sean entidades nacionales independientes o partes de entidades mayores. Sin embargo, la lista de países que figura en los cuadros estadísticos solo incluye los Estados Miembros y Miembros Asociados de la UNESCO, así como Bermudas y las Islas Turcas y Caicos, que son Estados no Miembros que se incorporaron en los cuadros estadísticos del análisis factorial exploratorio. El IEU no recoge datos de las Islas Feroe, por lo que este territorio no se incluye en el Informe GEM a pesar de ser un Miembro Asociado de la UNESCO. En lo que respecta a los grupos de ingresos de los países, los cuadros estadísticos emplean los grupos del Banco Mundial, que se actualizan cada año el 1º de julio.

SÍMBOLOS UTILIZADOS EN LOS CUADROS ESTADÍSTICOS

± n	El año de referencia difiere (por ejemplo, -2: el año de referencia es 2017 en lugar de 2019)
i	Estimación y/o cobertura parcial
-	Magnitud nula o insignificante
...	No se dispone de datos o no se aplica la categoría

Las notas por indicador (**Cuadro I.2**), las notas a pie de página de los cuadros y un glosario proporcionan ayuda adicional para interpretar los datos.

CUADRO I1: Indicadores del marco de seguimiento del ODS 4

	Indicador
	Meta 4.1
4.1.0	Proporción de niños/jóvenes preparados para el futuro, por sexo
4.1.1	Proporción de niños, niñas y jóvenes: a) en el grado 2 o 3; b) al final de la enseñanza primaria; y c) al final del primer ciclo de la enseñanza secundaria que han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en i) lectura y ii) matemáticas, por sexo
4.1.2	Tasa de finalización (enseñanza primaria, primer ciclo de la enseñanza secundaria, segundo ciclo de la enseñanza secundaria)
4.1.3	Tasa bruta de ingreso al último grado (enseñanza primaria, primer ciclo de la enseñanza secundaria)
4.1.4	Tasa de niños sin escolarizar (enseñanza primaria, primer ciclo de la enseñanza secundaria, segundo ciclo de la enseñanza secundaria)
4.1.5	Porcentaje de niños que superan la edad para el curso (enseñanza primaria, primer ciclo de la enseñanza secundaria)
4.1.6	Administración de una evaluación representativa del aprendizaje a nivel nacional: a) en el grado 2 o 3; b) al final de la enseñanza primaria; y c) al final del primer ciclo de la enseñanza secundaria
4.1.7	Número de años de enseñanza primaria y secundaria a) gratuita y b) obligatoria garantizados en los marcos jurídicos
	Meta 4.2
4.2.1	Proporción de niños menores de entre 24 y 59 meses de edad cuyo desarrollo se encuentra bien encaminado en cuanto a la salud, el aprendizaje y el bienestar psicosocial, por sexo
4.2.2	Tasa de participación en el aprendizaje organizado (un año antes de la edad oficial de ingreso en la enseñanza primaria), por sexo
4.2.3	Porcentaje de niños menores de 5 años de edad que experimentan entornos de aprendizaje positivos y estimulantes en el hogar
4.2.4	Tasa bruta de matriculación en la educación de la primera infancia en a) enseñanza preescolar y b) desarrollo educativo de la primera infancia
4.2.5	Número de años de enseñanza preescolar i) gratuita y ii) obligatoria garantizados en los marcos jurídicos
	Meta 4.3
4.3.1	Tasa de participación de jóvenes y adultos en programas de educación y formación en los últimos 12 meses, según el tipo de programa (formal y no formal), por sexo
4.3.2	Tasa bruta de matriculación en la educación superior, por sexo
4.3.3	Tasa de participación en programas de educación profesionales y técnicos (15-24 años de edad), por sexo
	Meta 4.4
4.4.1	Proporción de jóvenes y adultos que han adquirido competencias en tecnología de la información y la comunicación (TIC), por tipo de competencia
4.4.2	Porcentaje de jóvenes y adultos que han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia digital básica
4.4.3	Tasas de logro educativo de jóvenes y adultos por grupo de edad, actividad económica, nivel de educación y orientación del programa
	Meta 4.5
4.5.1	Índices de paridad (mujeres/hombres, zonas rurales/urbanas, quintil superior/inferior de ingreso, y otras características, como la situación en materia de discapacidad, los pueblos indígenas y los efectos de conflictos, a medida que se disponga de datos) para todos los indicadores de educación de esta lista que puedan desglosarse
4.5.2	Porcentaje de alumnos a) en los primeros grados, b) al final de la enseñanza primaria y c) al final del primer ciclo de la enseñanza secundaria cuya primera lengua o la que utilizan en el hogar corresponde a la lengua de instrucción
4.5.3	Existencia de mecanismos de financiación para reasignar los recursos de educación a los segmentos desfavorecidos de la población
4.5.4	Gasto en educación por alumno por nivel educativo y fuente de financiación
4.5.5	Porcentaje de la ayuda total para educación destinada a los países menos adelantados
	Meta 4.6
4.6.1	Porcentaje de la población, en un grupo de edad determinado, que ha alcanzado al menos un nivel fijo de competencia funcional en a) alfabetismo y b) nociones elementales de aritmética, por sexo
4.6.2	Tasa de alfabetización de jóvenes y adultos
4.6.3	Tasa de participación de jóvenes y adultos analfabetos en programas de alfabetización
	Meta 4.7
4.7.1	Grado en que i) la educación para la ciudadanía mundial y ii) la educación para el desarrollo sostenible, incluida la igualdad de género y los derechos humanos, se incorporan en todos los niveles a: a) las políticas nacionales de educación, b) los planes de estudio, c) la formación de los docentes y d) la evaluación de los alumnos
4.7.2	Porcentaje de escuelas que imparten educación sobre sexualidad y VIH basada en competencias para la vida
4.7.3	Grado de aplicación nacional del marco relativo al Programa Mundial para la educación en derechos humanos (con arreglo a la resolución 59/113 de la Asamblea General de las Naciones Unidas)
4.7.4	Porcentaje de alumnos por grupo de edad (o nivel de educación) que demuestran una comprensión adecuada de las cuestiones relacionadas con la ciudadanía mundial y la sostenibilidad
4.7.5	Porcentaje de alumnos de 15 años de edad que demuestran dominio del conocimiento en ciencias ambientales y ciencias de la Tierra
4.7.6	Medida en que las políticas de educación nacionales y los planes del sector de la educación reconocen la amplitud de las competencias que deben mejorarse en los sistemas educativos nacionales
	Meta 4.a
4.a.1	Proporción de escuelas que ofrecen servicios básicos, por tipo de servicio
4.a.2	Porcentaje de alumnos que han sido objeto de acoso en los últimos 12 meses en a) primaria y b) el primer ciclo de la enseñanza secundaria
4.a.3	Número de ataques a alumnos, personal y establecimientos
	Meta 4.b
4.b.1	Volumen de la asistencia oficial para el desarrollo destinada a becas, por sector y por tipo de estudio
	Meta 4.c
4.c.1	Proporción de docentes con las cualificaciones mínimas requeridas, por nivel de educación
4.c.2	Porcentaje de alumnos por docente capacitado, por nivel de educación
4.c.3	Porcentaje de docentes cualificados según normas nacionales, por nivel de educación y tipo de establecimiento
4.c.4	Proporción de alumnos por docente cualificado, por nivel de educación
4.c.5	Salario medio de los docentes en relación con otras profesiones que exigen un nivel de cualificación comparable
4.c.6	Tasa de abandono de docentes, por nivel de educación
4.c.7	Porcentaje de docentes que recibieron formación en el empleo en los últimos 12 meses, por tipo de formación

Notas: Los indicadores mundiales se resaltan en un sombreado gris.
Fuente: IEU.

CUADRO I.2: Notas sobre los indicadores de los cuadros estadísticos

	Notas sobre **los indicadores**
	Cuadro 1
A	**Educación obligatoria por nivel** Número de años durante los cuales los niños tienen la obligación legal de asistir a la escuela.
B	**Años de educación gratuita, por nivel** Número de años durante los cuales los niños tienen la garantía legal de asistir a la escuela de forma gratuita.
C	**Edad de inicio oficial de la escuela primaria** Edad oficial en que está previsto que los alumnos ingresen en la escuela primaria. Se expresa en años completos, sin tener en cuenta fechas intermedias aparte del comienzo del año escolar. La edad oficial de ingreso en un determinado programa o nivel suele ser, aunque no siempre es el caso, la edad de ingreso más común.
D	**Duración de cada nivel de educación** Número de grados, cursos o años en un determinado nivel de educación.
E	**Población en edad escolar oficial por nivel** Población del grupo de edad que corresponde oficialmente a un determinado nivel de educación, ya esté escolarizada o no.
F	**Total absoluto de matriculación por nivel** Personas inscritas oficialmente en un determinado programa educativo, o nivel o módulo del mismo, independientemente de su edad.
G	**Gasto inicial del Gobierno en educación como porcentaje del PIB** La financiación inicial total general de la educación por parte del Gobierno (local, regional y central, corriente y de capital) incluye transferencias pagadas (como becas para estudiantes), pero excluye las transferencias recibidas, en este caso las transferencias internacionales al Gobierno para la educación (cuando los donantes extranjeros proporcionan apoyo presupuestario para el sector de la educación u otro apoyo integrado en el presupuesto gubernamental).
H	**Gasto en educación en porcentaje del gasto total del Gobierno** Total general (local, regional y central) del gasto público en educación (corriente, de capital y transferencias), expresado como porcentaje del total de gastos generales del Gobierno en todos los sectores (a saber, la salud, la educación, los servicios sociales, etc.). Incluye los gastos financiados por transferencias de fuentes internacionales al Gobierno.
I	**Gasto público inicial por alumno por nivel, en dólares estadounidenses constantes PPA de 2016 y como porcentaje del PIB per cápita** Financiación inicial total general por alumno (local, regional y central, corriente y de capital) de la educación por parte del Gobierno, que incluye transferencias pagadas (como las becas para estudiantes), pero excluye las transferencias recibidas, en este caso transferencias internacionales al Gobierno para la educación (cuando los donantes extranjeros proporcionan apoyo presupuestario al sector de la educación u otro apoyo integrado en el presupuesto público).
J	**Gasto inicial de los hogares en educación como porcentaje del PIB** Total de pagos de los hogares (alumnos, estudiantes y sus familias) a establecimientos educativos (como los derechos de matrícula, los derechos de examen e inscripción, la contribución a las asociaciones de padres y maestros u otros fondos escolares, y gastos de comedor, internado y transporte) y compras fuera de los establecimientos educativos (como en el caso de los uniformes, los libros de texto, los materiales didácticos o las clases particulares). La "financiación inicial" significa que las transferencias del Gobierno a los hogares, como las becas y otras ayudas financieras destinadas a la educación, se restan de lo que gastan los hogares.
	Cuadro 2
A	**Niños sin escolarizar, número total y como porcentaje del grupo de edad correspondiente** Niños del grupo de edad al que corresponde oficialmente ir a la escuela que no están matriculados ni en una escuela primaria ni en una secundaria.
B	**Tasa de finalización por nivel de educación** Porcentaje de niños mayores de 3 a 5 años con respecto a la edad oficial de ingreso al último grado de un nivel de educación que han llegado al último grado de ese nivel. Por ejemplo, en un país con un ciclo de 6 años, donde la edad oficial de ingreso al último grado es de 11 años, la tasa de finalización de la enseñanza primaria es el porcentaje de alumnos de 14 a 16 años de edad que han alcanzado el sexto grado.
C	**Porcentaje de alumnos de edad excesiva para el curso por nivel** Porcentaje de alumnos en cada nivel de educación que tienen dos años o más por encima de la edad prevista para su grado de estudios.
D	**Tasa bruta de matriculación en la enseñanza primaria** Número total de alumnos matriculados en la enseñanza primaria, independientemente de su edad, expresado como porcentaje del grupo de población en edad oficial de cursarla. Puede ser superior al 100% debido al ingreso temprano o tardío o a la repetición de curso.
E	**Tasa neta ajustada de matriculación en la enseñanza primaria** Número de alumnos del grupo de edad al que corresponde oficialmente cursar la enseñanza primaria matriculados en ese nivel o en niveles superiores, expresado como porcentaje de la población de ese grupo de edad.
F	**Tasa bruta de ingreso al último grado de la enseñanza primaria** Número total de alumnos matriculados por primera vez en el último grado de la enseñanza primaria, independientemente de su edad, expresado como porcentaje del grupo de población en edad oficial de ingresar en ese grado de estudios.
G	**Transición efectiva de la enseñanza primaria al primer ciclo de la enseñanza secundaria general** Número de nuevos alumnos matriculados en el primer grado del primer ciclo de la enseñanza secundaria el año siguiente, expresado como porcentaje de los alumnos matriculados en el último grado de la enseñanza primaria en un año determinado que no repiten ese curso el año siguiente.
H	**Tasa neta de matriculación en el primer ciclo de la enseñanza secundaria** Número de alumnos del grupo al que corresponde oficialmente cursar el primer ciclo de la enseñanza secundaria que están matriculados en cualquier nivel de educación, expresado como porcentaje de la población en edad escolar correspondiente.
I	**Tasa bruta de ingreso al último grado del primer ciclo de la enseñanza secundaria** Número total de alumnos matriculados por primera vez en el último grado del primer ciclo de la enseñanza secundaria, independientemente de su edad, expresado como porcentaje del grupo de población en edad oficial de ingresar en ese grado de estudios.
J	**Tasa neta de matriculación en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria** Número de alumnos del grupo de edad al que corresponde oficialmente cursar el segundo ciclo de la enseñanza secundaria que están matriculados en cualquier nivel de educación, expresado como porcentaje de la población en edad escolar correspondiente.
K	**Administración de una evaluación del aprendizaje representativa a nivel nacional en los primeros grados (grados 2 o 3), o el último grado de primaria o el primer ciclo de secundaria** La definición comprende toda evaluación del aprendizaje formativa de moderada importancia representativa a nivel nacional, ya sea nacional o transnacional.
L	**Porcentaje de alumnos que han alcanzado por lo menos un nivel mínimo de competencia en lectura y matemáticas** El nivel mínimo de competencia en lectura y matemáticas lo define cada evaluación. Los datos deben interpretarse con cautela, ya que las distintas evaluaciones no son comparables. Ante la falta de evaluaciones realizadas en el grado de estudios propuesto, se utilizan encuestas sobre los resultados del aprendizaje de los alumnos del grado inferior o superior al grado indicador propuesto como marcadores.

	Notas sobre **los indicadores**
	Cuadro 3
A	**Porcentaje de niños de 36 a 59 meses de edad cuyo desarrollo está bien encaminado en cuanto a la salud, el aprendizaje y el bienestar psicosocial** La información para el índice de desarrollo de la primera infancia del UNICEF se acopia mediante las Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados del UNICEF (MICS). El índice es una medida de la realización del potencial de desarrollo que evalúa a los niños de 36 a 59 meses de edad en cuatro ámbitos: a) lectoescritura y nociones elementales de cálculo; b) desarrollo físico; c) desarrollo socioemocional; y d) desarrollo cognitivo (capacidad para seguir instrucciones sencillas, capacidad de ocuparse de manera independiente). El porcentaje de niños que están bien encaminados en cuanto a su desarrollo en general es el porcentaje de niños cuyo desarrollo está bien encaminado en por lo menos tres de los cuatro ámbitos.
B	**Tasa de retraso en el crecimiento moderada o grave en menores de cinco años de edad** Proporción de niños de un determinado grupo de edad cuya estatura para su edad se sitúa por debajo de dos desviaciones estándar de la media de estatura por edad establecida por el centro nacional de estadísticas de la salud y la Organización Mundial de la Salud (OMS) (*Fuente:* estimaciones conjuntas de la malnutrición infantil de marzo-agosto de 2019 del UNICEF, la OMS y el Banco Mundial. Los agregados regionales son promedios ponderados de las estimaciones estadísticas para el año de referencia, y no de los valores nacionales observados en el cuadro del país).
C	**Porcentaje de niños de entre 36 a 59 meses de edad que experimentan entornos de aprendizaje positivos y estimulantes en el hogar** Porcentaje de niños de 36 a 59 meses de edad con los que un adulto ha participado en cuatro o más de las siguientes actividades para promover el aprendizaje y la preparación para la escuela en los últimos 3 días: a) leer libros con el niño, b) contar cuentos al niño, c) cantar canciones al niño, d) sacar al niño fuera del hogar, e) jugar con el niño y f) pasar tiempo con el niño nombrando, contando o dibujando cosas (*Fuente:* Base de datos del UNICEF).
D	**Porcentaje de niños menores de 5 años de edad que viven en hogares con tres o más libros infantiles** Porcentaje de niños de entre 0 a 59 meses de edad que tienen tres o más libros o libros ilustrados (*Fuente:* Base de datos del UNICEF).
E	**Tasa bruta de matriculación de educación del niño en la primera infancia en la enseñanza preescolar** Número total de matriculación en la enseñanza preescolar, independientemente de la edad, expresado como porcentaje del grupo de población en edad oficial. Puede ser superior al 100% debido al ingreso temprano o tardío.
F	**Tasa neta ajustada de matriculación un año antes de la edad oficial de ingreso en la escuela primaria** Matriculación de niños un año antes de la edad oficial de ingreso en la escuela primaria en la enseñanza preescolar o primaria, expresada como porcentaje de población en ese grupo de edad.
	Cuadro 4
A	**Tasa de participación en la educación y capacitación de adultos** Tasa de participación de adultos (de entre 25 y 64 años de edad) en la educación y la capacitación formales o no formales en los últimos 12 meses. Se incluyen estimaciones basadas en otros periodos de referencia, en particular 4 semanas, cuando no se dispone de datos sobre los últimos 12 meses.
B	**Porcentaje de jóvenes matriculados en la educación técnica y profesional** Jóvenes (de 15 a 24 años de edad) matriculados en la educación técnica y profesional en los niveles 2 a 5 de la CINE, como porcentaje de la población total de ese grupo de edad.
C	**Proporción de la educación técnica y profesional en el total de la matriculación por nivel** Número total de estudiantes matriculados en programas de educación profesional en un determinado nivel de educación, expresado como porcentaje del número total de estudiantes matriculados en todos los programas (profesionales y generales) en ese nivel.
D	**Proporción de la EFTP en la enseñanza postsecundaria no terciaria (%)** Proporción de la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) en la matriculación postsecundaria no terciaria (%).
E	**Tasa bruta de graduación de la educación superior (%)** Número de graduados de programas de primera titulación (en los niveles 6 y 7 de la CINE) expresado como porcentaje de la población de la edad teórica de graduación del programa de primera titulación más común.
F	**Tasa bruta de matriculación en la educación superior** Matriculación total en la educación superior, independientemente de la edad, expresada como porcentaje de la población del grupo de edad cinco años mayor que la edad oficial de graduación del segundo ciclo de la enseñanza secundaria. Puede ser superior al 100% debido al ingreso temprano o tardío o a estudios prolongados.
G	**Porcentaje de adultos (de 15 años de edad o más) con competencias específicas en materia de TIC** Se considera que las personas han adquirido estas competencias si han realizado las siguientes actividades relacionadas con la informática en los últimos tres meses: copiar o desplazar un archivo o una carpeta; utilizar las funciones de copiar y pegar para duplicar o desplazar información dentro de un documento; utilizar fórmulas aritméticas básicas en una hoja de cálculo; escribir un programa informático utilizando un lenguaje de programación especializado.
H	**Porcentaje de adultos (de 25 años de edad o más) que han alcanzado al menos un nivel determinado de educación** Número de personas de 25 años de edad o más, por el nivel de educación más alto que han alcanzado, expresado como porcentaje de la población total de ese grupo de edad. La primaria se refiere al nivel CINE 1 o superior, el primer ciclo de secundaria al nivel CINE 2 o superior, el segundo ciclo de secundaria al nivel CINE 3 o superior, y la postsecundaria al nivel CINE 4 o superior.
I	**Porcentaje de población en un grupo de edad determinado que alcanza por lo menos un nivel fijo de competencia funcional en lectoescritura y aritmética elemental** El nivel umbral corresponde al nivel 2 de la escala del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos.
J	**Tasa de alfabetización de jóvenes (de 15 a 24 años de edad)/adultos (mayores de 15 años de edad)**
K	**Número de jóvenes (de 15 a 24 años de edad)/adultos (mayores de 15 años de edad) analfabetos** Número de jóvenes (de 15 a 24 años de edad) y adultos (mayores de 15 años de edad) alfabetizados, expresado como porcentaje de la población total de ese grupo de edad. Los datos de alfabetización corresponden a 2010-2016 e incluyen tanto los datos nacionales observados procedentes de censos o encuestas familiares, como estimaciones del IEU. Estas últimas se basan en los datos nacionales más recientes observados y el Modelo global de proyecciones de alfabetización por edad específica (GALP). Como las definiciones y los métodos de acopio de datos utilizados difieren en función de los países, los datos deben utilizarse con cautela.
	Cuadro 5
	Índice de paridad de género ajustado, por indicador El índice de paridad de género (IPG) es la proporción de valores correspondientes a las mujeres y los hombres para un indicador determinado. Si el valor correspondiente a las mujeres es inferior o igual al de los hombres, entonces el índice de paridad de género ajustado es igual al IPG. Si el valor correspondiente a las mujeres es superior al de los hombres, el índice de paridad de género ajustado es igual a 2 - 1/IPG. Esto garantiza que el índice de paridad de género ajustado es simétrico en torno a 1 y limitado a un rango de entre 0 y 2. Un índice de paridad de género ajustado igual a 1 indica una paridad entre hombres y mujeres (*Fuentes:* Base de datos del IEU; cálculos del equipo del Informe GEM basados en encuestas de hogares nacionales e internacionales).
A	**Tasa de finalización, por nivel**
B	**Porcentaje de alumnos con un nivel mínimo de competencia al final de un determinado nivel**
C	**Tasa de alfabetización de jóvenes y adultos**
D	**Porcentaje de adultos (16 años de edad o más) que alcanzan por lo menos un nivel fijo de competencia funcional en lectoescritura y aritmética elemental**

	Notas sobre **los indicadores**
E	**Tasa bruta de matriculación, por nivel**
	Disparidad en cuanto a ubicación y nivel de ingresos El índice de paridad de ubicación es la proporción de valores correspondientes a las zonas rurales y las zonas urbanas para un indicador determinado. El índice de paridad de nivel de ingresos es el cociente entre los valores del 20% más pobre y el 20% más rico para un indicador determinado.
F	**Tasa de finalización, por nivel**
G	**Porcentaje de alumnos con un nivel mínimo de competencia al final de un determinado nivel**
	Cuadro 6
A	**Grado en que i) la educación para la ciudadanía mundial y ii) la educación para el desarrollo sostenible se incorporan en todos los niveles a: a) las políticas nacionales de educación; b) los planes de estudio; c) la formación de docentes; y d) la evaluación de los alumnos** Se distinguen tres niveles: bajo (no incorporadas o poco incorporadas), medio (un tanto incorporadas) y alto (totalmente incorporadas). (*Fuente*: UNESCO, 2019.)
B	**Porcentaje de escuelas que imparten educación sobre sexualidad y VIH basada en competencias para la vida** Porcentaje de escuelas de primer ciclo de la enseñanza secundaria que imparten educación sobre el VIH/SIDA basada en las competencias para la vida (todos los establecimientos).
C	**Porcentaje de alumnos, estudiantes y jóvenes con un conocimiento adecuado del VIH/SIDA y la sexualidad** Jóvenes (de 15 a 24 años de edad) que conocen al menos dos formas de prevenir la infección y rechazan por lo menos tres conceptos erróneos (*Fuente:* ONUSIDA, 2019).
	Porcentaje de alumnos en el primer ciclo de secundaria que muestran una comprensión suficiente de las cuestiones relacionadas con la ciudadanía mundial y la sostenibilidad Logros cognitivos y no cognitivos en materia de ciudadanía global y sostenibilidad, con inclusión de temas relacionados con el multiculturalismo/interculturalismo; la igualdad de género; la paz, la no violencia y la seguridad humana; la libertad; la justicia social; y el desarrollo sostenible.
	Porcentaje de alumnos de 15 años de edad que alcanzan un nivel 2 o superior de dominio de nociones científicas básicas Las nociones científicas básicas se definen como a) los conocimientos científicos y su utilización para determinar las cuestiones, adquirir nuevos conocimientos, explicar fenómenos científicos y sacar conclusiones basadas en datos empíricos sobre asuntos relacionados con la ciencia; b) la comprensión de los rasgos característicos de la ciencia, entendida como una forma del conocimiento y la investigación humanos; c) la conciencia de las formas en que la ciencia y la tecnología moldean nuestro entorno material, intelectual y cultural; y d) la disposición a participar en asuntos relacionados con la ciencia, y a comprometerse con las ideas de la ciencia, como un ciudadano reflexivo.
D	**Porcentaje de escuelas con suministro básico de agua potable, instalaciones de saneamiento o retretes (separados por sexo) básicos, e instalaciones básicas de lavado de manos** El suministro básico de agua potable se refiere al agua potable de una fuente mejorada y al agua disponible en la escuela en el momento de la encuesta. Las instalaciones de saneamiento o retretes básicos se refieren a instalaciones de saneamiento mejoradas en las escuelas separadas por sexo y que sean utilizables (disponibles, funcionales y privadas) en el momento de la encuesta. Las instalaciones básicas de lavado de manos se refieren a instalaciones para lavarse las manos con agua y jabón disponibles en la escuela en el momento de la encuesta.
E	**Porcentaje de escuelas primarias dotadas de:** ▪ **Electricidad** Fuentes de energía disponibles con regularidad y fácilmente (por ejemplo, conexión a la red eléctrica/red de suministro, energía eólica, energía hidráulica, energía solar y generador alimentado por combustible) que permiten el uso adecuado y sostenible de la infraestructura de las TIC por parte de alumnos y docentes para facilitar la impartición de los cursos o satisfacer las necesidades independientes de enseñanza y aprendizaje. ▪ **Internet con fines pedagógicos** Internet disponible para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, y accesible para los alumnos independientemente del dispositivo utilizado. El acceso puede realizarse mediante banda estrecha fija, banda ancha fija o red móvil. ▪ **Computadoras** Uso de computadoras para facilitar la impartición de cursos o satisfacer las necesidades independientes de enseñanza y aprendizaje, en particular para cubrir las necesidades de información con fines de investigación, preparar exposiciones, realizar ejercicios y experimentos prácticos, intercambiar información y participar en foros de debate en línea con fines educativos. Las computadoras de escritorio, las computadoras portátiles y las tabletas están incluidas en la definición.
F	**Porcentaje de escuelas primarias públicas con acceso a infraestructuras y materiales adaptados a los alumnos con discapacidad** Todo entorno construido relativo a instalaciones educativas accesible a todos los usuarios, incluidas las personas con distintos tipos de discapacidad, de modo que se permita a todos acceder a él y salir de él. La accesibilidad comprende la facilidad de acercamiento, entrada, evacuación y/o utilización independientes de un edificio y sus instalaciones y servicios (como el agua y el saneamiento), por parte de todos los posibles usuarios del edificio, garantizando la salud, la seguridad y el bienestar de las personas durante la realización de sus actividades.
G	**Porcentaje de alumnos que sufren acoso escolar en el primer ciclo de la enseñanza secundaria** Porcentaje de alumnos que han sufrido acoso escolar en los últimos 12 meses (o en un periodo alternativo según los datos de origen) en el primer ciclo de la enseñanza secundaria. La definición de acoso escolar incluye, cuando es posible, el maltrato físico, verbal y relacional. Este alcance refleja la investigación actual sobre el acoso escolar, así como las definiciones de las principales evaluaciones internacionales de alumnos.
H	**Nivel de ataques a alumnos, personal docente o establecimientos**
	Clasificación categorial de la medida en que un país se ve afectado por ataques violentos, amenazas o un uso deliberado de la fuerza en un periodo determinado (por ejemplo, en los últimos 12 meses, un año académico o un año civil), dirigidos contra los alumnos, los docentes y demás personal, o contra edificios, materiales e instalaciones de educación, incluido el transporte. El indicador se centra en los ataques perpetrados por motivos políticos, militares, ideológicos, sectarios, étnicos o religiosos, por parte de fuerzas armadas o grupos armados no estatales. Se han fijado cinco niveles:
	Ningún incidente denunciado: no se encontraron informes de ataques contra la educación.
	Esporádico: menos de 5 ataques denunciados, o menos de 5 alumnos y miembros del personal docente afectados.
	Afectado: entre 5 y 99 ataques contra la educación denunciados o entre 5 y 99 alumnos y miembros del personal docente afectados.
	Muy afectado: entre 100 y 199 ataques denunciados o entre 100 y 199 alumnos y miembros del personal docente afectados.
	Gravemente afectado: más de 200 ataques denunciados o más de 200 alumnos y miembros del personal docente afectados.
I	**Estudiantes con movilidad internacional, número de matriculados que entran y salen de un país, y tasas de movilidad** Número de estudiantes del extranjero que estudian en un país determinado, expresado como porcentaje del total de matriculación en la educación superior en dicho país. Número de estudiantes de un determinado país que estudian en el extranjero, expresado como porcentaje del total de matriculación en la educación superior en dicho país.
J	**Volumen de la asistencia oficial para el desarrollo destinada a becas** Desembolso bruto total en concepto de asistencia oficial para el desarrollo (todos los sectores) para becas (todos los niveles). La suma de los valores de los grupos de ingresos de las regiones y los países no corresponde al total mundial porque algunas ayudas no se asignan por país.
	Gastos imputados al estudiantado Gastos en que incurren las instituciones de educación superior de los países donantes cuando reciben a estudiantes de países en desarrollo.

	Notas sobre **los indicadores**
	Cuadro 7
A	**Número de maestros de aula** Personas empleadas a jornada completa o parcial cuya función oficial es orientar y dirigir la experiencia de aprendizaje de los alumnos y estudiantes, independientemente de su cualificación o de las modalidades de prestación de servicios, es decir, presencial o a distancia. Esta definición excluye al personal de educación que no desempeña tareas docentes activas (por ejemplo, los directores de escuela que no imparten clases) y al que trabaja ocasional o voluntariamente en establecimientos de enseñanza.
B	**Proporción de alumnos por docente** Número medio de alumnos por docente en un nivel de educación determinado, sobre la base del recuento de la cantidad de alumnos y docentes.
C	**Porcentaje de maestros de aula capacitados** Los docentes capacitados se definen como los que han recibido por lo menos la formación pedagógica organizada y reconocida mínima antes y durante el empleo, necesaria para impartir enseñanza en un nivel educativo determinado. No se acopian datos para los países de IEU/OCDE/Eurostat (UOE).
D	**Porcentaje de maestros de aula cualificados** Los docentes cualificados se definen como aquellos que tienen la cualificación académica mínima necesaria para impartir enseñanza en un nivel específico de educación, con arreglo a las normas nacionales.
E	**Tasa de abandono de docentes** Número de docentes en un determinado nivel de educación que abandonan la profesión en un año lectivo determinado, expresado como porcentaje del número total de docentes en ese nivel y en el año lectivo en cuestión.
F	**Nivel de sueldos relativo de los docentes** Sueldos relativos de los docentes en relación con otros profesionales con una cualificación académica equivalente. Los datos corresponden a los sueldos reales de todos los docentes, en relación con los ingresos de trabajadores a tiempo completo, durante todo el año, con educación terciaria (CINE 5 a 8). El indicador se define como un cociente del sueldo, utilizando los sueldos medios anuales (incluidas las bonificaciones y prestaciones), de docentes en las establecimientos públicos y los salarios de los trabajadores con un nivel de educación similar (media ponderada) y los salarios de trabajadores a tiempo completo, durante todo el año, de 25 a 64 años de edad, con educación terciaria. Los valores de la enseñanza secundaria son cálculos del equipo del Informe GEM y representan medias de valores de ambos ciclos de la enseñanza secundaria, ponderados por el número de docentes en cada nivel.
G	**Porcentaje de docentes que recibieron formación en el empleo en los últimos 12 meses** Para datos representativos de los docentes de un nivel de educación o grado: proporción de docentes que recibieron formación en el empleo en los últimos 12 meses (o periodo disponible en el conjunto de datos). Para datos representativos de docentes de alumnos: proporción de docentes de alumnos que recibieron formación en el empleo en los últimos 12 meses (o periodo disponible en el conjunto de datos). Para las evaluaciones transnacionales con más de una evaluación en el mismo nivel de educación, se utiliza la media de todos los grados.

CUADRO 1: Características del sistema educativo y gasto en educación

	SISTEMAS EDUCATIVOS																	
	A		B		C	D				E				F				
	Obligatoria		Gratuita			Duración (años)				Población en edad escolar (000.000)				Matrícula (000.000)				
	Un año de preescolar	Nueve años de primaria y secundaria	Un año de preescolar	12 años de primaria y secundaria	Edad oficial de comienzo de la primaria	Preescolar	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior	Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior	
Indicador del ODS	**4.2.5**	**4.1.7**	**4.2.5**	**4.1.7**														
Año de referencia	**2019**																	
Región	**% de países**				**Mediana**					**Suma**								
Mundo	**23**	**74**	**50**	**53**	**6**	**3**	**6**	**3**	**3**	**352**	**728**	**791**	**586**$_i$	**217**$_i$	**739**$_i$	**601**$_i$	**228**$_i$	
África subsahariana	2	44	18	22	6	3	6	3	3	78	175	145	91$_i$	25$_i$	174$_i$	61$_i$	8$_i$	
África Septentrional y Asia Occidental	12	92	58	71	6	3	6	3	3	25	56	57	42$_i$	8$_i$	56$_i$	47$_i$	20$_i$	
África Septentrional	-	83	50	50	6	2	6	3	3	11	29	25	20$_i$	4	29	21$_i$	7$_i$	
Asia Occidental	17	94	61	78	6	3	6	3	3	15	27	31	22$_i$	4$_i$	26$_i$	26$_i$	13$_i$	
Asia Central y Meridional	14	64	50	43	6	3	5	4	3	100	188	259	180	61	188	184	47	
Asia Central	20	100	100	40	7	4	4	5	2	6	6	9	6	2	6	8	2	
Asia Meridional	11	44	22	44	6	2	5	3	4	93	182	250	174	58	182	176	45	
Asia Oriental y Sudoriental	22	78	38	38	6	3	6	3	3	81	178	179	154	67	184	153	73	
Asia Oriental	29	100	57	43	6	3	6	3	3	58	114	112	99	51	116	98	54	
Asia Sudoriental	18	64	22	33	6	3	6	3	3	23	64	68	54$_i$	16$_i$	68$_i$	56$_i$	19$_i$	
Oceanía	18	65	55$_i$	64$_i$	6	2	6	4	3	1	4	4	3$_i$	1$_i$	5$_i$	4$_i$	2$_i$	
América Latina y el Caribe	54	83	68	58	6	2	6	3	2	28	59	66	54$_i$	22$_i$	64$_i$	64$_i$	28$_i$	
Caribe	27	82	47	58	5	2	6	3	2	...	4$_i$	4$_i$	3$_i$	...	2$_i$	2$_i$	1$_i$	
América Central	100	86	86	57	6	3	6	3	2	...	19	19	16	...	19	17	6	
América del Sur	75	83	92	58	6	3	6	3	3	...	35$_i$	42$_i$	35$_i$	...	38	43	18$_i$	
Europa y América del Norte	26	93	63	72	6	3	6	3	3	38	68	82	63$_i$	33$_i$	68$_i$	86$_i$	50$_i$	
Europa	28	93	60	70	6	3	5	4	3	26	40	55	40$_i$	24$_i$	41$_i$	58$_i$	29$_i$	
América del Norte	-	100	100	100	6	1	6	3	3	12	27	28	24$_i$	9$_i$	28$_i$	28$_i$	21$_i$	
Bajos ingresos	6	42	32	20	6	3	6	3	3	54	106	92	58$_i$	11$_i$	108$_i$	36$_i$	6$_i$	
Ingresos medianos	23	70	47	46	6	3	6	3	3	260	544	613	457	175	552	473	168$_i$	
Medianos bajos	17	60	33	33	6	3	6	3	3	145	313	372	257	87	312	251	62	
Medianos altos	28	78	58	56	6	3	6	3	3	115	231	241	199$_i$	87$_i$	240$_i$	222$_i$	106$_i$	
Altos ingresos	31	94	63	75	6	3	6	3	3	37	78	87	71$_i$	31$_i$	80$_i$	91$_i$	54$_i$	

A Años de educación obligatoria. por nivel.
B Años de educación gratuita. por nivel.
C Edad oficial de comienzo de la escuela primaria.
D Duración oficial de los niveles de educación expresada en años.
E Población en edad escolar oficial por nivel (para la educación superior: cinco años después de finalizar el segundo ciclo de secundaria).
F Tasa total absoluta de matriculación por nivel.
G Gasto público inicial en educación como porcentaje del PIB.
H Gasto público inicial en educación como porcentaje del gasto público total.
I Gasto público inicial por alumno y por nivel. PPA expresada en dólares estadounidenses a precios constantes de 2017 y como porcentaje del PIB per cápita.
J Gasto familiar inicial en educación como porcentaje del PIB.

Nota: PPA = paridad del poder adquisitivo.
Fuente: IEU, salvo indicación contraria, Los datos hacen referencia al curso escolar finalizado en 2019, salvo indicación contraria.
Las sumas representan a los países enumerados en el cuadro de los que se dispone de datos y pueden incluir estimaciones para países sin datos recientes.
(-) Magnitud nula o insignificante.
(...) Datos no disponibles o categoría no aplicable.
(± n) Distinto año de referencia (por ejemplo: -2: año de referencia 2017 en lugar de 2019).
(i) Estimación y/o cobertura parcial.

	FINANZAS										
	G	H	I								J
			Gasto público en educación por alumno								
			Dólares estadounidenses PPA 2017				% del PIB per cápita				
	Gasto público en educación (% del PIB)	Porcentaje en educación del gasto público total (%)	Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior	Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior	Gasto familiar en educación (% del PIB)
		1.a.2	4.5.4								
	2019										
	Mediana										
	4,4	**14,1**	**2.140**$_i$	**3.133**$_i$	**4.152**$_i$	**5.382**$_i$	**12**$_i$	**16**$_i$	**20**$_i$	**25**$_i$	**1,6**
	3,8	16,8	80$_i$	279$_i$	443$_i$	2.722$_i$	3$_i$	12$_i$	17$_i$	74$_i$	2,4
	3,1$_i$	10,4$_i$	...	...	...	4.567$_i$	...	...	...	21$_i$	1,6
	...	...	...	...	3.491$_i$	...	...	...	32$_i$	...	
	3,1$_i$	10,3$_i$	2.190$_i$	6.337$_i$	...	3.241$_i$	11$_i$	18$_i$	...	20$_i$	
	4,0	15,7	149$_i$	350$_i$	887$_i$	1.584$_i$	2$_i$	10$_i$	16$_i$	22$_i$	2,4
	5,3	16,4	1.150$_i$	...	...	565$_i$	22$_i$	...	...	8$_i$	
	3,8	14,3	29	626	778	2.973$_i$	1	11	14	25$_i$	
	3,9	12,6$_i$	2.728$_i$	5.604$_i$	10.497$_i$	7.739$_i$	10$_i$	14$_i$	21$_i$	21$_i$	1,9
	3,8	13,5$_i$	4.948$_i$	8.932$_i$	11.329$_i$	8.274	12$_i$	15$_i$	...	17$_i$	
	4,2$_i$	11,4$_i$	...	4.343$_i$	5.573$_i$	7.204$_i$	...	13$_i$	19$_i$	25$_i$	
	4,5$_i$	13,6$_i$	...	...	...	...	...	...	...	...	2,1
	4,7	16,3$_i$	1.336$_i$	2.239$_i$	2.780$_i$	2.287$_i$	11$_i$	14$_i$	17$_i$	25$_i$	2,5
	3,2$_i$	14,1$_i$	...	2.222$_i$	2.911$_i$	...	7$_i$	14$_i$	20$_i$	21$_i$	
	4,4	22,8	1.049$_i$	2.001$_i$	1.968$_i$	2.214	11$_i$	14$_i$	14$_i$	25	
	5,0	16,3	2.399	2.906	2.906	4.291	15	15	17	23	
	4,7	11,9	6.492	8.223	9.255	8.839	18	21	23	26	0,5
	4,7	11,9	6.475	8.171	8.985	8.597	18	21	23	26	
	1,5$_i$	7,8$_i$	7.179$_i$	10.145	13.386$_i$	14.741	15	18	17	28	
	3,6	16,4	59$_i$	201$_i$	266$_i$	...	2$_i$	9$_i$	14$_i$	...	2,1
	4,2$_i$	15,6	1.083$_i$	1.443$_i$	2.481$_i$	2.973$_i$	10$_i$	13$_i$	19$_i$	24$_i$	2,1
	4,5	16,3	...	563$_i$	994$_i$	2.610$_i$	...	13$_i$	18$_i$	38$_i$	2,4
	4,1$_i$	14,1$_i$	1.240$_i$	2.231$_i$	2.839$_i$	3.319$_i$	9$_i$	16$_i$	19$_i$	21$_i$	1,7
	4,6	11,8	6.186$_i$	8.380	9.408$_i$	12.697	17	19	21	26	0,7

CUADRO 1: continuación

País o territorio	SISTEMAS EDUCATIVOS																	
	A		B		C	D				E				F				
	Obligatoria		Gratuita			Duración (años)				Población en edad escolar (000)				Matrícula (000)				
	Años de preescolar	Años de primaria y secundaria	Años de preescolar	Años de primaria y secundaria	Edad oficial de comienzo de la primaria	Preescolar	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior	Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior	
Indicador del ODS	**4.2.5**	**4.1.7**	**4.2.5**	**4.1.7**														
Año de referencia	**2019**																	
África subsahariana																		
Angola	-	6	-	6	6	2	6	3	3	2.184	5.862	4.723	2.713	784	5.621	2.034	253	
Benin	-	6	-	6	6	2	6	4	3	705	1.912	1.866	1.058	169	2.181	993	132	
Botswana	-	-	...	...	6	3	7	3	2	164	363	234	203	33	345	...	51	
Burkina Faso	-	10	-	10	6	3	6	4	3	1.946	3.498	3.356	1.868	105	3.234	1.342	133	
Burundi	-	-	...	...	7	2	6	4	3	743	1.931	1.716	1.032	120	2.213	650	42	
Cabo Verde	-	10	-	8	6	3	6	3	3	32	63	60	49	23	64	53	12	
Camerún	-	6	-	6	6	2	6	4	3	1.547	4.251	4.139	2.319	543	4.400	2.207	331	
Chad	-	10	-	10	6	3	6	4	3	1.618	2.836	2.697	1.286	17	2.469	537	42	
Comoras	-	6	-	6	6	3	6	4	3	72	130	129	76	15	124	74	...	
Congo	-	10	3	13	6	3	6	4	3	479	879	835	433	67	783	...	55	
Côte d'Ivoire	-	10	-	10	6	3	6	4	3	2.301	4.083	4.155	2.477	188	4.004	2.227	247	
Djibouti	-	10	1	12	6	2	5	4	3	41	94	125	90	4	69	68	...	
Eritrea	-	8	-	8	6	2	5	3	4	187	495	600	304	47	350	260	10	
Eswatini	-	7	-	7	6	3	7	3	2	84	205	138	121	...	237	108	...	
Etiopía	-	8	-	8	7	3	6	4	2	9.373	17.101	15.695	...	2.513	16.198	5.029	...	
Gabón	-	10	-	10	6	3	5	4	3	180	260	289	...	...	...	...	...	
Gambia	-	9	-	9	7	4	6	3	3	298	380	313	...	126	375	...	...	
Ghana	2	9	2	9	6	2	6	3	4	1.608	4.432	4.492	2.879	1.852	4.550	2.851	496	
Guinea	-	6	-	6	7	3	6	4	3	1.148	2.091	2.117	1.128	...	1.777	...	...	
Guinea Ecuatorial	-	6	-	6	7	3	6	4	2	107	184	147	...	40	93	...	...	
Guinea-Bissau	-	9	...	...	6	3	6	3	3	175	314	262	...	...	...	...	...	
Kenya	-	12	-	12	6	3	6	2	4	4.207	8.318	7.687	5.258	3.200	8.290	...	563	
Lesotho	-	7	-	7	6	3	7	3	2	144	305	216	212	54	368	136	22	
Liberia	-	6	-	6	6	3	6	3	3	422	784	692	...	510	635	227	...	
Madagascar	-	5	3	12	6	3	5	4	3	2.291	3.524	4.403	2.687	902	4.649	1.495	144	
Malawi	-	8	-	8	6	3	6	4	2	1.699	3.236	2.856	...	1.361	4.593	990	...	
Malí	-	9	4	12	7	3	6	3	3	1.953	3.474	2.771	1.607	131	2.477	1.046	83	
Mauritania	-	9	3	13	6	3	6	4	3	391	694	677	406	36	677	260	23	
Mauricio	-	11	-	13	5	2	6	3	4	26	84	122	96	25	86	122	39	
Mozambique	-	-	...	...	6	3	7	3	2	2.939	6.097	3.759	2.926	...	6.941	1.216	214	
Namibia	-	7	-	7	7	2	7	3	2	131	416	249	246	43	491	...	59	
Níger	-	-	...	...	7	3	6	4	3	2.488	4.174	3.699	1.902	178	2.667	787	80	
Nigeria	-	9	-	9	6	1	6	3	3	6.203	33.598	27.795	...	...	25.591	10.315	...	
R. D. del Congo	-	6	-	6	6	3	6	2	4	8.779	15.166	12.105	7.037	474	16.807	4.619	465	
República Centroafricana	-	10	-	13	6	3	6	4	3	428	824	861	...	12	814	138	...	
República Unida de Tanzanía	-	7	2	7	7	2	7	4	2	3.566	11.274	7.873	4.981	1.429	10.605	2.338	154	
Rwanda	-	6	-	9	7	3	6	3	3	1.042	1.940	1.699	1.157	282	2.512	732	72	
Santo Tomé y Príncipe	-	6	-	6	6	3	6	3	3	19	36	32	18	9	37	26	2	
Senegal	-	11	-	11	6	3	6	4	3	1.516	2.723	2.567	1.486	252	2.172	1.150	195	
Seychelles	-	10	-	11	6	2	6	3	4	3	9	10	6	3	9	7	1	
Sierra Leona	-	9	-	9	6	3	6	3	4	663	1.245	1.264	...	127	1.770	492	...	
Somalia	-	-	...	...	6	3	6	2	4	1.529	2.715	2.298	...	...	...	...	...	
Sudáfrica	-	9	-	12	7	4	7	2	3	4.684	7.921	4.996	4.948	824	7.568	4.879	1.178	
Sudán del Sur	-	8	-	8	6	3	6	2	4	981	1.790	1.548	...	111	1.274	164	...	
Togo	-	10	-	5	6	3	6	4	3	697	1.294	1.289	723	208	1.634	728	101	
Uganda	-	7	...	...	6	3	7	4	2	4.516	9.409	6.649	...	609	8.841	...	...	
Zambia	-	7	-	7	7	4	7	2	3	2.274	3.565	2.189	...	160	3.285	...	...	
Zimbabwe	-	7	...	...	6	2	7	2	4	901	2.949	2.063	1.355	...	...	...	136	

	FINANZAS											
	G	H	I								J	
			Gasto público en educación por alumno									
			Dólares estadounidenses PPA 2017				% del PIB per cápita					
	Gasto público en educación (% del PIB)	Porcentaje en educación del gasto público total (%)	Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior	Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior	Gasto familiar en educación (% del PIB)	Código de país
		1.a.2	4.5.4									
		2019										
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2,3	AGO
	2,9-1i	17,7-1i	261-4	201-4	238-4	1.603-4	9-4	7-4	8-4	53-4	3,7	BEN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2,4	BWA
	5,4-1i	22,7-1i	165-3	279-4	321-3	6.083-3	8-3	14-4	16-3	298-3		BFA
	5,1-1	18,8-1	...	...	...	...	...	...	...	...	0,7	BDI
	5,2-2	16,4-2	84-2	1.135-2	1.339-2	2.610-2	1-2	17-2	20-2	38-2	0,7	CPV
	3,1-1i	16,9-1i	...	...	...	...	...	...	...	...	1,9	CMR
	2,5-2i	16,4-2i	...	106-1	218-1	...	...	7-1	14-1	...	0,9	TCD
	2,5-4	13,4-4	...	...	...	...	...	...	...	...	1,8	COM
	3,5-1i	15,6-1i	...	...	...	...	...	...	...	...	1,1	COG
	3,3-1	18,3-1	806-1	508-1	702-1	5.491-2	16-1	10-1	14-1	111-2	2,3	CIV
	3,6-1i	14,0-1i	...	...	...	...	...	25-3	...	...	2,3	DJI
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		ERI
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		SWZ
	4,7-4	27,1-4	59-4	130-4	278-4	...	4-4	8-4	17-4	...	0,3	ETH
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		GAB
	2,4-1i	11,2-1i	-4	178-4	...	...	-4	8-4	...	...	2,5	GMB
	4,0-1i	18,6-1i	...	...	...	...	...	...	...	...	9,2	GHA
	2,3-1	14,9-1	...	157-3	...	...	...	7-3	...	...	1,0	GIN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		GNQ
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		GNB
	5,3-1i	19,0-1i	51-4	406-4	...	2.835-4	1-4	11-4	...	76-4	3,7	KEN
	7,0-1	14,1-1	...	618-1	896-1	1.334-1	...	22-1	32-1	48-1	0,4	LSO
	2,6-1i	8,1-1i	155-3	229-3	287-4	...	10-3	14-3	18-4	...	5,7	LBR
	2,8-1i	19,8-1i	...	...	...	1-3	...	...	...	-3	3,0	MDG
	4,7-1i	15,8-1i	-3	84-3	247-3	...	-3	8-3	24-3	...		MWI
	3,8-2	16,5-2	41-2	281-2	583-2	3.610-4	2-2	12-2	25-2	165-4	1,9	MLI
	1,9	10,2	...	330	464	3.619	...	6	9	68	3,3	MRT
	4,7	18,7	663	3.511	6.757	1.977-2	3	16	30	10-2	4,5	MUS
	5,5-1i	16,7-1i	...	...	...	...	...	...	...	...	0,8	MOZ
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,8	NAM
	3,5-1i	16,8-1i	403-2	114-2	139-2	2.254-2	34-2	10-2	12-2	190-2	3,6	NER
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4,4	NGA
	1,5-2i	14,0-2i	-4	...	...	...	-4	...	...	...	1,5	COD
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		CAF
	3,7-1i	20,5-1i	...	...	...	...	...	...	...	...	1,4	TZA
	3,1-1	10,8-1	41-1	83-1	423-1	1.904-1	2-1	4-1	21-1	96-1	5,9	RWA
	5,1-1i	20,1-1i	...	...	...	...	...	...	...	...	0,3	STP
	4,8-1	21,5-1	460-4	417-4	624-4	4.618-1	15-4	14-4	21-4	136-1	4,0	SEN
	4,4-3	11,7-3	3.277-3	3.842-3	4.140-3	19.135-3	12-3	14-3	15-3	71-3		SYC
	7,7	35,5	-	232	240-2	...	-	13	14-2	...	2,6	SLE
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		SOM
	6,5	19,6	818	2.352	2.897	7.027	6	19	23	56	1,6	ZAF
	1,5-3	0,9-1i	...	...	...	...	0,4-3	5-3	12-3	...		SSD
	5,4-1i	21,8-1i	76-4	243-3	...	1.187-2	5-4	16-3	...	76-2	2,4	TGO
	2,1-1i	11,5-1i	...	...	...	...	...	...	...	...	3,2	UGA
	4,6-1i	16,9-1i	67-3	460-2	...	...	2-3	13-2	...	...	3,8	ZMB
	5,9-1i	19,0-1i	...	...	...	...	...	...	...	...	3,6	ZWE

CUADRO 1: continuación

País o territorio	SISTEMAS EDUCATIVOS																	
	A		B		C	D				E				F				
	Obligatoria		Gratuita			Duración (años)				Población en edad escolar (000)				Matrícula (000)				
	Años de preescolar	Años de primaria y secundaria	Años de preescolar	Años de primaria y secundaria	Edad oficial de comienzo de la primaria	Preescolar	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior	Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior	
Indicador del ODS	4.2.5	4.1.7	4.2.5	4.1.7														
Año de referencia	2019																	
África Septentrional y Asia Occidental																		
Arabia Saudita	-	9	-	12	6	3	6	3	3	1.826	3.425	2.843	2.332	390	3.391	3.159	1.653	
Argelia	-	10	1	12	6	1	5	4	3	956	4.360	4.526	3.009	...	4.517	...	1.583	
Armenia	-	12	3	12	6	3	4	5	3	129	170	295	179	51	154	249	92	
Azerbaiyán	1	9	5	11	6	3	4	5	3	503i	659i	1.021i	692i	207	645	967	218	
Bahrein	-	9	-	12	6	3	6	3	3	68	122	108	85	34	116	102	47	
Chipre	1	9	1	12	6	3	6	3	3	28i	58i	55i	58i	25	57	55	47	
Egipto	-	12	-	12	6	2	6	3	3	5.241	13.143	10.658	8.425	1.480	13.265	9.414	3.252	
Emiratos Árabes Unidos	-	12	2	12	6	2	5	4	3	208	496	558	562	204	554	556	296	
Georgia	-	9	-	12	6	3	6	3	3	173	327	271	237	...	317	283	151	
Iraq	-	6	2	12	6	2	6	3	3	2.170	5.876	5.116	3.815	...	...	...	...	
Israel	3	12	3	12	6	3	6	3	3	508	938	823	609	548	936	837	374	
Jordania	-	10	1	12	6	2	6	4	2	460	1.402	1.298	950	135	1.147	833	314	
Kuwait	-	9	-	12	6	2	5	4	3	125	320	362	213	76	276	302	118	
Líbano	-	10	3	9	6	3	6	3	3	...	...	...	...	216	517	406	243	
Libia	-	9	2	12	6	2	6	3	3	265	778	695	543	...	...	...	...	
Marruecos	-	9	-	9	6	2	6	3	3	1.402	3.939	3.618	2.906	762	4.432	2.921	1.120	
Omán	-	10	-	12	6	2	4	6	2	161	291	424	295	88	290	437	119	
Palestina	-	10	1	12	6	2	4	5	3	277	522	886	504	148	497	787	218	
Qatar	-	9	-	9	6	3	6	3	3	82	157	125	184	49	159	117	35	
República Árabe Siria	-	9	3	12	6	3	6	3	3	1.034	2.114	1.952	1.620	...	...	...	697	
Sudán	-	8	2	11	6	2	6	3	3	2.384	6.683	5.970	4.323	1.100	5.118	2.216	653	
Túnez	-	9	-	11	6	3	6	3	4	632	1.119	1.114	839	251	1.202	1.047	267	
Turquía	-	12	3	12	6	3	4	4	4	4.100	5.469	10.854	6.678	1.501	5.105	11.280	7.560	
Yemen	-	9	-	9	6	3	6	3	3	2.428	4.495	3.971	2.949	36	3.900	1.916	...	
Asia Central y Meridional																		
Afganistán	-	9	1	12	7	1	6	3	3	1.090	6.393	5.784	3.826	...	6.545	3.064	371	
Bangladesh	-	5	-	5	6	3	5	3	4	8.658	14.724	21.456	15.386	3.578	17.338	15.711	3.695	
Bhután	-	-	-	11	6	2	7	4	2	25	89	82	74	8	94	76i	12	
India	-	8	-	8	6	3	5	3	4	69.410	121.821	177.585	123.012	43.896	120.064	130.933	35.148	
Irán, República Islámica del	-	9	-	9	6	1	6	2	4	1.414	7.904	6.850	5.760	706	8.172	5.684	3.616	
Kazajstán	-	9	4	11	6	3	4	5	2	1.202	1.508	1.951	1.047	891	1.513	2.024	740	
Kirguistán	1	9	4	11	7	4	4	5	2	640	551	744	517	251	551	698	219	
Maldivas	-	7	-	12	6	3	7	3	2	22	51	27	46	20	49	21	14	
Nepal	2	8	2	10	5	2	5	3	4	1.084	2.775	4.247	3.288	958	3.970	3.464	438	
Pakistán	-	12	-	12	5	2	5	3	4	10.723	25.106	31.988	20.965	8.538	23.558	13.858	1.878	
Sri Lanka	-	11	-	13	5	2	5	4	4	664	1.690	2.737	1.542	464	1.725	2.728	326	
Tayikistán	-	9	4	11	7	4	4	5	2	1.029	880	1.211	849	91	771	...	265	
Turkmenistán	-	12	3	12	6	3	4	6	2	426	503	801	463	...	557	707	66	
Uzbekistán	-	12	4	12	7	4	4	5	3	2.691	2.507	4.240	2.877	874	2.506	4.073	362	
Asia Oriental y Sudoriental																		
Brunei Darussalam	-	9	...	...	6	3	6	2	5	21	40	45	35	13	39	43	11	
Camboya	-	-	-	9	6	3	6	3	3	1.066	2.055	1.807	1.512	266	2.163	...	223	
China	-	9	-	9	6	3	6	3	3	52.098	102.982	99.105	87.406	46.564	104.325	86.102	46.994	
Filipinas	1	12	1	12	6	1	6	4	2	2.296	13.447	12.715	10.118	2.408	13.195	11.347	3.589	
Hong Kong (China)	-	9	-	12	6	3	6	3	3	186	350	316	368	176	376	341	298	
Indonesia	-	9	-	12	7	2	6	3	3	9.800	27.959	27.959	22.134	5.909i	29.426	24.894	8.037	
Japón	-	9	-	9	6	3	6	3	3	...	...	...	...	2.824	6.505	6.996	3.862	
Macao (China)	1	9	3	12	6	3	6	3	3	21	34	26	34	19	33	26	34	
Malasia	-	6	-	11	6	2	6	3	3	1.032	2.966	3.048	2.829	1.004	3.085	2.602	1.218	
Mongolia	-	12	4	12	6	4	5	4	3	307	333	335	237	261	327	295	155	
Myanmar	-	5	-	5	5	2	5	4	2	1.777	4.573	5.946	4.954	154	5.300	4.187	932	
República de Corea	-	9	3	9	6	3	6	3	3	1.316	2.729	2.844	3.217	1.260	2.719	2.894	3.084	
RDP Lao	-	9	-	9	6	3	5	4	3	467	770	1.022	701	225	771	666	101	
RPD de Corea	1	11	1	11	7	2	5	3	3	676	1.660	2.186	1.962	...	1.508	2.148	526	
Singapur	-	6	...	...	6	3	6	2	2	113i	233i	158i	223i	...	234	167	198	
Tailandia	-	9	3	12	6	3	6	3	3	2.245	4.780	5.145	4.888	1.787	4.899	6.019	2.411	
Timor-Leste	-	9	-	9	6	3	6	3	3	96	184	187	...	24	207	162	...	
Viet Nam	1	9	-	5	6	3	5	4	3	4.651	7.442	9.411	6.865	4.415	8.507	...	1.966	

	FINANZAS											
	G	H	I								J	
			Gasto público en educación por alumno									
			Dólares estadounidenses PPA 2017				% del PIB per cápita					
	Gasto público en educación (% del PIB)	Porcentaje en educación del gasto público total (%)	Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior	Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior	Gasto familiar en educación (% del PIB)	Código de país
		1.a.2	4.5.4									
		2019										
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,6	SAU
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,0	DZA
	2,7-2	10,4-2	2.467-2	1.259-2	...	1.225-2	20-2	10-2	...	10-2	1,9	ARM
	2,5-1	7,4-1	1.543-1	...	...	3.241-1	11-1	...	...	22-1	1,0	AZE
	2,3-2	7,2-2	...	5.520-4	8.657-4	...	...	11-4	18-4	...	1,1	BHR
	5,8-2	15,7-2	4.322-2	11.104-2	14.461-2	8.403-2	11-2	29-2	37-2	22-2	2,0	CYP
	...	...	718	744	1.343	...	6	7	12	...	4,0	EGY
	3,1	10,2	...	...	...	...	...	...	...	...	3,3	ARE
	3,5-1	13,0-1	...	...	...	1.517-1	...	...	...	10-1	1,8	GEO
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,3	IRQ
	6,1-2	15,7-2	5.607-2	8.945-2	7.712-2	7.885-2	14-2	23-2	19-2	20-2	1,2	ISR
	3,1	10,0	76	1.330	1.575	952	1	13	16	9	3,9	JOR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		KWT
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	6,1	LBN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		LBY
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2,2	MAR
	...	...	1.913	7.155	7.708	13.556-3	7	25	27	44-3	1,6	OMN
	5,3-2	16,1-2	...	...	...	...	...	...	...	...	3,6	PSE
	2,7	8,6	...	...	...	...	...	...	...	...		QAT
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		SYR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,4	SDN
	6,6-4	22,7-4	...	...	5.640-4	5.892-4	...	...	52-4	55-4	1,6	TUN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,4	TUR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		YEM
	4,1-2i	15,7-2i	-2	231-2	255-2	...	-2	10-2	11-2	...		AFG
	1,3	9,3	...	...	381	885	...	...	9	20	3,7	BGD
	6,9-1i	21,9-1i	-4	...	2.921-4	...	-4	...	31-4	...	1,2	BTN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2,4	IND
	4,0-1	21,3	149-3	1.579-2	2.490-2	3.622-1	1-3	11-2	18-2	25-1		IRN
	2,9	14,1	1.765-3	70	5.256-3	2.283	7-3	0,3	21-3	8	0,6	KAZ
	6,0-2	16,3-2	1.150-2	...	...	253-2	22-2	...	...	5-2	1,8	KGZ
	3,7-3	10,2-3	2.279	3.036	4.164	...	12	16	22	...	1,8	MDV
	5,1-1	14,1-1	59-4	350-4	296-4i	684-4	2-4	12-4	10-4i	24-4	3,2	NPL
	2,9-2	14,5-2	...	338-4	668-4	2.973-2	...	8-4	16-4	67-2	3,3	PAK
	2,1-1	11,3-1	-	901-1	887-1	3.726-1	-	7-1	7-1	28-1	2,7	LKA
	5,2-4	16,4-4	795-4	...	...	565-4	28-4	...	...	20-4		TJK
	...	23,0	...	...	...	...	...	...	...	...		TKM
	5,3-2i	22,5-2i	...	...	...	...	...	...	...	...		UZB
	4,4-3	11,4-3	644-3	5.604-3	14.931-3	20.162-3	1-3	9-3	24-3	32-3		BRN
	2,2-1	9,4-1	...	...	...	...	...	...	...	...	1,4	KHM
	…	…	...	...	...	...	...	...	...	...		CHN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,9	PHL
	3,8	20,3	6.035	9.162	13.851	20.281	10	15	23	33		HKG
	3,6-4	20,5-4	...	1.380-4	1.093-4	2.158-4	...	13-4	11-4	21-4	2,5	IDN
	3,2-2	8,4-2	3.862-2	8.702-2	9.664-2	8.274-2	10-2	...	...	...	1,1	JPN
	2,7-1	14,4-1	...	...	…	27.151-1	...	...	…	20-1	0,6	MAC
	4,2	17,4	1.240	4.343-2	5.573	7.204	4	16-2	19	25	0,9	MYS
	4,1-2	12,6-2	1.594-2	1.517-2	...	368-2	14-2	13-2	...	3-2	3,5	MNG
	1,9	10,6	...	361-1	476-1	771-1	...	8-1	10-1	16-1	2,8	MMR
	4,6-2	…	6.255-2	11.229-2	11.329-2	5.773-2	16-2	28-2	28-2	14-2	1,3	KOR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3,1	LAO
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		PRK
	...	...	...	16.528-1	20.284-1	23.903-1	...	17-1	21-1	25-1		SGP
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,8	THA
	6,8-1i	7,9-1i	...	...	...	...	...	...	...	...	2,8	TLS
	4,2-1	16,1-1	...	...	...	...	...	...	...	...	2,1	VNM

CUADRO 1: continuación

País o territorio	SISTEMAS EDUCATIVOS																	
	A		B		C	D				E				F				
	Obligatoria		Gratuita			Duración (años)				Población en edad escolar (000)				Matrícula (000)				
	Años de preescolar	Años de primaria y secundaria	Años de preescolar	Años de primaria y secundaria	Edad oficial de comienzo de la primaria	Preescolar	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior	Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior	
Indicador del ODS	4.2.5	4.1.7	4.2.5	4.1.7														
Año de referencia	2019																	
Oceanía																		
Australia	-	10	1	13	5	1	7	4	2	330	2.291	1.872	1.556	534	2.248	2.380	1.677	
Fiji	-	-	...	...	6	3	6	4	3	54	104	110	74	20	122	...	...	
Islas Cook	-	12	2	13	5	2	6	4	3	1	2	2	1	0.4	2	2	...	
Islas Marshall	1	12	1	12	6	2	6	4	2	3	9	9	6	1	7	6	2	
Islas Salomón	-	-	...	...	6	3	6	3	4	59	103	100	...	55	107	...	...	
Kiribati	-	9	-	9	6	3	6	3	4	9	17	16	...	...	17	...	...	
Micronesia, E. F. de	-	8	-	8	6	3	6	2	4	7	14	14	...	2	14	...	...	
Nauru	2	12	2	12	6	3	6	4	2	1	2	1	...	0.3	2	1	...	
Niue	-	11	1	12	5	1	6	4	3	-	0,2	0,2	0,1	-	0,2	0,2	...	
Nueva Zelandia	-	10	2	13	5	2	6	4	3	122	378	439	323	115	388	490	268	
Palau	-	12	-	12	6	3	6	2	4	1	1	1	...	...	...	...	...	
Papua Nueva Guinea	-	-	...	...	6	4	7	2	4	856	1.434	1.136	...	358	1.275	507	...	
Samoa	-	8	-	8	5	2	6	2	5	10	29	30	17	4	34	26	2	
Tokelau	-	11	...	...	5	2	6	4	3	-	0,1	0,2	...	0,1	0,2	0,2	...	
Tonga	2	13	-	8	6	2	6	5	2	5	15	16	...	2	17	16	...	
Tuvalu	-	9	...	...	6	3	6	4	3	1	2	2	...	1	2	1	...	
Vanuatu	-	-	...	...	6	2	6	4	3	16	46	46	...	14	46	21	...	
América Latina y el Caribe																		
Anguila	-	12	-	12	5	2	7	3	2	0.4	1	1	1	0.4	2	1	...	
Antigua y Barbuda	-	11	-	11	5	2	7	3	2	3	10	7	8	2	10	8	...	
Argentina	2	12	3	12	6	3	6	3	3	2.250	4.412	4.278	3.483	1.731	4.776	4.582	3.190	
Aruba	2	11	2	11	6	2	6	2	3	2	7	7	8	...	...	...	1	
Bahamas	-	12	2	12	5	2	6	3	3	10	34	39	33	4	30	27	...	
Barbados	-	11	2	11	5	2	6	3	2	6	19	18	19	5	20	19	...	
Belice	-	8	2	8	5	2	6	4	2	16	46	47	39	7	50	41	10	
Bolivia, E. P. de	2	12	2	12	6	2	6	2	4	474	1.409	1.382	1.037	368	1.387	1.242	...	
Brasil	2	12	2	12	6	2	5	4	3	5.464i	14.013i	21.402i	16.415i	5.158	15.952	22.864	8.742	
Chile	-	12	2	12	6	3	6	2	4	739	1.520	1.481	1.381	620	1.540	1.522	1.255	
Colombia	1	11	3	11	6	3	5	4	2	2.210	3.722	4.779	4.359	1.815	4.264	4.908	2.396	
Costa Rica	2	11	2	11	6	2	6	3	2	143	428	356	385	137	497	504	222	
Cuba	-	9	3	12	6	3	6	3	3	377	736	754	715	371	751	772	296	
Curazao	2	12	...	...	6	2	6	2	4	4	12	13	...	...	...	...	...	
Dominica	-	12	-	12	5	2	7	3	2	2	6	5	7	1	6	5	...	
Ecuador	3	12	3	12	6	3	6	3	3	984	1.895	1.866	1.558	639	1.932	1.892	742	
El Salvador	3	9	3	12	7	3	6	3	3	342	689	698	649	230	663	522	191	
Granada	-	12	2	12	5	2	7	3	2	4	13	8	9	4	13	9	9	
Guatemala	3	9	3	12	7	3	6	3	2	1.209	2.334	1.947	1.683	590	2.366	1.195	367	
Guyana	-	6	-	6	6	3	6	3	2	45	86	73	82	...	...	...	...	
Haití	-	6	-	6	6	3	6	3	4	754	1.472	1.628	1.059	...	...	...	...	
Honduras	1	11	3	11	6	3	6	3	2	594	1.197	1.035	1.038	236	1.104	688	264	
Islas Caimán	1	11	2	12	5	2	6	3	3	1	5	5	4	1	4	3	...	
Islas Turcas y Caicos	2	11	...	...	6	2	6	3	2	1	3	3	2	1	4	2	0.3	
Islas Vírgenes Británicas	-	12	-	12	5	2	7	3	2	1	2	2	2	1	3	2	0.3	
Jamaica	-	6	-	6	6	3	6	3	2	142	...	233	263	109	233	203	75	
México	2	12	2	12	6	3	6	3	3	6.719	13.408	13.462	10.986	4.900	14.061	14.161	4.562	
Montserrat	-	12	-	12	5	2	7	3	2	0,1	0,4	0,3	0,2	0,1	0,4	0,3	...	
Nicaragua	1	6	-	9	6	3	6	3	2	398	786	623	607	...	...	...	...	
Panamá	2	9	2	12	6	2	6	3	3	156	456	435	337	95	419	323	161	
Paraguay	1	12	3	12	6	3	6	3	3	414	818	799	676	181	727	611	...	
Perú	3	11	3	11	6	3	6	3	2	1.589	3.175	2.602	2.557	1.680	3.715	2.826	1.896	
República Dominicana	3	12	3	12	6	3	6	2	4	578i	1.157i	1.149i	929i	332	1.300	941	557	
Saint Kitts y Nevis	-	12	-	12	5	2	7	3	2	1	5	4	4	1	5	4	4	
San Vicente y las Granadinas	-	12	2	12	5	2	7	3	2	3	12	9	9	4	13	10	2	
Santa Lucía	-	10	-	10	5	2	7	3	2	4	15	12	15	3	16	11	2	
Sint Maarten	2	11	2	11	6	3	6	2	3	2	3	2	3	...	...	...	0.2	
Suriname	-	6	-4	6-4	6	2	6	4	3	21	63	71	49	20	68	58	...	
Trinidad y Tabago	-	7	...	...	5	2	7	3	2	37	136	93	86	32	...	...	...	
Uruguay	2	12	2	12	6	3	6	3	3	143	282	286	257	136	297	356	162	
Venezuela, R. B. de	3	11	3	11	6	3	6	3	2	1.598	3.268	2.615	2.661	1.190	3.285	2.391	...	

FINANZAS											
G	H	I								J	
		Gasto público en educación por alumno									
		Dólares estadounidenses PPA 2017				% del PIB per cápita					
Gasto público en educación (% del PIB)	Porcentaje en educación del gasto público total (%)	Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior	Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior	Gasto familiar en educación (% del PIB)	Código de país
	1.a.2	4.5.4									
2019											
5,1-2	13,6-2	5.402-2	9.521-2	7.734-2	8.981-2	11-2	19-2	15-2	18-2	2,0	AUS
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2,8	FJI
4,4-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...		COK
...	14,7	...	...	...	...	...	...	...	...		MHL
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		SLB
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		KIR
12,4-4	22,3-4	...	...	...	...	...	...	...	...		FSM
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		NRU
...	...	...	...	...	-2	...	...	...	-2		NIU
6,3-2	16,7-2	8.175-2	8.130-2	8.757-2	10.472-2	20-2	20-2	21-2	25-2	1,5	NZL
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		PLW
1,9-1i	9,2-1i	...	...	...	...	...	...	...	...		PNG
4,2-3	13,0-3	106-3	549-3	797-3	...	2-3	9-3	13-3	...	1,4	WSM
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		TKL
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2,3	TON
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		TUV
4,5-2	12,2-2	3-4	409-4	636-4	...	0,1-4	13-4	20-4	...	2,2	VUT
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		AIA
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		ATG
4,9-1	12,5-1	3.296-1	3.131-1	4.066-1	3.653-1	14-1	13-1	17-1	16-1	2,1	ARG
5,5-3	21,4-3	...	...	...	...	...	...	...	88-3		ABW
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		BHS
3,2	10,8	...	3.532	3.157	...	...	23	20	...	1,5	BRB
7,6-1	22,1-1	1.277-1	1.245-1	2.017-1	1.998-1	18-1	18-1	28-1	28-1		BLZ
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,9	BOL
6,3-2	16,5-2	...	3.025-2	3.243-2	5.480-2	...	20-2	22-2	37-2	2,5	BRA
5,4-2	21,3-2	5.411-2	4.450-2	4.521-2	4.928-2	22-2	18-2	19-2	20-2	2,6	CHL
4,5	14,1	1.117	2.906	2.906	2.360	7	19	19	15	2,1	COL
7,0	24,6	2.140	4.270	4.845	7.178	11	21	24	36	2,5	CRI
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		CUB
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		CUW
5,6	8,3	1.168	2.431	3.041	-	10	21	26	-		DMA
5,0-4	12,6-4	3.695-1	1.328-1	797-1	6.414-4	31-1	11-1	7-1	53-4	2,7	ECU
3,6-1	14,3-1	859-1	1.347-1	1.254-1	978-1	10-1	15-1	14-1	11-1	4,3	SLV
3,2-2	14,0-2	976-2	1.359-2	1.810-2	864-2	6-2	8-2	11-2	5-2		GRD
3,2	23,8	1.049	1.140	491	1.475-4	12	13	6	18-4		GTM
5,5-1i	16,0-1i	...	...	...	...	...	...	...	...		GUY
2,8-1	14,6-1	...	...	...	...	...	...	...	...	6,9	HTI
6,1-1	23,2-1	...	...	...	2.214-4	...	...	...	41-4	5,5	HND
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		CYM
2,9-1	11,9-1	...	...	...	...	17-1	6-1	18-1	88-4		TCA
2,5-1	...	...	...	...	...	0,1-4	8-1	16-1	71-1		VGB
5,2	17,3	524	2.206	2.780	3.397-4	5	23	29	36-4	2,6	JAM
4,5-2	17,6-2	...	2.655-2	2.682-2	5.123-2	...	13-2	13-2	25-2	1,2	MEX
8,8	...	...	...	...	...	32	14	30	...		MSR
4,4-2	22,4-2	...	...	...	...	...	...	...	...	3,6	NIC
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,7	PAN
3,4-3	18,2-3	1.394-3	1.440-3	1.477-3	...	11-3	12-3	12-3	...	1,2	PRY
3,8	17,8	1.543	1.446	1.945	1.381-2	12	11	15	11-2	2,6	PER
...	...	1.446	3.135	2.472	...	8	17	13	...	3,1	DOM
2,6-4	8,6-4	3.340-4	1.386-4	4.626-3	1.551-4	13-4	5-4	17-3	6-4		KNA
5,7-1	19,0-1	391-4	2.239-1	2.576-1	...	3-4	18-1	20-1	...		VCT
3,3	14,1	-1	1.995	3.185	-1	-1	13	21	-1		LCA
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		SXM
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		SUR
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,7	TTO
5,0-1	15,2-1	3.255-1	2.965-1	3.549-1	5.542-2	15-1	13-1	16-1	25-2	2,2	URY
...	...	...	...	...	...	18-4	18-4	15-4	...		VEN

CUADRO 1: continuación

País o territorio	SISTEMAS EDUCATIVOS																	
	A		B		C	D				E				F				
	Obligatoria		Gratuita			Duración (años)				Población en edad escolar (000)				Matrícula (000)				
	Años de preescolar	Años de primaria y secundaria	Años de preescolar	Años de primaria y secundaria	Edad oficial de comienzo de la primaria	Preescolar	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior	Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior	
Indicador del ODS	4.2.5	4.1.7	4.2.5	4.1.7														
Año de referencia	2019																	
Europa y América del Norte																		
Albania	-	11	3	12	6	3	5	4	3	104	162	257	233	79	167	256	139	
Alemania	-	13	-	13	6	3	4	6	3	2.306	2.982	7.082	4.447	2.359	2.987	6.949	3.128	
Andorra	-	11	-	10	6	3	6	4	2	...	...	...	...	2	4	5	1	
Austria	1	12	1	12	6	3	4	4	4	258	336	690	496	257	339	687	430	
Belarús	-	9	-	11	6	3	4	5	2	364	456	657	445	349	428	649	389	
Bélgica	-	12	3	12	6	3	6	2	4	393	806	775	653	450	821	1.179	516	
Bermudas	-	13	1	13	5	1	6	3	4	1	4	5	4	0.4	4	4	1	
Bosnia y Herzegovina	-	9	-	9	6	3	5	4	4	90	...	...	221	23	157	240	89	
Bulgaria	2	9	4	12	7	4	4	4	4	258	291	537	330	221	263	490	236	
Canadá	-	10	1	12	6	1	6	3	3	393	2.384	2.335	2.314	...	2.407	2.654	1.623	
Croacia	-	8	-	8	7	4	4	4	4	157	169	323	244	115	162	332	165	
Chequia	-	9	-	13	6	3	5	4	4	325	572	826	516	366	584	787	329	
Dinamarca	-	10	-	10	6	3	7	3	3	173	452	405	383	178	468	531	311	
Eslovaquia	-	10	1	13	6	3	4	5	4	169	228	488	318	166	229	442	144	
Eslovenia	-	9	-	13	6	3	6	3	4	65	130	132	99	61	129	147	77	
España	-	10	3	10	6	3	6	3	3	1.259	2.909	2.782	2.252	1.296	3.043	3.371	2.052	
Estados Unidos	-	12	1	12	6	3	6	3	3	12.016$_i$	24.648$_i$	25.053$_i$	21.452$_i$	8.669	24.958	24.871	18.942	
Estonia	-	9	4	12	7	4	6	3	3	58	92	77	65	55	88	84	46	
Federación de Rusia	-	11	4	11	7	4	4	5	2	7.632	7.059	10.490	6.827	6.387	6.928	10.242	5.775	
Finlandia	1	9	1	12	7	4	6	3	3	237	373	356	326	208	369	546	295	
Francia	-	10	3	12	6	3	5	4	3	2.356$_i$	4.166$_i$	5.840$_i$	3.872$_i$	2.543	4.302	6.110	2.619	
Grecia	1	9	2	12	6	2	6	3	3	177	619	641	537	152	643	668	767	
Hungría	3	10	3	12	7	4	4	4	4	353	374	778	563	311	374	809	283	
Irlanda	-	10	...	...	5	2	8	3	2	128$_i$	563$_i$	323$_i$	299$_i$	123	564	492	231	
Islandia	-	10	...	...	6	3	7	3	4	13	33	30	24	13	32	35	18	
Italia	-	12	-	8	6	3	5	3	5	1.527	2.768	4.594	2.949	1.491	2.871	4.630	1.896	
Letonia	2	9	6	12	7	4	6	3	3	85$_i$	121$_i$	109$_i$	88$_i$	77	122	117	82	
Liechtenstein	1	8	...	...	7	2	5	4	3	1	2	3	2$_i$	1	2	3	1	
Lituania	-	10	-	12	7	4	4	6	2	118$_i$	114$_i$	209$_i$	160$_i$	103	117	233	118	
Luxemburgo	2	10	3	13	6	3	6	3	4	20	38	47	38	18	38	49	7	
Macedonia del Norte	-	13	-	13	6	3	5	4	4	70	114	189	139	29	110	156	60	
Malta	-	11	2	13	5	2	6	3	4	9	25	28	25	10	27	31	16	
Mónaco	-	11	3	12	6	3	5	4	3	...	...	...	...	1	2	3	1	
Montenegro	-	9	-	9	6	3	5	4	4	22	38	63	42	16	39	57	23	
Noruega	-	10	-	10	6	3	7	3	3	184	446	383	348	180	447	449	289	
Países Bajos	1	12	2	12	6	3	6	3	3	528	1.093	1.195	1.021	475	1.175	1.632	890	
Polonia	1	9	4	12	7	4	6	3	3	1.493	2.383	2.117	2.176	1.361	2.277	2.392	1.493	
Portugal	-	12	2	12	6	3	6	3	3	253	559	620	543	240	622	767	356	
Reino Unido	-	11	2	13	5	2	6	3	4	1.633	4.921	5.249	4.019	1.765	4.893	6.174	2.467	
República de Moldova	-	11	4	12	7	4	4	5	2	152$_i$	156$_i$	260$_i$	208$_i$	133	140	224	81	
Rumania	-	10	3	13	6	3	5	4	4	554	1.030	1.650	1.056	521	948	1.458	539	
San Marino	-	10	-	13	6	3	5	3	5	1	2	2	2	1	2	2	1	
Serbia	-	8	-	12	7	4	4	4	4	263$_i$	265$_i$	560$_i$	368$_i$	168	264	529	250	
Suecia	1	9	1	12	7	4	6	3	3	473	710	651	595	463	893	935	431	
Suiza	2	9	2	9	7	2	6	3	4	174	497	591	500	174	515	609	307	
Ucrania	-	11	-	11	6	3	4	5	2	...	...	...	...	1.094	1.725	2.445	1.602	

FINANZAS												
G	H	I								J	
		Gasto público en educación por alumno									
		Dólares estadounidenses PPA 2017				% del PIB per cápita					
Gasto público en educación (% del PIB)	Porcentaje en educación del gasto público total (%)	Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior	Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior	Gasto familiar en educación (% del PIB)	Código de país
	1.a.2	4.5.4									
	2019										
3,6-2	12,4-2	...	4.534-2	1.058-2	1.829-2	...	34-2	8-2	14-2	2,5	ALB
4,9-2	11,0-2	9.439-2	9.469-2	12.593-2	17.933-2	18-2	18-2	23-2	33-2	0,6	DEU
3,2	10,9	...	...	...	...	14	12	14	16		AND
5,4-2	11,0-2	10.028-2	12.872-2	15.101-2	19.478-2	18-2	23-2	27-2	35-2	0,3	AUT
4,8-2	12,3-2	6.016-2	...	6.674-2	3.354-2	32-2	...	36-2	18-2	0,9	BLR
6,4-2	12,4-2	8.866-2	10.978-2	...	16.480-2	17-2	21-2	...	32-2	0,3	BEL
1,5-2	7,8-2	...	...	...	...	17-4	8-4	12-4	24-2		BMU
...	...	...	...	...	3.284-3	...	...	...	24-3	0,5	BIH
4,1-2	12,7-2	6.459-2	4.529-2	4.711-2	4.894-2	30-2	21-2	22-2	22-2	0,9	BGR
...	...	...	8.380-4	...	15.509-2	...	18-4	...	33-2	1,4	CAN
3,9-2	8,6-2	5.152-2	11.226-2	...	5.689-2	19-2	41-2	...	21-2	0,4	HRV
3,9-2	9,8-2	6.033-2	5.860-2	9.255-2	8.526-2	15-2	15-2	23-2	22-2	0,4	CZE
7,8-2	15,3-2	15.033-2	13.286-2	12.852-2	25.477-2	27-2	24-2	23-2	45-2	0,3	DNK
3,9-2	9,5-2	5.373-2	6.536-2	6.485-2	8.285-2	17-2	21-2	21-2	26-2	0,5	SVK
4,8-2	10,9-2	6.654-2	8.347-2	8.516-2	9.010-2	18-2	22-2	23-2	24-2	0,4	SVN
4,2-2	10,2-2	6.264-2	6.772-2	7.588-2	8.668-2	16-2	17-2	19-2	22-2	0,8	ESP
...	...	7.179-2	11.910-2	13.386-2	13.974-2	12-2	20-2	23-2	...	1,9	USA
5,0-2	12,8-2	...	6.653-2	6.308-3	11.838-3	...	19-2	19-3	36-3	0,4	EST
4,7-2	13,5-2	...	...	...	5.510-2	...	...	...	20-2	0,5	RUS
6,4-2	11,9-2	10.296-2	9.820-2	11.024-2	15.029-2	21-2	20-2	23-2	31-2	0,1	FIN
5,5-2	9,7-2	8.505-2	8.171-2	11.894-2	14.196-2	19-2	18-2	26-2	31-2	0,7	FRA
...	...	5.157-2	5.745-2	6.402-2	2.576-2	17-2	19-2	22-2	9-2	1,3	GRC
4,7-2	9,9-2	6.688-2	5.154-2	6.332-2	8.269-2	22-2	17-2	21-2	28-2	0,6	HUN
3,5-2	13,4-2	3.196-4	8.223-2	8.716-2	16.415-2	4-4	10-2	11-2	21-2	0,5	IRL
7,7-2	17,8-2	13.544-2	13.560-2	11.748-2	15.063-2	24-2	24-2	21-2	26-2	0,2	ISL
4,0-2	8,3-2	7.981-2	8.728-2	9.381-4	10.384-2	19-2	21-2	23-4	24-2	0,6	ITA
4,4-2	12,0-2	6.117-2	6.270-2	6.867-2	4.314-2	21-2	22-2	24-2	15-2	0,5	LVA
…	…	...	...	...	...	...	...	...	...		LIE
3,8-2	11,8-2	5.779-2	6.194-2	5.788-2	5.382-2	17-2	18-2	17-2	16-2	0,4	LTU
3,6-2	8,5-2	18.904-2	19.023-2	22.417-2	45.567-2	16-2	16-2	19-2	39-2	0,1	LUX
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1	MKD
4,8-2	13,4-2	7.439-2	7.183-2	12.270-2	17.038-2	18-2	17-2	29-2	41-2	0,7	MLT
1,5-2	5,0	...	...	...	...	2-3	3-3	5-3	...		MCO
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,6	MNE
7,9-2	15,9-2	14.091-2	14.851-2	17.548-2	26.184-2	21-2	22-2	26-2	39-2	0,1	NOR
5,2-2	12,4-2	6.492-2	9.410-2	12.378-2	17.897-2	12-2	17-2	22-2	32-2	0,9	NLD
4,6-2	11,1-2	5.721-2	7.055-2	6.321-2	8.062-2	19-2	23-2	21-2	27-2	0,6	POL
5,0-2	11,1-2	5.489-2	8.094-2	9.902-2	7.759-2	16-2	24-2	30-2	23-2	0,8	PRT
5,4-2	13,8-2	3.754-2	10.614-2	9.436-2	17.558-2	8-2	23-2	21-2	39-2	2,1	GBR
6,1	19,5	3.852	3.423	3.223	4.177	29	26	24	31	0,7	MDA
3,1-2	10,1-2	3.284-2	2.223-2	4.555-2	7.301-2	12-2	8-2	16-2	26-2	0,2	ROU
3,6-1	14,5-1	15.595-1	14.810-1	14.180-1	6.566-1	26-1	24-1	23-1	11-1		SMR
3,6-1	8,8-1	457-1	6.854-4	5.720-1	4.738-1	3-1	44-4	33-1	27-1	1,0	SRB
7,6-2	15,7-2	14.030-2	11.564-2	12.499-2	22.510-2	26-2	22-2	23-2	42-2	0,2	SWE
5,1-2	15,5-2	13.693-2	16.954-2	16.808-2	25.713-2	20-2	25-2	25-2	38-2	0,3	CHE
5,4-2	13,1-2	4.412-2	3.684-2	3.678-2	4.188-2	36-2	30-2	30-2	34-2	1,0	UKR

CUADRO 2: ODS 4, Meta 4.1 – Enseñanza primaria y secundaria

De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos

	PARTICIPACIÓN / FINALIZACIÓN																		
	A						B			C		D	E	F	G	H	I	J	
	No escolarizados (000,000)			Tasa de no escolarizados (%)			Tasa de finalización (%)			Con una edad superior a la correspondiente al curso por grado (%)		TBM primaria (%)	NERA primaria (%)	TBI último grado de primaria (%)	Transición de primaria a primer ciclo de secundaria (%)	NERT primer ciclo de secundaria (%)	TBI último grado del primer ciclo de secundaria (%)	NERT segundo ciclo de secundaria (%)	
	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria								
Indicador del ODS				4.1.4			4.1.2			4.1.5				4.1.3			4.1.3		
Año de referencia	2019											2019							
Región	Suma			Promedio ponderado								Promedio ponderado							
Mundo	**58**i	**61**i	**137**i	**8**i	**15**i	**35**i	**84**	**72**	**51**	**9**i	**10**i	**93**i	**90**i	**86**	**85**i	**76**i	**65**i	**56**	
África subsahariana	31i	29i	38i	18i	36i	57i	64	41	28	23i	31-1i	85i	69i	64	64i	44i	43i	77	
África Septentrional y Asia Occidental	5i	4i	8i	10i	13i	30i	87	68	39i	8i	11i	92	88i	78	87i	75i	70i	8	
África Septentrional	3	1i	4i	9	11i	30i	89	70	35i	9i	15	92	93	79	89i	76	70i	33	
Asia Occidental	3i	2i	4i	10i	14i	30i	83i	65i	43i	7i	8i	92	83i	78i	86i	74i	70i	-	
Asia Central y Meridional	13i	17i	65i	7i	15i	45i	87	79	52	6	6	...	91	91	85i	80	55i	79	
Asia Central	-	0,1	0,4	1	2	16	100	98	89	0,2	0,4	97	104	98	98	99	84	60	
Asia Meridional	13i	17i	65i	7i	15i	46i	86	78	52	6	7	...	91	91	85i	79	54i	89	
Asia Oriental y Sudoriental	6i	9i	17i	3i	9i	20i	95	83	58	4i	9i	...	99i	88	91i	89i	80i	50	
Asia Oriental	4i	4i	9i	3i	7i	15i	95	86	59	...	...	...	96i	90	93i	92i	85i	43	
Asia Sudoriental	3i	5i	9i	4i	12i	29i	94	80	57	3i	9i	96	104i	85	88i	85i	71i	55	
Oceanía	0,1i	0,1i	0,4i	3i	5i	26i	60i	...	13i	16i	11i	97	93i	...	95i	80i	74i	94	
América Latina y el Caribe	2i	2i	6i	3i	7i	21i	94	81	63	8i	14i	98	98i	87	93i	80i	79i	69	
Caribe	0,1i	0,1i	0,2i	...	...	...	80	65	42	7i	12i	...	...	82	...	...	...	52	
América Central	1	1	3	4	13	31	94	80	56	4	7	96	97	85	87	83	69	100	
América del Sur	1i	1i	3i	2i	4i	16i	96	83	69	7	14	98i	99i	87	96i	88i	85i	83	
Europa y América del Norte	1i	1i	2i	1i	2i	6i	100i	99i	94i	2i	3i	99i	99i	99i	98i	95i	94i	30	
Europa	1i	1i	2i	2i	2i	7i	...	...	...	1i	2i	99	98i	...	98i	95i	93i	30	
América del Norte	0,1i	0,1i	1i	1i	1i	4i	100	99	94	3i	4i	...	100i	99	99i	95i	96i	33	
Bajos ingresos	20i	19i	25i	19i	37i	60i	57	34	20	26i	27-1i	84i	65i	60	63i	40-1i	40i	81	
Ingresos medianos	37i	42i	109i	7i	14i	35i	89	78	54	7i	10i	95i	92i	88	86i	79i	65i	63	
Medianos bajos	29i	31i	88i	9i	18i	45i	85	75	51	9i	10	93i	90	88	82i	74	55i	70	
Medianos altos	8i	10i	22i	4i	8i	19i	95	84	60	4i	9i	97i	97i	89	92i	87i	81i	57	
Altos ingresos	1i	1i	3i	2i	2i	7i	99i	...	...	2i	3i	99i	98i	...	98i	95i	93i	32	

A Niños no escolarizados, número total (millones) y tasa de niños no escolarizados como porcentaje del grupo de edad correspondiente.
B Tasa de finalización por nivel [*Fuente:* IEU y análisis de las encuestas de hogares del Informe GEM].
C Porcentaje de alumnos que tienen, como mínimo, dos años más que la edad correspondiente al grado que cursan, por nivel.
D Tasa bruta de matrícula (TBM) en la enseñanza primaria.
E Tasa neta ajustada de matrícula (NERA, por sus siglas en inglés) en primaria (%).
F Tasa bruta de ingreso (TBI) al último grado de la enseñanza primaria (%).
G Tasa real de transición de la enseñanza primaria general al primer ciclo de secundaria (%).
H Tasa neta total de matrícula en primer ciclo de secundaria (NERT, por sus siglas en inglés) (%).
I Tasa bruta de escolarización (TBE) en el último grado del primer ciclo de secundaria (%).
J Tasa neta total de matrícula en segundo ciclo de secundaria (NERT, por sus siglas en inglés) (%).
K Realización de evaluación representativa a escala nacional en los primeros grados (grado 2 o 3), o en el último grado de primaria o del primer ciclo de secundaria.
L Porcentaje de alumnos que adquiere al menos el nivel mínimo de competencia en lectura y matemáticas.

Fuente: IEU, salvo indicación contraria. Los datos hacen referencia al curso escolar finalizado en 2019, salvo indicación contraria.
Las sumas representan a los países enumerados en el cuadro de los que se dispone de datos y pueden incluir estimaciones para países sin datos recientes.
(-) Magnitud nula o insignificante.
(...) Datos no disponibles o categoría no aplicable.
(± n) Distinto año de referencia (por ejemplo: -2: año de referencia 2017 en lugar de 2019).
(i) Estimación y/o cobertura parcial.

	APRENDIZAJE											
	K						L					
	Realización de evaluación representativa a escala nacional						Adquisición del nivel mínimo de competencia (%)					
	Primeros grados		Final de primaria		Final del primer ciclo de secundaria		Primeros grados		Final de primaria		Final del primer ciclo de secundaria	
	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas
	4.1.6						4.1.1					
	2019											
	% de países						Promedio ponderado					
	56	**55**	**79**	**82**	**79**	**83**	**...**	**...**	**...**	**...**	**...**	**...**
	77	75	88	85	90	92	...	...	...	...	...	...
	8	-	50	75	58	83	...	...	...	...	...	...
	33	-	17	67	50	67	...	...	...	...	...	...
	-	-	61	78	61	89	...	...	...	...	...	...
	79	71	79	79	64	71	...	...	...	...	...	...
	60	40	40	40	40	40	...	...	...	...	...	...
	89	89	100	100	78	89	...	...	...	...	...	...
	50	39	83	83	83	83	...	...	...	...	...	...
	43	43	57	57	86	86	...	...	...	...	...	...
	55	36	100	100	82	82	...	...	...	...	...	...
	94	94	100	100	94	94	...	...	...	...	...	...
	69	71	74	69	60	62	...	...	...	...	...	...
	52	57	57	52	39	43	...	...	...	...	...	...
	100	100	100	100	100	100	...	...	...	...	...	...
	83	83	92	83	75	75	...	...	...	...	...	...
	30	33	83	87	93	93	...	...	...	...	...	...
	30	35	84	88	95	95	...	...	...	...	...	...
	33	-	67	67	67	67	...	...	...	...	...	...
	81	74	71	74	77	81	...	...	...	...	...	...
	63	59	80	84	79	84	...	...	...	...	...	...
	70	62	85	87	79	83	...	...	...	...	...	...
	57	57	76	81	79	84	...	...	...	...	...	...
	32	35	81	81	79	84	...	...	...	...	...	...

CUADRO 2: continuación

	PARTICIPACIÓN / FINALIZACIÓN																	
	A						B			C		D	E	F	G	H	I	J
	No escolarizados (000)			Tasa de no escolarizados (%)			Tasa de finalización (%)			Con una edad superior a la correspondiente al curso por grado (%)		TBM primaria (%)	NERA primaria (%)	TBI último grado de primaria (%)	Transición de primaria a primer ciclo de secundaria (%)	NERT primer ciclo de secundaria (%)	TBI último grado del primer ciclo de secundaria (%)	NERT segundo ciclo de secundaria (%)
	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria							
Indicador del ODS				4.1.4			4.1.2			4.1.5				4.1.3			4.1.3	
Año de referencia	2019											2019						
África subsahariana																		
Angola	...	...	...	...	...	...	57 i	36 i	17 i	...	...	...	...	63 i	...	...	...	No
Benin	121	...	369 -4i	6	...	56 -4i	48 -1	19 -1	12 i	12	30 -4	94	64	39 -1	...	46 -3	44 -4i	Sí
Botswana	...	...	...	...	...	...	98 i	90 i	61 i	...	...	...	...	93 i	...	...	...	Sí
Burkina Faso	748	901	856	22	46	66	43 i	17 i	6 i	23	59	78	65	40 i	54	41	34	Sí
Burundi	141	257	440	8	34	65	50 i	27 i	9 i	29	52	92	59	53 i	66	30	35	Sí
Cabo Verde	4 -1	4 -1	8 -1	6 -1	13 -1	27 -1	...	...	...	10 -1	29 -1	94 -1	87 -1	...	87 -1	68 -1	73 -1	Sí
Camerún	347	808 -3	778 -4	8	37 -3	54 -4	76 i	49 i	18 i	15	28 -4	92	65	64 i	63 -3	47 -3	46 -4	Sí
Chad	724	978	811	26	62	78	27	13	5	30	41	74	41 -1	49	38	15 -1	22	Sí
Comoras	23 -1	14 -1	25 -1	18 -1	19 -1	50 -1	77 i	47 i	23 i	27 -2	...	82 -1	77 -2	60 i	81 -1	...	50 -1	No
Congo	131 -1	...	...	16 -1	...	...	76 i	51 -4	23 -4	14 -1	31 -1	84 -1	...	...	...	...	...	Sí
Côte d'Ivoire	199	1.069	967	5	44	58	60 i	31 i	13 i	11	31	95	79	51 i	56	53	42	Sí
Djibouti	31 +1	35 -4	36 -4	33 +1	48 -4	66 -4	86 i	62 i	32 i	7 +1	22 +1	67 +1	63 +1	72 i	52 -4	50 +1	34 -4	No
Eritrea	242 -1	95 -1	138 -1	47 -1	36 -1	49 -1	...	...	...	34 -1	48 -1	53 -1	60 -1	...	64 -1	51 -1	51 -1	Sí
Eswatini	34 -1i	2 -4i	8 -4i	16 -1i	3 -4i	16 -4i	67 i	48 i	31 i	41 -1	67 -1	84 -1i	94 -1	71 i	97 -4i	67 -2	84 -4i	No
Etiopía	2.307 -4i	4.638 -4i	3.356 -4i	14 -4i	47 -4i	74 -4i	55 i	27 i	14 i	22 -4	26 -4	86 -4i	54 -4	49 i	53 -4i	29 -4	26 -4i	Sí
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	23 i	10 i	...	...	...	...	...	...	...	...	Sí
Gambia	54	...	...	15	...	...	68 i	52 i	30 i	29	37	85	79	76 i	...	56	...	Sí
Ghana	35	208	517	1	11	28	74 i	52 i	36 -1	31 -1	41	99	94 -1	70 i	89	78	72	Sí
Guinea	425 -3	...	...	22 -3	...	...	56 i	37 i	20 i	16 -3	30 -3	78 -3	60 -3	66 i	...	...	...	Sí
Guinea Ecuatorial	84 -4	...	...	55 -4	...	...	73 i	34 i	9 i	39 -4	49 -4	45 -4	41 -4	47 i	...	24 -4	...	No
Guinea-Bissau	...	...	...	...	...	...	24 i	13 i	9 i	...	...	...	...	54 i	...	...	...	No
Kenya	...	...	...	...	...	...	75 i	68 i	42 i	...	...	...	100 -3	90 i	...	79 -3	...	Sí
Lesotho	7 -2i	23 -3	29 -3	2 -2i	17 -3	34 -3	75 i	36 i	22 i	30 -2	50 -2	98 -2i	86 -3	47 i	83 -3	47 -2	66 -3	Sí
Liberia	159 -2	...	...	21 -2	...	...	28 i	18 i	11 i	71 -2	79 -2	79 -2	61 -2	67 i	...	44 -2	...	Sí
Madagascar	81	764	1.132	2	30	64	51 i	29 i	11 i	44	55	98	63	58 i	70	35	36	Sí
Malawi	...	342	571	...	19	69	47 i	22 i	15 i	36	...	98	80	47 i	81	...	31	No
Malí	1.343 -1	719 -1	893 -1	41 -1	53 -1	75 -1	57 i	32 i	17 i	11 -1	17 -2	59 -1	50 -2	56 i	47 -1	30 -2	25 -1	Sí
Mauritania	156	110	163	23	28	61	53 i	53 i	24 i	39	42	77	73	99 i	72	46	39	No
Mauricio	1	2 i	16 i	1	5 i	21 i	100 i	91 i	57 i	1	5	99	99	92 i	95 i	89	79 i	No
Mozambique	143	860 -4	827 -4	2	43 -4	69 -4	44 i	15 i	6 i	38	45	98	55	34 i	57 -4	24	31 -4	Sí
Namibia	6 -1i	...	...	2 -1i	...	...	82 i	52 i	37 i	26 -1	48 -2	98 -1i	94 -1	64 i	...	77 -2	...	No
Níger	1.647	1.287 -2	1.087 -2	41	65 -2	86 -2	41 i	10 i	2 i	5	24	59	62	24 i	35 -2	18	14 -2	Sí
Nigeria	...	...	...	...	...	...	76 i	66 i	56 i	...	...	...	...	86 i	...	...	...	Sí
República Centroafricana	...	...	...	...	...	...	27	12	6	...	...	...	41 -3	45	...	10 -3	...	No
R. D. del Congo	...	...	...	...	...	...	67 -1	54 -1	31 -1	...	...	...	70 -4	82 -1	...	...	...	Sí
República Unida de Tanzanía	1.435	3.363 -3i	1.783 -3i	13	72 -3i	86 -3i	78 i	31 i	12 i	9 -3	18 -3	87	68	40 i	28 -3i	30 -1	14 -3i	Sí
Rwanda	121	32	393	6	4	50	54 -4	26 i	15 i	33	37	94	97	...	96	42	50	Sí
Santo Tomé y Príncipe	2 -2	1 -4	2 -4i	6 -2	10 -4	17 -4i	87	60	8 i	15 -2	43 -2	94 -2i	84 -2	69	90 -4	74 -2	83 -4i	Sí
Senegal	681 i	...	...	26 i	...	...	47	30	11	6	...	74 i	61	62	...	37	...	Sí
Seychelles	0,2	-	1	2	1	18	...	...	...	0,4	0,5	98	99	...	99	110	82	Sí
Sierra Leona	6 -3	268 -1	432 -1	1 -3	49 -1	65 -1	69	47	20	16 -2	35 -2	99	83	68	51 -1	51 -2	35 -1	Sí
Somalia	...	...	...	...	...	...	33 i	25 i	8 i	...	...	...	...	75 i	...	...	...	Sí
Sudáfrica	845 -1	282 -1	597 -1	11 -1	14 -1	21 -1	98 i	87 i	47 i	8 -1	24 -1	89 -1	90 -1	89 i	86 -1	80 -1	79 -1	Sí
Sudán del Sur	1.088 -4i	290 -4i	625 -4i	62 -4i	56 -4i	64 -4i	10 i	13 i	6 i	77 -4	91 -4	38 -4i	...	29 i	44 -4i	...	36 -4i	Sí
Togo	16 +1	152 -2	265 -2	1 +1	21 -2	57 -2	73 i	47 -2	14 i	16 +1	27 +1	99 +1	88 +1	...	79 -2	52 +1	43 -2	Sí
Uganda	...	...	...	...	...	...	44 -3	39 i	20 i	34 -2	48 -2	...	53 -2	...	...	26 -2	...	Sí
Zambia	496 -2	...	...	15 -2	...	...	74 i	48 i	30 i	27 -2	...	85 -2	...	65 i	...	...	...	Sí
Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	89	54	14	...	...	...	...	61	...	...	...	Sí

APRENDIZAJE													
K						L							
Realización de evaluación representativa a escala nacional						Adquisición del nivel mínimo de competencia (%)							
Primeros grados		Final de primaria		Final del primer ciclo de secundaria		Primeros grados		Final de primaria		Final del primer ciclo de secundaria			
Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Código de país
4.1.6						4.1.1						
2019												
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	AGO
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	38	62	46	19	...	...	BEN
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	BWA
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	34	61	33	25	...	...	BFA
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	79	99	4	18	...	...	BDI
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	CPV
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	39	58	30	11	...	...	CMR
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	34	64	8	2	...	...	TCD
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	COM
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	63	86	34	8	...	...	COG
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	33	68	22	3	...	...	CIV
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	DJI
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	ERI
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	SWZ
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	55-3	73-3	29-3	18-3	ETH
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	66	88	76	23	...	...	GAB
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5-1	4-1	...	...	...	...	GMB
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	6-2	8-2	...	...	...	...	GHA
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	23	60	22	7	...	...	GIN
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	GNQ
No	No	No	No	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	GNB
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	53-1	42-1	44-1	29-1	...	...	KEN
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	13-1	1-1	...	...	...	...	LSO
Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	LBR
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	13-1	4-1	6	6	...	...	MDG
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	MWI
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	MLI
No	No	Sí	No	No	No	...	...	...	...	...	...	MRT
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	MUS
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	MOZ
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	NAM
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	44	67	14	8	...	...	NER
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	17-2	11-2	...	...	...	...	NGA
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	CAF
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	42	77	9	3	...	...	COD
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	56-3	35-3	...	...	...	...	TZA
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	RWA
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	STP
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	48	79	41	27	9-4	8-4	SEN
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	SYC
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	6-2	6-2	...	...	...	...	SLE
Sí	No	No	No	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	SOM
Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	22-3	16	...	...	...	...	ZAF
Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	SSD
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	24	47	19	16	...	...	TGO
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	33-4	21-4	52-4	53-4	...	...	UGA
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	5-4	2-4	ZMB
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	20	5	...	...	...	...	ZWE

CUADRO 2: continuación

	PARTICIPACIÓN / FINALIZACIÓN																		
	A						B			C		D	E	F	G	H	I	J	
	No escolarizados (000)			Tasa de no escolarizados (%)			Tasa de finalización (%)			Con una edad superior a la correspondiente al curso por grado (%)		TBM primaria (%)	NERA primaria (%)	TBI último grado de primaria (%)	Transición de primaria a primer ciclo de secundaria (%)	NERT primer ciclo de secundaria (%)	TBI último grado del primer ciclo de secundaria (%)	NERT segundo ciclo de secundaria (%)	
	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria								
Indicador del ODS				4.1.4			4.1.2			4.1.5				4.1.3			4.1.3		
Año de referencia	2019											2019							
África Septentrional y Asia Occidental																			
Arabia Saudita	59-3	15	48	2-3	1	4	...	...	...	6	8	98-3	96	...	99	105	96	No	
Argelia	16	...	...	0,4	...	...	97i	65i	41i	5	22	100	101	67i	...	83	...	No	
Armenia	15	19i	11i	9	10i	11i	100i	98i	65-3	1	1	91	93	98i	90i	92	89i	No	
Azerbaiyán	56i	1i	1i	8i	0,2i	0,3i	99i	96i	90i	2	3-2	92i	100i	97i	100i	85-1i	100i	No	
Bahrein	3	2	6	2	4	13	...	...	...	1	3	98	100	...	96	93	87	No	
Chipre	0,3-1i	0,1-1i	2-1i	1-1i	0,3-1i	7-1i	...	...	...	0,3-1	2-1	99-1i	102-1i	...	100-1i	96-1i	93-1i	No	
Egipto	91	128	1.209	1	2	23	94i	84i	...	2-1	3	99	105	89i	98	88	77	Sí	
Emiratos Árabes Unidos	1	0,3	4	0,2	0,1	2	...	...	...	2-2	5-2	100	112	...	100	102	98	No	
Georgia	2	-	7	1	-	6	99i	97i	77-1	1	1	99	93	98i	100	114	94	No	
Iraq	...	...	...	...	...	...	76i	47i	31i	...	...	...	...	62i	...	...	...	No	
Israel	3-1	...	7-1	0,3-1	...	2-1	...	...	...	0,4-1	1-1	100-1	102-1	...	...	108-1	98-1	No	
Jordania	262	257	187	19	30	46	99i	94i	57-1	1	2	81	82	95i	70	64	54	No	
Kuwait	7-3	11-4	24-4	3-3	6-4	18-4	...	...	...	3	4	83	85	...	94-4	92	82-4	No	
Líbano	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8	12	...	...	...	...	...	...	No	
Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	No	
Marruecos	16	171	496	0,4	9	28	80i	50i	28i	14	31	100	97	62i	91	64	72	No	
Omán	8	6	9	3	2	10	...	...	...	0,3	4	97	101	...	98	106	90	No	
Palestina	18	14	78	3	3	25	99i	90i	66i	0,3	1	97	96	91i	97	93	75	No	
Qatar	3	3	...	2	5	...	...	...	...	1	4	98	95	...	95	95	...	No	
República Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	98i	53i	38i	...	...	...	...	54i	...	...	...	No	
Sudán	2.131-1	687-1	1.462-1	33-1	34-1	52-1	76i	60i	33i	26-1	33-1	67-1	64-1	78i	66-1	...	48-1	No	
Túnez	...	...	...	...	...	...	95i	76i	50i	6-1	16-1	99-1	95-2	80i	...	77-1	...	Sí	
Turquía	267-1	334-1	921-1	5-1	6-1	17-1	...	...	...	2-1	2-1	95-1	89-1	...	94-1	87-1	83-1	No	
Yemen	650-3	543-3	1.019-3	16-3	28-3	56-3	76i	61i	43i	9-3	11-3	84-3	72-3	81i	72-3	53-3	44-3	No	
Asia Central y Meridional																			
Afganistán	...	...	1.481-1i	...	...	56-1i	64i	48i	28i	...	11-1	...	86-1	76i	...	55-1	44-1i	Sí	
Bangladesh	...	...	4.817-1i	...	...	38-1i	83	65	29	...	5	...	...	78	...	88-1	62-1i	Sí	
Bhután	3+1	7-1i	8-1i	4+1	12-1i	28-1i	87i	60i	34i	14-2	28+1	96+1	100-2	69i	88-1i	85+1	72-1i	Sí	
India	...	...	...	...	...	...	93i	86i	59i	5	7	...	92	92i	...	83	...	Sí	
Irán, República Islámica del	17-2	157-2	854-2	0,2-2	5-2	26-2	96i	88i	69i	3-2	3-2	100-2	99-2	92i	95-2	90-2	74-2	No	
Kazajstán	145+1	0,3+1	5-1	10+1	-+1	1-1	100i	100i	95i	2+1	2+1	90+1	102+1	100i	100+1	104+1	99-1	No	
Kirguistán	3	11	55	0,5	2	28	100i	99i	84i	0,4	1	100	109	99i	98	98	72	Sí	
Maldivas	1	1	...	2	9	...	100i	96i	25i	0,1	11-2	98	92	96i	91	111	...	Sí	
Nepal	103	47	490	4	3	19	80	72	28	36	43	96	120	90	97	99	81	Sí	
Pakistán	...	...	...	...	...	...	58i	52i	27i	...	...	...	73	90i	...	49	...	Sí	
Sri Lanka	9-1	2-1	211-1	1-1	0,1-1	16-1	...	...	...	1-1	1-1	99-1	102-2	...	100-1	96-2	84-1	Sí	
Tayikistán	4-2	...	...	1-2	...	...	99i	92i	70i	-2	-2	99-2	95-2	94i	...	96-2	...	Sí	
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	99	99	94i	...	...	...	...	100	...	...	...	Sí	
Uzbekistán	15	32	220	1	1	14	100i	99i	91i	-	0,1	99	106	99i	99	95	86	No	
Asia Oriental y Sudoriental																			
Brunei Darussalam	0,2	0,4	6	1	3	18	...	...	...	1	3	99	100	...	97	107	82	Sí	
Camboya	190	120-4i	...	9	13-4i	...	74i	46i	22i	18	18	91	91	63i	87-4i	58	...	Sí	
China	...	...	...	...	...	...	95i	86i	58i	...	...	...	...	90i	...	...	...	Sí	
Filipinas	406	900	424-4	3	11	21-4	90i	74i	70i	6	13	97	106	83i	89	...	79-4	Sí	
Hong Kong (China)	8-1i	1i	1i	2-1i	1i	1i	...	...	...	2i	6i	97i	107	...	99i	106	99i	No	
Indonesia	1.555-1	2.299-1	3.137-1	6-1	16-1	23-1	97i	87i	59i	0,3-1	9-1	94-1	102-1	90i	84-1	90-2	77-1	No	
Japón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-1	-1	...	...	...	...	...	...	No	
Macao (China)	0,4	0,3	2	1	2	13	...	...	...	2	11	99	104	...	98	98	87	No	
Malasia	10-2i	206-2	605-2	0,4-2i	13-2	37-2	100i	97i	62i	-2	-	100-2i	99-2	97i	87-2	85	63-2	No	
Mongolia	2	15	27	1	8	21	99i	94i	80i	1	1	99	107	95i	92	95	79	Sí	
Myanmar	92-1	848-1	884-1	2-1	21-1	43-1	82i	52i	22i	...	9-1	98-1	95-1	63i	79-1	65-1	57-1	No	
República de Corea	25-1	38-1	61-1	1-1	3-1	4-1	...	...	...	0,2-1	0,3-1	99-1	95-1	...	97-1	100-1	96-1	No	
RDP Lao	65	163	186	8	28	44	85i	63i	40i	9	22	92	92	74i	72	65	56	Sí	
RPD de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sí	
Singapur	0,5-1i	0,4-1i	-1i	0,2-1i	1-1i	0,1-1i	...	...	...	0,3-1	1-1	100-1i	100-1i	...	99-1i	100-1i	100-1i	No	
Tailandia	...	...	603-4i	...	...	21-4i	99	87	66	2	2	...	94	89	...	81-1	79-4i	Sí	
Timor-Leste	9	10	23	5	10	24	80-3	66-3	52-3	22	32	95	105	82-3	90	91	76	Sí	
Viet Nam	...	...	...	...	...	...	98i	87i	56i	1-3	...	99	110-1	89i	...	98-1	...	No	

	APRENDIZAJE												
	K						L						
	Realización de evaluación representativa a escala nacional						Adquisición del nivel mínimo de competencia (%)						
	Primeros grados		Final de primaria		Final del primer ciclo de secundaria		Primeros grados		Final de primaria		Final del primer ciclo de secundaria		
	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Código de país
	4.1.6						4.1.1						
	2019												
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	63 -3	23	48 -1	15	SAU
	No	No	No	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	21 -4	19 -4	DZA
	No	No	No	Sí	Sí	Sí	...	...	...	64	...	50 -4	ARM
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	81 -3	72	...	...	AZE
	No	No	Sí	Sí	No	Sí	...	...	69 -3	54	...	55	BHR
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	77	56 -1	63	CYP
	Sí	No	No	Sí	No	Sí	...	...	...	27	...	21 -4	EGY
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	68 -3	53	57 -1	50	ARE
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	86 -3	56	36 -1	39 -1	GEO
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	IRQ
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	91 -3	...	69 -1	66 -1	ISR
	No	No	No	No	Sí	Sí	...	...	...	...	59 -1	41 -1	JOR
	No	No	Sí	Sí	No	Sí	...	...	...	21	...	21	KWT
	No	No	No	Sí	Sí	Sí	...	...	...	27	32 -1	35 -4	LBN
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	LBY
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	36 -3	18	27 -1	12	MAR
	No	No	Sí	Sí	No	Sí	...	...	59 -3	33	...	27	OMN
	No	No	No	No	No	Sí	...	...	...	...	...	...	PSE
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	66 -3	40	49 -1	37	QAT
	No	No	No	No	No	Sí	...	...	...	...	...	...	SYR
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	SDN
	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	47 -1	...	...	...	28 -4	25 -4	TUN
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	70	74 -1	56	TUR
	No	No	No	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	YEM
	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	22 -3	24 -3	...	...	...	...	AFG
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	47 -2	34 -2	44 -2	32 -2	54 -4	57 -4	BGD
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	56 -4	...	BTN
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	47 -2	53 -2	46 -2	44 -2	38 -2	40 -2	IND
	No	No	Sí	Sí	No	Sí	...	...	66 -3	39	...	37	IRN
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	98 -3	71	36 -1	51 -1	KAZ
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	39 -1	30 -1	40 -2	40 -2	48 -2	35 -2	KGZ
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	MDV
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	80 -1	68 -1	100 -2	98 -2	NPL
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	14 -3	52 -3	8	...	...	PAK
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	55 -4	73 -4	21 -3	51 -3	LKA
	Sí	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	TJK
	Sí	Sí	No	No	No	No	71	53	...	...	...	...	TKM
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	UZB
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	48 -1	52 -1	BRN
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	11	19	8 -4	10 -4	KHM
	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	82 -3	85 -4	...	...	80 -3	79 -4	CHN
	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	10	17	19 -1	...	PHL
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	99 -3	96	87 -1	91 -1	HKG
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	18 -4	30 -1	28 -1	IDN
	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	JPN
	No	No	Sí	No	Sí	Sí	...	...	98 -3	...	89 -1	95 -1	MAC
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	58	64	54 -1	59 -1	MYS
	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	44 -1	...	...	...	...	...	MNG
	No	No	Sí	Sí	No	No	...	...	11	12	...	...	MMR
	No	No	No	Sí	Sí	Sí	...	...	...	95	85 -1	85 -1	KOR
	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	2	8	...	...	LAO
	Sí	Sí	No	No	No	No	94 -2	83 -2	...	...	...	...	PRK
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	97 -3	96	89 -1	92	SGP
	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	40 -1	47 -1	THA
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	TLS
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	82	92	86 -4	81 -4	VNM

CUADRO 2: continuación

	PARTICIPACIÓN / FINALIZACIÓN																		
	A						B			C		D	E	F	G	H	I	J	
	No escolarizados (000)			Tasa de no escolarizados (%)			Tasa de finalización (%)			Con una edad superior a la correspondiente al curso por grado (%)		TBM primaria (%)	NERA primaria (%)	TBI último grado de primaria (%)	Transición de primaria a primer ciclo de secundaria (%)	NERT primer ciclo de secundaria (%)	TBI último grado del primer ciclo de secundaria (%)	NERT segundo ciclo de secundaria (%)	
	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria								
Indicador del ODS				4.1.4			4.1.2			4.1.5				4.1.3			4.1.3		
Año de referencia	2019											2019							
Oceanía																			
Australia	10-1	29-1	47-1	0,4-1	2-1	8-1	...	...	...	0,2-1	2-1	100-1	...	...	98-1	...	92-1	Sí	
Fiji	1-3	...	...	1-3	...	...	98i	93i	85i	2	2	99	109	95i	...	103-3	...	Sí	
Islas Cook	-3	-3	0,2	1-3	1-3	29	...	...	...	0,1	1	99	120	...	99-3	97	71	Sí	
Islas Marshall	2	2	1	26	31	43	...	...	...	9	19	74	77	...	69	...	57	Sí	
Islas Salomón	7	...	...	7	...	...	...	...	...	75	75	93	86	...	...	70	...	Sí	
Kiribati	1-2	...	...	4-2	...	...	94	78	17	2-2	10-2	96-2	101-3	83	...	95-3	...	Sí	
Micronesia, E. F. de	1	...	...	10	...	...	...	...	...	11	14	90	88	...	...	79	...	Sí	
Nauru	-3	0,1	-	3-3	9	6	...	...	...	2	1	99	117	...	91	87	94	Sí	
Niue	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-	-	94	112-3	...	...	104-4	...	Sí	
Nueva Zelandia	1-1	3-1	4-1	0,3-1	1-1	2-1	...	...	...	0,2-1	0,3-1	100-1	...	...	99-1	...	98-1	No	
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sí	
Papua Nueva Guinea	86-3	53-3	320-3	7-3	14-3	46-3	56i	50-1	8i	47-3	50-3	93-3	77-3	...	86-3	62-3	54-3	Sí	
Samoa	0,4-1	...	2-3	1-1	...	10-3	...	...	...	9	10	99	109	...	...	103	90-3	Sí	
Tokelau	...	...	-	...	...	41	...	...	...	1	-	97	119	...	...	...	59	Sí	
Tonga	0,2-4	1-4	2-4	1-4	5-4	38-4	98	92	36	0,2-4	2-4	99-4	...	94	95-4	...	62-4	Sí	
Tuvalu	0,2	0,3	0,3	15	29	50	...	...	...	-	-	85	79-1	...	71	61-3	50	Sí	
Vanuatu	3-4	1-4	7-4	8-4	3-4	44-4	82i	45i	12i	...	...	92-4	...	55i	97-4	...	56-4	Sí	
América Latina y el Caribe																			
Anguila	-	...	-	1	...	4	...	...	...	1	1	99	96	...	...	...	96	Sí	
Antigua y Barbuda	0,1-1	0,1-1	0,4-1	1-1	1-1	13-1	...	...	...	2-1	13-1	99-1	96-1	...	99-1	99-1	87-1	Sí	
Argentina	18-1	2-1	237-1	0,4-1	0,1-1	11-1	96i	72i	63i	3-1	13-1	100-1	99-1	75i	100-1	91-1	89-1	Sí	
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	No	
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	6-1	...	...	...	...	...	...	...	No	
Barbados	0,2	1	0,4	1	5	5	99i	99i	95i	0,2	3	99	90	100i	95	...	95	No	
Belice	0,2	3	6	0,5	10	36	96-3	61-3	49-3	8	15	100	103	63-3	90	70	64	No	
Bolivia, E. P. de	75	62-1	200	5	13-1	22	98i	92i	67i	3	8	95	92	93i	93	86	78	Sí	
Brasil	72-ti	296-ti	1,440-ti	1-ti	2-ti	15-ti	95-1	86-1	67-1	7-1	16-1	99-ti	...	90-1	98-ti	...	85-ti	Sí	
Chile	19-1	26-1	46-1	1-1	5-1	5-1	96-2	96-2	86-2	4-1	8-1	99-1	96-1	100-2	95-1	93-1	95-1	Sí	
Colombia	37	176	359-1	1	6	21-1	93-1	77-1	72-1	13	21	99	107	82-1	94	78	85	Sí	
Costa Rica	1	4	9	0,1	2	6	99-1	73-1	58-1	5	19	100	103	74-1	98	74	94	Sí	
Cuba	6	38	70	1	10	18	100	95	65	0,4	1	99	87	95	90	89	82	Sí	
Curazao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	No	
Dominica	0,2	-	0,4	4	1	18	...	...	...	5-3	14-3	96	114-3	...	99	91-4	82	Sí	
Ecuador	25-1	41-1	178-1	1-1	4-1	19-1	99-1	91-1	72-1	3-1	7-1	99-1	104-1	93-1	96-1	97-1	81-1	Sí	
El Salvador	96-1	60-1	126-1	14-1	17-1	34-1	90-1	75-1	59-1	13-1	20-1	86-1	87-1	84-1	83-1	77-1	66-1	Sí	
Granada	0,1-1	...	0,1-2	1-1	...	3-2	...	...	...	2-1	9-1	99-1	123-1	...	...	107-1	97-2	No	
Guatemala	249	386-1	680-1	11	33-1	59-1	82i	53i	37i	15	25	89	79	65i	67-1	56	41-1	Sí	
Guyana	...	...	...	...	...	...	99i	90i	64i	...	...	...	...	91i	...	...	...	Sí	
Haití	...	...	...	...	...	...	53-2	30i	13i	...	...	...	...	...	...	...	...	No	
Honduras	151	234	233	13	38	56	85i	55i	46i	9	16	87	79	65i	62	44	44	Sí	
Islas Caimán	1-1	0,5-1	1-1	10-1	20-1	25-1	...	...	...	0,2-1	0,4-1	90-1	90-1	...	80-1	80-1	75-1	Sí	
Islas Turcas y Caicos	...	0,4-1	0,4-1	...	20-1	32-1	...	...	...	4-1	3-1	99-1	129-1	...	80-1	106-1	68-1	No	
Islas Vírgenes Británicas	-1	0,1-4	0,2-3	2-1	5-4	20-3	...	...	...	5-1	19-1	98-1	80-1	...	88-3	98-3	80-3	No	
Jamaica	...	25	23	...	18	24	100i	97i	92i	1	3	...	...	97i	82	84	76	Sí	
México	94-1	527-1	1.754-1	1-1	8-1	26-1	98-1	89-1	59-1	1-1	2-1	99-1	102-1	90-1	92-1	91-1	74-1	Sí	
Montserrat	-3	-	-	3-3	7	16	...	...	...	-	0,5	92	97	...	93	110	84	Sí	
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	78i	52i	39i	...	...	...	...	68i	...	...	...	Sí	
Panamá	59-2	26-2	69-4	13-2	12-2	33-4	95i	85-1	63i	8-2	11-2	87-2	90-2	...	88-2	77-2	56-2	Sí	
Paraguay	...	...	130-3	...	...	32-3	94-1	79-1	64-1	14-3	14-3	...	...	84-1	...	...	68-3	Sí	
Perú	48-1	28-1	185-1	1-1	2-1	18-1	96i	87i	82i	4	7	98	99	90i	98-1	102	92i	Sí	
República Dominicana	46i	33i	127i	4i	6i	22i	91i	85i	55i	12	20	96i	93i	93i	94i	84i	78i	Sí	
Saint Kitts y Nevis	0,1-3	...	0,1-3	1-3	...	4-3	...	...	...	1-3	2-3	99-3	98-3	...	...	111-3	96-3	Sí	
San Vicente y las Granadinas	0,1-2	0,1-1	1-1	0,5-2	2-1	15-1	...	...	...	1-1	14-1	97-1i	106-1	...	98-1	92-1	85-1	Sí	
Santa Lucía	0,3	1	1	2	10	21	100i	98i	90i	1	2	98	100	98i	90	92	79	Sí	
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	No	
Suriname	8	6-4	11-4	12	15-4	38-4	86i	55i	28i	18	35	88	86	64i	85-4	47	62-4	Sí	
Trinidad y Tabago	...	...	...	...	...	...	96i	95i	89i	...	...	...	...	99i	...	...	...	No	
Uruguay	0,4-1	0,4-2	18-2	0,1-1	0,3-2	12-2	97i	66i	42i	3-1	14-1	100-1	103-1	68i	100-2	...	88-2	Sí	
Venezuela, R. B. de	325-2	232-2	249-2	10-2	14-2	23-2	...	...	...	8-2	12-2	90-2	93-2	...	86-2	75-2	77-2	No	

APRENDIZAJE													
K						L						
Realización de evaluación representativa a escala nacional						Adquisición del nivel mínimo de competencia (%)						
Primeros grados		Final de primaria		Final del primer ciclo de secundaria		Primeros grados		Final de primaria		Final del primer ciclo de secundaria		Código de país
Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	
4.1.6						4.1.1						
2019												
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	94-3	70	...	68	80-1	78-1	AUS
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	FJI
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	COK
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	MHL
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	71-4	76-4	58-4	90-4	...	...	SLB
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	29-1	12-1	...	...	...	...	KIR
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	FSM
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	NRU
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	NIU
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	90-3	56	81-1	78-1	NZL
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	PLW
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	PNG
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	12	22	...	...	...	...	WSM
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	TKL
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	TON
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	TUV
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	VUT
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	AIA
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	ATG
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	48-1	31-1	ARG
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	ABW
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	BHS
No	No	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	BRB
No	No	Sí	No	No	No	...	...	...	...	...	...	BLZ
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	48-4	38-4	15-4	8-4	...	...	BOL
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	50-1	32-1	BRA
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	68-1	33	CHL
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	50-1	35-1	COL
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	58-1	40-1	CRI
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	97	97	100	100	100	100	CUB
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	CUW
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	DMA
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	49-4	29-4	ECU
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	SLV
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	GRD
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	30-4	11-4	GTM
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	GUY
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	HTI
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	30-4	15-4	HND
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	CYM
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	TCA
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	VGB
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	85-2	67-2	...	...	...	...	JAM
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	55-1	44-1	MEX
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	MSR
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	NIC
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	36-1	19-1	PAN
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	32-4	8-4	PRY
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	PER
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	21-1	9-1	DOM
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	KNA
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	VCT
Sí	Sí	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	LCA
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	SXM
Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	30-1	12-1	...	...	...	...	SUR
No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	80-3	...	58-4	48-4	TTO
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	58-1	49-1	URY
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	VEN

CUADRO 2: continuación

	PARTICIPACIÓN / FINALIZACIÓN																		
	A						B			C		D	E	F	G	H	I	J	
	No escolarizados (000)			Tasa de no escolarizados (%)			Tasa de finalización (%)			Con una edad superior a la correspondiente al curso por grado (%)		TBM primaria (%)	NERA primaria (%)	TBI último grado de primaria (%)	Transición de primaria a primer ciclo de secundaria (%)	NERT primer ciclo de secundaria (%)	TBI último grado del primer ciclo de secundaria (%)	NERT segundo ciclo de secundaria (%)	
	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria								
Indicador del ODS				4.1.4			4.1.2			4.1.5				4.1.3			4.1.3		
Año de referencia	2019											2019							
Europa y América del Norte																			
Albania	3	5	23	2	4	18	95$_{-2}$	94$_{-2}$	80$_{-2}$	2	3	98	103	99$_{-2}$	96	93	82	Sí	
Alemania	20$_{-1}$	215$_{-1}$	350$_{-1}$	1$_{-1}$	5$_{-1}$	14$_{-1}$	...	...	...	...	...	99$_{-1}$	101$_{-1}$	...	95$_{-1}$	...	86$_{-1}$	Sí	
Andorra	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2	5	...	...	...	...	...	...	No	
Austria	0,1$_{-1}$	1$_{-1}$	34$_{-1}$	-$_{-1}$	0,3$_{-1}$	10$_{-1}$	...	...	...	5$_{-1}$	8$_{-1}$	100$_{-1}$	100$_{-1}$	...	100$_{-1}$	97$_{-1}$	90$_{-1}$	No	
Belarús	6$_{-1}$	5$_{-1}$	2$_{-1}$	1$_{-1}$	1$_{-1}$	1$_{-1}$	100$_{i}$	99$_{i}$	89$_{i}$	1$_{-1}$	1$_{-1}$	99$_{-1}$	105$_{-1}$	99$_{i}$	99$_{-1}$	98$_{-1}$	99$_{-1}$	Sí	
Bélgica	4$_{-1}$	2$_{-1}$	8$_{-1}$	1$_{-1}$	1$_{-1}$	1$_{-1}$	...	...	...	1$_{-1}$	5$_{-1}$	99$_{-1}$	...	...	99$_{-1}$	93$_{-1}$	99$_{-1}$	Sí	
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-$_{-4}$	-$_{-4}$	...	92$_{-4}$	...	...	87$_{-4}$	...	No	
Bosnia y Herzegovina	...	...	30	...	...	21	100$_{i}$	99$_{i}$	...	1	1	...	...	99$_{i}$	...	...	79	No	
Bulgaria	40$_{-1}$	34$_{-1}$	29$_{-1}$	13$_{-1}$	13$_{-1}$	12$_{-1}$	...	...	...	1$_{-1}$	5$_{-1}$	87$_{-1}$	87$_{-1}$	...	87$_{-1}$	...	88$_{-1}$	No	
Canadá	5$_{-1i}$	1$_{-4}$	73$_{-1}$	0,2$_{-1i}$	0,1$_{-4}$	6$_{-1}$	...	...	...	...	...	100$_{-1i}$	...	...	100$_{-4}$	...	94$_{-1}$	No	
Croacia	3$_{-1}$	1$_{-1}$	24$_{-1}$	2$_{-1}$	1$_{-1}$	14$_{-1}$	...	...	...	0,2$_{-1}$	0,4$_{-1}$	98$_{-1}$	95$_{-1}$	...	99$_{-1}$	99$_{-1}$	86$_{-1}$	No	
Chequia	2$_{-1}$	5$_{-1}$	11$_{-1}$	0,4$_{-1}$	1$_{-1}$	3$_{-1}$	...	...	...	4$_{-1}$	5$_{-1}$	100$_{-1}$	99$_{-1}$	...	99$_{-1}$	94$_{-1}$	97$_{-1}$	No	
Dinamarca	3$_{-1}$	1$_{-1}$	22$_{-1}$	1$_{-1}$	1$_{-1}$	10$_{-1}$	...	...	...	0,3$_{-1}$	1$_{-1}$	99$_{-1}$	101$_{-1}$	...	99$_{-1}$	99$_{-1}$	90$_{-1}$	Sí	
Eslovaquia	10$_{-1}$	13$_{-1}$	23$_{-1}$	4$_{-1}$	5$_{-1}$	11$_{-1}$	...	...	...	...	...	96$_{-1}$	92$_{-1}$	...	95$_{-1}$	81$_{-1}$	89$_{-1}$	No	
Eslovenia	0,3$_{-1}$	1$_{-1}$	1$_{-1}$	0,2$_{-1}$	2$_{-1}$	2$_{-1}$	...	...	...	1$_{-1}$	1$_{-1}$	100$_{-1}$	97$_{-1}$	...	98$_{-1}$	95$_{-1}$	98$_{-1}$	No	
España	92$_{-1}$	5$_{-1}$	22$_{-1}$	3$_{-1}$	0,4$_{-1}$	2$_{-1}$	...	...	...	0,2$_{-1}$	7$_{-1}$	97$_{-1}$	99$_{-1}$	...	100$_{-1}$	98$_{-1}$	98$_{-1}$	No	
Estados Unidos	142$_{-1i}$	39$_{-1i}$	454$_{-1i}$	1$_{-1i}$	0,3$_{-1i}$	4$_{-1i}$	100$_{-2}$	99$_{-2}$	94$_{-2}$	4$_{-1}$	4$_{-1}$	99$_{-1i}$	100$_{-1i}$	99$_{-2}$	100$_{-1i}$	103$_{-1i}$	96$_{-1i}$	Sí	
Estonia	2$_{-1}$	0,5$_{-1}$	0,4$_{-1}$	2$_{-1}$	1$_{-1}$	1$_{-1}$	...	...	...	1$_{-1}$	4$_{-1}$	98$_{-1}$	97$_{-1}$	...	99$_{-1}$	102$_{-1}$	99$_{-1}$	Sí	
Federación de Rusia	11$_{-1}$	16$_{-1i}$	83$_{-1i}$	0,2$_{-1}$	0,2$_{-1i}$	3$_{-1i}$	...	...	...	...	...	100$_{-1}$	102$_{-1}$	...	100$_{-1i}$	103$_{-1}$	97$_{-1i}$	No	
Finlandia	5$_{-1}$	0,1$_{-1}$	7$_{-1}$	1$_{-1}$	0,1$_{-1}$	4$_{-1}$	...	...	...	...	...	99$_{-1}$	100$_{-1}$	...	100$_{-1}$	99$_{-1}$	96$_{-1}$	No	
Francia	2$_{-1i}$	27$_{-1i}$	115$_{-1i}$	-$_{-1i}$	1$_{-1i}$	5$_{-1i}$	...	...	...	...	1$_{-1}$	100$_{-1i}$	...	...	99$_{-1i}$	100$_{-1i}$	95$_{-1i}$	Sí	
Grecia	9$_{-1}$	13$_{-1}$	16$_{-1}$	1$_{-1}$	4$_{-1}$	5$_{-1}$	...	...	...	1$_{-1}$	4$_{-1}$	99$_{-1}$	98$_{-1}$	...	96$_{-1}$	94$_{-1}$	95$_{-1}$	No	
Hungría	17$_{-1}$	12$_{-1}$	47$_{-1}$	4$_{-1}$	3$_{-1}$	12$_{-1}$	...	...	...	1$_{-1}$	3$_{-1}$	96$_{-1}$	99$_{-1}$	...	97$_{-1}$	93$_{-1}$	88$_{-1}$	No	
Islandia	-$_{-1}$	-$_{-1}$	2$_{-1}$	0,1$_{-1}$	0,2$_{-1}$	13$_{-1}$	...	...	...	-$_{-1}$	-$_{-1}$	100$_{-1}$	99$_{-1}$	...	100$_{-1}$	98$_{-1}$	87$_{-1}$	Sí	
Irlanda	-$_{-1i}$	1$_{-1i}$	2$_{-1i}$	-$_{-1i}$	1$_{-1i}$	1$_{-1i}$	...	...	...	-$_{-1}$	0,2$_{-1}$	100$_{-1i}$	97$_{-1i}$	...	99$_{-1i}$	99$_{-1i}$	99$_{-1i}$	Sí	
Italia	89$_{-1}$	35$_{-1}$	155$_{-1}$	3$_{-1}$	2$_{-1}$	5$_{-1}$	...	...	...	0,4$_{-1}$	2$_{-1}$	97$_{-1}$	98$_{-1}$	...	98$_{-1}$	99$_{-1}$	95$_{-1}$	No	
Letonia	1$_{-1i}$	1$_{-1i}$	2$_{-1i}$	1$_{-1i}$	1$_{-1i}$	4$_{-1i}$	...	...	...	1$_{-1}$	3$_{-1}$	99$_{-1i}$	98$_{-1i}$	...	99$_{-1i}$	99$_{-1i}$	96$_{-1i}$	No	
Liechtenstein	-$_{-1i}$	0,1$_{-1i}$	0,2$_{-1i}$	0,1$_{-1i}$	4$_{-1i}$	16$_{-1i}$	...	...	...	0,1$_{-2}$	1$_{-2}$	100$_{-1i}$	107$_{-1i}$	...	96$_{-1i}$	102$_{-1i}$	84$_{-1i}$	Sí	
Lituania	0,2$_{-1i}$	0,2$_{-1i}$	2$_{-1i}$	0,2$_{-1i}$	0,2$_{-1i}$	3$_{-1i}$	...	...	...	0,3$_{-1}$	1$_{-1}$	100$_{-1i}$	104$_{-1i}$	...	100$_{-1i}$	99$_{-1i}$	97$_{-1i}$	Sí	
Luxemburgo	0,4$_{-1}$	1$_{-1}$	5$_{-1}$	1$_{-1}$	4$_{-1}$	19$_{-1}$	...	...	...	2$_{-1}$	8$_{-1}$	99$_{-1}$	80$_{-1}$	...	96$_{-1}$	115$_{-1}$	81$_{-1}$	No	
Macedonia del Norte	1$_{-1}$	...	...	1$_{-1}$	...	...	98	94	83	1$_{-1}$	1$_{-1}$	99$_{-1}$	93$_{-1}$	96	...	86$_{-1}$	...	No	
Malta	0,1$_{-2}$	0,2	1	0,2$_{-2}$	2	8	...	...	...	0,5	0,5	100	108	...	98	104	92	No	
Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-$_{+1}$	0,2$_{+1}$	...	...	...	...	...	...	No	
Montenegro	-	2	3	-	8	11	97$_{-1}$	95$_{-1}$	86$_{-1}$	1	1	100	97	98$_{-1}$	92	90	89	No	
Noruega	-$_{-1}$	1$_{-1}$	15$_{-1}$	-$_{-1}$	1$_{-1}$	8$_{-1}$	...	...	...	-$_{-1}$	-$_{-1}$	100$_{-1}$	99$_{-1}$	...	99$_{-1}$	98$_{-1}$	92$_{-1}$	Sí	
Países Bajos	4$_{-1}$	15$_{-1}$	2$_{-1}$	0,4$_{-1}$	3$_{-1}$	0,3$_{-1}$	...	...	...	...	...	100$_{-1}$	...	...	97$_{-1}$	...	100$_{-1}$	No	
Polonia	51$_{-1}$	21$_{-1}$	40$_{-1}$	2$_{-1}$	2$_{-1}$	4$_{-1}$	...	...	...	...	...	98$_{-1}$	94$_{-1}$	...	98$_{-1}$	100$_{-1}$	96$_{-1}$	No	
Portugal	2$_{-1}$	0,4$_{-1}$	3$_{-1}$	0,4$_{-1}$	0,1$_{-1}$	1$_{-1}$	...	...	...	5$_{-1}$	11$_{-1}$	100$_{-1}$	100$_{-1}$	...	100$_{-1}$	95$_{-1}$	99$_{-1}$	No	
Reino Unido	32$_{-1}$	3$_{-1}$	128$_{-1}$	1$_{-1}$	0,1$_{-1}$	4$_{-1}$	...	...	...	-$_{-1}$	-$_{-1}$	99$_{-1}$	101$_{-1}$	...	100$_{-1}$	101$_{-1}$	96$_{-1}$	Sí	
República de Moldova	16$_{i}$	29$_{i}$	26$_{i}$	10$_{i}$	16$_{i}$	35$_{i}$	99$_{i}$	97$_{i}$	71$_{i}$	0,3	0,5	90$_{i}$	88$_{i}$	97$_{i}$	84$_{i}$	84$_{i}$	65$_{i}$	No	
Rumania	136$_{-1}$	74$_{-1i}$	162$_{-1}$	13$_{-1}$	9$_{-1i}$	20$_{-1}$	...	...	...	2$_{-1}$	4$_{-1}$	87$_{-1}$	85$_{-1}$	...	91$_{-1i}$	88$_{-1}$	80$_{-1}$	No	
San Marino	0,1	-	1	5	1	54	...	...	...	-	1	95	114	...	99	102	46	No	
Serbia	5$_{i}$	6$_{i}$	35$_{i}$	2$_{i}$	2$_{i}$	12$_{i}$	100	98	83	1	1	98$_{i}$	99$_{i}$	99	98$_{i}$	97$_{i}$	88$_{i}$	No	
Suecia	1$_{-1}$	0,5$_{-4}$	4$_{-3}$	0,1$_{-1}$	0,2$_{-4}$	1$_{-3}$	...	...	...	0,1$_{-1}$	0,3$_{-1}$	100$_{-1}$	104$_{-1}$	...	100$_{-4}$	109$_{-1}$	99$_{-3}$	No	
Suiza	0,4$_{-1}$	2$_{-1}$	63$_{-1}$	0,1$_{-1}$	1$_{-1}$	18$_{-1}$	...	...	...	0,1$_{-1}$	1$_{-1}$	100$_{-1}$	96$_{-1}$	...	99$_{-1}$	95$_{-1}$	82$_{-1}$	No	
Ucrania	...	...	...	...	...	...	100$_{i}$	99$_{i}$	95$_{i}$	1	1	...	...	100$_{i}$	...	...	...	No	

APRENDIZAJE													
K						L							
Realización de evaluación representativa a escala nacional						Adquisición del nivel mínimo de competencia (%)							
Primeros grados		Final de primaria		Final del primer ciclo de secundaria		Primeros grados		Final de primaria		Final del primer ciclo de secundaria			
Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Código de país
4.1.6						4.1.1						
2019												
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	62	48-1	58-1	ALB
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	95-3	75	79-1	79-1	DEU
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	AND
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	98-3	84	76-1	79-1	AUT
Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	82	73	...	...	77-1	71-1	BLR
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	97-3	80	79-1	80-1	BEL
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	BMU
No	No	No	Sí	Sí	Sí	...	...	...	40	46-1	...	BIH
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	95-3	71	53-1	56-1	BGR
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	96-3	69	86-1	84-1	CAN
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	70	78-1	69-1	HRV
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	97-3	78	79-1	80-1	CZE
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	97-3	75	...	...	84-1	85-1	DNK
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	93-3	71	69-1	75-1	SVK
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	96-3	75-4	82-1	84-1	SVN
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	97-3	65	84-4	75-1	ESP
Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	96-3	77	81-1	73-1	USA
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	89-1	90-1	EST
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	99-3	91	78-1	78-1	RUS
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	98-3	78	86-1	85-1	FIN
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	94-3	57	79-1	79-1	FRA
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	69-1	64-1	GRC
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	97-3	74	75-1	68	HUN
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	74-1	79-1	ISL
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	98-3	84	...	...	88-1	84-1	IRL
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	98-3	73	77-1	62	ITA
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	99-3	85	78-1	83-1	LVA
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	LIE
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	97-3	81	76-1	74-1	LTU
No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	71-1	73-1	LUX
No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	52	45-1	39-1	MKD
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	73-3	69	64-1	62-4	MLT
No	No	No	No	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	MCO
No	No	No	Sí	Sí	Sí	...	...	...	43	56-1	54-1	MNE
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	99-3	82	...	65	81-1	81-1	NOR
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	99-3	84	76-1	84-1	NLD
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	98-3	73	85-1	85-1	POL
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	97-3	74	80-1	77-1	PRT
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	97-3	83	83-1	81-1	GBR
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	57-1	50-1	MDA
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	59-1	53-1	ROU
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	SMR
No	No	No	Sí	Sí	Sí	...	...	...	68	62-1	60-1	SRB
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	98-3	74	82-1	81-1	SWE
No	No	No	No	Sí	Sí	...	...	...	...	76-1	83-1	CHE
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	74-1	...	UKR

CUADRO 3: ODS 4, Meta 4.2 – Primera infancia

De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria

	A	B	C	D	E	F
	Niños menores de 5 años de edad cuyo desarrollo se encuentra bien encaminado (%)	Niños menores de 5 años con retraso del crecimiento (%)	Entorno estimulante en el hogar (%)	Niños menores de 5 años con más de 3 libros infantiles (%)	TBM preescolar (%)	NERA un año antes del ingreso en primaria (%)
Indicador del ODS	**4.2.1**		**4.2.3**		**4.2.4**	**4.2.2**
Año de referencia	**2019**					
Región	**Promedio ponderado**					
Mundo	...	**22**+1	...	...	**62**i	**73**i
África subsahariana	...	32+1	...	...	31i	43i
África Septentrional y Asia Occidental	...	18+1	...	...	33i	52i
África Septentrional	...	21+1	...	...	41	56i
Asia Occidental	...	14+1	...	...	27i	48i
Asia Central y Meridional	...	30+1	...	...	61	...
Asia Central	...	10+1	...	...	38	58
Asia Meridional	...	31+1	...	...	62	...
Asia Oriental y Sudoriental	...	13+1	...	...	83	88i
Asia Oriental	...	5+1	...	...	88	...
Asia Sudoriental	...	27+1	...	...	70i	93i
Oceanía	...	41+1	...	...	76i	81i
América Latina y el Caribe	...	11+1	...	...	78i	96i
Caribe	...	12+1	...	...	...	...
América Central	...	17+1	...	...	67	95
América del Sur	...	9+1	...	...	85i	96i
Europa y América del Norte	...	4+1	...	...	86i	93i
Europa	...	4+1	...	...	93i	93i
América del Norte	...	3+1	...	...	72i	91i
Bajos ingresos	...	35+1	...	...	20i	39i
Ingresos medianos	...	22+1	...	...	67	77i
Medianos bajos	...	29+1	...	...	60	71i
Medianos altos	...	11+1	...	...	76i	85i
Altos ingresos	...	3+1	...	...	83i	90i

A Porcentaje de niños con edades que van de los 36 a los 59 meses que, en términos de desarrollo, se encuentran bien encaminados en cuanto a salud, aprendizaje y bienestar psicosocial [Índice de desarrollo de la primera infancia del UNICEF (ECDI, por sus siglas en inglés)].

B Tasa de retraso del crecimiento moderado o grave de niños menores de 5 años (%) [*Fuente:* Estimaciones conjuntas de la malnutrición infantil del UNICEF, la OMS y el Banco Mundial]. (Las sumas regionales son promedios ponderados de estas estimaciones estadísticas para el año de referencia, no de los valores observados en el país que figuran en el cuadro de los países; Asia Oriental, excluido el Japón; Oceanía, excluidos Australia y Nueva Zelandia; América del Norte se basa solo en los Estados Unidos.)

C Porcentaje de niños con edades que van de los 36 a los 59 meses que experimentan entornos de aprendizaje positivos y estimulantes en el hogar [Fuente: base de datos del UNICEF].

D Porcentaje de niños menores de 5 años que viven en hogares que tienen tres o más libros infantiles [*Fuente:* base de datos del UNICEF].

E Tasa bruta de matrícula (TBM) en preescolar.

F Tasa neta ajustada de matrícula (NERA, por sus siglas en inglés) un año antes de la edad oficial de ingreso en la escuela primaria.

Fuente: IEU, salvo indicación contraria. Los datos hacen referencia al curso escolar finalizado en 2019, salvo indicación contraria.

Las sumas representan a los países enumerados en el cuadro de los que se dispone de datos y pueden incluir estimaciones para países sin datos recientes.

(-) Magnitud nula o insignificante.

(...) Datos no disponibles o categoría no aplicable.

(± n) Distinto año de referencia (por ejemplo: -2: año de referencia 2017 en lugar de 2019).

(i) Estimación y/o cobertura parcial.

CUADRO 3: continuación

País o territorio	A	B	C	D	E	F	Código de país
	Niños menores de 5 años de edad cuyo desarrollo se encuentra bien encaminado (%)	Niños menores de 5 años con retraso del crecimiento (%)	Entorno estimulante en el hogar (%)	Niños menores de 5 años con más de 3 libros infantiles (%)	TBM preescolar (%)	NERA un año antes del ingreso en primaria (%)	
Indicador del ODS	4.2.1		4.2.3		4.2.4	4.2.2	
Año de referencia	2019						
África subsahariana							
Angola	...	38+1	...	...	40-3	65-3i	AGO
Benin	54-1	31+1	39-1	2-1	24	85-1	BEN
Botswana	...	23+1	...	...	21-4	21-4i	BWA
Burkina Faso	...	26+1	...	...	6	19	BFA
Burundi	40-2	58+1	58-2	0.1-2	17	49	BDI
Cabo Verde	...	10+1	...	...	73-1	81-1	CPV
Camerún	...	27+1	...	...	36	44	CMR
Chad	32-4	35+1	56	-	1	14	TCD
Comoras	...	23+1	...	...	22-1	30-1	COM
Congo	61-4	18+1	59-4	3-4	14-1	29-1	COG
Côte d'Ivoire	...	18+1	29-3	1-3	8	22	CIV
Djibouti	...	34+1	...	...	10+1	13+1	DJI
Eritrea	...	49+1	...	...	23-1	27-1	ERI
Eswatini	...	23+1	...	...	...	...	SWZ
Etiopía	...	35+1	...	...	29-4	37-4	ETH
Gabón	...	14+1	...	...	...	...	GAB
Gambia	67-1	16+1	16-1	1-1	43	61	GMB
Ghana	...	14+1	36-1	7-1	117	87	GHA
Guinea	49-3	29+1	31-3	0.4-3	...	42-3	GIN
Guinea-Bissau	...	28+1	44	-	...	...	GNB
Guinea Ecuatorial	...	20+1	...	...	43-4	44-4	GNQ
Kenya	...	19+1	...	...	76-3	...	KEN
Lesotho	73-1	32+1	27-1	3-1	39-3	42-3	LSO
Liberia	...	28+1	...	...	125-2	79-2	LBR
Madagascar	67-1	40+1	25-1	1-1	40	59	MDG
Malawi	...	37+1	...	...	84-4	...	MWI
Malí	62-4	26+1	55-4	0.3-4	7-1	45-1	MLI
Mauritania	60-4	24+1	44-4	1-4	10-4	...	MRT
Mauricio	...	9+1	...	...	98	91	MUS
Mozambique	...	38+1	...	...	...	...	MOZ
Namibia	...	18+1	...	...	34-1	69-1	NAM
Níger	...	47+1	...	...	7	24	NER
Nigeria	61-3	35+1	63-2	6-2	...	...	NGA
República Centroafricana	...	40+1	39	0.4	3-2	...	CAF
R. D. del Congo	...	41+1	44-1	-1	6-1	...	COD
República Unida de Tanzanía	...	32+1	...	...	42	57	TZA
Rwanda	71-4	33+1	44-4	1-4	28	53	RWA
Santo Tomé y Príncipe	...	12+1	43	6	50-3	52-4	STP
Senegal	67-2	17+1	20	1	17	16	SEN
Seychelles	...	7+1	...	...	95	92	SYC
Sierra Leona	51-2	27+1	28-2	2-2	19	42	SLE
Somalia	...	27+1	...	...	...	...	SOM
Sudáfrica	...	23+1	...	...	18-1	72-1	ZAF
Sudán del Sur	...	31+1	...	...	11-4	21-4i	SSD
Togo	52-2	24+1	28-2	-2	30+1	99+1	TGO
Uganda	65-3	28+1	53-3	2-3	14-2	...	UGA
Zambia	...	32+1	...	...	8-3	...	ZMB
Zimbabwe	71	23+1	39	3	...	...	ZWE
África Septentrional y Asia Occidental							
Arabia Saudita	...	4+1	...	...	21	50	SAU
Argelia	...	9+1	63	8	...	...	DZA
Armenia	...	9+1	...	...	39	49	ARM
Azerbaiyán	...	16+1	...	...	41i	74i	AZE
Bahrein	...	5+1	...	...	52	70	BHR
Chipre	...	...	...	...	85-1i	98-1i	CYP

País o territorio	A	B	C	D	E	F	Código de país
	Niños menores de 5 años de edad cuyo desarrollo se encuentra bien encaminado (%)	Niños menores de 5 años con retraso del crecimiento (%)	Entorno estimulante en el hogar (%)	Niños menores de 5 años con más de 3 libros infantiles (%)	TBM preescolar (%)	NERA un año antes del ingreso en primaria (%)	
Indicador del ODS	4.2.1		4.2.3		4.2.4	4.2.2	
Año de referencia	2019						
África Septentrional y Asia Occidental continuación							
Egipto	...	22+1	...	...	29	37	EGY
Emiratos Árabes Unidos	...	...	...	...	99	100	ARE
Georgia	88-4	6+1	77-1	56-1	...	...	GEO
Iraq	79-1	12+1	46-1	3-1	...	...	IRQ
Israel	...	...	...	...	111-1	100-1	ISR
Jordania	71-1	7+1	92-1	16-1	29	45	JOR
Kuwait	...	6+1	...	...	60	81-1	KWT
Líbano	...	10+1	...	...	...	...	LBN
Libia	...	44+1	...	...	...	...	LBY
Marruecos	...	13+1	36-1	...	55	65	MAR
Omán	...	12+1	...	...	56	86	OMN
Palestina	...	8+1	76+1	12+1	54	65	PSE
Qatar	...	5+1	...	...	61	91	QAT
República Árabe Siria	...	30+1	...	...	...	...	SYR
Sudán	...	34+1	...	...	47-1	40-1	SDN
Túnez	82-1	9+1	74-1	24-1	45-3	...	TUN
Turquía	74-1	...	65-1	29-1	37-1	76-1	TUR
Yemen	...	37+1	...	...	2-3	4-3	YEM
Asia Central y Meridional							
Afganistán	...	35+1	...	...	...	...	AFG
Bangladesh	74	30+1	64	6	41-1	...	BGD
Bhután	...	22+1	...	...	33+1	41+1	BTN
India	...	31+1	...	...	63	...	IND
Irán, República Islámica del	...	6+1	...	36-2	54-3	51-3	IRN
Kazajstán	86-4	7+1	86-4	51-4	74+1	78+1	KAZ
Kirguistán	72-1	11+1	88-1	21-1	40	90	KGZ
Maldivas	93-2	14+1	96-2	59-2	86	93	MDV
Nepal	...	30+1	76	3	87	87	NPL
Pakistán	...	37+1	...	...	81	93i	PAK
Sri Lanka	...	16+1	...	...	69-1	...	LKA
Tayikistán	...	15+1	...	...	10-2	12-2	TJK
Turkmenistán	91-3	8+1	91	32	...	...	TKM
Uzbekistán	...	10+1	...	...	33	46	UZB
Asia Oriental y Sudoriental							
Brunei Darussalam	...	13+1	...	...	63	83	BRN
Camboya	...	30+1	...	...	25	54	KHM
China	...	5+1	...	...	89	...	CHN
Filipinas	...	29+1	...	...	105	86	PHL
Hong Kong (China)	...	...	...	...	101	97i	HKG
Indonesia	88-1	32+1	...	...	62-1i	96-1i	IDN
Japón	...	6+1	...	...	...	...	JPN
Macao (China)	...	...	...	...	91	89	MAC
Malasia	...	21+1	25-3	56-3	98	99-4	MYS
Mongolia	76-1	7+1	58-1	29-1	86	96	MNG
Myanmar	...	25+1	52-3	4-3	9-1	12-1	MMR
República de Corea	...	2+1	...	...	94-1	99-1	KOR
RDP Lao	89-2	30+1	44-2	4-2	48	69	LAO
RPD de Corea	88-2	18+1	95-2	50-2	...	...	PRK
Singapur	...	3+1	...	...	...	...	SGP
Tailandia	91-3	12+1	93	34	79	99	THA
Timor-Leste	53-3	49+1	81-3	4-3	25	50	TLS
Viet Nam	...	22+1	...	...	96	100-1	VNM

CUADRO 3: continuación

País o territorio	A	B	C	D	E	F	Código de país
	Niños menores de 5 años de edad cuyo desarrollo se encuentra bien encaminado (%)	Niños menores de 5 años con retraso del crecimiento (%)	Entorno estimulante en el hogar (%)	Niños menores de 5 años con más de 3 libros infantiles (%)	TBM preescolar (%)	NERA un año antes del ingreso en primaria (%)	
Indicador del ODS	4.2.1		4.2.3		4.2.4	4.2.2	
Año de referencia	2019						
Oceanía							
Australia	...	2+1	...	...	166-1	86-1	AUS
Fiji	...	8+1	...	...	38	99	FJI
Islas Cook	...	...	...	...	84	98	COK
Islas Marshall	79-2	32+1	72-2	18-2	44	69	MHL
Islas Salomón	...	29+1	...	...	93	66	SLB
Kiribati	...	15+1	78	4	...	...	KIR
Micronesia, E. F. de	...	...	...	...	29	68	FSM
Nauru	...	15+1	...	...	34	95	NRU
Niue	...	...	...	...	129	81	NIU
Nueva Zelandia	...	...	...	...	94-1	94-1	NZL
Palau	...	...	...	...	...	...	PLW
Papua Nueva Guinea	...	48+1	...	...	43-3	71-3	PNG
Samoa	...	7+1	87+1	9+1	40	35	WSM
Tokelau	...	...	...	...	151	90	TKL
Tonga	...	3+1	90	24	46-4	...	TON
Tuvalu	...	10+1	...	...	83	93	TUV
Vanuatu	...	29+1	...	...	90-4	62-4	VUT
América Latina y el Caribe							
Anguila	...	...	...	...	96	93	AIA
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	70-1	91-1	ATG
Argentina	...	8+1	...	...	77-1	98-1	ARG
Aruba	...	...	...	...	...	...	ABW
Bahamas	...	...	...	...	...	...	BHS
Barbados	...	7+1	...	...	86	92	BRB
Belice	82-4	13+1	88-4	44-4	48	83	BLZ
Bolivia, E. P. de	...	13+1	...	...	77	92	BOL
Brasil	...	6+1	...	...	97-1i	100-1i	BRA
Chile	...	2+1	...	...	82-1	92-1	CHL
Colombia	...	12+1	...	...	82	98	COL
Costa Rica	...	9+1	77-1	39-1	96	96	CRI
Cuba	...	7+1	89	42	97	98	CUB
Curazao	...	...	...	...	...	...	CUW
Dominica	...	...	...	...	86	86	DMA
Ecuador	...	23+1	...	...	66-1	95-1	ECU
El Salvador	...	11+1	...	...	67-1	82-1	SLV
Granada	...	...	...	...	100-1	97-1	GRD
Guatemala	...	43+1	...	...	49	84	GTM
Guyana	...	9+1	91+1	...	...	...	GUY
Haití	65-2	20+1	54-2	8-2	...	...	HTI
Honduras	...	20+1	...	...	40	77	HND
Islas Caimán	...	...	...	...	89-1	98-1	CYM
Islas Turcas y Caicos	...	...	...	...	109-1	90-1	TCA
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	132-2	95-1	VGB
Jamaica	...	8+1	...	...	76	93	JAM
México	80	12+1	71	29	73-1	99-1	MEX
Montserrat	...	...	...	...	76	90	MSR
Nicaragua	...	14+1	...	...	...	...	NIC
Panamá	...	15+1	...	...	62-2	76-2	PAN
Paraguay	82-3	5+1	64-3	23-3	44-3	69-3	PRY
Perú	...	11+1	...	...	106	100	PER
República Dominicana	...	6+1	...	...	57i	93i	DOM
Saint Kitts y Nevis	...	...	...	...	90-3	89-3	KNA
San Vicente y las Granadinas	...	...	...	...	111-1	95-2	VCT
Santa Lucía	...	3+1	...	...	72	98	LCA
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	SXM
Suriname	77-1	8+1	66-1	26-1	94	89	SUR
Trinidad y Tabago	...	9+1	...	...	85	...	TTO
Uruguay	...	6+1	...	...	95-1	100-1	URY
Venezuela, R. B. de	...	11+1	...	...	70-2	86-2	VEN

País o territorio	A	B	C	D	E	F	Código de país
	Niños menores de 5 años de edad cuyo desarrollo se encuentra bien encaminado (%)	Niños menores de 5 años con retraso del crecimiento (%)	Entorno estimulante en el hogar (%)	Niños menores de 5 años con más de 3 libros infantiles (%)	TBM preescolar (%)	NERA un año antes del ingreso en primaria (%)	
Indicador del ODS	4.2.1		4.2.3		4.2.4	4.2.2	
Año de referencia	2019						
Europa y América del Norte							
Albania	...	10+1	78-1	...	76	97-1	ALB
Alemania	...	2+1	...	...	109-1	99-1	DEU
Andorra	...	...	...	...	...	...	AND
Austria	...	...	...	...	103-1	100-1	AUT
Belarús	87	4+1	97	91	99-1	98-1	BLR
Bélgica	...	2+1	...	...	114-1	98-1	BEL
Bermudas	...	...	...	...	69-4	...	BMU
Bosnia y Herzegovina	...	9+1	...	...	25	28	BIH
Bulgaria	...	6+1	...	...	79-1	81-1	BGR
Canadá	...	...	...	...	...	...	CAN
Chequia	...	2+1	...	...	110-1	90-1	CZE
Croacia	...	...	...	...	69-1	95-1	HRV
Dinamarca	...	...	...	...	100-1	98-1	DNK
Eslovaquia	...	...	...	...	97-1	84-1	SVK
Eslovenia	...	...	...	...	92-1	94-1	SVN
España	...	...	...	...	96-1	95-1	ESP
Estados Unidos	...	3+1	...	...	72-1i	90-1i	USA
Estonia	...	1+1	...	...	93-1	88-1	EST
Federación de Rusia	...	...	...	...	86-1	90-1	RUS
Finlandia	...	...	...	...	85-1	97-1	FIN
Francia	...	...	...	...	106-1i	100-1i	FRA
Grecia	...	2+1	...	...	78-1	95-1	GRC
Hungría	...	...	...	...	86-1	87-1	HUN
Irlanda	...	...	...	...	93-1i	99-1i	IRL
Islandia	...	...	...	...	96-1	97-1	ISL
Italia	...	...	...	...	93-1	93-1	ITA
Letonia	...	...	...	...	95-1i	98-1i	LVA
Liechtenstein	...	...	...	...	99-1i	99-1i	LIE
Lituania	...	...	...	...	88-1i	97-1i	LTU
Luxemburgo	...	...	...	...	92-1	99-1	LUX
Macedonia del Norte	...	4+1	88	55	42-1	49-1	MKD
Malta	...	...	...	...	111	97	MLT
Mónaco	...	...	...	...	...	...	MCO
Montenegro	90-1	8+1	90-1	58-1	74	77	MNE
Noruega	...	...	...	...	96-1	97-1	NOR
Países Bajos	...	2+1	...	...	89-1	99-1	NLD
Polonia	...	2+1	...	...	88-1	95-1	POL
Portugal	...	3+1	...	...	91-1	94-1	PRT
Reino Unido	...	...	...	...	107-1	100-1	GBR
República de Moldova	...	5+1	...	...	88i	95i	MDA
Rumania	...	10+1	...	...	88-1	82-1	ROU
San Marino	...	...	...	...	94	93	SMR
Serbia	...	5+1	95	78	64i	91i	SRB
Suecia	...	...	...	...	97-1	100-1	SWE
Suiza	...	...	...	...	103-1	100-1	CHE
Ucrania	...	16+1	...	...	...	...	UKR

CUADRO 4: ODS 4, Meta 4.3 – Educación técnica, profesional, superior y de adultos

De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria

ODS 4, Meta 4.4 – Competencias para el trabajo

De aquí a 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento

	A	B	C	D	E	F	G			H			
							% de adultos de más de 15 años con competencias en TIC			% de adultos de más de 25 años que han finalizado, como mínimo			
	Participación en la educación y formación de adultos (%)	% de jóvenes matriculados en EFTP	Proporción de la EFTP de la matrícula en secundaria (%)	Parte de la EFPT en la enseñanza postsecundaria no superior (%)	Tasa bruta de ingreso en la educación superior (%)	TBM en la educación superior (%)	Copiar y pegar en documentos	Usar fórmula en hoja de cálculo	Escribir programa informático	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Educación superior
Indicador del ODS	4.3.1	4.3.3				4.3.2	4.4.1			4.4.3			
Año de referencia	2019						2019						
Región	Promedio ponderado						Promedio ponderado						
Mundo	...	5 (i)	10 (i)	...	...	39 (i)	33 (i)	16 (i)	4 (i)	84 (i)	70 (i)	57 (i)	26 (i)
África subsahariana	...	1 (i)	6 (-1 i)	...	...	9 (i)	...	...	...	...	...	...	...
África Septentrional y Asia Occidental	...	9 (i)	13 (i)	...	...	47 (i)	43	19	7	87 (i)	69 (i)	57 (i)	23 (i)
África Septentrional	...	7 (i)	14 (i)	...	...	35 (i)	38	14	8	...	69 (i)	67 (i)	13 (i)
Asia Occidental	...	10 (i)	12 (i)	...	...	58 (i)	51 (i)	24	6	88	70	52	28
Asia Central y Meridional	...	2 (i)	3	...	...	26	...	7	...	...	...	...	...
Asia Central	...	16 (i)	20	...	...	27	19	21	...	100	99	95	64
Asia Meridional	...	1 (i)	2	...	...	26	...	7	...	...	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental	...	7 (i)	16	...	...	47	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental	...	7	17	...	...	54	...	...	...	...	...	...	...
Asia Sudoriental	...	7 (i)	13 (i)	...	...	34 (i)	42	19	3	76	53	36 (i)	14 (i)
Oceanía	...	9 (i)	22 (i)	...	...	70 (i)	...	...	...	100	93	76	48
América Latina y el Caribe	...	7 (i)	13 (i)	...	...	53 (i)	23 (i)	19	5	82	61	47	19
Caribe	...	...	18	...	...	...	22	16	6	...	...	...	...
América Central	...	...	27	...	...	38	...	26	7	81	60	35	16
América del Sur	...	...	8	...	...	61 (i)	24	17	4	83	61	50	19
Europa y América del Norte	...	11 (i)	16 (i)	...	...	78 (i)	46 (i)	34 (i)	5 (i)	98	91	78	37
Europa	...	18 (i)	23 (i)	...	...	73 (i)	46	34	5	98	88	71	30
América del Norte	...	- (i)	0,4 (i)	...	...	87 (i)	...	...	...	99	96	89	47
Bajos ingresos	...	1 (i)	6 (-1 i)	...	...	10 (-1 i)	...	...	...	...	...	...	...
Ingresos medianos	...	5 (i)	10	...	...	37 (i)	...	12 (i)	3 (i)	...	...	...	...
Medianos bajos	...	2 (i)	4	...	...	24	28 (i)	10	...	...	...	...	...
Medianos altos	...	8 (i)	16 (i)	...	...	53 (i)	...	18 (i)	3 (i)	...	...	...	...
Altos ingresos	...	10 (i)	15 (i)	...	...	76 (i)	48 (i)	34 (i)	6	97	89	76	38

A Tasa de participación de adultos (25 a 64 años) en la educación y formación formal o no formal en los últimos 12 meses (%). Las estimaciones basadas en otros periodos de referencia, en especial cuatro semanas, se incluyen en los países de los que no se dispone de datos sobre los últimos 12 meses, pero no en las sumas regionales.

B Porcentaje de jóvenes (15 a 24 años) matriculados en programas de enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) (niveles CINE 2 a 5) (%).

C Proporción de la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) en la matrícula total en secundaria (%).

D Proporción de la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) en la matrícula en la enseñanza postsecundaria no superior (%).

E Tasa bruta de graduación de los programas de primer grado en la educación superior (niveles CINE 6 y 7).

F Tasa bruta de matrícula (TBM) en la educación superior.

G Porcentaje de adultos (más de 15 años) con competencias en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) específicas.

H Porcentaje de adultos (más de 25 años) que ha alcanzado, como mínimo, un nivel educativo determinado.

I Porcentaje de población que adquiere, como mínimo, un nivel fijo de capacidad en las competencias funcionales de alfabetización y nociones elementales de aritmética.

J Tasa de alfabetización, entre jóvenes (15 a 24 años) y adultos (más de 15 años).

K Número de jóvenes y adultos analfabetos, y porcentaje de mujeres.

Fuente: IEU, salvo indicación contraria. Los datos hacen referencia al curso escolar finalizado en 2019, salvo indicación contraria.

Las sumas representan a los países enumerados en el cuadro de los que se dispone de datos y pueden incluir estimaciones para países sin datos recientes.

(-) Magnitud nula o insignificante.

(...) Datos no disponibles o categoría no aplicable.

(± n) Distinto año de referencia (por ejemplo: -2: año de referencia 2017 en lugar de 2019).

(i) Estimación y/o cobertura parcial.

ODS 4, Meta 4.6 – Alfabetización y nociones elementales de aritmética

De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética

	I		J		K			
	% de los que han adquirido competencias en		Tasa de alfabetización (%)		Analfabetos			
					% de mujeres		Cantidad (000,000)	
	Lecto-escritura	Nociones de aritmética	Jóvenes	Adultos	Jóvenes	Adultos	Jóvenes	Adultos
	4.6.1		4.6.2					
	2019							
	Promedio ponderado						Suma	
	...	**...**	**92**	**86**	**55**	**63**	**99**	**773**
	...	...	76	66	56	60	50	211
	...	...	89	80	57	63	9	71
	...	...	89	73	51	62	4	44
	55i	50i	89	86	62	63	5	27
	...	...	91	75	56	64	34	365
	...	...	100	100	45	64	-	0,1
	...	...	90	74	56	64	34	365
	...	...	99	96	48	69	3	75
	...	...	100	97	46	73	1	45
	...	...	98	94	48	64	3	30
	...	...	...	...	...	...	-i	-i
	...	...	99	94	43	55	2	28
	...	...	...	...	...	...	...	3i
	49	40	99	94	...	...	0,4i	7i
	...	...	99	95	...	...	1	18
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	100i	98i	46i	...	0,4i	2i
	81	71	...	...	...	...	...	...
	...	...	73i	61i	55i	60i	36i	152i
	...	...	93	86	55	64	62	587
	...	...	89	76	56	63	56	488
	...	...	99	96	49	66	6	100
	...	...	...	...	...	...	0,1i	5i

CUADRO 4: continuación

País o territorio	A	B	C	D	E	F	G			H			
	Participación en la educación y formación de adultos (%)	% de jóvenes matriculados en EFTP	Proporción de la EFTP de la matrícula en secundaria (%)	Parte de la EFPT en la enseñanza postsecundaria no superior (%)	Tasa bruta de ingreso en la educación superior (%)	TBM en la educación superior (%)	% de adultos de más de 15 años con competencias en TIC: Copiar y pegar en documentos	Usar fórmula en hoja de cálculo	Escribir programa informático	% de adultos de más de 25 años que han finalizado, como mínimo: Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Educación superior
Indicador del ODS	4.3.1	4.3.3				4.3.2	4.4.1			4.4.3			
Año de referencia	2019						2019						
África subsahariana													
Angola	...	...	14-3	...	...	9-3	...	...	...	...	...	...	...
Benin	...	1-3	3-3	...	...	13-1	...	...	...	...	...	...	...
Botswana	...	...	...	...	...	25	...	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	...	1	2	...	1-1	7	...	...	...	...	...	...	...
Burundi	...	3	9	...	...	4-1	...	...	...	18-2	9-2	6-2	2-2
Cabo Verde	...	1-1	2-1	100-1	14-1	24-1	38-4	23-4	5-4	52-4	29-4	20-4	12-4
Camerún	...	7-3	22-3	27-3	...	14-1	...	...	...	...	...	...	...
Chad	...	-2	1	...	...	3-4	...	...	...	...	...	...	...
Comoras	...	-1	-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Congo	...	...	...	...	...	13-2	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	...	2	5	...	...	10	12	3	1	...	...	...	...
Djibouti	...	...	8+1	...	...	...	16-2	12-2	5-2	...	...	...	...
Eritrea	...	0,5-1	1-1	75-2	...	3-3	...	...	...	...	...	...	...
Eswatini	2-3	-4	4-3	...	-4	...	...	...	...	...	...	...	...
Etiopía	...	2-4i	7-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39-4	31-4	23-4	8-4
Ghana	2-2	1	3	...	10	17	...	...	...	...	...	...	...
Guinea	...	...	...	...	6-2	...	...	...	...	18-1	13-1	7-1	6-1
Guinea-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	...	...	...	49-3	...	11-2	...	...	...	...	...	...	...
Lesotho	...	1-4i	2-2	...	4-1	10-1	...	...	...	...	...	...	...
Liberia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	...	1	3	100	4-1	5-1	...	...	...	...	...	...	...
Malawi	1-2	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malí	1-3	4-1	12-1	100-1	...	6-4	...	...	...	16-1	10-1	7-1	6-1
Mauritania	...	0,2	1	...	4i	6	...	...	...	...	...	...	...
Mauricio	2-2	2-1	11	36-1	29-2	41-2	...	...	...	...	...	...	...
Mozambique	...	1-4	9-2	...	4-1	7-1	...	...	...	46-2	15-2	9-2	2-2
Namibia	7-1	...	...	100-1	13-1	24-1	...	...	...	...	...	...	...
Níger	...	1-2	7-2	100-2	4	4	2-1	1-1	0.3-1	...	...	...	...
Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Centroafricana	...	...	4-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. D. del Congo	...	...	19-4	...	5-3	7-3	...	...	...	64-3	51-3	27-3	9-3
República Unida de Tanzanía	...	0,1-2	0,4	9	...	3	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	3-2	4	13	100	6	6	...	...	...	36-1	13-1	10-1	4-1
Santo Tomé y Príncipe	...	5-4i	6-2	...	...	13-4	...	...	...	...	...	...	...
Senegal	6-4	...	5	...	...	13	...	...	...	22-2	18-2	11-2	10-2
Seychelles	...	20	11	100	8-3	19	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leona	...	...	...	100-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	3-1	5-1	7-1	100-1	11-1	24-1	...	...	...	86-2	72-2	61-2	14-2
Sudán del Sur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Togo	...	3-2	6-2	100+1	...	14	3-2	1-2	0,5-2	...	...	...	...
Uganda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zambia	3-2	...	...	...	...	...	52-1	23-1	7-1	...	...	...	...
Zimbabwe	...	...	...	...	...	10-4	...	...	...	82-2	65-2	12-2	9-2

I		J		K				
% de los que han adquirido competencias en		Tasa de alfabetización (%)		Analfabetos				
				% de mujeres		Cantidad (000)		
Lecto-escritura	Nociones de aritmética	Jóvenes	Adultos	Jóvenes	Adultos	Jóvenes	Adultos	Código de país
4.6.1		4.6.2						
2019								
...	...	...	...	...	...	...	...	AGO
...	...	61-1i	42-1i	61-1i	61-1i	890-1i	3.810-1i	BEN
...	...	...	...	...	...	...	...	BWA
...	...	58-1i	41-1i	53-1i	58-1i	1.652-1i	6.391-1i	BFA
...	...	88-2	68-2	62-2	63-2	248-2	1.851-2	BDI
...	...	98-4	87-4	34-4	68-4	2-4	48-4	CPV
...	...	85-1i	77-1i	59-1i	62-1i	745-1i	3.317-1i	CMR
...	...	31-3	22-3	57-3	56-3	2.021-3	5.903-3	TCD
...	...	78-1i	59-1i	49-1i	57-1i	35-1i	207-1i	COM
...	...	82-1i	80-1i	59-1i	65-1i	176-1i	602-1i	COG
...	...	58-1i	47-1i	57-1i	56-1i	2.154-1i	7.691-1i	CIV
...	...	...	...	...	...	...	...	DJI
...	...	93-1i	77-1i	54-1i	67-1i	42-1i	470-1i	ERI
...	...	95-1i	88-1i	36-1i	52-1i	11-1i	81-1i	SWZ
...	...	73-2i	52-2i	51-2i	58-2i	6.273-2i	30.147-2i	ETH
...	...	90-1i	85-1i	42-1i	53-1i	37-1i	205-1i	GAB
...	...	67-4	51-4	55-4	61-4	140-4	562-4	GMB
...	...	92-1i	79-1i	51-1i	60-1i	435-1i	3.894-1i	GHA
...	...	54-1	40-1	65-1	65-1	1.151-1	4.174-1	GIN
...	...	...	...	...	...	...	...	GNB
...	...	...	...	...	...	...	...	GNQ
...	...	88-1i	82-1i	49-1i	60-1i	1.291-1i	5.714-1i	KEN
...	...	...	...	...	...	...	...	LSO
...	...	55-2i	48-2i	60-2i	64-2i	409-2i	1.423-2i	LBR
...	...	81-1i	75-1i	51-1i	55-1i	1.017-1i	3.926-1i	MDG
...	...	73-4i	62-4i	50-4i	61-4i	934-4i	3.471-4i	MWI
...	...	50-1	35-1	57-1	59-1	1.831-1	6.422-1	MLI
...	...	64-2i	53-2i	59-2i	61-2i	297-2i	1.190-2i	MRT
...	...	99-1i	91-1i	33-1i	62-1i	2-1i	90-1i	MUS
...	...	71-2	61-2	61-2	67-2	1.659-2	6.178-2	MOZ
...	...	95-1i	92-1i	40-1i	53-1i	24-1i	131-1i	NAM
...	...	43-1i	35-1i	56-1i	57-1i	2.440-1i	7.291-1i	NER
...	...	75-1i	62-1i	63-1i	62-1i	9.365-1i	41.764-1i	NGA
...	...	38-1i	37-1i	58-1i	60-1i	623-1i	1.627-1i	CAF
...	...	85-3	77-3	69-3	75-3	2.181-3	9.561-3	COD
...	...	86-4	78-4	54-4	62-4	1.417-4	6.240-4	TZA
...	...	86-1	73-1	43-1	59-1	327-1	1.968-1	RWA
...	...	98-1i	93-1i	48-1i	73-1i	1-1i	9-1i	STP
...	...	69-2	52-2	60-2	66-2	923-2	4.236-2	SEN
...	...	99-1i	96-1i	21-1i	43-1i	0,1-1i	3-1i	SYC
...	...	67-1i	43-1i	56-1i	58-1i	518-1i	2.561-1i	SLE
...	...	...	...	...	...	...	...	SOM
87-2	98-2	95-2	87-2	33-2	54-2	464-2	5.229-2	ZAF
...	...	48-1i	35-1i	50-1i	55-1i	1.157-1i	4.181-1i	SSD
...	...	84-4	64-4	68-4	69-4	224-4	1.522-4	TGO
...	...	89-1i	77-1i	48-1i	64-1i	940-1i	5.323-1i	UGA
...	...	92-1i	87-1i	53-1i	65-1i	285-1i	1.266-1i	ZMB
...	...	...	...	...	...	...	...	ZWE

CUADRO 4: continuación

País o territorio	A	B	C	D	E	F	G			H			
							% de adultos de más de 15 años con competencias en TIC			% de adultos de más de 25 años que han finalizado, como mínimo			
	Participación en la educación y formación de adultos (%)	% de jóvenes matriculados en EFTP	Proporción de la EFTP de la matrícula en secundaria (%)	Parte de la EFPT en la enseñanza postsecundaria no superior (%)	Tasa bruta de ingreso en la educación superior (%)	TBM en la educación superior (%)	Copiar y pegar en documentos	Usar fórmula en hoja de cálculo	Escribir programa informático	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Educación superior
Indicador del ODS	4.3.1	4.3.3				4.3.2	4.4.1			4.4.3			
Año de referencia	2019						2019						
África Septentrional y Asia Occidental													
Arabia Saudita	...	4	1	100	41	71	68	47	14	81-2	69-2	54-2	31-2
Argelia	...	...	...	...	29-1i	53	18-1	9-1	7-1	...	...	...	...
Armenia	...	8i	8	...	44	51	...	...	...	99-2	97-2	90-2	47-2
Azerbaiyán	...	15i	15	100	21-1i	32i	64-1	21-1	1-1	98-2	96-2	89-2	30-2
Bahrein	...	4	7	100	29	56	58	36	18	87-1	80-1	65-1	32-1
Chipre	48-3	7-1i	9-1	...	25-1i	81-1i	45-4	28	4	96-1	82-1	73-1	39-1
Egipto	1-2	12	22	...	18-3	39-1	58	16	9	...	73-2	67-2	13-2
Emiratos Árabes Unidos	...	1	2	100	15-2	53	59-1	34-1	17	91-1	83-1	69-1	55-1
Georgia	2-2	3	5	100	35	64	33	11	1	99-2	98-2	92-2	59-2
Iraq	...	...	...	...	...	...	25-1	7-1	5-1	...	...	...	...
Israel	53-4	17-1	20-1	...	...	61-1	...	...	...	96-4	89-4	81-4	47-4
Jordania	...	1	3	...	...	33	...	...	...	...	...	...	...
Kuwait	...	-4	2-4	...	...	55	60-2	38	13	62-1	56-1	31-1	19-1
Líbano	...	...	16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	...	6	9	100	18	39	49	22	9	...	...	...	...
Omán	...	1	0,4	...	22	40	90	28	6	84-4	66-4	50-4	21-4
Palestina	2-1	3	1	100	33	43	15	8	3	95-1	64-1	43-1	26-1
Qatar	...	0,2	1	...	7	19	44	25	5	88-2	68-2	41-2	24-2
República Árabe Siria	...	...	...	...	...	43	...	...	...	...	...	...	...
Sudán	...	...	2-1	...	...	17-4	4-3	2-3	2-3	...	...	...	...
Túnez	...	...	9-3	100-3	25-3	32	23	18	16	74-3	45-3	...	15-3
Turquía	21-3	25-1	23-1	...	34-1	113-1	...	19-2	3	90-2	61-2	39-2	19-2
Yemen	...	-3	0,3-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Central y Meridional													
Afganistán	...	1-1	1-1	55-1	10-1	10-1	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	...	3	4	100	...	24	1	0,4	0,2	61	45	31	16
Bhután	...	-1i	2-1i	100+1	...	16+1	...	...	...	32-2	28-2	17-2	11-2
India	...	...	1	100	28	29	...	8-1	...	...	...	...	...
Irán, República Islámica del	...	6-2	13-2	...	37-1	63-1	21-2	7-2	1-2	...	70-3	48-3	23-3
Kazajstán	17-2	19+1	10+1	100+1	69+1	71+1	14	40	6	100-1	99-1	97-1	79-1
Kirguistán	...	6	8	100	29	42	...	...	...	...	...	...	...
Maldivas	9-3	...	6	...	...	31-2	...	...	...	...	...	...	...
Nepal	...	-2	1	...	9-1	13	...	...	...	...	...	...	...
Pakistán	...	...	3	100	...	9-1	5	2	1	49-2	36-2	27-2	9-2
Sri Lanka	1-3	4-1	4-1	100-1	11	21	...	...	...	...	83-1	63-1	...
Tayikistán	...	...	...	...	...	31-2	...	...	...	...	95-2	81-2	23-2
Turkmenistán	...	2i	...	100	...	14	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	...	24-1	34	...	...	13	22-1	10-1	...	100-1	100-1	96-1	64-1
Asia Oriental y Sudoriental													
Brunei Darussalam	...	7	11	...	26	31	60	42	28	...	...	...	...
Camboya	...	...	...	...	...	15	29	9	1	23-4	12-4	9-4	6-4
China	...	7i	18	71	34	54	...	...	...	...	...	...	...
Filipinas	...	-4	10	100-2	...	35-2	6	2	1	84-2	59-2	...	20-2
Hong Kong (China)	...	3i	2	69	...	81	54	36	1	96-2	79-2	63-2	29-2
Indonesia	...	13-1	20-1	...	21-1	36-1	60-2	25-2	4-2	78-1	51-1	35-1	10-1
Japón	...	...	11-1	...	...	...	7-1	6-1	0,5-1	...	...	...	...
Macao (China)	...	1	3	...	71	100	46	38	4	90-3	73-3	52-3	26-3
Malasia	...	5	10	...	...	43	59	27	8	...	74-3	58-3	21-3
Mongolia	1-2	6	10	100	51-1	66-1	15	12	3	...	...	...	...
Myanmar	0,4-2	0,3-1	0,2-1	100-2	...	19-1	...	...	...	...	...	...	...
República de Corea	...	14-1	9-1	...	52-2	96-1	82	46	6	96-4	86-4	76-4	40-4
RDP Lao	1-2	4	1	100	9	14	...	...	...	...	...	...	...
RPD de Corea	...	-4	...	100-1	21-1	27-1	...	...	...	...	...	...	...
Singapur	57-4	24-1i	...	72-1	54-1i	89-1i	54	40	7	88-1	81-1	74-1	56-1
Tailandia	0,5-3	6-4	11	...	25-4i	49-3	21	16	1	67-1	46-1	33-1	...
Timor-Leste	...	5	10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	0,2-4	...	...	100-3	22	29	...	...	...	...	...	...	...

	I		J		K				
	% de los que han adquirido competencias en		Tasa de alfabetización (%)		Analfabetos				
					% de mujeres		Cantidad (000)		
	Lecto-escritura	Nociones de aritmética	Jóvenes	Adultos	Jóvenes	Adultos	Jóvenes	Adultos	Código de país
	4.6.1		4.6.2						
	2019								
	...	...	99-2	95-2	50-2	63-2	34-2	1.157-2	SAU
	...	...	97-1i	81-1i	52-1i	66-1i	156-1i	5.484-1i	DZA
	...	...	100-2	100-2	40-2	67-2	1-2	6-2	ARM
	...	...	100-2	100-2	67-2	68-2	1-2	16-2	AZE
	...	...	100-1	97-1	96-1	67-1	1-1	32-1	BHR
	...	...	...	...	...	...	...	...	CYP
	...	...	88-2	71-2	54-2	59-2	1.976-2	18.519-2	EGY
	...	...	99-4i	93-4i	62-4i	19-4i	6-4i	539-4i	ARE
	...	...	100-2	99-2	67-2	59-2	2-2	21-2	GEO
	...	...	94-2	86-2	60-2	69-2	487-2	3.321-2	IRQ
	72-4	68-4	...	...	...	...	...	...	ISR
	...	...	99-1i	98-1i	38-1i	61-1i	13-1i	116-1i	JOR
	...	...	99-1	96-1	25-1	48-1	4-1	130-1	KWT
	...	...	100-1i	95-1i	33-1i	68-1i	3-1i	250-1i	LBN
	...	...	...	...	...	...	...	...	LBY
	...	...	98-1i	74-1i	56-1i	69-1i	134-1i	6.885-1i	MAR
	...	...	99-1	96-1	29-1	51-1	9-1	161-1	OMN
	...	...	99	97	52	77	7	80	PSE
	...	...	95-2i	93-2i	17-2i	17-2i	21-2i	154-2i	QAT
	...	...	...	...	...	...	...	...	SYR
	...	...	73-1i	61-1i	49-1i	57-1i	2.296-1i	9.774-1i	SDN
	...	...	...	...	...	...	...	...	TUN
	53-4	49-4	100-2	96-2	81-2	85-2	33-2	2.380-2	TUR
	...	...	...	...	...	...	...	...	YEM
	...	...	65-1i	43-1i	61-1i	60-1i	2.791-1i	12.054-1i	AFG
	...	...	95	75	37	55	1.581	30.005	BGD
	...	...	93-2	67-2	49-2	60-2	10-2	183-2	BTN
	...	...	92-1i	74-1i	56-1i	64-1i	20.538-1i	252.864-1i	IND
	...	...	98-3	86-3	54-3	66-3	229-3	8.700-3	IRN
	74-2	73-2	100-1i	100-1i	70-1i	63-1i	2-1i	29-1i	KAZ
	...	...	100-1i	100-1i	37-1i	62-1i	3-1i	18-1i	KGZ
	...	...	99-3	98-3	24-3	29-3	1-3	9-3	MDV
	...	...	92-1i	68-1i	62-1i	71-1i	481-1i	6.275-1i	NPL
	...	...	75-2	59-2	62-2	64-2	10.534-2	54.876-2	PAK
	...	...	99-1	92-1	39-1	59-1	38-1	1.331-1	LKA
	...	...	...	...	...	...	...	...	TJK
	...	...	...	...	...	...	...	...	TKM
	...	...	100-1	100-1	50-1	100-1	-1	2-1	UZB
	...	...	100-1i	97-1i	35-1i	64-1i	0,2-1i	9-1i	BRN
	...	...	92-4	81-4	47-4	67-4	249-4	2.067-4	KHM
	...	...	100-1i	97-1i	47-1i	75-1i	375-1i	37.038-1i	CHN
	...	...	99-4	98-4	39-4	49-4	182-4	1.257-4	PHL
	...	...	...	...	...	...	...	...	HKG
	...	...	100-1	96-1	50-1	69-1	133-1	8.527-1	IDN
	...	...	...	...	...	...	...	...	JPN
	...	...	100-3	97-3	32-3	75-3	0,2-3	19-3	MAC
	...	...	97-1	95-1	46-1	61-1	177-1	1.234-1	MYS
	...	...	99-1i	98-1i	33-1i	44-1i	6-1i	35-1i	MNG
	...	...	85-3i	76-3i	51-3i	61-3i	1.468-3i	9.360-3i	MMR
	...	...	...	...	...	...	...	...	KOR
	...	...	92-4	85-4	63-4	67-4	106-4	687-4	LAO
	...	...	...	...	...	...	...	...	PRK
	74-4	72-4	100-1	97-1	37-1	76-1	1-1	128-1	SGP
	...	...	98-1	94-1	37-1	63-1	176-1	3.589-1	THA
	...	...	84-1i	68-1i	46-1i	56-1i	45-1i	252-1i	TLS
	...	...	98-1i	95-1i	50-1i	65-1i	224-1i	3.670-1i	VNM

CUADRO 4: continuación

País o territorio	A	B	C	D	E	F	G			H			
							% de adultos de más de 15 años con competencias en TIC			% de adultos de más de 25 años que han finalizado, como mínimo			
	Participación en la educación y formación de adultos (%)	% de jóvenes matriculados en EFTP	Proporción de la EFTP de la matrícula en secundaria (%)	Parte de la EFPT en la enseñanza postsecundaria no superior (%)	Tasa bruta de ingreso en la educación superior (%)	TBM en la educación superior (%)	Copiar y pegar en documentos	Usar fórmula en hoja de cálculo	Escribir programa informático	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Educación superior
Indicador del ODS	4.3.1	4.3.3				4.3.2	4.4.1			4.4.3			
Año de referencia	2019						2019						
Oceanía													
Australia	...	13-1	29-1	100-1	65-1	108-1	...	...	...	100-1	93-1	78-1	48-1
Fiji	1-3	...	...	100-3	...	...	...	...	...	...	87-2	45-2	...
Islas Cook	1-3	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	...	1	2	49	3	26	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Micronesia, E. F. de	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	...	1	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	...	-4	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia	67-4	10-1	14-1	84-1	46-1	83-1	...	...	...	...	...	70-3	46-3
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	2-3	9-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	-3	...	...	11	14	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	...	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	2-4	3-4	81-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	3	9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	1-4	2-4	74-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe													
Anguila	...	-	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	2-1	4-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argentina	6-2	-1	...	...	8-1	92-1	...	...	...	93-1	...	57-1	20-1
Aruba	...	...	...	...	...	16-3	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	...	-	...	53	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belice	...	3	9	...	7-4	25	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia, E. P. de	5-2	27	63	...	...	...	...	...	...	72-4	59-4	43-4	24-4
Brasil	...	4-1i	4-1	100-1	...	53-1i	20-1	12-1	3-1	80-1	60-1	47-1	17-1
Chile	47-4	14-1	12-1	...	16-1	91-1	...	43-2	12-2	88-2	80-2	59-2	22-2
Colombia	...	...	8	...	27	55	33	23	5	79-1	54-1	50-1	21-1
Costa Rica	...	9	25	...	...	58	...	25-1	4-1	82-1	55-1	40-1	22-1
Cuba	...	13	27	100	17-1	41-1	22	22	6	...	...	...	...
Curazao	...	...	...	...	...	...	29-2	21-2	4-2	...	...	...	...
Dominica	...	-	-	-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	3-1	11-1	14-1	...	36-1	48-1	27	20	5	83-2	53-2	44-2	14-2
El Salvador	...	7-1	18-1	...	13-1	29-1	...	...	...	59-2	43-2	30-2	8-2
Granada	...	2-1	...	100-1	67-3	105-1	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	3-2	9-1	29	...	5-4	22-4	...	...	...	...	...	...	...
Guyana	2-2	...	...	90	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	3-2	9	34	...	11	25	...	...	...	60-1	31-1	23-1	10-1
Islas Caimán	...	-1	...	...	...	...	...	...	...	99-4	95-4	90-4	55-4
Islas Turcas y Caicos	...	-1	...	...	9-4	11-4	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	...	1-3	4-1	...	...	16-1	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	...	-	...	80	...	27-4	15-2	6-2	1-4	...	...	...	...
México	30-2	13-1	28-1	...	27-2	42-1	...	26	7	83-1	63-1	36-1	16-1
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	4-2	7-2	17-2	...	25-3	48-3	...	...	...	...	...	...	...
Paraguay	...	5-3	16-3	...	...	...	...	...	...	76-1	50-1	39-1	15-1
Perú	34-2	1	2	...	...	71-2	31	20	3	82-1	64-1	58-1	22-1
República Dominicana	6-2	5i	10	...	31-2i	60-2i	22-4	11-4	7-4	71-3	67-3	49-3	23-3
Saint Kitts y Nevis	...	-3	...	100-3	...	87-4	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	...	-2	-2	31-2	...	24-4	...	...	...	91-2	...	42-2	4-2
Santa Lucía	...	1	2	34	...	15	...	...	...	...	...	...	...
Sint Maarten	...	...	...	...	2-4	6-4	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	18-4	44-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinidad y Tabago	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	6-1	11-2	24-1	...	...	63-2	...	...	...	91-1	57-1	30-1	13-1
Venezuela, R. B. de	...	2-4	5-2	...	...	...	...	...	...	93-3	74-3	62-3	35-3

	I		J		K				
	% de los que han adquirido competencias en		Tasa de alfabetización (%)		Analfabetos				
					% de mujeres		Cantidad (000)		
	Lecto-escritura	Nociones de aritmética	Jóvenes	Adultos	Jóvenes	Adultos	Jóvenes	Adultos	Código de país
	4.6.1		4.6.2						
	2019								
	...	...	...	...	...	...	...	...	AUS
	...	...	100-2	99-2	36-2	49-2	0,4-2	6-2	FJI
	...	...	...	...	...	...	...	...	COK
	...	...	...	...	...	...	...	...	MHL
	...	...	...	...	...	...	...	...	SLB
	...	...	...	...	...	...	...	...	KIR
	...	...	...	...	...	...	...	...	FSM
	...	...	...	...	...	...	...	...	NRU
	...	...	...	...	...	...	...	...	NIU
	...	...	...	...	...	...	...	...	NZL
	...	...	99-4	97-4	29-4	50-4	-–4	0,5-4	PLW
	...	...	...	...	...	...	...	...	PNG
	...	...	99-1i	99-1i	31-1i	40-1i	0,3-1i	1-1i	WSM
	...	...	...	...	...	...	...	...	TKL
	...	...	99-1i	99-1i	40-1i	46-1i	0,1-1i	0,4-1i	TON
	...	...	...	...	...	...	...	...	TUV
	...	...	96-1i	88-1i	45-1i	53-1i	2-1i	22-1i	VUT
	...	...	...	...	...	...	...	...	AIA
	...	...	...	99-4	...	29-4	...	1-4	ATG
	...	...	100-1	99-1	24-1	49-1	35-1	333-1	ARG
	...	...	100-1j	98-1j	60-1j	53-1j	0,1-1j	2-1j	ABW
	...	...	...	...	...	...	...	...	BHS
	...	...	...	...	...	...	...	...	BRB
	...	...	...	...	...	...	...	...	BLZ
	...	...	99-4	92-4	49-4	77-4	13-4	548-4	BOL
	...	...	99-1	93-1	35-1	50-1	270-1	11.168-1	BRA
	46-4	38-4	99-2	96-2	49-2	52-2	28-2	531-2	CHL
	...	...	99-1	95-1	40-1	49-1	100-1	1.875-1	COL
	...	...	99-1j	98-1j	41-1j	49-1j	4-1j	84-1j	CRI
	...	...	...	...	...	...	...	...	CUB
	...	...	...	...	...	...	...	...	CUW
	...	...	...	...	...	...	...	...	DMA
	28-2	23-2	99-2	93-2	39-2	56-2	23-2	851-2	ECU
	...	...	98-1	89-1	44-1	63-1	26-1	515-1	SLV
	...	...	...	...	...	...	...	...	GRD
	...	...	...	...	...	...	...	...	GTM
	...	...	...	...	...	...	...	...	GUY
	...	...	83-3i	62-3i	51-3i	56-3i	366-3i	2.741-3i	HTI
	...	...	97-1	87-1	26-1	50-1	71-1	838-1	HND
	...	...	...	...	...	...	...	...	CYM
	...	...	...	...	...	...	...	...	TCA
	...	...	...	...	...	...	...	...	VGB
	...	...	...	...	...	...	...	...	JAM
	49-2	40-2	99-1	95-1	44-1	61-1	151-1	4.273-1	MEX
	...	...	...	...	...	...	...	...	MSR
	...	...	92-4i	83-4i	37-4i	51-4i	102-4i	744-4i	NIC
	...	...	99-1	95-1	61-1	56-1	6-1	139-1	PAN
	...	...	98-1	94-1	32-1	53-1	23-1	293-1	PRY
	29-2	25-2	99-1	94-1	54-1	75-1	52-1	1.334-1	PER
	...	...	99-3	94-3	48-3	50-3	22-3	462-3	DOM
	...	...	...	...	...	...	...	...	KNA
	...	...	...	...	...	...	...	...	VCT
	...	...	...	...	...	...	...	...	LCA
	...	...	...	...	...	...	...	...	SXM
	...	...	99-1i	94-1i	57-1i	65-1i	1-1i	24-1i	SUR
	...	...	...	...	...	...	...	...	TTO
	99-3	...	99-1	99-1	37-1	40-1	6-1	35-1	URY
	...	...	99-3	97-3	36-3	49-3	63-3	615-3	VEN

CUADRO 4: continuación

País o territorio	A	B	C	D	E	F	G			H			
							% de adultos de más de 15 años con competencias en TIC			% de adultos de más de 25 años que han finalizado, como mínimo			
	Participación en la educación y formación de adultos (%)	% de jóvenes matriculados en EFTP	Proporción de la EFTP de la matrícula en secundaria (%)	Parte de la EFPT en la enseñanza postsecundaria no superior (%)	Tasa bruta de ingreso en la educación superior (%)	TBM en la educación superior (%)	Copiar y pegar en documentos	Usar fórmula en hoja de cálculo	Escribir programa informático	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Educación superior
Indicador del ODS	4.3.1	4.3.3				4.3.2	4.4.1			4.4.3			
Año de referencia	2019						2019						
Europa y América del Norte													
Albania	9-3	5	8	...	43	60	13	7	2	...	...	...	...
Alemania	52-3	21-1	19-1	93-1	41-1	70-1	57	35	5	100-1	96-1	83-1	36-1
Andorra	...	...	10	100	...	...	...	...	6-2	97-3	72-3	47-3	32-3
Austria	60-3	28-1	34-1	100-1	35-1	87-1	63-4	46-4	9	...	...	80-2	31-2
Belarús	...	10-1	13-1	100-1	...	87-1	41	20	2	...	...	...	...
Bélgica	45-3	25-1	43-1	93-1	50-1	79-1	65-2	45	4	96-2	87-2	69-2	36-2
Bermudas	...	-3	...	...	-1	19-1	...	...	...	...	...	87-3	55-3
Bosnia y Herzegovina	9-3	22	38	...	31	40	22	8	2	88-1	81-1	64-1	12-1
Bulgaria	25-3	17-1	33-1	100-1	48-1	72-1	...	...	1	...	95-2	76-2	25-2
Canadá	...	...	5-1	...	40-1	70-1	...	...	...	...	...	84-3	60-3
Chequia	46-3	26-1	35-1	36-1	43-1	64-1	56-4	45	6	100-2	100-2	91-2	21-2
Croacia	32-3	22-1	38-1	...	44-1	68-1	54	43	9	...	...	...	...
Dinamarca	50-3	12-1	21-1	...	56-1	81-1	68-3	54	14	...	94-1	79-1	37-1
Eslovaquia	46-3	23-1	30-1	100-1	35-1	45-1	...	35	4	100-2	99-2	87-2	23-2
Eslovenia	46-3	35-1	45-1	...	48-1	77-1	...	42-3	5	100-2	98-2	83-2	28-2
España	43-3	15-1	19-1	100-1	43-1	91-1	52-4	38	7	92-1	78-1	50-1	31-1
Estados Unidos	59-2	...	...	100-1	...	88-1i	...	...	...	99-1	96-1	90-1	45-1
Estonia	44-3	12-1	23-1	100-1	45-1	70-1	55-3	44-3	7-2	...	...	88-1	40-1
Federación de Rusia	...	18-1i	14-1	100-1	58-1	85-1	27	24	1	...	...	...	...
Finlandia	54-3	20-1	48-1	100-1	58-1	90-1	69-3	48	9	...	...	76-2	36-2
Francia	51-3	19-1i	18-1	55-1	47-1i	68-1i	...	...	6	98-2	84-2	70-2	30-2
Grecia	17-3	13-1	15-1	100-1	45-1	143-1	52-2	38	4	91-3	65-3	55-3	27-3
Hungría	56-3	18-1	20-1	100-1	33-1	50-1	53-3	37-3	4	100-3	97-3	76-3	29-3
Irlanda	...	8-1i	27-1	100-1	...	77-1i	53-1	36-1	6-1	...	86-2	71-2	43-2
Islandia	...	9-1	18-1	99-1	51-1	73-1	82-2	71-2	13-2	...	...	...	...
Italia	42-3	21-1	33-1	100-3	40-1	64-1	42-3	31-3	4-3	95-4	78-4	49-4	15-4
Letonia	48-3	17-1i	20-1	100-1	49-1i	93-1i	53-4	32	3	...	100-4	90-1	44-1
Liechtenstein	...	23-1i	34-1	...	14-1i	38-1i	...	...	...	...	...	...	...
Lituania	28-3	9-1i	9-1	100-1	62-1i	74-1i	45-3	42	5	99-2	96-2	87-2	55-2
Luxemburgo	48-3	22-1	33-1	100-1	8-1	19-1	82-4	69-2	11-2	...	...	69-4	...
Macedonia del Norte	13-3	...	28-1	100-1	27-1	43-1	32-3	21-3	3-3	...	...	...	...
Malta	36-3	10	16	...	45-2	65	50-4	41	8	99-1	82-1	45-1	30-1
Mónaco	...	...	11+1	100+1	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Montenegro	...	23	34	...	36	54	...	28	4	...	...	...	...
Noruega	60-3	17-1	28-1	100-1	55-1	83-1	78	60	11	100-2	99-2	78-2	40-2
Países Bajos	64-3	23-1	37-1	...	52-1	87-1	72	54	9	99-1	90-1	71-1	33-1
Polonia	26-3	20-1	28-1	100-1	45-1	69-1	34-4	28	4	99-3	85-3	85-3	28-3
Portugal	46-3	16-1	24-1	100-1	51-2	66-1	47-3	37	8	92-1	54-1	37-1	19-1
Reino Unido	52-3	18-1	32-1	...	...	61-1	65-2	46	9	100-2	100-2	77-2	44-2
República de Moldova	...	10i	13	100	34-1i	39i	...	...	...	99-1	97-1	75-1	...
Rumania	7-3	...	28-1	100-1	38-3	51-1	22-2	15	1	99-2	91-2	67-2	18-2
San Marino	...	3	7	...	33-1	51	...	...	...	97-1	83-1	54-1	16-1
Serbia	20-3	25i	35	100	...	68i	34-4	24-2	4	98-2	90-2	72-2	23-2
Suecia	64-3	13-1	21-1	76-1	40-1	72-1	64	46	11	100-2	91-2	76-2	39-2
Suiza	69-3	23-1	37-1	77-1	54-1	61-1	...	57	10	...	97-1	86-1	...
Ucrania	...	...	7	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...

	I		J		K				
	% de los que han adquirido competencias en		Tasa de alfabetización (%)		Analfabetos				
					% de mujeres		Cantidad (000)		
	Lecto-escritura	Nociones de aritmética	Jóvenes	Adultos	Jóvenes	Adultos	Jóvenes	Adultos	Código de país
	4.6.1		4.6.2						
	2019								
	...	...	99-1i	98-1i	26-1i	60-1i	3-1i	44-1i	ALB
	...	...	...	...	...	...	...	...	DEU
	...	...	...	...	...	...	...	...	AND
	...	...	...	...	...	...	...	...	AUT
	...	...	100-1i	100-1i	42-1i	61-1i	1-1i	19-1i	BLR
	...	...	...	...	...	...	...	...	BEL
	...	...	...	...	...	...	...	...	BMU
	...	...	...	...	...	...	...	...	BIH
	...	...	...	...	...	...	...	...	BGR
	...	...	...	...	...	...	...	...	CAN
	...	...	100-3	100-3	36-3	40-3	2-3	15-3	CZE
	...	...	...	...	...	...	...	...	HRV
	...	...	...	...	...	...	...	...	DNK
	...	...	...	...	...	...	...	...	SVK
	75-4	74-4	...	...	...	...	...	...	SVN
	...	...	100-1	98-1	44-1	67-1	13-1	623-1	ESP
	81-2	71-2	...	...	...	...	...	...	USA
	...	...	...	...	...	...	...	...	EST
	...	...	100-1i	100-1i	41-1i	54-1i	42-1i	323-1i	RUS
	...	...	...	...	...	...	...	...	FIN
	...	...	...	...	...	...	...	...	FRA
	73-4	71-4	99-1i	98-1i	54-1i	65-1i	9-1i	187-1i	GRC
	81-2	82-2	...	...	...	...	...	...	HUN
	...	...	...	...	...	...	...	...	IRL
	...	...	...	...	...	...	...	...	ISL
	...	...	100-1i	99-1i	37-1i	63-1i	4-1i	444-1i	ITA
	...	...	100-1i	100-1i	37-1i	47-1i	0,3-1i	2-1i	LVA
	...	...	...	...	...	...	...	...	LIE
	84-4	82-4	...	...	...	...	...	...	LTU
	...	...	...	...	...	...	...	...	LUX
	...	...	...	...	...	...	...	...	MKD
	...	...	99-1i	95-1i	30-1i	37-1i	0,3-1i	21-1i	MLT
	...	...	...	...	...	...	...	...	MCO
	...	...	99-1i	99-1i	55-1i	77-1i	1-1i	6-1i	MNE
	...	...	...	...	...	...	...	...	NOR
	...	...	...	...	...	...	...	...	NLD
	...	...	...	...	...	...	...	...	POL
	...	...	100-1i	96-1i	44-1i	68-1i	4-1i	343-1i	PRT
	...	...	...	...	...	...	...	...	GBR
	...	...	...	...	...	...	...	...	MDA
	...	...	99-1i	99-1i	47-1i	63-1i	12-1i	190-1i	ROU
	...	...	100-1	100-1	32-1	59-1	-1	-1	SMR
	...	...	100-3	99-3	48-3	79-3	3-3	86-3	SRB
	...	...	...	...	...	...	...	...	SWE
	...	...	...	...	...	...	...	...	CHE
	...	...	...	...	...	...	...	...	UKR

CUADRO 5: ODS 4, Meta 4.5 – Equidad

De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situación de vulnerabilidad

	GÉNERO															
	A			B				C		D		E				
	IPGA en la finalización			IPGA en el nivel mínimo de competencia				IPGA en la tasa de alfabetización		IPGA en la competencia de los adultos		IPGA en la tasa bruta de matrícula				
				Final de primaria		Final del primer ciclo de secundaria										
	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Jóvenes	Adultos	Lectoescritura	Nociones elementales de aritmética	Preescolar	Primaria	Secundaria	Educación superior	
Indicador del ODS	4.5.1															
Año de referencia	2019															
Región	Mediana															
Mundo	**1,00**$_{i}$	**1,01**$_{i}$	**1,04**$_{i}$	**...**	**...**	**1,15**$_{i}$	**1,00**$_{i}$	**0,98**	**0,92**	**...**	**...**	**0,99**$_{i}$	**0,98**$_{i}$	**0,99**$_{i}$	**1,13**$_{i}$	
África subsahariana	1,03$_{i}$	0,89$_{i}$	0,79$_{i}$	...	...	...	...	0,93	0,81	...	...	0,99$_{i}$	0,96$_{i}$	0,88$_{-1i}$	0,76$_{i}$	
África Septentrional y Asia Occidental	1,00$_{i}$	1,02$_{i}$	1,15$_{i}$	1,17$_{i}$	1,02$_{i}$	1,32$_{i}$	1,06	0,96	0,87	...	...	0,99$_{i}$	0,96$_{i}$	0,96$_{i}$	1,04$_{i}$	
África Septentrional	1,02$_{i}$	1,15$_{i}$	1,30$_{i}$	...	...	1,31$_{i}$	1,10	0,99	0,84	...	...	0,99	0,98	1,00$_{i}$	1,15$_{i}$	
Asia Occidental	1,00$_{i}$	1,00$_{i}$	1,12$_{i}$	1,17$_{i}$	1,02$_{i}$	1,33$_{i}$	1,04	0,94	0,90	...	...	0,99$_{i}$	0,94$_{i}$	0,93$_{i}$	0,98$_{i}$	
Asia Central y Meridional	1,00$_{i}$	0,99$_{i}$	0,91$_{i}$	...	...	...	...	0,96	0,82	...	...	1,01	0,99	1,01	1,03	
Asia Central	1,00	0,99	0,86	...	...	...	...	1,00	1,00	...	...	0,98	0,99	0,99	1,02	
Asia Meridional	0,94$_{i}$	0,95$_{i}$	0,92$_{i}$	1,04$_{i}$	1,03$_{i}$	...	...	0,96	0,81	...	...	1,01	0,99	1,01	1,04	
Asia Oriental y Sudoriental	1,02$_{i}$	1,07$_{i}$	1,11$_{i}$	1,21$_{i}$	1,03$_{i}$	1,23$_{i}$	1,04$_{i}$	1,00	0,97	...	...	0,99	1,00	1,02$_{i}$	1,15$_{i}$	
Asia Oriental	...	...	1,12$_{i}$	...	...	1,08$_{i}$	1,01$_{i}$	1,00	0,97	...	...	1,00	1,01	1,02	1,14	
Asia Sudoriental	1,03$_{i}$	1,08$_{i}$	1,10$_{i}$	1,23$_{i}$	1,06	1,27	1,07$_{i}$	1,00	0,97	...	...	0,96$_{i}$	0,98$_{i}$	1,03$_{i}$	1,19$_{i}$	
Oceanía	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,98$_{i}$	0,97$_{i}$	0,93$_{i}$	1,27$_{i}$	
América Latina y el Caribe	1,02$_{i}$	1,06$_{i}$	1,07$_{i}$	...	...	1,13$_{i}$	0,81$_{i}$	1,00	0,99	...	...	1,01$_{i}$	0,98$_{i}$	1,04$_{i}$	1,23$_{i}$	
Caribe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,03	0,99$_{i}$	1,03	1,44$_{i}$	
América Central	1,01	1,04	1,08	...	...	1,11	0,82	1,00	0,99	...	...	1,02	0,99	1,06	1,17	
América del Sur	1,02	1,05	1,06	...	...	1,12$_{i}$	0,75$_{i}$	1,00	1,00	...	...	1,01	0,98	1,03	1,14$_{i}$	
Europa y América del Norte	1,00	1,00	1,04	1,01$_{i}$	0,99$_{i}$	1,13	1,00	...	...	...	...	1,00$_{i}$	1,00$_{i}$	0,99$_{i}$	1,22$_{i}$	
Europa	1,00	1,00	1,05	1,01$_{i}$	0,99$_{i}$	1,13	1,00	1,00$_{i}$	...	...	...	0,99$_{i}$	1,00$_{i}$	0,99$_{i}$	1,19$_{i}$	
América del Norte	1,00$_{i}$	1,01$_{i}$	1,01	1,01	0,97	1,09	0,99	...	...	1,02$_{i}$	0,97$_{i}$	1,01$_{i}$	1,00$_{i}$	0,99$_{i}$	1,27$_{i}$	
Bajos ingresos	0,99	0,89	0,76	...	...	...	...	0,92$_{i}$	0,78$_{i}$	...	...	1,00$_{i}$	0,92$_{i}$	0,83$_{-1i}$	0,64$_{-1i}$	
Ingresos medianos	1,01$_{i}$	1,02$_{i}$	1,07$_{i}$	...	...	1,22$_{i}$	1,00$_{i}$	0,98	0,92	...	...	0,99	0,99	1,01	1,13$_{i}$	
Medianos bajos	1,03$_{i}$	1,02$_{i}$	0,98$_{i}$	...	...	...	...	0,96	0,84	...	...	1,00	0,99	1,00	1,06	
Medianos altos	1,01$_{i}$	1,04$_{i}$	1,08$_{i}$	...	...	1,22$_{i}$	1,00$_{i}$	1,00	0,97	...	...	0,99$_{i}$	0,99$_{i}$	1,02$_{i}$	1,16$_{i}$	
Altos ingresos	1,00$_{i}$	1,00$_{i}$	1,05$_{i}$	1,02$_{i}$	0,99$_{i}$	1,13	1,00	1,00$_{i}$	1,00$_{i}$	...	...	1,00$_{i}$	1,00$_{i}$	0,99$_{i}$	1,20$_{i}$	

A Índice de paridad de género ajustado (IPGA) en la tasa de finalización de la escuela por nivel.

B IPGA en el porcentaje de alumnos en el nivel mínimo de competencia al final de un nivel determinado.

C IPGA en la tasa de alfabetización de jóvenes y adultos.

D IPGA en el porcentaje de adultos de más de 16 años que adquiere, como mínimo, un nivel fijo de capacidad en la competencia funcional de alfabetización y nociones elementales de aritmética.

E IPGA en la tasa bruta de matrícula por nivel.

F Índice de paridad ajustado por ubicación (rural-urbana) y nivel de ingresos (del quintil más pobre al más rico) en la finalización de la escuela por nivel.

G Índice de paridad ajustado por nivel de ingresos (del quintil más pobre al más rico) en la adquisición del nivel mínimo de competencia.

Fuente: IEU, salvo indicación contraria. Los datos hacen referencia al curso escolar finalizado en 2019, salvo indicación contraria.

Las sumas representan a los países enumerados en el cuadro de los que se dispone de datos y pueden incluir estimaciones para países sin datos recientes.

(-) Magnitud nula o insignificante.

(...) Datos no disponibles o categoría no aplicable.

(± n) Distinto año de referencia (por ejemplo: -2: año de referencia 2017 en lugar de 2019).

(i) Estimación y/o cobertura parcial.

	UBICACIÓN/NIVEL DE INGRESOS															
	F												G			
	Disparidad en finalización de primaria				Disparidad en finalización del primer ciclo de secundaria				Disparidad en finalización del segundo ciclo de secundaria				Disparidad de nivel de ingresos en el nivel mínimo de competencia			
	Índice de paridad ajustado		% de finalización de los más pobres		Índice de paridad ajustado		% de finalización de los más pobres		Índice de paridad ajustado		% de finalización de los más pobres		Final de primaria		Final del primer ciclo de secundaria	
	Ubicación	Nivel de ingresos	H	M	Ubicación	Nivel de ingresos	H	M	Ubicación	Nivel de ingresos	H	M	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas
	4.5.1															
	2019															
	Mediana															
	0,97$_{i}$	**0,92**$_{i}$	**73**$_{i}$	**80**$_{i}$	**0,90**$_{i}$	**0,74**$_{i}$	**39**$_{i}$	**...**	**0,70**$_{i}$	**0,51**$_{i}$	**...**	**...**	**...**	**...**	**0,61**$_{i}$	**0,59**$_{i}$
	0,65	0,35$_{i}$	31$_{i}$	32$_{i}$	0,40	0,15$_{i}$	11$_{i}$	7$_{i}$	0,27$_{i}$	0,07$_{i}$	3$_{i}$	1$_{i}$	...	...	...	...
	1,00$_{i}$	0,96$_{i}$	...	...	0,97$_{i}$	0,82$_{i}$	...	...	0,84$_{i}$	0,69$_{i}$	...	...	0,80$_{i}$	0,65$_{i}$	0,47$_{i}$	0,52
	0,98$_{i}$	0,92$_{i}$	...	...	0,83$_{i}$	0,57$_{i}$	...	...	0,69$_{i}$	0,37$_{i}$	...	...	...	...	0,34$_{i}$	0,40
	1,00$_{i}$	0,99$_{i}$	...	...	0,98$_{i}$	0,93$_{i}$	...	...	0,86$_{i}$	0,71$_{i}$	...	...	0,80$_{i}$	0,66$_{i}$	0,48$_{i}$	0,53
	0,99$_{i}$	0,92	89	89	0,95$_{i}$	0,74	69	74	0,65$_{i}$	0,29$_{i}$	21$_{i}$	22$_{i}$	...	...	...	...
	1,00	1,00	99	100	1,00	0,98	97	97	0,92	0,81	81	85	...	...	...	...
	0,97$_{i}$	0,79	72	79	0,92$_{i}$	0,57	47	53	0,49$_{i}$	0,24$_{i}$	16$_{i}$	8$_{i}$	...	...	...	...
	0,96$_{i}$	0,86$_{i}$	71$_{i}$	89$_{i}$	0,89$_{i}$	0,61$_{i}$	40$_{i}$	68$_{i}$	0,68$_{i}$	0,49$_{i}$	31$_{i}$	32$_{i}$	...	...	0,45$_{i}$	0,51$_{i}$
	...	...	...	...	...	...	...	...	0,80$_{i}$	0,75$_{i}$	...	...	...	...	0,89$_{i}$	0,89$_{i}$
	0,94$_{i}$	0,75$_{i}$	69$_{i}$	77$_{i}$	0,76$_{i}$	0,46$_{i}$	36$_{i}$	51$_{i}$	0,58$_{i}$	0,29$_{i}$	24$_{i}$	26$_{i}$	...	...	0,41	0,47$_{i}$
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,97$_{i}$	0,95$_{i}$	89$_{i}$	93$_{i}$	0,88$_{i}$	0,75$_{i}$	65$_{i}$	68$_{i}$	0,70$_{i}$	0,47$_{i}$	38$_{i}$	37$_{i}$	...	...	0,43$_{i}$	0,26$_{i}$
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,93	0,88	86	88	0,80	0,65	56	57	0,63	0,36	25	30	...	...	0,35	0,20
	0,99	0,96	93	94	0,90	0,79	68	80	0,74	0,62	49	52	...	...	0,44$_{i}$	0,27$_{i}$
	1,00$_{i}$	1,00$_{i}$	...	...	1,00$_{i}$	0,97	...	...	0,97$_{i}$	0,88	...	...	0,93$_{i}$	0,78$_{i}$	0,70	0,68
	1,00$_{i}$	1,00$_{i}$	...	...	1,00$_{i}$	0,97	...	...	0,98$_{i}$	0,85	...	...	0,93$_{i}$	0,79$_{i}$	0,70	0,68
	...	1,00$_{i}$	...	...	...	0,99$_{i}$	...	...	0,95$_{i}$	0,93	...	...	0,92	0,70	0,81	0,71
	0,63	0,35	29$_{i}$	32$_{i}$	0,38	0,13$_{i}$	10$_{i}$	9$_{i}$	0,27$_{i}$	0,07$_{i}$	2$_{i}$	1$_{i}$	...	...	...	...
	0,97$_{i}$	0,92$_{i}$	84$_{i}$	92$_{i}$	0,89$_{i}$	0,68$_{i}$	55$_{i}$	62$_{i}$	0,68$_{i}$	0,39$_{i}$	21$_{i}$	31$_{i}$	...	...	0,44$_{i}$	0,40$_{i}$
	0,89$_{i}$	0,73$_{i}$	62$_{i}$	65$_{i}$	0,61$_{i}$	0,33$_{i}$	23$_{i}$	24$_{i}$	0,45$_{i}$	0,20$_{i}$	13$_{i}$	9$_{i}$	...	...	...	...
	0,99$_{i}$	0,96$_{i}$	94$_{i}$	95$_{i}$	0,93$_{i}$	0,82$_{i}$	75$_{i}$	80$_{i}$	0,80$_{i}$	0,56$_{i}$	41$_{i}$	48$_{i}$	...	...	0,46$_{i}$	0,45$_{i}$
	1,00$_{i}$	1,00$_{i}$	...	...	1,00$_{i}$	0,98$_{i}$	...	...	0,95$_{i}$	0,90$_{i}$	...	...	0,92$_{i}$	0,76$_{i}$	0,72	0,68

CUADRO 5: continuación

País o territorio	GÉNERO															
	A			B				C		D		E				
	IPGA en la finalización			IPGA en el nivel mínimo de competencia				IPGA en la tasa de alfabetización		IPGA en la competencia de los adultos		IPGA en la tasa bruta de matrícula			
				Final de primaria		Final del primer ciclo de secundaria									
	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Jóvenes	Adultos	Lectoescritura	Nociones elementales de aritmética	Preescolar	Primaria	Secundaria	Educación superior
Indicador del ODS	4.5.1														
Año de referencia	2019														
África subsahariana															
Angola	0,89-4	0,76-4	0,65-4	...	...	...	...	...	...	...	...	0,89-3	0,87-4	0,64-3	0,83-3
Benin	0,87-1	0,54-1	0,45-1	...	...	...	...	0,74-1i	0,58-1i	...	...	1,02	0,93	0,76-3	0,47-1
Botswana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,03-4	0,98-4	...	1,32
Burkina Faso	...	...	...	...	...	...	...	0,88-1i	0,65-1i	...	...	1,00	0,99	1,03	0,56
Burundi	1,16-2	0,80-2	0,84-2	...	...	...	...	0,94-2	0,80-2	...	...	1,04	1,01	1,13	0,61-1
Cabo Verde	...	...	...	...	...	...	...	1,01-4	0,89-4	...	...	1,01-1	0,93-1	1,09-1	1,33-1
Camerún	0,98-1	0,83-1	0,81-1	...	...	...	...	0,94-1i	0,87-1i	...	...	1,02	0,90	0,86-3	0,89-1
Chad	0,76	0,47	0,30	...	...	...	...	0,55-3	0,45-3	...	...	0,96	0,78	0,53	0,29-4
Comoras	...	...	...	...	...	...	...	1,00-1i	0,82-1i	...	...	1,03-1	1,00-1	1,06-1	...
Congo	1,04-4	0,79-4	0,69-4	...	...	...	...	0,92-1i	0,87-1i	...	...	1,08-1	0,97-1	...	0,67-2
Côte d'Ivoire	0,88-3	0,62-3	0,82-3	...	...	...	...	0,83-1i	0,75-1i	...	...	1,03	0,94	0,79	0,75
Djibouti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,85+1	0,96+1	1,03+1	...
Eritrea	...	...	...	...	...	...	...	0,99-1i	0,82-1i	...	...	0,99-1	0,86-1	0,91-1	0,71-3
Eswatini	...	...	...	...	...	...	...	1,02-1i	1,00-1i	...	...	...	0,92-1	0,99-3	...
Etiopía	1,03-3	1,12-3	1,18-3	...	...	...	...	0,98-2i	0,75-2i	...	...	0,95-4	0,91-4	0,96-4	...
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	1,04-1i	0,97-1i	...	...	...	...	...	...
Gambia	1,12-1	1,09-1	0,88-1	...	...	...	...	0,91-4	0,67-4	...	...	1,07	1,10	...	...
Ghana	1,06-1	1,11-1	0,97-1	...	...	...	...	0,99-1i	0,89-1i	...	...	1,02	1,01	1,00	0,85
Guinea	0,75-1	0,61-1	0,51-1	...	...	...	...	0,62-1	0,51-1	...	...	...	0,82-3	...	...
Guinea-Bissau	0,95	0,94	0,71	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,02-4	0,99-4	...	...
Kenya	...	...	...	1,12-1	0,84-1	...	...	1,01-1i	0,92-1i	...	...	0,97-3	1,00-3	...	0,74-2
Lesotho	1,25-1	1,39-1	1,28-1	...	...	...	...	...	...	...	...	1,04-3	0,95-2	1,26-2	1,35-1
Liberia	...	...	...	...	...	...	...	0,70-2i	0,54-2i	...	...	1,01-2	0,99-2	0,77-4	...
Madagascar	1,14-1	1,01-1	0,97-1	...	...	...	...	0,99-1i	0,94-1i	...	...	1,10	1,02	1,04	0,95-1
Malawi	...	...	...	...	...	...	...	1,01-4i	0,79-4i	...	...	1,01-4	1,03	0,83	...
Malí	0,81-1	0,71-1	0,60-1	...	...	...	...	0,75-1	0,56-1	...	...	1,03-1	0,90-1	0,82-1	0,42-4
Mauritania	0,86-4	0,73-4	0,57-4	...	...	...	...	0,80-2i	0,68-2i	...	...	1,21-4	1,06	1,05	0,61
Mauricio	...	...	...	...	...	...	...	1,01-1i	0,96-1i	...	...	1,00	1,03	1,02	1,29-2
Mozambique	0,96-4	0,89-4	0,82-4	...	...	...	...	0,85-2	0,69-2	...	...	...	0,93	0,89-2	0,81-1
Namibia	1,05-4	1,14-4	1,13-4	...	...	...	...	1,02-1i	1,00-1i	...	...	1,03-1	0,97-1	...	1,49-1
Níger	...	...	...	...	...	...	...	0,70-1i	0,61-1i	...	...	1,06	0,88	0,75-2	0,64
Nigeria	1,00-1	0,89-1	0,76-1	...	...	...	...	0,84-1i	0,74-1i	...	...	...	0,94-3	0,90-3	...
República Centroafricana	...	...	...	...	...	...	...	0,60-1i	0,52-1i	...	...	1,04-2	0,78-3	0,67-2	...
R. D. del Congo	1,00-1	0,95-1	0,77-1	...	...	...	...	0,88-3	0,75-3	...	...	1,05-1	0,94-1	0,64-4	0,56-3
República Unida de Tanzanía	1,09-2	1,11-2	0,67-2	...	...	...	...	0,97-4	0,88-4	...	...	1,00	1,02	1,07	0,66
Rwanda	1,22-4	1,16-4	0,84-4	...	...	...	...	1,05-1	0,89-1	...	...	1,04	0,98	1,12	0,84
Santo Tomé y Príncipe	1,09	0,98	1,05	...	...	...	...	1,00-1i	0,93-1i	...	...	1,09-3	0,97-2	1,13-2	1,04-4
Senegal	...	...	...	...	...	1,11-4	0,86-4	0,84-2	0,61-2	...	...	1,11	1,12	1,12	0,75
Seychelles	...	...	...	...	...	...	...	1,01-1i	1,01-1i	...	...	1,02	1,05	1,06	1,55
Sierra Leona	1,03-2	0,89-2	0,60-2	...	...	...	...	0,89-1i	0,67-1i	...	...	1,10	1,03	0,97-2	...
Somalia	0,81-3	0,79-3	0,54-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	1,03-3	1,06-3	1,13-3	...	...	...	...	1,03-2	0,99-2	0,99-2	0,99-2	1,01-1	0,96-1	1,07-1	1,32-1
Sudán del Sur	0,82-2	1,14-2	1,60-2	...	...	...	...	0,98-1i	0,72-1i	...	...	0,95-4	0,71-4	0,54-4	...
Togo	0,92-2	0,71-2	0,38-2	...	...	...	...	0,87-4	0,66-4	...	...	1,03+1	0,97+1	0,73-2	0,53
Uganda	1,07-3	0,87-3	0,79-3	1,01-4	0,85-4	...	...	1,01-1i	0,86-1i	...	...	1,04-2	1,03-2	...	...
Zambia	1,03-1	0,89-1	0,82-1	...	...	1,46-4	1,26-4	0,99-1i	0,92-1i	...	...	1,07-3	1,02-2	...	...
Zimbabwe	1,06	1,02	0,71	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,84-4

UBICACIÓN/NIVEL DE INGRESOS																	
F												G					
Disparidad en finalización de primaria				Disparidad en finalización del primer ciclo de secundaria				Disparidad en finalización del segundo ciclo de secundaria				Disparidad de nivel de ingresos en el nivel mínimo de competencia					
Índice de paridad ajustado		% de finalización de los más pobres		Índice de paridad ajustado		% de finalización de los más pobres		Índice de paridad ajustado		% de finalización de los más pobres		Final de primaria		Final del primer ciclo de secundaria			
Ubicación	Nivel de ingresos	H	M	Ubicación	Nivel de ingresos	H	M	Ubicación	Nivel de ingresos	H	M	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Código de país	
4.5.1																	
2019																	
0,37-4	0,21-4	21-4	17-4	0,20-4	0,06-4	5-4	3-4	0,17-4	0,04-4	2-4	1-4	...	...	...	...	AGO	
0,70-1	0,28-1	24-1	18-1	0,43-1	0,08-1	5-1	3-1	0,25-1	0,02-1	1-1	0,2-1	...	...	...	...	BEN	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BWA	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BFA	
0,69-2	0,45-2	24-2	32-2	0,49-2	0,20-2	12-2	...	0,23-2	0,05-2	...	...	...	...	...	...	BDI	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CPV	
0,66-1	0,35-1	36-1	30-1	0,41-1	0,11-1	13-1	5-1	0,21-1	0,02-1	3-1	0,3-1	...	...	...	...	CMR	
0,42	0,19	...	...	0,25	0,08	...	...	0,15	0,04	...	...	...	...	...	...	TCD	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	COM	
0,61-4	0,43-4	42-4	40-4	0,30-4	0,08-4	7-4	6-4	0,09-4	0,01-4	1-4	0,2-4	...	...	...	...	COG	
0,56-3	0,32-3	30-3	16-3	0,27-3	0,08-3	8-3	2-3	0,13-3	0,05-3	4-3	-3	...	...	...	...	CIV	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	DJI	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ERI	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SWZ	
0,50-3	0,33-3	28-3	28-3	0,19-3	0,08-3	3-3	5-3	0,13-3	0,06-3	1-3	2-3	...	...	...	...	ETH	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GAB	
0,63-1	0,55-1	42-1	50-1	0,40-1	0,29-1	18-1	22-1	0,27-1	0,17-1	...	...	...	...	...	...	GMB	
0,82-1	0,61-1	51-1	54-1	0,60-1	0,29-1	21-1	25-1	0,46-1	0,14-1	10-1	10-1	...	...	...	...	GHA	
0,40-1	0,20-1	23-1	...	0,16-1	...	...	...	...	...	...	-3	...	...	...	...	GIN	
0,48	0,32	...	...	0,32	0,18	...	...	0,32	0,17	...	...	...	...	...	...	GNB	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GNQ	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	KEN	
0,80-1	0,60-1	40-1	79-1	0,46-1	0,16-1	...	19-1	0,41-1	...	...	...	...	...	...	...	LSO	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LBR	
0,68-1	0,20-1	14-1	21-1	0,38-1	0,04-1	4-1	...	0,34-1	...	...	...	...	...	...	...	MDG	
0,58-3	0,35-3	22-3	29-3	0,31-3	0,11-3	7-3	5-3	0,28-3	0,07-3	4-3	2-3	...	...	...	...	MWI	
0,50-1	0,32-1	29-1	21-1	0,30-1	0,14-1	...	...	0,22-1	...	...	0,2-4	...	...	...	...	MLI	
0,58-4	0,32-4	34-4	21-4	0,52-4	0,26-4	19-4	24-4	0,35-4	0,13-4	9-4	5-4	...	...	...	...	MRT	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MUS	
0,40-4	0,08-4	...	...	0,23-4	0,03-4	...	...	0,09-4	-4	...	...	...	...	...	...	MOZ	
0,92-4	0,86-4	...	...	0,82-4	0,72-4	...	...	0,64-4	0,41-4	...	...	...	...	...	...	NAM	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NER	
0,65-1	0,28-1	26-1	27-1	0,58-1	0,19-1	21-1	14-1	0,48-1	0,13-1	18-1	6-1	...	...	...	...	NGA	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CAF	
0,79-1	0,65-1	44-1	39-1	0,66-1	0,48-1	31-1	31-1	0,38-1	0,25-1	10-1	...	...	...	...	...	COD	
0,81-2	0,64-4	54-4	67-4	0,32-2	0,12-4	9-4	5-4	0,14-2	0,01-4	0,4-4	-4	...	...	...	...	TZA	
0,76-4	0,48-4	26-4	38-4	0,49-4	0,24-4	11-4	12-4	0,30-4	0,08-4	2-4	4-4	...	...	...	...	RWA	
0,99	0,81	...	...	0,94	0,47	...	...	0,89	0,33	...	...	...	...	...	...	STP	
0,54	0,35	26	27	0,29	0,12	11	3	0,23	0,07	3	-2	...	...	0,28-4	0,36-4	SEN	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SYC	
0,54-2	0,37-2	31-2	34-2	0,30-2	0,11-2	10-2	7-2	0,16-2	0,03-2	2-2	1-2	...	...	...	...	SLE	
0,67-3	...	...	...	0,59-3	...	...	...	0,10-3	...	...	...	...	...	...	...	SOM	
0,96-3	0,92-3	88-3	94-3	0,91-3	0,74-3	70-3	74-3	0,61-3	0,26-3	18-3	24-3	...	...	...	...	ZAF	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SSD	
0,88-2	0,71-2	67-2	55-2	0,60-2	0,33-2	30-2	...	0,29-2	...	...	...	...	...	...	...	TGO	
0,59-3	0,26-3	20-3	17-3	0,38-3	0,12-3	10-3	4-3	0,34-3	0,07-3	3-3	3-3	...	...	...	...	UGA	
0,69-1	0,42-1	38-1	40-1	0,46-1	0,17-1	20-1	12-1	0,27-1	...	...	...	...	...	0,04-4	0,04-4	ZMB	
0,88	0,79	75	81	0,51	0,22	20	18	0,21	...	...	...	...	...	...	...	ZWE	

CUADRO 5: continuación

País o territorio	GÉNERO															
	A			B				C		D		E				
	IPGA en la finalización			IPGA en el nivel mínimo de competencia				IPGA en la tasa de alfabetización		IPGA en la competencia de los adultos		IPGA en la tasa bruta de matrícula			
				Final de primaria		Final del primer ciclo de secundaria									
	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Jóvenes	Adultos	Lectoescritura	Nociones elementales de aritmética	Preescolar	Primaria	Secundaria	Educación superior
Indicador del ODS	4.5.1														
Año de referencia	2019														
África Septentrional y Asia Occidental															
Arabia Saudita	...	...	...	1,34-3	1,38-4	1,44-1	0,91-4	1,00-2	0,95-2	...	...	1,05	1,01	0,90	1,07
Argelia	1,02	1,20	1,38	...	...	1,46-4	1,16-4	1,00-1i	0,86-1i	...	...	...	0,96	...	1,40
Armenia	1,00-1	0,98-1	1,08-1	...	1,04-4	...	1,07-4	1,00-2	1,00-2	...	...	1,04	1,01	1,05	1,25
Azerbaiyán	...	...	...	1,06-3	...	...	...	1,00-2	1,00-2	...	...	1,11i	1,03i	1,00i	1,14i
Bahrein	...	...	...	1,24-3	1,13-4	...	1,17-4	0,99-1	0,96-1	...	...	1,07	0,99	1,08	1,45
Chipre	1,00-2	1,00-2	1,09-2	...	0,99-4	1,32-1	...	...	...	...	...	0,97-1i	0,99-1i	0,98-1i	1,08-1i
Egipto	0,99-2	1,02-2	1,09-2	...	...	...	1,13-4	0,97-2	0,86-2	...	...	1,00	1,01	0,99	1,04-1
Emiratos Árabes Unidos	...	...	...	1,17-3	1,00-4	1,33-1	1,07-4	0,99-4i	1,03-4i	...	...	0,99	1,00	0,99	0,95
Georgia	1,00-1	1,00-1	1,08-1	1,07-3	1,02-4	1,37-1	1,04-1	1,00-2	1,00-2	...	...	...	1,01	1,01	1,12
Iraq	0,94-1	1,01-1	1,15-1	...	...	...	...	0,97-2	0,88-2	...	...	...	...	...	...
Israel	1,00-1	1,00-1	...	1,05-3	...	1,22-1	1,09-1	...	...	1,01-4	0,92-4	0,99-1	1,01-1	1,02-1	1,30-1
Jordania	1,01-1	1,02-1	1,24-1	...	...	1,35-1	1,01-1	1,00-1i	0,99-1i	...	...	0,99	0,98	1,02	1,15
Kuwait	...	...	...	...	1,03-4	...	0,84-4	1,01-1	0,98-1	...	...	1,06	1,13	1,06-4	1,51
Líbano	...	...	...	...	...	1,22-1	0,95-4	1,00-1j	0,96-1j	...	...	...	...	...	...
Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	...	...	...	...	1,01-4	1,31-1	1,07-4	0,99-1j	0,78-1j	...	...	0,89	0,97	0,93	1,03
Omán	...	...	...	1,27-3	1,18-4	...	1,27-4	1,01-1	0,96-1	...	...	1,02	1,08	0,91	1,46
Palestina	1,00	1,15	1,22	...	...	...	...	1,00	0,97	...	...	0,99	1,00	1,09	1,39
Qatar	...	...	...	1,18-3	0,99-4	1,41-1	1,03-4	1,02-2i	1,02-2i	...	...	0,99	1,03	...	1,87
República Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,11
Sudán	...	...	...	...	...	...	...	1,01-1i	0,86-1i	...	...	1,00-1	0,93-1	1,02-1	1,02-4
Túnez	1,03-1	1,15-1	1,30-1	...	...	1,28-4	0,87-4	...	...	...	...	1,02-3	0,99-1	1,13-3	1,46
Turquía	...	...	...	...	0,98-4	1,14-1	1,05-4	1,00-2	0,95-2	0,84-4	0,68-4	0,96-1	0,99-1	0,98-1	0,90-1
Yemen	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,90-3	0,87-3	0,73-3	...
Asia Central y Meridional															
Afganistán	0,60-4	0,52-4	0,45-4	...	...	...	...	0,76-1i	0,54-1i	...	...	...	0,67-1	0,57-1	0,35-1
Bangladesh	1,14	1,16	0,87	...	...	0,98-4	0,84-4	1,02	0,93	...	...	1,04-1	1,07-1	1,14	0,72
Bhután	...	...	...	...	...	...	...	1,00-2	0,76-2	...	...	1,00+1	1,02+1	1,11-1i	1,06+1
India	...	...	...	1,04-2	1,00-2	...	...	0,97-1i	0,80-1i	...	...	1,04	1,02	1,02	1,10
Irán, República Islámica del	...	...	...	1,25-3	1,04-4	...	1,01-4	1,00-3	0,89-3	...	...	1,03-3	1,05-2	0,96-2	0,88-1
Kazajstán	1,00-4	1,00-4	1,02-4	1,01-3	1,02-4	1,31-1	1,00-1	1,00-1j	1,00-1j	1,03-2	1,01-2	0,98+1	1,00+1	1,00+1	1,17+1
Kirguistán	1,00-1	1,00-1	0,95-1	...	...	...	...	1,00-1j	1,00-1j	...	...	1,01	0,99	1,00	1,21
Maldivas	1,02-2	1,09-2	1,29-2	...	...	...	...	1,01-3	1,01-3	...	...	1,06	1,03	0,93	1,72-2
Nepal	...	...	...	...	...	...	...	0,97-1i	0,76-1i	...	...	0,91	1,02	1,07	1,05
Pakistán	0,87-1	0,82-1	0,97-1	1,04-3	1,03-3	...	...	0,83-2	0,65-2	...	...	0,86	0,86	0,87	0,87-1
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	1,01-1	0,98-1	...	...	1,06-1	0,99-1	1,04-1	1,38
Tayikistán	0,99-2	0,97-2	0,76-2	...	...	...	...	...	...	...	...	0,87-2	0,99-2	...	0,76-2
Turkmenistán	1,00	0,98	0,74	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,98	0,98	0,82
Uzbekistán	...	...	...	...	...	...	...	1,00-1	1,00-1	...	...	0,94	0,99	0,99	0,83
Asia Oriental y Sudoriental															
Brunei Darussalam	...	...	...	...	...	1,23-1	1,07-1	1,00-1i	0,98-1i	...	...	1,01	1,01	1,03	1,36
Camboya	...	...	...	1,41	1,16	1,31-4	0,83-4	1,01-4	0,87-4	...	...	1,04	0,97	...	0,94
China	1,03-3	1,08-3	1,15-3	...	...	...	...	1,00-1i	0,97-1i	...	...	1,00	1,01	...	1,18
Filipinas	1,06-1	1,15-1	1,11-1	1,23	1,08	1,34-1	...	1,00-4	1,00-4	...	...	0,99	0,97	1,09	1,24-2
Hong Kong (China)	...	...	...	1,01-3	1,00-4	1,10-1	1,03-1	...	...	...	...	1,04	1,05	0,98	1,10
Indonesia	1,02-2	1,06-2	0,99-2	...	1,03-4	1,31-1	1,13-1	1,00-1	0,97-1	...	...	0,90-1j	0,97-1	1,02-1	1,13-1
Japón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao (China)	...	...	...	1,00-3	...	1,06-1	1,00-1	1,00-3	0,97-3	...	...	0,97	0,98	1,00	1,27
Malasia	...	...	...	1,24	1,10	1,23-1	1,07-1	1,00-1	0,97-1	...	...	1,03	1,01-2	1,07	1,23
Mongolia	1,01-1	1,03-1	1,12-1	...	...	...	...	1,01-1i	1,00-1i	...	...	0,99	0,98	1,01	1,29-1
Myanmar	1,03-3	1,03-3	1,33-3	1,21	1,02	...	...	0,99-3i	0,90-3i	...	...	1,02-1	0,96-1	1,08-1	1,29-1
República de Corea	...	...	1,03-3	...	1,01-4	1,08-1	1,01-1	...	...	...	...	1,00-1	1,00-1	0,99-1	0,80-1
RDP Lao	0,98-2	0,96-2	0,94-2	1,33	1,08	...	...	0,96-4	0,88-4	...	...	1,03	0,97	0,94	1,10
RPD de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,00-1	1,01-4	0,51-1
Singapur	...	...	...	1,02-3	1,01-4	1,07-1	1,03-4	1,00-1	0,97-1	0,96-4	0,93-4	...	1,00-1j	0,99-1j	1,13-1j
Tailandia	1,00	1,10	1,14	...	...	1,38-1	1,16-1	1,01-1	0,97-1	...	...	1,00	1,00	0,97	1,29-3
Timor-Leste	1,10-3	1,10-3	1,10-3	...	...	...	...	1,03-1j	0,89-1j	...	...	1,04	0,98	1,09	...
Viet Nam	...	...	...	1,05	1,00	1,11-4	1,04-4	1,00-1i	0,97-1i	...	...	1,02	1,02	...	1,20-3

UBICACIÓN/NIVEL DE INGRESOS																
F												G				
Disparidad en finalización de primaria				Disparidad en finalización del primer ciclo de secundaria				Disparidad en finalización del segundo ciclo de secundaria				Disparidad de nivel de ingresos en el nivel mínimo de competencia				
Índice de paridad ajustado		% de finalización de los más pobres		Índice de paridad ajustado		% de finalización de los más pobres		Índice de paridad ajustado		% de finalización de los más pobres		Final de primaria		Final del primer ciclo de secundaria		Código de país
Ubicación	Nivel de ingresos	H	M	Ubicación	Nivel de ingresos	H	M	Ubicación	Nivel de ingresos	H	M	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	
4.5.1																
2019																
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,76-3	0,38-4	0,42-1	0,24-4	SAU
0,98	0,92	...	...	0,83	0,57	...	...	0,69	0,37	...	...	...	...	0,61-4	0,49-4	DZA
1,00-1	0,99-1	99-3	99-3	0,98-1	0,98-1	85-3	99-3	0,84-1	0,91-1	45-3	55-3	...	0,94-4	...	0,99-4	ARM
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,90-3	...	...	...	AZE
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,72-3	0,66-4	...	0,69-4	BHR
1,00-2	0,99-2	...	...	1,01-2	0,99-2	...	...	0,92-2	0,73-2	...	...	...	0,79-4	0,58-1	...	CYP
0,99-2	0,92-2	...	...	0,92-2	0,77-2	...	...	0,87-2	0,71-2	...	...	...	...	...	0,66-4	EGY
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,80-3	0,51-4	0,48-1	0,58-4	ARE
1,00-1	1,00-1	100-1	100-1	0,96-1	0,93-1	95-1	91-1	0,84-1	0,69-1	54-1	52-1	0,97-3	0,65-4	0,39-1	0,40-1	GEO
0,87-1	0,58-1	62-1	45-1	0,76-1	0,32-1	26-1	19-1	0,80-1	0,24-1	15-1	11-1	...	...	...	...	IRQ
1,00-1	1,00-1	...	...	1,00-1	0,99-1	...	...	...	...	...	...	0,77-3	...	0,57-1	0,53-1	ISR
1,01-1	0,92-1	88-1	93-1	1,02-1	0,66-1	64-1	66-1	0,88-1	0,31-1	20-1	31-1	...	...	0,60-1	0,52-1	JOR
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,36-4	...	0,44-4	KWT
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,25-1	0,52-4	LBN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LBY
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,32-4	0,33-1	0,27-4	MAR
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,79-3	0,95-4	...	0,70-4	OMN
1,00	0,99	...	...	0,97	0,87	...	...	0,96	0,74	...	...	...	...	...	...	PSE
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,86-3	0,85-4	0,46-1	0,76-4	QAT
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SYR
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SDN
0,93-1	0,89-1	85-1	92-1	0,72-1	0,55-1	49-1	56-1	0,52-1	0,30-1	17-1	32-1	...	...	0,34-4	0,31-4	TUN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,63-4	0,71-1	0,52-4	TUR
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	YEM
0,68-4	0,60-4	56-4	32-4	0,56-4	0,41-4	36-4	13-4	0,46-4	0,29-4	21-4	5-4	...	...	...	...	AFG
0,99	0,77	62	79	0,95	0,52	38	49	0,78	0,24	16	8	...	...	...	...	BGD
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BTN
0,97-3	0,82-3	81-3	80-3	0,92-3	0,62-3	62-3	56-3	0,65-3	0,18-3	18-3	9-3	...	...	...	...	IND
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,70-3	0,59-4	...	0,34-4	IRN
1,00-4	1,00-4	100-4	100-4	1,00-4	0,99-4	100-4	99-4	0,96-4	0,90-4	88-4	89-4	1,00-3	0,82-4	0,56-1	0,75-1	KAZ
1,00-1	1,01-1	100-1	100-1	0,99-1	0,97-1	96-1	97-1	0,92-1	0,81-1	74-1	81-1	...	...	...	...	KGZ
0,98-2	0,98-2	96-2	97-2	0,93-2	0,86-2	75-2	89-2	0,49-2	0,34-2	16-2	22-2	...	...	...	...	MDV
...	0,86-3	83-3	81-3	...	0,62-3	56-3	59-3	...	...	...	...	...	...	...	...	NPL
0,68-1	0,31-1	39-1	19-1	0,59-1	0,15-1	22-1	4-1	0,44-1	0,03-1	3-1	1-1	0,72-3	0,72-3	...	...	PAK
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LKA
1,00-2	0,99-2	99-2	96-2	0,98-2	0,96-2	95-2	95-2	0,93-2	0,82-2	77-2	55-2	...	...	...	...	TJK
1,00	1,00	98	99	1,04	1,08	98	97	0,30	0,17	86-3	95-3	...	...	...	...	TKM
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	UZB
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,40-1	0,47-1	BRN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,22-4	0,19-4	KHM
0,95-3	0,96-3	...	...	0,88-3	0,89-3	...	...	0,80-3	0,75-3	...	...	...	...	...	...	CHN
0,98-1	0,81-1	71-1	89-1	0,92-1	0,54-1	40-1	68-1	0,89-1	0,51-1	42-1	56-1	...	...	0,11-1	...	PHL
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,00-3	0,96-4	0,89-1	0,89-1	HKG
0,97-2	0,91-2	87-2	94-2	0,89-2	0,68-2	64-2	69-2	0,68-2	0,35-2	31-2	32-2	...	0,44-4	0,39-1	0,37-1	IDN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	JPN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,99-3	...	0,96-1	0,96-1	MAC
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,45-1	0,48-1	MYS
0,99-1	0,97-1	95-1	98-1	0,89-1	0,84-1	79-1	90-1	0,68-1	0,53-1	44-1	61-1	...	...	...	...	MNG
0,91-3	0,70-3	64-3	65-3	0,47-3	0,18-3	18-3	9-3	0,31-3	0,04-3	1-3	2-3	...	...	...	...	MMR
...	...	...	...	...	...	...	...	0,99-3	0,93-3	...	...	...	0,93-4	0,82-1	0,80-1	KOR
0,85-2	0,64-2	67-2	58-2	0,56-2	0,19-2	21-2	12-2	0,36-2	0,07-2	5-2	4-2	...	...	...	...	LAO
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PRK
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,92-3	0,85-4	0,83-1	0,28-4	SGP
0,99	1,00	96	99	0,95	0,73	63	74	0,82	0,49	33	49	...	...	0,41-1	0,54-1	THA
0,82-3	0,62-3	57-3	63-3	0,63-3	0,37-3	33-3	35-3	0,48-3	0,23-3	18-3	20-3	...	...	...	...	TLS
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,84-4	0,78-4	VNM

CUADRO 5: continuación

País o territorio	GÉNERO														
	A			B				C		D		E			
	IPGA en la finalización			IPGA en el nivel mínimo de competencia				IPGA en la tasa de alfabetización		IPGA en la competencia de los adultos		IPGA en la tasa bruta de matrícula			
				Final de primaria		Final del primer ciclo de secundaria									
	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Jóvenes	Adultos	Lectoescritura	Nociones elementales de aritmética	Preescolar	Primaria	Secundaria	Educación superior
Indicador del ODS	4.5.1														
Año de referencia	2019														
Oceanía															
Australia	...	...	...	...	0,97-4	1,11-1	0,99-1	...	...	...	...	0,96-1	1,00-1	0,94-1	1,26-1
Fiji	...	...	...	...	...	...	...	1,00-2	1,00-2	...	...	0,97	0,96	...	...
Islas Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,10	0,96	1,04	...
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,01	0,96	1,07	1,11
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,02	0,99	...	...
Kiribati	1,04	1,22	1,38	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,07-2	...	...
Micronesia, E. F. de	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,99	0,96	...	...
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,03	0,99	1,03	...
Niue	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,64	1,13	1,00	...
Nueva Zelandia	...	...	...	1,05-3	0,99-4	1,11-1	0,99-1	...	...	...	...	0,98-1	1,01-1	1,06-1	1,32-1
Palau	...	...	...	...	...	...	...	1,01-4	1,00-4	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	1,02-1	1,00-1	0,89-1	...	...	...	...	...	...	...	...	0,99-3	0,91-3	0,73-3	...
Samoa	...	...	...	...	...	...	...	1,01-1i	1,00-1i	...	...	1,06	1,01	1,09-3	1,46
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,88	1,03	0,99	...
Tonga	1,00	1,10	1,14	...	...	...	...	1,00-1i	1,00-1i	...	...	1,06-4	0,99-4	1,03-4	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,89	0,92	1,25	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	1,01-1i	0,98-1i	...	...	0,97-4	0,97-4	1,03-4	...
América Latina y el Caribe															
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,08	0,99	0,97	...
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	1,01-4	...	...	1,10-1	0,99-1	0,96-1	...
Argentina	...	...	...	...	...	1,11-1	0,78-1	1,01-1	1,00-1	...	...	1,02-1	1,00-1	1,04-1	1,40-1
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	1,00-1i	1,00-1i	...	...	...	...	...	1,48-3
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,99	0,96	1,04	...
Belice	1,01-3	1,15-3	1,06-3	...	...	...	...	...	...	...	...	1,03	0,97	1,02	1,40
Bolivia, E. P. de	1,02	1,02	1,02	1,13-4	0,84-4	...	...	1,00-4	0,92-4	...	...	1,02	0,99	0,98	...
Brasil	1,03-1	1,08-1	1,15-1	...	...	1,20-1	0,88-1	1,00-1	1,00-1	...	...	0,99-1i	0,97-1i	1,03-1i	1,27-1i
Chile	1,02-2	1,02-2	1,06-2	...	...	1,13-1	0,74-4	1,00-2	1,00-2	0,90-4	0,70-4	0,98-1	0,97-1	1,00-1	1,14-1
Colombia	1,02-1	1,06-1	1,07-1	...	...	1,07-1	0,75-1	1,00-1	1,00-1	...	...	1,02	0,97	1,05	1,14
Costa Rica	1,01-1	1,05-1	1,09-1	...	...	1,11-1	0,80-1	1,00-1i	1,00-1i	...	...	1,00	1,01	1,07	1,18
Cuba	1,00	1,02	1,09	...	...	...	...	...	...	...	...	0,99	0,97	1,01	1,37-1
Curazao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,06	0,97	1,02	...
Ecuador	1,00-1	1,01-1	1,05-1	...	...	1,09-4	0,71-4	1,00-2	0,98-2	0,96-2	0,77-2	1,05-1	1,02-1	1,03-1	1,13-1
El Salvador	1,04-1	1,00-1	1,04-1	...	...	...	...	1,00-1	0,96-1	...	...	1,02-1	0,97-1	0,99-1	1,12-1
Granada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,03-1	0,98-1	1,03-1	1,20-1
Guatemala	0,95-4	0,87-4	0,91-4	...	...	1,15-4	0,84-4	...	...	...	...	1,02	0,98	0,96	1,15-4
Guyana	1,02	1,04	1,04	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haití	1,16-2	1,17-2	0,96-2	...	...	...	...	0,99-3i	0,89-3i	...	...	...	...	...	...
Honduras	1,07-1	1,09-1	1,24-1	...	...	1,11-4	0,66-4	1,03-1	1,00-1	...	...	1,04	1,00	1,11	1,28
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,98-1	0,97-1	1,01-1	...
Islas Turcas y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,15-1	1,00-1	1,03-1	...
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,11-2	1,00-1	1,10-3	1,44-1
Jamaica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,04	...	1,02	1,43-4
México	1,01-1	1,03-1	1,07-1	...	...	1,11-1	0,88-1	1,00-1	0,98-1	0,99-2	0,80-2	1,03-1	1,01-1	1,08-1	1,04-1
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,15	1,12	1,08	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	1,04-4i	1,00-4i	...	...	...	...	...	...
Panamá	1,01-1	1,07-1	1,11-1	...	...	1,16-1	0,82-1	1,00-1	0,99-1	...	...	1,02-2	0,98-2	1,05-2	1,36-3
Paraguay	1,02	1,08	1,09	...	...	1,12-4	0,56-4	1,01-1	0,99-1	...	...	1,01-3	...	...	...
Perú	1,00-1	1,01-1	1,01-1	...	...	...	...	1,00-1	0,94-1	0,89-2	0,74-2	1,00	0,96	0,94	1,05-2
República Dominicana	1,06-1	1,11-1	1,24-1	...	...	1,37-1	0,94-1	1,00-3	1,00-3	...	...	1,02i	0,95i	1,08i	1,44-2i
Saint Kitts y Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,80-3	0,97-3	1,03-3	1,50-4
San Vicente y las Granadinas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,02-1	0,99-1	1,03-1	1,40-4
Santa Lucía	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,02	1,02	0,97	1,53
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,70-4
Suriname	1,11-1	1,28-1	1,29-1	...	...	...	...	1,00-1i	0,97-1i	...	...	1,05	1,00	1,24-4	...
Trinidad y Tabago	...	...	...	1,11-3	...	1,28-4	1,16-4	...	...	...	...	1,02	...	...	...
Uruguay	1,02-1	1,13-1	1,27-1	...	...	1,17-1	0,93-1	1,01-1	1,01-1	...	...	1,00-1	0,99-1	1,10-1	...
Venezuela, R. B. de	...	...	...	...	...	...	...	1,01-3	1,00-3	...	...	1,01-2	0,98-2	1,07-2	...

UBICACIÓN/NIVEL DE INGRESOS																
	F												G			
	Disparidad en finalización de primaria				Disparidad en finalización del primer ciclo de secundaria				Disparidad en finalización del segundo ciclo de secundaria				Disparidad de nivel de ingresos en el nivel mínimo de competencia			
	Índice de paridad ajustado		% de finalización de los más pobres		Índice de paridad ajustado		% de finalización de los más pobres		Índice de paridad ajustado		% de finalización de los más pobres		Final de primaria		Final del primer ciclo de secundaria	
	Ubicación	Nivel de ingresos	H	M	Ubicación	Nivel de ingresos	H	M	Ubicación	Nivel de ingresos	H	M	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas
	4.5.1															
	2019															
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,52-4	0,76-1	0,71-1
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,97	0,92	85	93	0,85	0,69	52	75	0,28	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,83-3	0,41-4	0,75-1	0,70-1
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,74-1	0,45-1	41-1	36-1	0,74-1	0,33-1	31-1	20-1	0,41-1	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	1,00	1,00	97	97	0,95	0,74	88	86	0,99	0,71	5	23	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,36-1	0,20-1
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,99-3	0,92-3	88-3	94-3	0,68-3	0,38-3	23-3	44-3	0,69-3	0,25-3	16-3	21-3	...	...	...	...
	1,03	0,96	95-1	97-1	1,10	0,90	87-1	88-1	1,40	0,67	59-1	55-1	...	...	...	...
	0,96-1	0,93-1	89-1	94-1	0,87-1	0,76-1	68-1	80-1	0,68-1	0,46-1	38-1	47-1	...	...	0,45-1	0,26-1
	0,99-2	0,95-2	93-2	96-2	0,99-2	0,94-2	91-2	95-2	0,91-2	0,82-2	75-2	79-2	...	...	0,63-1	0,28-4
	0,95-1	0,98-1	84-1	91-1	0,79-1	0,76-1	55-1	67-1	0,64-1	0,62-1	49-1	52-1	...	...	0,44-1	0,34-1
	1,00-1	0,96-1	95-1	95-1	0,93-1	0,63-1	48-1	55-1	0,88-1	0,38-1	22-1	29-1	...	...	0,50-1	0,37-1
	1,00	1,00	...	...	0,96	1,14	...	...	0,79	1,49	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,99-1	0,99-1	98-1	98-1	0,92-1	0,86-1	83-1	85-1	0,72-1	0,62-1	55-1	57-1	...	...	0,41-4	0,27-4
	0,92-1	0,86-1	83-1	85-1	0,76-1	0,67-1	64-1	58-1	0,58-1	0,35-1	28-1	32-1	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,83-4	0,58-4	58-4	54-4	0,55-4	0,17-4	21-4	10-4	0,43-4	0,06-4	7-4	3-4	...	...	0,25-4	0,10-4
	0,99	0,97	...	...	0,97	0,91	...	...	0,97	0,93	...	...	...	...	...	...
	0,61-2	0,26-2	17-2	24-2	0,46-2	0,12-2	7-2	9-2	0,30-2	0,02-2	1-2	1-2	...	...	...	...
	0,91-1	0,76-1	73-1	76-1	0,45-1	0,32-1	25-1	29-1	0,39-1	0,20-1	10-1	16-1	...	...	0,35-4	0,20-4
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,99-1	0,97-1	94-1	97-1	0,90-1	0,82-1	78-1	78-1	0,67-1	0,47-1	38-1	37-1	...	...	0,47-1	0,44-1
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,94-1	0,91-1	89-1	91-1	0,83-1	0,72-1	66-1	75-1	0,70-1	0,45-1	39-1	41-1	...	...	0,27-1	0,15-1
	0,97	0,92	86-1	93-1	0,82	0,74	67-1	69-1	0,65	0,48	41-1	36-1	...	...	0,34-4	0,15-4
	0,97-1	0,95-1	95-1	93-1	0,89-1	0,83-1	82-1	80-1	0,82-1	0,73-1	71-1	69-1	...	...	...	...
	0,98-1	0,94-1	88-1	96-1	0,93-1	0,90-1	78-1	86-1	0,72-1	0,56-1	40-1	47-1	...	...	0,22-1	0,12-1
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,88-1	0,69-1	60-1	77-1	0,67-1	0,30-1	16-1	32-1	0,49-1	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,82-3	...	0,60-4	0,51-4
	1,01-1	0,98-1	96-1	97-1	0,95-1	0,53-1	46-1	58-1	0,75-1	0,18-1	10-1	17-1	...	...	0,46-1	0,39-1
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

CUADRO 5: continuación

País o territorio	GÉNERO															
	A			B				C		D		E				
	IPGA en la finalización			IPGA en el nivel mínimo de competencia				IPGA en la tasa de alfabetización		IPGA en la competencia de los adultos		IPGA en la tasa bruta de matrícula			
				Final de primaria		Final del primer ciclo de secundaria									
	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Jóvenes	Adultos	Lectoescritura	Nociones elementales de aritmética	Preescolar	Primaria	Secundaria	Educación superior
Indicador del ODS	4.5.1														
Año de referencia	2019														
Europa y América del Norte															
Albania	1,02-2	1,01-2	1,04-2	...	...	1,35-1	1,06-1	1,01-1i	0,99-1i	...	...	1,00	1,03	1,01	1,36
Alemania	...	...	...	1,01-3	0,98-4	1,10-1	1,00-1	...	...	...	...	0,99-1	1,01-1	0,94-1	1,03-1
Andorra	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria	1,01-2	1,02-2	0,98-2	1,01-3	...	1,13-1	0,99-1	...	...	...	...	0,99-1	0,99-1	0,96-1	1,16-1
Belarús	1,00	...	...	...	...	1,13-1	0,99-1	1,00-1i	1,00-1i	...	...	0,96-1	1,00-1	0,99-1	1,16-1
Bélgica	1,04-4	1,08-4	1,05-4	...	...	1,08-1	0,97-1	...	...	...	...	1,00-1	1,00-1	1,11-1	1,24-1
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,85-4	0,98-4	1,11-4	1,33-1
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	1,30-1	...	...	...	...	...	0,97	...	...	1,33
Bulgaria	...	...	...	1,02-3	1,03-4	1,27-1	1,03-1	...	...	...	...	0,99-1	0,99-1	0,97-1	1,19-1
Canadá	...	...	1,01-2	1,01-3	0,95-4	1,09-1	1,00-1	...	...	...	...	...	1,00-1	1,01-1	1,25-1
Croacia	1,00-2	0,99-2	1,00-2	...	0,92-4	1,16-1	0,98-1	...	...	...	...	0,99-1	1,00-1	1,05-1	1,28-1
Chequia	1,00-2	1,01-2	1,08-2	1,02-3	0,97-4	1,13-1	1,01-1	1,00-3	1,00-3	...	...	0,97-1	1,01-1	1,00-1	1,28-1
Dinamarca	1,00-2	1,00-2	1,19-2	...	...	1,11-1	1,01-1	...	...	...	...	0,98-1	1,00-1	1,00-1	1,27-1
Eslovaquia	1,00-4	1,01-4	0,98-4	1,01-3	...	1,18-1	1,01-1	...	...	...	...	0,98-1	1,00-1	1,01-1	1,34-1
Eslovenia	1,00-2	1,00-2	1,03-2	1,02-3	1,00-4	1,16-1	1,01-1	...	...	1,02-4	0,98-4	0,98-1	1,00-1	1,02-1	1,31-1
España	0,94-2	1,03-2	1,05-2	1,02-3	0,93-4	1,08-4	1,00-1	1,00-1	0,99-1	...	...	1,00-1	1,01-1	1,02-1	1,17-1
Estados Unidos	1,00	1,01	1,02	1,01-3	0,98-4	1,09-1	0,98-1	...	...	1,02-2	0,97-2	1,01-1i	1,00-1i	0,99-1i	1,27-1i
Federación de Rusia	1,00-1	1,00-1	1,01-1	1,01-3	1,00-4	1,12-1	1,00-1	1,00-1i	1,00-1i	...	...	0,98-1	0,99-1	0,97-1	1,15-1
Finlandia	1,00-2	1,00-2	1,08-2	1,01-3	1,07-4	1,13-1	1,04-1	...	...	...	...	0,99-1	0,99-1	1,09-1	1,16-1
Francia	1,01-2	1,02-2	1,05-2	1,02-3	0,97-4	1,11-1	1,00-1	...	...	...	...	1,00-1i	0,99-1i	1,00-1i	1,20-1i
Grecia	1,00-2	1,01-2	1,01-2	...	...	1,22-1	1,04-1	1,00-1i	0,99-1i	1,05-4	0,94-4	1,01-1	1,00-1	0,95-1	1,00-1
Hungría	0,99-2	0,98-2	1,04-2	1,01-3	0,99-4	1,12-1	0,95-4	...	...	1,04-2	1,01-2	0,97-1	0,99-1	1,00-1	1,18-1
Irlanda	1,00-4	1,01-4	1,04-4	...	...	1,07-1	1,00-1	...	...	...	...	0,99-1i	0,99-1i	1,12-1i	1,11-1i
Islandia	1,00-4	1,00-4	1,32-4	...	...	1,19-1	1,07-1	...	...	...	...	1,01-1	1,00-1	0,99-1	1,46-1
Italia	1,00-2	1,00-2	1,02-2	1,02-3	0,88-4	1,11-1	0,96-4	1,00-1i	1,00-1i	...	...	0,98-1	0,97-1	0,99-1	1,26-1
Letonia	1,00-4	1,01-4	1,11-4	1,00-3	...	1,16-1	1,00-1	1,00-1i	1,00-1i	...	...	0,99-1i	1,00-1i	0,99-1i	1,33-1i
Liechtenstein	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,90-1i	1,01-1i	0,83-1i	0,56-1i
Lituania	1,00-2	0,99-2	1,12-2	1,01-3	1,03-4	1,18-1	1,05-1	...	...	1,02-4	0,99-4	0,99-1i	1,00-1i	0,96-1i	1,27-1i
Luxemburgo	...	0,97-2	1,00-2	...	...	1,13-1	0,97-1	...	...	...	...	0,98-1	0,98-1	1,02-1	1,13-1
Macedonia del Norte	...	...	...	...	...	1,41-1	1,09-1	...	...	...	...	1,02-1	1,00-1	0,98-1	1,24-1
Malta	...	...	...	1,11-3	...	1,26-1	1,03-4	1,01-1i	1,03-1i	...	...	0,99	1,01	1,00	1,29
Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Montenegro	1,04-1	1,04-1	1,08-1	...	...	1,24-1	0,94-1	1,00-1i	0,99-1i	...	...	0,95	1,00	1,02	1,25
Noruega	...	...	...	...	0,99-4	1,16-1	1,05-1	...	...	...	...	1,00-1	1,00-1	0,96-1	1,32-1
Países Bajos	1,00-2	1,05-2	1,03-2	1,01-3	0,97-4	1,13-1	1,02-1	...	...	...	...	1,02-1	1,00-1	1,01-1	1,12-1
Polonia	1,00-2	1,00-2	1,02-2	1,01-3	1,02-4	1,11-1	1,02-1	...	...	...	...	1,00-1	0,99-1	0,97-1	1,34-1
Portugal	1,01-2	1,00-2	1,10-2	1,01-3	0,97-4	1,10-1	1,00-1	1,00-1i	0,98-1i	...	...	0,99-1	0,97-1	1,00-1	1,12-1
Reino Unido	1,00-4	1,00-4	1,10-4	...	...	1,07-1	0,97-1	...	...	...	...	1,00-1	1,00-1	1,03-1	1,27-1
República de Moldova	...	...	...	...	...	1,26-1	1,02-1	...	...	...	...	0,98i	0,97i	0,99i	1,26i
Rumania	1,00-2	1,00-2	0,98-2	...	...	1,22-1	0,98-1	1,00-1i	0,99-1i	...	...	1,00-1	0,99-1	1,00-1	1,21-1
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	1,00-1	1,00-1	...	...	1,00	1,10	0,95	0,77
Serbia	0,99	0,98	1,07	...	1,01-4	1,22-1	1,01-1	1,00-3	0,99-3	...	...	1,00i	1,00i	1,01i	1,28i
Suecia	1,00-2	1,00-2	1,06-2	1,01-3	1,00-4	1,11-1	1,02-1	...	...	...	...	0,99-1	1,02-1	1,06-1	1,37-1
Suiza	1,00-4	1,00-4	0,96-4	...	...	1,12-1	0,99-1	...	...	...	...	0,98-1	0,99-1	0,95-1	1,03-1
Ucrania	...	...	...	...	...	1,16-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...

UBICACIÓN/NIVEL DE INGRESOS																	
F												G					
Disparidad en finalización de primaria				Disparidad en finalización del primer ciclo de secundaria				Disparidad en finalización del segundo ciclo de secundaria				Disparidad de nivel de ingresos en el nivel mínimo de competencia					
Índice de paridad ajustado		% de finalización de los más pobres		Índice de paridad ajustado		% de finalización de los más pobres		Índice de paridad ajustado		% de finalización de los más pobres		Final de primaria		Final del primer ciclo de secundaria			
Ubicación	Nivel de ingresos	H	M	Ubicación	Nivel de ingresos	H	M	Ubicación	Nivel de ingresos	H	M	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Código de país	
4.5.1																	
2019																	
0,97-2	0,94-2	91-2	96-2	0,99-2	0,88-2	89-2	86-2	0,85-2	0,62-2	60-2	60-2	...	...	0,51-1	0,75-1	ALB	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,82-3	0,68-4	0,70-1	0,68-1	DEU	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	AND	
1,00-2	...	...	...	0,99-2	0,85-2	...	...	1,11-2	0,75-2	...	...	0,92-3	...	0,70-1	0,70-1	AUT	
1,00	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,61-1	0,54-1	BLR	
...	...	...	...	0,94-4	0,93-4	...	...	0,94-4	0,84-4	...	...	...	...	0,68-1	0,67-1	BEL	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BMU	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,50-1	...	BIH	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,91-3	0,70-4	0,40-1	0,45-1	BGR	
...	...	...	...	...	...	...	...	0,95-2	0,94-2	...	...	0,89-3	0,70-4	0,85-1	0,81-1	CAN	
1,01-2	1,00-2	...	...	1,01-2	1,00-2	...	...	0,98-2	0,90-2	...	...	...	0,83-4	0,80-1	0,68-1	HRV	
1,01-2	0,98-2	...	...	1,01-2	0,96-2	...	...	1,00-2	0,81-2	...	...	0,86-3	0,69-4	0,68-1	0,66-1	CZE	
1,00-2	0,99-2	...	...	1,01-2	0,98-2	...	...	0,86-2	1,11-2	...	...	...	...	0,78-1	0,80-1	DNK	
1,00-4	0,98-4	...	...	1,00-4	0,97-4	...	...	1,02-4	0,77-4	...	...	0,59-3	...	0,56-1	0,57-1	SVK	
...	1,00-2	...	...	...	1,00-2	...	...	...	0,90-2	...	...	0,99-3	0,99-4	0,79-1	0,77-1	SVN	
...	...	...	...	0,97-2	0,88-2	...	...	0,83-2	0,51-2	...	...	0,96-3	0,57-4	0,77-4	0,68-1	ESP	
...	1,00	...	...	...	0,99	...	...	...	0,92	...	...	0,96-3	0,71-4	0,76-1	0,62-1	USA	
1,00-1	...	...	...	1,00-1	...	...	...	0,98-1	1,00-1	...	...	0,99-3	0,96-4	0,79-1	0,76-1	RUS	
1,00-2	1,00-2	...	...	1,00-2	1,00-2	...	...	0,84-2	1,03-2	...	...	0,98-3	1,03-4	0,85-1	0,80-1	FIN	
1,00-2	0,98-2	...	...	1,01-2	0,96-2	...	...	1,02-2	0,80-2	...	...	0,92-3	0,52-4	0,70-1	0,64-1	FRA	
1,00-2	1,00-2	...	...	1,01-2	0,97-2	...	...	0,94-2	0,96-2	...	...	...	...	0,63-1	0,57-1	GRC	
1,01-2	1,00-2	...	...	1,02-2	0,99-2	...	...	0,92-2	0,95-2	...	...	0,94-3	0,60-4	0,58-1	0,53-4	HUN	
1,00-4	1,00-4	...	...	1,01-4	1,00-4	...	...	1,05-4	0,94-4	...	...	...	...	0,84-1	0,78-1	IRL	
1,00-4	1,00-4	...	...	1,00-4	1,00-4	...	...	0,65-4	0,86-4	...	...	...	...	0,73-1	0,76-1	ISL	
1,00-2	1,00-2	...	...	1,00-2	1,00-2	...	...	1,01-2	0,76-2	...	...	0,98-3	0,76-4	0,72-1	0,64-4	ITA	
1,00-4	1,00-4	...	...	1,01-4	0,99-4	...	...	0,94-4	0,59-4	...	...	0,98-3	...	0,78-1	0,78-1	LVA	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LIE	
0,98-2	0,99-2	...	...	0,96-2	0,98-2	...	...	0,83-2	...	...	...	0,91-3	0,79-4	0,68-1	0,65-1	LTU	
...	...	...	...	1,04-2	0,90-2	...	...	1,10-2	0,75-2	...	...	...	...	0,58-1	0,59-1	LUX	
1,02	0,97	97	98	1,03	0,84	79	88	1,02	0,56	63	49	...	...	0,45-1	0,39-1	MKD	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,93-3	...	0,64-1	...	MLT	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MCO	
1,02-1	0,89-1	84-1	94-1	1,03-1	0,78-1	70-1	86-1	1,00-1	0,54-1	52-1	58-1	...	...	0,63-1	0,60-1	MNE	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,79-4	0,81-1	0,78-1	NOR	
...	...	...	...	...	0,93-2	...	...	...	1,02-2	...	...	0,92-3	0,94-4	0,73-1	0,78-1	NLD	
1,00-2	1,00-2	...	...	0,98-2	0,97-2	...	...	0,97-2	1,02-2	...	...	0,96-3	0,81-4	0,81-1	0,78-1	POL	
1,01-2	1,00-2	...	...	1,00-2	0,86-2	...	...	0,93-2	0,79-2	...	...	0,97-3	0,85-4	0,71-1	0,65-1	PRT	
1,00-4	1,00-4	...	...	1,00-4	1,00-4	...	...	1,02-4	0,90-4	...	...	...	...	0,81-1	0,76-1	GBR	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,44-1	0,38-1	MDA	
0,99-2	0,98-2	...	...	0,98-2	0,96-2	...	...	0,83-2	0,63-2	...	...	...	...	0,47-1	0,40-1	ROU	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SMR	
...	0,97	100	93	...	0,93	95	92	...	0,64	63	59	...	0,89-4	0,62-1	0,60-1	SRB	
1,00-2	1,00-2	...	...	1,00-2	1,00-2	...	...	1,04-2	0,96-2	...	...	0,93-3	0,63-4	0,77-1	0,73-1	SWE	
1,00-4	1,00-4	...	...	1,01-4	1,00-4	...	...	1,11-4	0,93-4	...	...	...	...	0,68-1	0,76-1	CHE	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,63-1	...	UKR	

CUADRO 6: ODS 4, Meta 4.7 – Educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial

De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible

	A				B	C		
	Medida en que se incluye la educación relacionada con la ciudadanía mundial y con el desarrollo sostenible				% de escuelas que imparten educación sobre VIH/SIDA basada en competencias para la vida	% de alumnos y jóvenes con comprensión sobre		
	Políticas/ marcos educativos	Plan de estudios	Formación en el empleo de los docentes	Evaluación de los alumnos		VIH/SIDA y sexualidad	Ciudadanía mundial	Conocimientos científicos básicos
Indicador del ODS	4.7.1				4.7.2	4.7.4		4.7.5
Año de referencia	2017				2019			
Región	% de países				Mediana			
Mundo	**100**i	**84**i	**86**i	**86**i	...	...	...	...
África subsahariana	...	...	...	...	...	36i	...	...
África Septentrional y Asia Occidental	100i	89i	100i	100i	100i	...	33i	...
África Septentrional	100i	100i	100i	100i	-i	...	...	...
Asia Occidental	100i	86i	100i	100i	100i	...	32i	...
Asia Central y Meridional	100i	50i	83i	100i	100i	...	...	...
Asia Central	100i	-i	100i	100i	61i	...	...	...
Asia Meridional	100i	75i	75i	100i	100i	23i	...	...
Asia Oriental y Sudoriental	100i	71i	83i	86i	98i	...	15i	...
Asia Oriental	100i	100i	100i	67i	96i	...	14i	...
Asia Sudoriental	100i	50i	...	100i	100i	29i	...	...
Oceanía	...	...	...	...	60i	...	...	...
América Latina y el Caribe	...	71i	...	...	...	...	...	...
Caribe	...	...	...	...	100i	...	...	...
América Central	100i	75i	100i	50i	...	...	...	...
América del Sur	100i	57i	67i	71i	...	...	...	...
Europa y América del Norte	100i	100i	88i	93i	...	...	...	56i
Europa	100	100	88i	92i	...	...	...	56i
América del Norte	...	100i	100i	100i	100i	...	29	...
Bajos ingresos	...	...	...	...	...	31i	...	...
Ingresos medianos	100i	76i	89i	84i	...	...	...	...
Medianos bajos	...	...	...	...	...	...	...	...
Medianos altos	100i	78i	90i	82i	...	...	...	...
Altos ingresos	100i	97i	87i	84i	...	...	...	...

A Grado en que i) la educación relativa a la ciudadanía mundial y ii) la educación sobre el desarrollo sostenible (incluido la relativa al cambio climático) se incorporan en todos los niveles de a) las políticas educativas nacionales; b) los planes de estudio; c) la formación de los docentes; y d) la evaluación de los alumnos [*Fuente:* UNESCO, 2019]. (Bajo = no se recogen o se recogen poco/no se incluyen en la evaluación de alumnos. Medio = se recogen bastante. Alto = se recogen/incluyen totalmente en la evaluación de alumnos.)

B Porcentaje de escuelas de primer ciclo de secundaria que imparten educación sobre el VIH/SIDA basada en competencias para la vida.

C Porcentaje de alumnos y jóvenes con una comprensión adecuada de las cuestiones relacionadas con la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible [Fuentes: IEU, ONUSIDA].

D Porcentaje de escuelas primarias con agua, saneamiento e higiene (WASH): servicio básico de agua potable, instalaciones sanitarias básicas o baños (para cada sexo), y de lavado de manos.

E Porcentaje de escuelas públicas con electricidad y computadoras o internet utilizados con fines pedagógicos.

F Porcentaje de escuelas primarias públicas con acceso a infraestructuras y materiales adaptados para alumnos con discapacidad.

G Nivel de acoso.

H Nivel de ataques a alumnos, personal docente o establecimientos [*Fuente:* Coalición Mundial para la Protección de la Educación contra los Ataques].

I Alumnos que se desplazan a otros países, cantidad de matriculados que entran y salen (miles) e índices de movilidad de los que entran y salen (como porcentaje de la matrícula total en educación superior del país).

J Volumen de flujos de la asistencia oficial para el desarrollo (todos los sectores) destinado a becas (todos los niveles) y costos imputados al estudiantado, desembolso bruto total (millones de dólares estadounidenses de valor constante de 2018).

K Los totales de la región incluyen los flujos no asignados a países específicos. El total mundial incluye los flujos no asignados a países o regiones específicos.

Nota: TIC = tecnologías de la información y la comunicación.

Fuente: IEU, salvo indicación contraria. Los datos hacen referencia al curso escolar finalizado en 2019, salvo indicación contraria.

Las sumas representan a los países enumerados en el cuadro de los que se dispone de datos y pueden incluir estimaciones para países sin datos recientes.

(-) Magnitud nula o insignificante.

(...) Datos no disponibles o categoría no aplicable.

(± n) Distinto año de referencia (por ejemplo: -2: año de referencia 2017 en lugar de 2019).

(i) Estimación y/o cobertura parcial.

ODS 4, Medios de aplicación 4.a – Instalaciones educativas y entornos de aprendizaje

De aquí a 2030, construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos

ODS 4, Medios de aplicación 4.b – Becas

De aquí a 2020, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo

	D			E			F	G	H	I				J	
	% de escuelas con instalaciones de WASH			% de escuelas que tienen TIC con fines pedagógicos			% de escuelas con infraestructuras y materiales adaptados para alumnos con discapacidad			Estudiantes de nivel superior que se desplazan a otro país				Asistencia oficial para el desarrollo, en dólares estadounidenses (000.000)	
										Índice de movilidad (%)		Cantidad (000)			
	Servicio básico de agua potable	Instalación sanitaria básica o baños	Instalación básica de lavado de manos	Electricidad	Internet	Computadoras		Nivel de acoso	Nivel de ataques a la educación	Entradas	Salidas	Entradas	Salidas	Becas	Costos imputados al estudiantado
	4.a.1							4.a.2	4.a.3					4.b.1	
	2019									2019					
	Mediana							—		Mediana		Suma			
	78 i	78 i	66 -1i	73 i	40 i	48 i	...	...	...	2 -1	2 -1	5.571 -1	5.571 -1	1.035 i	2.549 i
	44 -2i	64 i	37 -2i	31 i	4 i	13 i	...	...	...	2 -1i	5 -1i	138 -1i	390 -1	154	340
	87 -2i	90 -2i	93 -2i	88 -2i	80 i	85 i	...	...	...	3 -1i	3 -1i	514 -1	658 -1	151 i	750 i
	85 -2i	89 -2i	94 -2i	86 -2i	77 i	86 i	...	...	...	1 -1i	2 -1i	86 -1i	168 -1	71	391
	89 i	90 i	92 i	91 i	83 i	84 i	100 i	...	...	3 -1	4 -1	428 -1	490 -1	80 i	359 i
	84	79	52 -1i	56 -1	12	22	...	...	...	0,2 -1	2 -1	104 -1	880 -1	94	404
	95 -1i	92 i	93 i	100	70 i	96 i	17 i	...	...	2 -1	13 -1	34 -1	196 -1	20	28
	84	78	51 -1i	55 -1	11	20	...	...	...	0,2 -1	2 -1	70 -1	684 -1	74	376
	79 i	74 i	82 i	90 i	77 i	69 i	59 i	...	...	1 -1	2 -1	694 -1	1.504 -1	164 i	517 i
	97	97	96	97	95	95	...	...	...	1 -1	2 -1	501 -1	1.180 -1	35 i	383 i
	67 i	59 i	73 i	85 i	66 i	53 i	23 i	...	...	1 -1i	2 -1i	192 -1i	324 -1	129 i	134 i
	87 -2i	86 -2i	95 -2i	92 -2i	62 -2i	75 -2i	18 i	...	...	26 -1	2 -1	505 -1	31 -1	36 i	2 i
	100 i	83 -2i	100 i	89 -1i	43 -1i	61 -1i	32 i	...	...	1 -1	1 -1	190 -1	356 -1	67 i	184 i
	100 i	100 i	100 i	100 i	99 i	100 i	62 i	...	...	...	20 i	...	35 i	11 i	10 i
	88 i	75 i	...	98 i	23	38 i	30 i	...	...	1 i	2	10 i	58 i	14	46
	67 i	...	...	96	43 i	75 i	...	...	...	0,5 i	2	148 i	260 i	42 i	128 i
	98 i	99 i	96 i	100 i	100 i	100 i	...	...	...	7 -1	2 -1	3.426 -1	1.135 -1	...	...
	97 -2i	99 i	97 -2i	100 -2i	100 i	100 i	...	...	...	8 -1	3 -1	2.214 -1	1.001 -1	...	...
	...	...	100 i	100 i	100 i	100 i	100 i	...	...	6 -1	1 -1	1.212 -1	134 -1	...	...
	49 -2i	62 -2i	43 -2i	32 -1i	...	2 i	...	...	...	1 i	5 -1i	47 i	273 -1	99	293
	78 i	77 i	63 -1i	73 i	33 i	42 i	...	...	...	1 -1	2 -1	1.380 -1	3.351 -1	601	2.164 i
	78 i	76 i	53 -1i	55 -1i	16 i	27 i	...	...	...	0,5 -1	2 -1	275 -1	1.360 -1	350	1.038
	79 i	79 i	81 i	94 i	62 -1i	67 i	...	...	...	1 -1	2 -1	1.105 -1	1.991 -1	252 i	1.126 i
	96 -2i	97 -2i	95 -2i	98 -2i	100 i	100 i	...	...	...	8 -1	2 -1	4.141 -1	1.331 -1	...	...

CUADRO 6: continuación

País o territorio	A: Medida en que se incluye la educación relacionada con la ciudadanía mundial y con el desarrollo sostenible				B	C: % de alumnos y jóvenes con comprensión sobre		
	Políticas/ marcos educativos	Plan de estudios	Formación en el empleo de los docentes	Evaluación de los alumnos	% de escuelas que imparten educación sobre VIH/SIDA basada en competencias para la vida	VIH/SIDA y sexualidad	Ciudadanía mundial	Conocimientos científicos básicos
Indicador del ODS	4.7.1				4.7.2	4.7.4		4.7.5
Año de referencia	2017							
África subsahariana								
Angola	...	...	...	...	...	32-4	...	...
Benin	...	...	...	...	...	...	...	...
Botswana	...	...	...	...	...	47-3	19-4	...
Burkina Faso	...	...	...	...	21	...	...	...
Burundi	Alto	Bajo	Bajo	Alto	100-2	...	...	...
Cabo Verde	...	...	...	...	100-2	...	...	...
Camerún	Medio	Alto	Medio	Alto	...	39-1	...	...
Chad	Medio	Medio	Medio	Alto	...	...	...	...
Comoras	...	...	...	...	...	...	...	...
Congo	...	...	...	...	...	33-4	...	...
Côte d'Ivoire	Medio	Alto	Medio	Alto	...	27-4	...	...
Djibouti	...	...	...	...	...	...	...	...
Eritrea	...	...	...	...	...	...	...	...
Eswatini	...	...	...	...	100-1	...	...	...
Etiopía	Medio	Alto	Medio	Alto	...	31-3	...	...
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	...	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea	...	...	...	...	...	22-1	...	...
Guinea-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	...	...	...	...	...	...	...	...
Lesotho	...	...	...	...	...	...	...	...
Liberia	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	...	...	...	...	...	24-4	...	...
Malawi	...	...	...	...	...	42-3	...	...
Malí	Alto	Alto	Medio	Alto	...	16-1	...	...
Mauritania	...	...	...	...	...	58-3	...	...
Mauricio	Alto	Bajo	Medio	Bajo	...	...	...	...
Mozambique	...	...	...	...	...	31-4	...	...
Namibia	Medio	Alto	Medio	Bajo	...	...	...	...
Níger	...	...	...	...	100	22-3	...	...
Nigeria	...	...	...	...	...	41-1	...	...
República Centroafricana	Alto	Bajo	Medio	Alto	...	...	...	...
R. D. del Congo	Medio	Medio	Bajo	Alto	-4	...	...	...
República Unida de Tanzanía	...	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	...	...	...	...	100	64-4	...	...
Santo Tomé y Príncipe	...	...	...	...	100-2	...	...	...
Senegal	Alto	Alto	Medio	Alto	...	28-3	...	...
Seychelles	...	...	...	...	87	...	...	...
Sierra Leona	...	...	...	...	50	...	...	...
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	...	...	...	...	...	46-3	19	...
Sudán del Sur	...	...	...	...	...	...	...	...
Togo	...	...	...	...	...	...	...	...
Uganda	...	...	...	...	...	46-3	...	...
Zambia	Alto	Alto	Alto	Alto	...	42-1	...	...
Zimbabwe	...	...	...	...	...	46-4	...	...

	D			E			F	G	H	I				J		
	% de escuelas con instalaciones de WASH			% de escuelas que tienen TIC con fines pedagógicos						Estudiantes de nivel superior que se desplazan a otro país				Asistencia oficial para el desarrollo, en dólares estadounidenses (000.000)		
										Índice de movilidad (%)		Cantidad (000)				
	Servicio básico de agua potable	Instalación sanitaria básica o baños	Instalación básica de lavado de manos	Electricidad	Internet	Computadoras	% de escuelas con infraestructuras y materiales adaptados para alumnos con discapacidad	Nivel de acoso	Nivel de ataques a la educación	Entradas	Salidas	Entradas	Salidas	Becas	Costos imputados al estudiantado	Código de país
	4.a.1							4.a.2	4.a.3					4.b.1		
	2019									2019						
	20-3	...	...	22-3	3-3	7-3	...	...	...	...	6-3	...	13-1i	3	2	AGO
	40	...	...	28	...	...	...	49-3	Esporádico+1	5-1	6-1i	6-1	8-1i	2	11	BEN
	...	...	...	...	...	...	...	95-4	Afectado+1	2	5-2	1	3-1i	1	0,1	BWA
	59	60	29	21	0,2	6	38	...	Gravemente afectado+1	2	5-1i	3	6-1i	2	7	BFA
	39	35	20	9	-	-	-	...	Afectado+1	5-1	8-1i	2-1	4-1i	1	2	BDI
	99-1	92-1	78-1	79-1	16-1	42-1	...	...	...	1-1	32-1i	0,2-1	4-1i	2	7	CPV
	34-2	39-2	...	31	...	...	...	...	Muy afectado+1	3-1	8-1i	9-1	26-1i	11	64	CMR
	15-1	...	20	3	...	...	...	...	Afectado+1	...	14-4	...	6-1i	1	4	TCD
	...	...	...	41-2	8-2	31-2	...	...	...	...	...	...	6-1i	5	5	COM
	...	...	...	24-1	...	12-1	...	...	...	...	18-2	...	10-1i	6	12	COG
	42	...	31	46	...	...	...	...	Afectado+1	2-2	6-2	7	14-1i	5	23	CIV
	91+1	96+1	91+1	95-2	...	...	...	...	...	...	...	...	2-1i	1	3	DJI
	...	26-1	3-1	29-1	...	...	...	...	Esporádico+1	...	20-3	...	2-1i	2	1	ERI
	79-2	100-3	...	100-1	16-3	15-3	12-3	...	...	...	...	-4	2-1i	0,5	0,1	SWZ
	...	...	...	...	...	...	...	...	Muy afectado+1	...	...	...	8-1i	13	6	ETH
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7-1i	3	14	GAB
	84-1	84-1	...	34	...	21	...	...	...	...	...	...	2-1i	1	0,4	GMB
	33-1	91-2	35-1	25-1	8-1	3-1	...	...	Esporádico+1	1	4-1i	7	16-1i	10	13	GHA
	25-3	...	85-3	14-3	-3	-3	...	...	Afectado+1	...	...	0,4-2	9-1i	4	15	GIN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3-1i	1	8	GNB
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1-1i	0,5	0,2	GNQ
	...	...	...	83-3	...	...	...	...	Afectado+1	1-2	3-2	7	16-1i	8	7	KEN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4-1	14-1i	0,1-1	3-1i	0,4	-	LSO
	59-2	28-3	62-2	10-2	...	...	...	...	Esporádico+1	...	...	...	1-1i	1	0,1	LBR
	...	...	...	8	0,1	1	...	...	Esporádico+1	1-1	3-1i	2-1	5-1i	3	8	MDG
	87-2	72-3i	28-2	27	...	9	...	...	Afectado+1	...	...	...	4-1i	2	0,3	MWI
	...	17-3i	...	16-2	...	...	...	...	Gravemente afectado+1	1-4	10-4	1-4	10-1i	3	9	MLI
	51	28	...	44	...	14-2	...	...	Afectado+1	1-2	24-1i	0,3	5-1i	1	4	MRT
	100	100	91	100	40	100	29	...	...	5-2	22-2	2-2	8-1i	2	6	MUS
	...	48-3i	15-3i	...	...	...	...	45-4	Afectado+1	0,4-1	1-1i	1-1	3-1i	3	4	MOZ
	...	...	...	73-1	...	...	...	...	...	6-2	9-2	3-1	5-1i	1	1	NAM
	14	20	17	7	1	2	-3	...	Afectado+1	5	6-1i	4	5-1i	1	3	NER
	...	...	...	...	...	...	...	...	Gravemente afectado+1	...	...	...	76-1i	9	26	NGA
	...	...	...	4-3	...	...	...	...	Afectado+1	...	...	...	2-1i	2	2	CAF
	-4	...	-4	9-4	-4	-4	-4	...	Gravemente afectado+1	0,4-3	2-3	2-3	12-1i	5	5	COD
	...	...	20-3i	37	...	100	...	27	...	...	4-3	...	7-1i	5	2	TZA
	52	71	67	61	35	83	23	...	Esporádico+1	4	6-1i	3	5-1i	4	3	RWA
	88-2	72-2	88-2	87-2	...	59-2	...	...	...	...	28-4i	...	1-1i	1	1	STP
	78	...	40	44	13	27	...	...	Esporádico+1	8	8-1i	15	14-1i	6	39	SEN
	100	100	100	100	100	100	7	47-4	...	-	48-1i	-	1-1i	...	...	SYC
	32	64	55	13	1	2	10	...	Afectado+1	...	...	...	1-1i	0,4	0,4	SLE
	...	...	...	...	...	...	...	...	Afectado+1	...	...	...	7-1i	1	1	SOM
	...	...	...	...	...	...	...	92-4	Afectado+1	4-1	1-1i	42-1	9-1i	8	3	ZAF
	...	...	...	...	...	...	...	...	Afectado+1	...	...	...	1-1i	0,4	0,1	SSD
	40+1	64	19+1	23+1	0,5+1	2+1	2+1	...	Esporádico+1	...	7-1i	...	7-1i	2	10	TGO
	...	...	41-2	...	...	...	...	...	Afectado+1	...	...	...	6-1i	4	2	UGA
	82-2	...	68-3	36-2	6-2	85-2	4-3	...	Esporádico+1	...	...	...	5-1i	3	1	ZMB
	...	...	...	...	...	...	...	...	Afectado+1	0,5-4	13-4	1-4	20-1i	3	3	ZWE

CUADRO 6: continuación

País o territorio	A				B	C		
	Medida en que se incluye la educación relacionada con la ciudadanía mundial y con el desarrollo sostenible				% de escuelas que imparten educación sobre VIH/SIDA basada en competencias para la vida	% de alumnos y jóvenes con comprensión sobre		
	Políticas/ marcos educativos	Plan de estudios	Formación en el empleo de los docentes	Evaluación de los alumnos		VIH/SIDA y sexualidad	Ciudadanía mundial	Conocimientos científicos básicos
Indicador del ODS	4.7.1				4.7.2	4.7.4		4.7.5
Año de referencia	2017							
África Septentrional y Asia Occidental								
Arabia Saudita	...	...	...	...	100	...	32	...
Argelia	...	...	...	...	-1	...	...	...
Armenia	Medio	Alto	Medio	Alto	100	18-3	...	...
Azerbaiyán	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahrein	...	...	...	...	100	...	37	...
Chipre	...	...	...	...	...	...	...	...
Egipto	Medio	Alto	Medio	Alto	-3	5-4	34	...
Emiratos Árabes Unidos	...	...	...	...	...	...	34	...
Georgia	Alto	Alto	Medio	Alto	...	...	...	...
Iraq	Medio	Bajo	Medio	Alto	...	...	...	...
Israel	...	...	...	...	...	...	30	...
Jordania	...	...	...	...	...	...	38	...
Kuwait	Alto	Alto	Alto	Alto	100	...	30	...
Líbano	...	...	...	...	...	...	...	...
Libia	...	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	Medio	Alto	Medio	Alto	...	...	...	...
Omán	Alto	Alto	Medio	Alto	99	...	31	...
Palestina	...	...	...	...	3	...	...	...
Qatar	Alto	Medio	Medio	Alto	100	...	30	...
República Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudán	...	...	...	...	...	...	...	...
Túnez	...	...	...	...	...	...	...	...
Turquía	Alto	Alto	Medio	Alto	...	...	43	...
Yemen	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Central y Meridional								
Afganistán	...	...	...	...	...	2-4	...	...
Bangladesh	Medio	Bajo	Bajo	Alto	100-1	...	...	...
Bhután	...	...	...	...	...	23-3	...	...
India	...	...	...	...	...	26-3	...	...
Irán, República Islámica del	Medio	Medio	Medio	Alto	...	...	38	...
Kazajstán	...	...	...	...	...	...	...	...
Kirguistán	...	...	...	...	100-2	...	...	...
Maldivas	Alto	Alto	Medio	Alto	100-2	...	...	...
Nepal	...	...	...	...	...	...	...	...
Pakistán	Medio	Alto	Alto	Alto	...	...	...	...
Sri Lanka	...	...	...	...	100-1	...	...	...
Tayikistán	Alto	Bajo	Medio	Alto	...	...	...	...
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	Alto	Bajo	Medio	Alto	21	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental								
Brunei Darussalam	...	...	...	...	...	...	...	...
Camboya	Alto	Alto	Medio	Alto	...	...	...	...
China	...	...	...	...	81	...	...	...
Filipinas	...	...	...	...	100	...	...	...
Hong Kong (China)	...	...	...	...	96i	...	16	56-3
Indonesia	...	...	...	...	...	...	...	...
Japón	Alto	Alto	Alto	Alto	...	...	14	...
Macao (China)	...	...	...	...	100	...	...	...
Malasia	...	...	...	...	100	41-4	16	...
Mongolia	Medio	Alto	Medio	Bajo	...	...	...	...
Myanmar	Alto	Bajo	Bajo	Alto	85-1	17-3	...	...
República de Corea	Medio	Medio	Medio	Alto	...	...	14	69-3

	D			E			F	G	H	I				J		
	% de escuelas con instalaciones de WASH			% de escuelas que tienen TIC con fines pedagógicos						Estudiantes de nivel superior que se desplazan a otro país				Asistencia oficial para el desarrollo, en dólares estadounidenses (000.000)		
										Índice de movilidad (%)		Cantidad (000)				
	Servicio básico de agua potable	Instalación sanitaria básica o baños	Instalación básica de lavado de manos	Electricidad	Internet	Computadoras	% de escuelas con infraestructuras y materiales adaptados para alumnos con discapacidad	Nivel de acoso	Nivel de ataques a la educación	Entradas	Salidas	Entradas	Salidas	Becas	Costos imputados al estudiantado	Código de país
	4.a.1							4.a.2	4.a.3					4.b.1		
	2019									2019						
	100	100	100	100	100	100	100	54$_{-1}$	...	4	5$_{-1i}$	73	77$_{-1i}$	...	...	SAU
	...	...	...	...	...	...	...	...	Afectado$_{+1}$	1$_{-1}$	2$_{-1i}$	8	30$_{-1i}$	19	103	DZA
	100	...	...	100	100	100	...	40$_{-3}$	Esporádico$_{+1}$	6	5$_{-1i}$	5	5$_{-1i}$	5	10	ARM
	100	100	100	100	54	95	...	...	Afectado$_{+1}$	2	22$_{-1i}$	5	44$_{-1i}$	8	12	AZE
	100	100	100	100	100	100	100	29$_{-3}$	...	14	13$_{-1i}$	7	6$_{-1i}$	...	...	BHR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	24$_{-1}$	56$_{-1i}$	11$_{-1}$	26$_{-1i}$	...	...	CYP
	...	100$_{-3}$	100$_{-3}$	100$_{-3}$	71	95	...	75$_{-4}$	Esporádico$_{+1}$	2$_{-3}$	1$_{-2}$	51$_{-3}$	39$_{-1i}$	13	52	EGY
	100	100	100	100	100	100	100	59$_{-1}$	...	49$_{-3}$	6$_{-2}$	225	12$_{-1i}$	...	...	ARE
	100	100	100	100	100	100	...	42$_{-1}$	...	8	8$_{-1i}$	12	11$_{-1i}$	5	18	GEO
	...	...	...	...	...	...	...	...	Afectado$_{+1}$	...	...	...	32$_{-1i}$	6	10	IRQ
	100$_{-3}$	100$_{-3}$	100$_{-3}$	100$_{-3}$	85$_{-3i}$	85$_{-3i}$	...	24	...	...	4$_{-1i}$	...	16$_{-1i}$	...	...	ISR
	36	36	36$_{-1}$	36	13	13	...	62$_{-1}$	...	14$_{-1}$	8$_{-1i}$	41	26$_{-1i}$	14	16	JOR
	100	100	100	100	100	100	100	79$_{-4}$	...	...	21$_{-1i}$	...	25$_{-1i}$	...	...	KWT
	60$_{-3i}$	92$_{-3i}$	100	100	91	67	...	18$_{-2}$	Esporádico$_{+1}$	10	8$_{-1i}$	23	18$_{-1i}$	4	28	LBN
	...	...	...	...	...	...	...	...	Afectado$_{+1}$	...	...	...	10$_{-1i}$	1	7	LBY
	76	91	81	96	83	76	20	71$_{-1}$	Afectado$_{+1}$	2	5$_{-1i}$	22	52$_{-1i}$	22	141	MAR
	100	100	100	100	100	100	...	86$_{-4}$	...	3	14$_{-1i}$	3	16$_{-1i}$	...	...	OMN
	99	100	100	100	91	94	59	...	Muy afectado$_{+1}$	-	12$_{-1i}$	-	27$_{-1i}$	5	21	PSE
	100	100	100	100	100	100	100	64$_{-1}$	...	35	27$_{-1i}$	12	9$_{-1i}$	...	...	QAT
	...	...	...	...	...	...	...	...	Muy afectado$_{+1}$	...	7$_{-3}$	...	64$_{-1i}$	15	142	SYR
	93$_{-3}$	73$_{-3}$	...	54$_{-3}$	...	...	...	...	Afectado$_{+1}$	...	2$_{-4}$	...	13$_{-1i}$	3	5	SDN
	98$_{-1}$	100$_{-2}$	100$_{-1}$	100$_{-1}$	49$_{-1}$	96$_{-1}$	...	...	Esporádico$_{+1}$	2$_{-1}$	9$_{-1i}$	6$_{-1}$	24$_{-1i}$	13	84	TUN
	...	...	...	...	...	...	...	45$_{-1}$	Muy afectado$_{+1}$	2$_{-1}$	1$_{-1i}$	125$_{-1}$	48$_{-1i}$	17	87	TUR
	...	...	...	...	...	...	...	42	Muy afectado$_{+1}$	...	...	...	26$_{-1i}$	2	15	YEM
	60$_{-1}$	26$_{-1}$	5$_{-1}$	...	...	...	...	44	Muy afectado$_{+1}$	...	8$_{-1i}$	...	30$_{-1i}$	6	8	AFG
	79$_{-3}$	37$_{-3}$	29$_{-3}$	43$_{-3}$	4$_{-3}$	18$_{-3}$	...	24	Afectado$_{+1}$	...	2$_{-1i}$	...	50$_{-1i}$	8	26	BGD
	80$_{+1}$	...	...	95$_{+1}$	61$_{+1}$	21$_{+1}$	...	30$_{-3}$	...	...	38$_{-1i}$	...	5$_{-1i}$	2	0,2	BTN
	94	89	86	65	6	17	69	...	Gravemente afectado$_{+1}$	0,1	1$_{-1i}$	47	375$_{-1i}$	19	180	IND
	...	...	...	...	...	...	...	77$_{-4}$	Esporádico$_{+1}$	1$_{-1}$	2$_{-1i}$	21$_{-1}$	56$_{-1i}$	12	93	IRN
	...	...	...	100$_{+1}$	...	...	7$_{-1}$	49$_{-1}$	Esporádico$_{+1}$	3	13$_{-1i}$	41$_{+1}$	84$_{-1i}$	8	13	KAZ
	...	...	100$_{-2}$	100$_{-2}$	41$_{-2}$	89$_{-2}$	...	...	Esporádico$_{+1}$	9	5$_{-1i}$	20	11$_{-1i}$	5	4	KGZ
	100$_{-2}$	100$_{-2}$	100$_{-2}$	100	99	73	100$_{-2}$	30	...	...	20$_{-2}$	...	3$_{-1i}$	1	0,1	MDV
	39$_{-3i}$	...	...	...	...	...	...	51$_{-4}$	Esporádico$_{+1}$	...	20$_{-1i}$	...	82$_{-1i}$	6	14	NPL
	52$_{-3i}$	...	...	...	...	...	...	...	Gravemente afectado$_{+1}$	...	3$_{-1i}$	...	59$_{-1i}$	15	50	PAK
	87$_{-1}$	90$_{-1}$	87$_{-1}$	100$_{-1}$	16$_{-1}$	51$_{-1}$	...	39$_{-3}$	Esporádico$_{+1}$	0,5	8$_{-1i}$	2	24$_{-1i}$	7	3	LKA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1$_{-2}$	7$_{-2}$	2$_{-2}$	20$_{-1i}$	2	2	TJK
	100	100	100	100	28	99	...	...	Esporádico$_{+1}$	0,3	...	0,2	45$_{-1i}$	1	1	TKM
	90$_{-1}$	85	85	100	87	97$_{-1}$	27	...	...	0,2$_{-1}$	12$_{-1i}$	1$_{-1}$	37$_{-1i}$	4	7	UZB
	...	100	100	100	...	...	...	81$_{-1}$	...	3	25$_{-1i}$	0,4	3$_{-1i}$	...	...	BRN
	...	48$_{-3i}$	49$_{-3i}$	...	...	...	...	...	...	...	3$_{-1i}$	...	6$_{-1i}$	13	3	KHM
	100	99	98	99	98	98	...	...	Afectado$_{+1}$	0,4	2$_{-1}$	201	993$_{-1}$	23	376	CHN
	59	58	83	96	29	78	6	88$_{-1}$	Afectado$_{+1}$	...	0,5$_{-2}$	...	19$_{-1i}$	11	4	PHL
	100	100	100	100	99$_{i}$	99$_{i}$	95$_{i}$	54$_{-1}$	...	14	12$_{-1i}$	43	36$_{-1i}$	...	...	HKG
	58$_{-1}$	50$_{-1}$	69$_{-1}$	93$_{-1}$	...	40$_{-1}$	...	66$_{-1}$	Esporádico$_{+1}$	0,1$_{-1}$	1$_{-1i}$	8$_{-1}$	50$_{-1i}$	36	45	IDN
	...	...	...	...	...	...	...	35$_{-1}$	...	5$_{-1}$	1$_{-1i}$	183$_{-1}$	32$_{-1i}$	...	...	JPN
	100	100	100	100	100	100	78	58$_{-1}$	...	52	8$_{-1i}$	18	3$_{-1i}$	...	...	MAC
	92$_{-1}$	100$_{-1}$	92$_{-1}$	93	92	100$_{-2}$	40$_{-1}$	66$_{-1}$	...	7	5$_{-1i}$	82	62$_{-1i}$	5	14	MYS
	...	...	...	...	71$_{-3}$	...	...	...	...	1$_{-1}$	8$_{-1i}$	2$_{-1}$	12$_{-1i}$	13	6	MNG
	75$_{-1}$	64$_{-1}$	56$_{-1}$	27$_{-2}$	0,2$_{-1}$	1$_{-1}$	1$_{-1}$	50$_{-3}$	Afectado$_{+1}$	-$_{-1}$	1$_{-1i}$	0,5$_{-1}$	10$_{-1i}$	15	1	MMR
	100$_{-3}$	100$_{-3}$	100$_{-3}$	100$_{-3}$	100$_{-3}$	100$_{-3}$	...	20$_{-1}$	...	3$_{-1}$	3$_{-1i}$	85$_{-1}$	102$_{-1i}$	...	...	KOR

CUADRO 6: continuación

País o territorio	A				B	C		
	Medida en que se incluye la educación relacionada con la ciudadanía mundial y con el desarrollo sostenible				% de escuelas que imparten educación sobre VIH/SIDA basada en competencias para la vida	% de alumnos y jóvenes con comprensión sobre		
	Políticas/ marcos educativos	Plan de estudios	Formación en el empleo de los docentes	Evaluación de los alumnos		VIH/SIDA y sexualidad	Ciudadanía mundial	Conocimientos científicos básicos
Indicador del ODS	4.7.1				4.7.2	4.7.4		4.7.5
Año de referencia	2017							
RDP Lao	...	...	...	...	...	...	...	...
RPD de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapur	Medio	Alto	Medio	Alto	89-1	...	33	...
Tailandia	Alto	Bajo	...	Alto	100	46-3	13-4	...
Timor-Leste	...	...	...	...	...	11-3	...	...
Viet Nam	...	...	...	...	...	...	...	...
Oceanía								
Australia	...	Alto	...	Alto	...	...	23	...
Fiji	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Cook	Alto	Medio	...	Alto	100	...	...	...
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...
Micronesia, E. F. de	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	...	...	...	...	20	...	...	...
Niue	...	...	...	...	100	...	...	...
Nueva Zelandia	Alto	Alto	Alto	Alto	...	...	18	...
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	25-2	...	...
Samoa	...	...	...	...	100	...	...	...
Tokelau	...	...	...	...	-	...	...	...
Tonga	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	Medio	Alto	Medio	Bajo	9	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe								
Anguila	...	...	...	...	100	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	100-1	86-3	...	...
Argentina	...	Alto	Medio	Alto	...	...	14-4	...
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	...	...	...	...	...	...	...	...
Belice	...	...	...	...	...	43-3	...	...
Bolivia, E. P. de	Alto	Alto	Alto	Alto	...	...	...	...
Brasil	...	...	...	...	...	...	...	...
Chile	Medio	Medio	Bajo	Bajo	...	...	13	65-3
Colombia	Alto	Bajo	Bajo	Alto	...	30-4	...	58-3
Costa Rica	...	...	...	...	47	...	...	...
Cuba	...	...	...	...	100	...	...	...
Curazao	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominica	...	...	...	...	100	...	...	...
Ecuador	Alto	Bajo	...	Alto	...	...	...	...
El Salvador	Medio	Bajo	Medio	Bajo	...	...	...	...
Granada	...	...	...	...	92-1	...	...	...
Guatemala	Alto	Medio	Alto	Bajo	...	22-4	...	...
Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...
Haití	Medio	Medio	Medio	Alto	...	37-2	...	...
Honduras	Medio	Alto	Medio	Alto	...	...	...	...
Islas Caimán	...	...	...	...	100-1	...	...	...
Islas Turcas y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	...	...	...	...	...	...	...	...
México	Alto	Alto	Medio	Alto	...	...	...	46-3
Montserrat	...	...	...	...	100	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	...	...	...	...	...	...	...	...
Paraguay	...	...	...	...	...	...	...	...
Perú	Alto	Alto	Medio	Alto	...	75-3	...	45-3
República Dominicana	...	...	...	...	...	...	...	38-3

	D			E			F	G	H	I				J		
	% de escuelas con instalaciones de WASH			% de escuelas que tienen TIC con fines pedagógicos						Estudiantes de nivel superior que se desplazan a otro país				Asistencia oficial para el desarrollo, en dólares estadounidenses (000.000)		
										Índice de movilidad (%)		Cantidad (000)				
	Servicio básico de agua potable	Instalación sanitaria básica o baños	Instalación básica de lavado de manos	Electricidad	Internet	Computadoras	% de escuelas con infraestructuras y materiales adaptados para alumnos con discapacidad	Nivel de acoso	Nivel de ataques a la educación	Entradas	Salidas	Entradas	Salidas	Becas	Costos imputados al estudiantado	Código de país
	4.a.1							4.a.2	4.a.3					4.b.1		
	2019									2019						
	...	...	...	50	...	...	...	13-4	...	0,5	6-1i	0,5	7-1i	11	0,4	LAO
	...	...	...	...	...	...	...	...	Esporádico+1	...	0,3-1i	...	1-1i	0,1	0,4	PRK
	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	93-1	64-1	...	...	...	52-1	24-1j	...	...	SGP
	100	...	100	100	100	100	...	50-1	Afectado+1	1-3	1-3	32-3	33-1j	6	10	THA
	68	...	68	84	...	...	...	31-4	...	...	...	...	3-1i	5	2	TLS
	...	...	...	...	...	...	...	62-1	...	0,4	4-3	7	109-1i	26	56	VNM
	100-3	100-3	100-3	100-3	100-3	100-3	...	63-1	...	27-1	1-1i	445-1	13-1j	...	...	AUS
	...	...	...	98-3	...	...	...	30-3	...	...	...	...	1-1i	4	0,1	FJI
	100	22	100	100	100	100	100	31-4	...	...	...	...	0,2-1j	0,1	-	COK
	68	65	63	74	30	93	21-3	...	...	6	...	0,1	0,3-1j	-	-	MHL
	46	...	...	56	2	13	...	...	...	...	...	...	3-1i	5	-	SLB
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1-1i	3	-	KIR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,2-1i	0,2	...	FSM
	100	100	75	100	...	100	...	...	...	...	...	...	0,1-1i	1	...	NRU
	100	100	100	100	100	100	100	...	...	...	...	...	-1i	0,4	...	NIU
	...	...	...	...	...	...	...	67-1	...	20-1	2-1i	53-1	5-1i	...	...	NZL
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1-1j	0,1	-	PLW
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1-1i	10	0,1	PNG
	100	100	100	100	33	15	15	...	...	4-1	44-1i	0,1	1-1i	7	...	WSM
	100	100	100	100	-	100	-	40	...	...	...	...	0,1-1i	-	-	TKL
	...	...	...	...	...	...	...	38-2	...	...	...	...	1-1i	3	-	TON
	50	70	100	100	-	70	-	...	...	...	...	...	0,4-1i	1	-	TUV
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2-1i	2	2	VUT
	100	100	100	100	100	100	100	26-3	...	...	...	...	0,1-1j	...	...	AIA
	100-1	100-1	100-1	100-1	90-1	90-1	5-1	...	...	...	...	...	1-1i	0,2	-	ATG
	...	...	...	97-1	43-1	65-1	...	62-1	...	3-2	0,3-2	109-1	9-1i	4	9	ARG
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	28-3	20-3	0,3-3	0,4-1i	...	...	ABW
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4-1i	...	...	BHS
	100	100	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...	1-1i	...	...	BRB
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9-1j	...	1-1j	0,3	0,1	BLZ
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	20-1j	1	3	BOL
	...	...	95-2	96-2	62-2	54-2	28-2	56-1	...	0,2-1	1-1j	21-1	67-1j	18	48	BRA
	...	...	...	...	...	...	...	54-1	...	0,5-1	1-1j	6-1	17-1j	...	...	CHL
	...	...	...	100	37	94	...	59-1	Muy afectado+1	0,2-1	2-1i	5	47-1i	8	37	COL
	91	73	85	99	84	95	65	52-1	...	...	2-1i	...	3-1i	1	3	CRI
	100-1	100-1	100	100	16	100	...	...	...	...	1-1i	...	2-1i	2	2	CUB
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,2-1i	...	...	CUW
	100	100	100	100	100	100	100	...	...	...	...	...	1-1i	1	0,2	DMA
	40-1	83-3j	83-1	79-1	39-1	75-1	...	...	...	1-4	3-4	6-1	23-1j	3	9	ECU
	82-2	...	...	98-1	23-1	61-1	30-1	...	...	1-1	2-1i	1-1	5-1i	1	2	SLV
	100-1	...	100-1	100-1	72-1	72-1	22-1	...	...	85-1	5-1i	8-1	0,5-1j	-	-	GRD
	...	76-3i	...	...	9-3	12-3	...	23-4	...	...	1-4	...	4-1i	1	2	GTM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2-1i	1	0,1	GUY
	...	...	...	...	...	...	...	...	Esporádico+1	...	...	...	10-1i	5	6	HTI
	88	...	...	91	16-3	16-3	5-3	...	...	1-1	2-1i	2	5-1i	1	1	HND
	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	...	...	...	...	...	1-1i	...	...	CYM
	100-1	100-1	100-1	100-1	93-1	97-1	...	...	...	...	54-4i	...	0,2-1i	...	...	TCA
	100-1	100-1	91-1	100-1	100-1	100-1	26-1	...	...	17-3	103-1j	0,1-3	0,4-1j	...	...	VGB
	90	95	100	100	79	85	12-2	26-2	...	...	6-4	...	5-1j	1	0,5	JAM
	...	75-3j	...	...	39-3	...	...	51-1	...	0,2-1	1-1j	7-1	34-1j	9	36	MEX
	100	100	100	100	100	100	-	...	...	...	...	...	-1i	0,1	...	MSR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3-1i	1	1	NIC
	...	82-3i	...	...	...	...	...	57-1	...	...	2-3	...	4-1i	1	1	PAN
	67-3	...	62-3	94-3	5-3	5-3	...	17-2	...	...	...	...	14-1i	1	1	PRY
	55-1	...	...	89	50	76	33	52-1	...	...	2-2	...	34-1i	4	13	PER
	...	90-3i	...	...	23-3	...	...	66-1	...	2-2	1-2	10-2	4-1i	1	1	DOM

CUADRO 6: continuación

País o territorio	A				B	C		
	Medida en que se incluye la educación relacionada con la ciudadanía mundial y con el desarrollo sostenible				% de escuelas que imparten educación sobre VIH/SIDA basada en competencias para la vida	% de alumnos y jóvenes con comprensión sobre		
	Políticas/ marcos educativos	Plan de estudios	Formación en el empleo de los docentes	Evaluación de los alumnos		VIH/SIDA y sexualidad	Ciudadanía mundial	Conocimientos científicos básicos
Indicador del ODS	4.7.1				4.7.2	4.7.4		4.7.5
Año de referencia	2017							
Saint Kitts y Nevis	Medio	Alto	Medio	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	...	...	...	...	96-1	...	...	...
Santa Lucía	...	...	...	...	88	...	...	...
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinidad y Tabago	Medio	Alto	Bajo	Bajo	...	...	...	...
Uruguay	Medio	Bajo	Medio	Bajo	100-1	...	...	...
Venezuela, R. B. de	...	...	...	...	...	...	...	...
Europa y América del Norte								
Albania	Alto	Alto	Bajo	Alto	95	...	...	...
Alemania	Alto	Alto	Alto	Alto	...	...	...	57-3
Andorra	Medio	Alto	Medio	Alto	100	...	...	...
Austria	Medio	Alto	Medio	...	...	...	...	...
Belarús	...	...	...	...	...	...	...	...
Bélgica	Medio	Alto	Bajo	Alto	...	...	...	49-3
Bermudas	...	...	...	...	100-3	...	...	...
Bosnia y Herzegovina	Medio	Medio	Medio	...	...	...	...	...
Bulgaria	Alto	Alto	Medio	Alto	...	19-3	...	55-3
Canadá	...	Alto	Medio	Alto	...	...	28	...
Chequia	Alto	Alto	Medio	Bajo	...	...	...	...
Croacia	...	...	...	...	...	...	...	69-3
Dinamarca	Medio	Alto	Medio	Alto	...	...	...	57-3
Eslovaquia	Alto	Medio	Medio	Bajo	...	...	...	...
Eslovenia	...	...	...	...	...	...	...	60-3
España	Alto	Alto	Medio	Alto	...	...	...	...
Estados Unidos	...	...	...	...	...	...	30	...
Estonia	Medio	Medio	Medio	Alto	...	...	...	54-3
Federación de Rusia	Alto	Alto	Alto	Alto	...	...	...	52-3
Finlandia	Medio	Alto	...	Alto	100i	...	...	65-3
Francia	Alto	Medio	Alto	Alto	...	...	...	...
Grecia	Medio	Alto	Medio	Alto	...	...	...	...
Hungría	Medio	Alto	Medio	Alto	...	...	...	...
Irlanda	Alto	Alto	Medio	Alto	...	...	24	...
Islandia	...	...	...	...	...	...	...	...
Italia	...	...	...	...	...	...	24	62-3
Letonia	Alto	Alto	Alto	Alto	...	...	...	41-3
Liechtenstein	...	...	...	...	...	...	...	...
Lituania	Alto	Alto	Bajo	Alto	...	...	...	54-3
Luxemburgo	...	...	...	...	...	...	...	...
Macedonia del Norte	Alto	Alto	...	Alto	...	...	...	...
Malta	Alto	Alto	Medio	Alto	...	...	...	50-3
Mónaco	Alto	Medio	Medio	Alto	100+1	...	...	...
Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega	...	...	...	...	...	...	24	64-3
Países Bajos	Alto	Alto	...	...	...	...	...	42-3
Polonia	Alto	Alto	Alto	Alto	...	...	...	...
Portugal	Alto	Alto	...	Alto	...	...	...	...
Reino Unido	...	...	...	...	...	...	21	...
República de Moldova	...	...	...	...	100	...	...	...
Rumania	Alto	Alto	Medio	Alto	...	...	...	...
San Marino	...	...	...	...	100	...	...	...
Serbia	Alto	Alto	Medio	Alto	...	...	...	...
Suecia	Alto	Alto	Alto	Alto	...	...	...	68-3
Suiza	...	...	...	...	...	...	...	...
Ucrania	...	...	...	...	...	...	...	...

	D			E			F	G	H	I				J		
	% de escuelas con instalaciones de WASH			% de escuelas que tienen TIC con fines pedagógicos						Estudiantes de nivel superior que se desplazan a otro país				Asistencia oficial para el desarrollo, en dólares estadounidenses (000.000)		
										Índice de movilidad (%)		Cantidad (000)				
	Servicio básico de agua potable	Instalación sanitaria básica o baños	Instalación básica de lavado de manos	Electricidad	Internet	Computadoras	% de escuelas con infraestructuras y materiales adaptados para alumnos con discapacidad	Nivel de acoso	Nivel de ataques a la educación	Entradas	Salidas	Entradas	Salidas	Becas	Costos imputados al estudiantado	Código de país
	4.a.1							4.a.2	4.a.3					4.b.1		
	2019									2019						
	79-3	...	79-3	100-3	...	...	...	...	...	...	13-4i	...	1-1i	...	...	KNA
	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	...	...	...	33-4i	...	1-1i	0,2	-	VCT
	99	99	99	99	99	99	98	...	...	18	46-1i	0,4	1-1i	1	0,1	LCA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	36-4	49-4i	0,1-4	0,1-1i	...	...	SXM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1-1i	1	0,1	SUR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3-1i	...	...	TTO
	100-1	83-3i	...	100-1	100-1	100-1	100-1	55-1	...	...	3-2	...	5-1i	...	...	URY
	97-3	90-3	...	99-3	...	...	...	...	Esporádico+1	...	...	...	21-1i	2	8	VEN
	53	74	63	98	51	49	7	49-1	...	2	14-1i	2	18-1i	7	28	ALB
	100-1	100-1	100-1	100-1	...	...	...	57-1	...	10-1	4-1i	312-1	123-1i	...	...	DEU
	100	100	100	100	100	100	100	...	...	41	245-1i	0,3	2-1i	...	...	AND
	...	...	...	...	...	...	...	53-1	...	17-1	5-1i	75-1	22-1i	...	...	AUT
	100-1	100-1	100-1	100-1	87-1	100-1	...	42-1	...	4-1	6-1i	17-1	23-1i	3	35	BLR
	100-1	...	100-1	100-1	100-1	100-1	...	54-1	...	10-1	3-1i	54-1	16-1i	...	...	BEL
	...	...	100-3	100-3	100-3	100-3	100-3	...	...	10-1	225-1i	0,1-1	2-1i	...	...	BMU
	...	...	...	...	...	...	...	45-1	...	7	16-1i	6	15-1i	3	31	BIH
	...	...	...	...	...	...	...	56-1	...	6-1	11-1i	15-1	25-1i	...	...	BGR
	...	...	...	...	...	...	...	57-1	...	14-1	3-1i	225-1	48-1i	...	...	CAN
	...	...	...	...	...	...	...	58-1	...	14-1	4-1i	45-1	12-1i	...	...	CZE
	...	...	...	...	...	...	...	42-1	...	3-1	6-1i	5-1	10-1i	...	...	HRV
	100-3	100-3	100-3	100-3	100-3	100-3	...	61-1	...	11-1	2-1i	33-1	6-1i	...	...	DNK
	100-3	100-3	100-3	100-3	100-3i	100-3i	14-3i	56-1	...	8-1	22-1i	12-1	31-1i	...	...	SVK
	100-3	100-3	100-3	100-3	100-3	100-3	...	48-1	...	4-1	4-1i	3-1	3-1i	...	...	SVN
	100+1	100+1	100+1	100+1	100+1	100+1	...	44-1	...	3-1	2-1i	71-1	42-1i	...	...	ESP
	...	...	...	...	...	...	...	57-1	...	5-1	0,4-1i	987-1	84-1i	...	...	USA
	100-3	100-3	100-3	100-3	100-3	100-3	...	55-1	...	10-1	8-1i	4-1	4-1i	...	...	EST
	...	...	...	...	...	...	...	63-1	Esporádico+1	5-1	1-1i	262-1	58-1i	...	...	RUS
	100i	100i	100i	100i	100i	100i	100i	51-1	...	8-1	4-1i	24-1	11-1i	...	...	FIN
	100-1	100-1	100-1	100-1	98-2i	99-2i	...	49-1	Afectado+1	9-1	4-1i	230-1	99-1i	...	...	FRA
	...	...	...	...	...	...	...	52-1	Afectado+1	3-1	5-1i	26-1	39-1i	...	...	GRC
	100-3	100-3	100-3	100-3	100-3	100-3	...	47-1	...	11-1	5-1i	32-1	13-1i	...	...	HUN
	...	...	...	...	...	...	...	59-1	...	10-1	6-1i	22-1	15-1i	...	...	IRL
	...	...	...	...	...	...	...	37-1	...	8-1	19-1i	1-1	3-1i	...	...	ISL
	100-3	100-3	100-3	100-3	70-3i	...	...	47-1	...	6-1	4-1i	107-1	76-1i	...	...	ITA
	100-3	100-3	100-3	100-3	100-3	100-3	18-3	71-1	...	9-1	6-1i	8-1	5-1i	...	...	LVA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	88-1	128-1i	1-1	1-1i	...	...	LIE
	...	...	...	...	...	...	...	48-1	...	5-1	9-1i	6-1	10-1i	...	...	LTU
	...	...	...	...	...	...	...	52-1	...	48-1	164-1i	3-1	12-1i	...	...	LUX
	...	...	...	...	...	...	...	23	...	5-1	9-1i	3-1	6-1i	2	11	MKD
	...	...	...	...	...	...	...	63-1	...	10-1	7-1i	2	1-1i	...	...	MLT
	100+1	100+1	100+1	100+1	100+1	100+1	100+1	...	...	25+1	39-1i	0,2+1	0,4-1i	...	...	MCO
	...	...	...	...	...	...	...	45-1	...	...	22-1i	...	5-1i	1	3	MNE
	100+1	100+1	100+1	100+1	100+1	100+1	...	49-1	...	4-1	6-1i	12-1	17-1i	...	...	NOR
	100	100	100	100	100	100	...	46-1	...	12-1	2-1i	104-1	18-1i	...	...	NLD
	100-3	100-3	100-3	100-3	100-3	100-3	...	57-1	...	4-1i	2-1i	54-1i	26-1i	...	...	POL
	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	...	39-1	...	8-1	4-1i	28-1	15-1i	...	...	PRT
	...	...	...	...	...	...	...	62-1	Esporádico+1	18-1	2-1i	452-1	39-1i	...	...	GBR
	100	100	100	100	99	100	...	60-1	...	6	22-1i	5	19-1i	2	6	MDA
	...	...	...	...	...	...	...	67-1	...	5-1	7-1i	29-1	38-1i	...	...	ROU
	100	100	100	100	100	100	100	...	...	88	129-1i	1	1-1i	...	...	SMR
	...	...	...	...	...	...	...	43-1	...	5	6-1i	12	16-1i	9	23	SRB
	...	...	...	...	...	...	...	50-1	...	7-1	4-1i	31-1	16-1i	...	...	SWE
	100-3	100-3	100-3	100-3	100-3	100-3	...	56-1	...	18-1	5-1i	54-1	16-1i	...	...	CHE
	...	...	81	100	79	94	64	52-1	Afectado+1	3	4-1i	55	72-1i	10	125	UKR

CUADRO 7: ODS 4, Medios de aplicación 4.c – Docentes

De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo

	PREESCOLAR					PRIMARIA							SECUNDARIA						
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G
	Docentes de aula (000)	Porcentaje de alumnos por docente	% de docentes de aula formados	% de docentes de aula cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Docentes de aula (000)	Porcentaje de alumnos por docente	% de docentes de aula formados	% de docentes de aula cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel salarial relativo de los docentes	% de docentes que reciben formación en el empleo	Docentes de aula (000)	Porcentaje de alumnos por docente	% de docentes de aula formados	% de docentes de aula cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel salarial relativo de los docentes	% de docentes que reciben formación en el empleo
Indicador del ODS			**4.c.1**	**4.c.3**	**4.c.6**			**4.c.1**	**4.c.3**	**4.c.6**	**4.c.5**	**4.c.7**			**4.c.1**	**4.c.3**	**4.c.6**	**4.c.5**	**4.c.7**
Año de referencia	**2019**					**2019**							**2019**						
Región	**Suma**	**Mediana**				**Suma**	**Mediana**						**Suma**	**Mediana**					
Mundo	**11.579**i	**17**i	**89**i	**87**i	...	**32.646**i	**20**	**81**i	**92**i	**4**-1i	...	...	**36.526**i	**13**i	**78**i	**92**i	...	...	...
África subsahariana	801-1i	26	45-2i	69-1i	...	4.577i	37	65i	78i	6i	...	...	2.785-1i	22i	51-3i	77-2i	...	...	...
África Septentrional y Asia Occidental	415i	16	84-2i	88i	...	2.827i	16	85i	93i	5i	...	89i	3.158i	11i	84i	97i	...	...	90i
África Septentrional	178i	25i	85i	92i	...	1.302	23	87i	98	5i	...	...	1.261i	17i	88i	98i	2i	...	83i
Asia Occidental	237i	16	83-2i	85i	...	1.525i	14	86-3i	90-2i	5i	...	90i	1.897i	11	100i	96-2i	...	...	91
Asia Central y Meridional	2.380	13i	92i	92	...	6.434	26	75	92	1-1i	...	...	8.708	15	79	89	...	...	...
Asia Central	217i	11i	82i	86i	...	285	22	98	94	5-2i	...	...	829	10	97	100	...	...	...
Asia Meridional	2.164	14i	88i	93	...	6.149	28	74	92	1-1i	...	...	7.879	20	77	88	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental	4.007	17	97i	86	8i	10.703	18	98	95	5	1i	94i	10.367	13	95i	95	4i	...	98i
Asia Oriental	3.013	15	97i	91	8i	7.094	16	96i	96	5	...	93i	7.413	12	93i	94	4i	...	98i
Asia Sudoriental	994i	17	93i	74i	6i	3.609	22	97i	92	5i	1i	...	2.955i	17	95i	96i	...	...	97i
Oceania	62-2i	14i	100i	100i	...	202-2i	22	92i	96i	...	...	...	158i	15i	69i	92i	...	...	...
América Latina y el Caribe	1.124i	19i	76-4i	98i	...	3.083i	17	83i	99i	...	...	...	3.912i	13	84-1i	98i	...	...	...
Caribe	...	14i	74i	98i	...	169i	14	82	100	...	...	...	157i	10	72	98	...	...	...
América Central	...	19	93i	100i	...	818	23	95i	98i	4i	1i	...	1.060	14	96i	99i	...	...	...
América del Sur	...	19i	...	...	...	1.472i	19i	94i	97i	...	1i	...	2.022i	17i	90i	93i	...	...	89i
Europa y América del Norte	2.776i	12i	...	...	...	4.808i	13i	...	...	...	...	79i	7.311i	9i	...	...	...	...	95i
Europa	2.171i	12i	...	...	...	2.882i	13i	...	...	...	...	78i	5.452i	9i	...	...	...	...	95i
América del Norte	614-1i	...	100i	100i	...	1.896-1i	...	100i	100i	...	1i	91	1.842-1i	...	100i	99i	...	...	89
Bajos ingresos	402-1i	27	53-2i	66-1i	5i	2.829i	39	75i	85i	6i	...	...	1.695-1i	27i	58-4i	86-3i	...	...	...
Ingresos medianos	8.978	17i	93i	86i	...	24.135	22	84i	91	4i	...	...	27.621	15i	83i	91i	...	...	...
Medianos bajos	3.392	20i	82-4i	89i	...	10.668	27	75	88i	3-1i	...	...	11.936	17i	76	88	...	...	...
Medianos altos	5.586i	15i	90i	84i	...	13.467	17	96i	93	5i	...	...	15.685i	13	93i	93i	...	...	92i
Altos ingresos	2.191i	13i	...	...	...	5.682i	12i	99i	100i	...	...	88i	7.178i	10i	...	100i	...	...	95i

A Número de docentes de aula.

B Porcentaje de alumnos por docente en función del personal.

C Porcentaje de docentes con las cualificaciones mínimas necesarias (que recibieron al menos la formación previa al empleo organizada y reconocida mínima) para enseñar en un nivel de educación determinado.

D Porcentaje de docentes cualificados según las normas nacionales.

E Tasa de abandono de docentes (%).

F Relación de los salarios efectivos de los docentes con los de trabajadores con cualificaciones comparables [*Fuentes:* OCDE; para la secundaria: promedio ponderado del Informe GEM de los datos sobre el primer ciclo y el segundo ciclo de secundaria de la OCDE].

G Porcentaje de docentes (primaria/primer ciclo de secundaria) que recibieron formación en el empleo en los últimos 12 meses.

Fuente: IEU, salvo indicación contraria. Los datos hacen referencia al curso escolar finalizado en 2019, salvo indicación contraria.

Las sumas representan a los países enumerados en el cuadro de los que se dispone de datos y pueden incluir estimaciones para países sin datos recientes.

(-) Magnitud nula o insignificante.

(...) Datos no disponibles o categoría no aplicable.

(± n) Distinto año de referencia (por ejemplo: -2: año de referencia 2017 en lugar de 2019).

(i) Estimación y/o cobertura parcial.

CUADRO 7: continuación

País o territorio	PREESCOLAR A	PREESCOLAR B	PREESCOLAR C	PREESCOLAR D	PREESCOLAR E	PRIMARIA A	PRIMARIA B	PRIMARIA C	PRIMARIA D	PRIMARIA E	PRIMARIA F	PRIMARIA G	SECUNDARIA A	SECUNDARIA B	SECUNDARIA C	SECUNDARIA D	SECUNDARIA E	SECUNDARIA F	SECUNDARIA G	Código de país
	Docentes de aula (000)	Porcentaje de alumnos por docente	% de docentes de aula formados	% de docentes de aula cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Docentes de aula (000)	Porcentaje de alumnos por docente	% de docentes de aula formados	% de docentes de aula cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel salarial relativo de los docentes	% de docentes que reciben formación en el empleo	Docentes de aula (000)	Porcentaje de alumnos por docente	% de docentes de aula formados	% de docentes de aula cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel salarial relativo de los docentes	% de docentes que reciben formación en el empleo	
Indicador del ODS			4.c.1	4.c.3	4.c.6			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5	4.c.7			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5	4.c.7	
Año de referencia	2019					2019							2019							
África subsahariana																				
Angola	12-3	63-3	...	72-3	...	96-3	...	...	63-3	15-3	...	...	76-3	27-3	51-4	52-3	...	...	...	AGO
Benin	5	31	25-1	100	25	53	41	71	100	6	...	...	90-3	11-3	18-3	69-3	...	...	...	BEN
Botswana	...	...	...	...	...	15-4	24-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	64-4i	BWA
Burkina Faso	5	21	43	71-2	8	82	39	89	96	8	1i	...	60	22	61	99	3	...	...	BFA
Burundi	3	44	100-1	90	5-1	52	43	100	100	11-3	...	...	26	25	100-1	99	-3	...	...	BDI
Cabo Verde	1-1	16-1	30-1	30-1	...	3-1	21-1	99-1	94-1	4-1	...	...	3-1	15-1	96-1	93-1	13-1	...	...	CPV
Camerún	28	20	67-2	61-2	...	97	46	81-2	73-2	9-2	1-1i	...	115-3	19-3	53-4	54-3i	...	...	...	CMR
Chad	1	26	24-3	83	...	45	55	...	80	...	...	...	23	23	44-3	51	...	...	...	TCD
Comoras	1-1	28-1	56-2	44-2	...	4-1	28-1	...	...	...	...	...	9-1	8-1	...	...	...	...	...	COM
Congo	...	...	...	...	...	28-1	28-1	...	...	...	...	...	26-1	...	...	...	...	...	...	COG
Côte d'Ivoire	10	20	100	100	...	96	42	100	100	7	...	...	77	29	100	100	...	...	...	CIV
Djibouti	0,2-1	...	...	100-1	...	2+1	30+1	100-1	100-1	3-2	...	...	2	...	100-4	100	6-1	...	...	DJI
Eritrea	2-1	29-1	42-1	...	4-2	9-1	39-1	84-1	84-1	...	...	...	7-1	35-1	...	84-2	...	...	...	ERI
Eswatini	...	...	...	...	...	9-1	26-1	88-2	92-1	...	1-2i	...	7-3	16-3	73-4	73-3	...	...	...	SWZ
Etiopía	23-2	...	...	100-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ETH
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GAB
Gambia	3	36	69-2	69-2	19-1	10	37	88	88	...	...	...	8	...	96	96	...	...	...	GMB
Ghana	62	30	59	55-1	...	169	27	62	60-1	...	...	...	188	15	77-1	77-1	...	...	...	GHA
Guinea	...	...	...	...	...	38-3	47-3	75-3	92-3	22-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GIN
Guinea-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GNB
Guinea Ecuatorial	2-4	17-4	89-4	...	...	4-4	23-4	37-4	61-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GNQ
Kenya	111-3	29-3	...	...	...	267-4i	...	...	...	...	...	...	199-4i	...	...	...	...	...	...	KEN
Lesotho	3-3	18-3	100-4	100-4	...	11-2	33-2	87-3	83-3	...	...	...	5-2	25-2	89-3	91-3	...	...	...	LSO
Liberia	14-2	37-2	55-2	55-2	5-2	28-2	22-2	70-2	70-2	6-2	...	...	18-2	...	62-4	64-4	...	...	...	LBR
Madagascar	41	22	44	99	...	127	37	15	100	...	...	...	82	18	20-1	85-1	...	...	...	MDG
Malawi	32-4	42-4	...	100-4	...	83	55	...	100-1	...	...	...	15	68	...	58	...	...	...	MWI
Malí	7-1	20-1	...	100-1	...	65-1	38-1	...	...	...	...	...	58-2	...	...	...	...	...	...	MLI
Mauritania	2-4	19-4	...	...	...	17	41	97	...	16	...	...	9	29	93	...	3	...	...	MRT
Mauricio	2	12	100	100	1	6	15	100	100	4	1i	...	10	12	48	100	14	...	...	MUS
Mozambique	...	...	...	...	...	121	57	98	100	...	...	...	33-2	37-2	85-4i	100-3	...	...	...	MOZ
Namibia	2-1	23-1	...	76-1	...	20-1	25-1	...	90-1	...	...	...	11-2	...	...	...	...	...	...	NAM
Níger	6	32	36-1	94	2	67	40	62-1	99	2	...	...	29-1	...	...	100-1	12-2	...	...	NER
Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NGA
República Centroafricana	0,3-3	...	...	100-3	...	10-3	83-3	...	100-3	...	...	...	4-2	32-2	45-3	...	...	...	...	CAF
R. D. del Congo	18-1	26-1	13-1	100-1	...	544-1	31-1	92-1	100-1	...	...	...	378-1	...	58-1	100-1	...	...	...	COD
República Unida de Tanzanía	12	116	50-3	78	...	196	54	99-3	98	0,3-1i	...	...	106	22	...	91	...	...	...	TZA
Rwanda	7	41	50	89	10	44	57	95	99	3	...	...	30-2	...	58-2	80-2	5-2	...	...	RWA
Santo Tomé y Príncipe	1-4	...	28-4	...	...	1-2	31-2	27-2	...	...	...	...	1-3	...	36-4	26-4	...	...	...	STP
Senegal	12	22	38	100	...	65	34	75	100	-4	...	...	56-4	...	72-4i	76-4	...	...	...	SEN
Seychelles	0,2	18	86	88	6	1	15	84	89	9	...	...	1	10	89	95	7	...	...	SYC
Sierra Leona	6	23	52	52	32	48	37	64	64	17	...	...	22-3	...	70-4	37-3	...	...	...	SLE
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SOM
Sudáfrica	...	...	...	...	...	249-4	...	...	...	...	2-1i	...	192-3	...	100-3	80-4	...	...	91-1	ZAF
Sudán del Sur	3-4	35-4	...	87-4	...	27-4i	...	...	84-4i	...	...	...	6-4i	...	...	64-4i	...	...	...	SSD
Togo	8+1	27+1	64+1	39+1	-+1	42+1	39+1	76+1	43+1	-+1	...	...	30+1	...	...	...	...	...	...	TGO
Uganda	28-2	22-2	60-2	40-2	...	207-2	43-2	80-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	UGA
Zambia	...	...	...	...	...	78-2	42-2	99-2	94-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ZMB
Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ZWE

CUADRO 7: continuación

País o territorio	PREESCOLAR					PRIMARIA							SECUNDARIA							Código de país
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G	
	Docentes de aula (000)	Porcentaje de alumnos por docente	% de docentes de aula formados	% de docentes de aula cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Docentes de aula (000)	Porcentaje de alumnos por docente	% de docentes de aula formados	% de docentes de aula cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel salarial relativo de los docentes	% de docentes que reciben formación en el empleo	Docentes de aula (000)	Porcentaje de alumnos por docente	% de docentes de aula formados	% de docentes de aula cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel salarial relativo de los docentes	% de docentes que reciben formación en el empleo	
Indicador del ODS			4.c.1	4.c.3	4.c.6			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5	4.c.7			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5	4.c.7	
Año de referencia	2019					2019							2019							
África Septentrional y Asia Occidental																				
Arabia Saudita	23	17	100	100	...	231	15	100	100	...	...	85-4i	233	14	100	100	...	...	86-1	SAU
Argelia	...	...	...	...	...	223	20	100-4	100	13-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	DZA
Armenia	8	6	82-2	100	...	7	21	74	100	31	...	55-3j	25	10	75	100	...	...	63-3j	ARM
Azerbaiyán	11	18	94	97	...	41	16	100	100	...	...	...	123	8	...	100	...	...	...	AZE
Bahrein	2	14	100	100	5	9	12	100	100	9	...	91-4i	10	10	100	100	7	...	90-4i	BHR
Chipre	2-1	15-1	...	...	...	5-1	12-1	...	...	...	...	92-4i	7-1	8-1	...	...	...	...	92-1	CYP
Egipto	60	25	83	100	...	531	25	85	100	3	...	...	594	16	83	100	3	...	83-4i	EGY
Emiratos Árabes Unidos	8	27	100	100	...	30	19	100	100	...	...	97-1	53	10	100	100	...	...	98-1	ARE
Georgia	...	...	...	...	...	35	9	...	...	4	...	82-4i	39	7	...	...	...	...	94-1	GEO
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IRQ
Israel	...	...	...	...	...	77-1	12-1	...	...	...	1	...	...	...	...	...	...	...	96-1	ISR
Jordania	8	16	100	100	-	70	16	100	100	-	...	...	58	14	100	100	21	...	58-4i	JOR
Kuwait	9	8	75-4	74-4	...	33	8	79-4	77-4	...	...	85-4i	46	...	...	...	...	...	93-4i	KWT
Líbano	15	15	...	92	...	41	13	...	93	...	...	...	50-3	...	...	...	...	...	79-4i	LBN
Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LBY
Marruecos	...	...	...	...	...	172	26	100	100	1	...	15-4i	155	19	100	100	0,1	...	84-1i	MAR
Omán	4	20	100	100	...	28	10	100	100	...	...	89-4i	41	11	100	100	...	...	87-4i	OMN
Palestina	9	16	100	36	6-1	22	23	100	68	5-1	2i	...	48	16	100	53	5-2	...	...	PSE
Qatar	4	14	100	100	10-2	13	12	100	100	6	2i	91-4i	10	12	100	100	14	...	91-4i	QAT
República Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SYR
Sudán	38-1	29-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SDN
Túnez	16-3	15-3	100-3	100-4	...	71-1	17-1	100-1	100-1	...	...	...	87-1	...	100-1	100-1	...	...	...	TUN
Turquía	84-1	18-1	...	...	...	297-1	17-1	...	...	...	...	95-1	688-1	16-1	...	...	...	...	93-1	TUR
Yemen	1-3	26-3	...	54-3	...	145-3	27-3	...	59-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	YEM
Asia Central y Meridional																				
Afganistán	...	...	...	...	...	134-1	49-1	...	79-1	...	...	...	92-1	33-1	...	79-1	...	...	...	AFG
Bangladesh	...	...	...	...	...	577-1i	...	50-2i	100-1i	5-3	...	...	407	39	61	100-1	1-2	...	...	BGD
Bhután	1+1	8+1	100+1	100+1	...	3+1	32+1	100+1	100+1	2-2	...	...	7-1i	11-1i	100-1i	100-1i	...	...	...	BTN
India	1.417	31	...	100	...	4.339	28	73	92	1-2	...	...	6.103	21	76	87	3-2	...	...	IND
Irán, República Islámica del	...	...	...	...	...	286-2	29-2	100-2	100-2	...	...	97-4i	299-2	19-2	98-2	100-2	...	...	97-4i	IRN
Kazajstán	...	...	...	...	...	90+1	17+1	100+1	100+1	7-2	...	94-4i	244+1	8+1	100+1	100+1	...	...	98-1	KAZ
Kirguistán	...	...	...	...	...	21	26	95-2	...	...	...	...	59	12	75-2	...	...	...	...	KGZ
Maldivas	1	14	89-1	19	8-2	5	10	89	44	0,4-2	1i	...	4	5	94	75	...	...	...	MDV
Nepal	51	19	83	88	-2	201	20	97	97	-2	...	...	123	28	83	89	...	...	...	NPL
Pakistán	...	...	...	...	...	514	46	77	...	...	...	...	655-1i	...	...	...	...	...	...	PAK
Sri Lanka	35-1	13-1	87-1	87-1	...	78-1	22-1	83-1	83-1	1-2	1-1i	...	156-1	18-1	79-1	78-1	...	...	...	LKA
Tayikistán	8-2	11-2	100-3	57-2	...	35-2	22-2	100-2	97-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TJK
Turkmenistán	...	...	...	...	...	22	26	99	100	...	...	...	76	9	99	100	...	...	...	TKM
Uzbekistán	81	11	96	100	1-3	119	21	100	100	2-3	...	...	375	11	99	100	3-3	...	...	UZB
Asia Oriental y Sudoriental																				
Brunei Darussalam	1	15	64	100	8	4	10	87	100	4	...	...	5	8	90	92	5	...	...	BRN
Camboya	8	33	98	98	...	52	42	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	KHM
China	2.786	17	...	91	...	6.364	16	...	96	5	...	...	6.475	13	...	94	3	...	...	CHN
Filipinas	73	33	100	99	4	514	26	100	100	4	1-1i	...	451	25	100	100	2	...	...	PHL
Hong Kong (China)	14	12	97	100	8	29	13	96	100	2	...	88-4i	31	11	96	100	4	...	99-1i	HKG
Indonesia	466-1i	13-1i	...	60-1i	...	1.772i	...	...	87i	...	...	51-4i	1.637-1	15-1	...	96-1	...	...	...	IDN
Japón	102-1	28-1	...	...	...	423-1	15-1	...	...	...	...	93-1	637-1	11-1	...	...	...	...	89-1	JPN
Macao (China)	1	14	99	100	5	2	14	99	100	0,5-1	...	...	3	10	93	100	5	...	99-1i	MAC
Malasia	62	16	97-1	100	14-1i	235	...	97	99	3	0,4-1i	...	229	11	93-1	95	1	...	99-1i	MYS
Mongolia	8	33	96	92	17	11	30	89	94	1	0,3-1j	...	22	13	87	94	5	...	...	MNG
Myanmar	10-1	15-1	81-1	100-1	...	218-1	24-1	95-1	91-1	12-1	1-1j	...	154-1	27-1	89-1	97-1	...	...	...	MMR
República de Corea	99-1	13-1	...	...	...	166-1	16-1	...	...	...	1	99-1	230-1	13-1	...	...	...	...	98-1	KOR
RDP Lao	12	18	90	42-1i	1-2	36	21	97	90-1i	2-2	...	...	39	17	98i	81-2i	...	...	...	LAO
RPD de Corea	...	...	...	...	...	74-1	20-1	...	100-1	...	...	...	124-1	...	...	100-1	...	...	...	PRK
Singapur	...	...	...	...	...	16-1	14-1	98-1	100-1	...	1-1i	96-4i	15-1	11-1	98-1	100-1	...	...	98-1	SGP
Tailandia	...	...	...	...	...	378	13	100	100	...	...	...	229	26	100	100	...	...	91-4i	THA
Timor-Leste	1	36	...	35	...	8	27	...	77	...	...	...	6	27	...	84	...	...	...	TLS
Viet Nam	262	17	100	...	...	391	22	100	...	3	...	96-1	...	...	...	...	...	...	97-1	VNM

CUADRO 7: continuación

País o territorio	PREESCOLAR A	PREESCOLAR B	PREESCOLAR C	PREESCOLAR D	PREESCOLAR E	PRIMARIA A	PRIMARIA B	PRIMARIA C	PRIMARIA D	PRIMARIA E	PRIMARIA F	PRIMARIA G	SECUNDARIA A	SECUNDARIA B	SECUNDARIA C	SECUNDARIA D	SECUNDARIA E	SECUNDARIA F	SECUNDARIA G	Código de país
	Docentes de aula (000)	Porcentaje de alumnos por docente	% de docentes de aula formados	% de docentes de aula cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Docentes de aula (000)	Porcentaje de alumnos por docente	% de docentes de aula formados	% de docentes de aula cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel salarial relativo de los docentes	% de docentes que reciben formación en el empleo	Docentes de aula (000)	Porcentaje de alumnos por docente	% de docentes de aula formados	% de docentes de aula cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel salarial relativo de los docentes	% de docentes que reciben formación en el empleo	
Indicador del ODS			4.c.1	4.c.3	4.c.6			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5	4.c.7			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5	4.c.7	
Año de referencia	2019					2019							2019							
Oceanía																				
Australia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	88-4i	...	...	...	...	...	...	99-1	AUS
Fiji	...	...	...	...	...	6	20	92	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	FJI
Islas Cook	-	19	100	100	...	0,1	17	100	100	...	...	...	0,1	15	100	100	...	...	...	COK
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MHL
Islas Salomón	2	29	...	26-2	11	4	25	82	82	1	...	...	2-4	...	76-4	84-4	...	...	...	SLB
Kiribati	...	...	...	...	...	1-2	25-2	73-3	100-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	KIR
Micronesia, E. F. de	0,1-3	...	99-3	78-3	...	1	23	100-3	91	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	FSM
Nauru	-	23	100-3	92	...	0,1	27	100-3	96	...	...	...	-	60	...	100	...	...	...	NRU
Nueva Zelandia	15-1	8-1	...	...	...	26-1	15-1	...	...	...	1	87-4i	36-1	14-1	...	...	...	...	98-1	NZL
Niue	-3	...	100-3	100-3	...	-3	...	92-3	100-3	...	...	...	-4	...	100-4	100-4	...	...	...	NIU
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PLW
Papua Nueva Guinea	9-3	42-3	...	...	...	36-3	36-3	...	...	...	...	...	15-3	34-3	...	...	...	...	...	PNG
Samoa	0,4	10	100-1	100-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	WSM
Tokelau	-	6	83	100	...	-	8	57	86	...	...	...	-	7	21	79	...	...	...	TKL
Tonga	0,2-4	11-4	...	...	...	1-4	22-4	92-4	92-4	...	...	...	1-4	15-4	59-4	80-4	...	...	...	TON
Tuvalu	0,1	12	100	100	...	0,1	16	78	100	...	...	...	0,1	8	61	100	...	...	...	TUV
Vanuatu	1-4	16-4	46-4	52-4	...	2-4	27-4	...	72-4	...	...	...	1-4	21-4	...	79-4	...	...	...	VUT
América Latina y el Caribe																				
Anguila	-	32	...	...	...	0,2	10	...	...	...	...	...	0,1	9	...	...	...	...	...	AIA
Antigua y Barbuda	0,4-4	...	65-4	100-4	...	1-1	12-1	53-1	100-1	...	...	...	1-1	9-1	48-1	98-1	...	...	...	ATG
Argentina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ARG
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ABW
Bahamas	0,2-1	21-1	82-2	82-2	...	2-1	19-1	90-1	90-1	...	...	...	2-1	12-1	83-1	83-1	...	...	...	BHS
Barbados	0,3	15	72	100	...	1	14	75	100	...	1i	...	1	18	52	100	...	...	...	BRB
Belice	0,4	17	52	48	...	3	19	73-3	27-3	...	1i	...	2	17	66	33	...	...	...	BLZ
Bolivia, E. P. de	11-1	...	83-1	...	5-1	77-1	...	90-1	...	5-1	1-1i	...	67-1	...	89-1	...	3-1	...	...	BOL
Brasil	318-1	16-1	...	...	...	799-1	20-1	...	...	...	...	...	1,380-1	17-1	...	...	...	...	87-1	BRA
Chile	25-1	25-1	...	99-2	...	88-1	17-1	...	99-3	...	1	64-4i	84-1	18-1	...	100-2	...	...	87-1	CHL
Colombia	49	37	...	...	...	185	23	97	97	...	...	...	188	26	99	99	...	...	91-1	COL
Costa Rica	12	12	90	97	1	43	12	95	98	2	1i	...	38	13	97	99	10	...	...	CRI
Cuba	...	...	...	...	...	81	9	100	74	1	...	...	80	10	100	74	3	...	...	CUB
Curazao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CUW
Dominica	0,1	12	43	39-3	...	1	12	63	100-3	...	...	...	0,5	10	45	52-3	...	...	...	DMA
República Dominicana	18	19	90-1	90-1	...	66	20	95-1	95-1	1	3i	...	53	18	83-4	83-4	...	...	96-1i	DOM
Ecuador	33-1	19-1	...	89-1	9-1	80-1	24-1	...	89-1	7-1	1-1i	...	92-1	21-1	...	93-1	7-1	...	...	ECU
El Salvador	8-1	28-1	95-1	100-1	4-1	25-1	27-1	95-1	100-1	9-2	1-1i	...	19-1	28-1	92-1	100-1	4-1	...	...	SLV
Granada	0,3-1	12-1	38-1	36-3	3-1	1-1	16-1	63-1	100-1	7-1	...	...	1-1	13-1	46-1	100-1	7-1	...	...	GRD
Guatemala	...	...	...	...	...	116	20	...	...	...	...	...	98	12	...	...	...	...	...	GTM
Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GUY
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	HTI
Honduras	12	19	...	...	...	44	25	...	...	4-3	2i	...	47	15	...	...	...	...	...	HND
Islas Caimán	...	...	...	...	...	0,3-1	16-1	100-1	100-1	...	...	...	0,3-1	11-1	100-1	100-1	...	...	...	CYM
Islas Turcas y Caicos	-1	43-1	...	...	...	0,2-1	18-1	43-1	55-1	...	...	...	0,2-1	10-1	98-4	90-1	...	...	...	TCA
Islas Vírgenes Británicas	0,1-3	...	...	...	...	0,2-1	10-1	95-1	100-1	...	...	...	0,2-1	7-1	99-1	100-1	...	...	...	VGB
Jamaica	10	11	100	100	3-1	11	21	100	100	13-1	...	...	13	16	100	100	14-1	...	...	JAM
México	238-1	21-1	85-1	...	...	572-1	25-1	95-1	...	...	1	...	834-1	17-1	96-1	...	...	...	89-1	MEX
Montserrat	-	6	69	100	-1	-	15	76	100	10-1	...	...	-	9	46	100	-1	...	...	MSR
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NIC
Panamá	6-2	15-2	100-2	100-3	...	19-2	22-2	99-2	90-2	...	...	...	24-2	14-2	...	84-2	...	...	96-1i	PAN
Paraguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PRY
Perú	89	19	...	...	...	213	17	...	...	...	...	...	209	14	91-1	82-1	...	...	96-1i	PER
Saint Kitts y Nevis	0,2-4	...	...	100-4	...	0,4-3	14-3	72-3	99-3	14-4	...	...	1-3	8-3	62-3	100-3	5-4	...	...	KNA
San Vicente y las Granadinas	0,4-1	8-1	...	...	...	1-1	14-1	61-1	27-1	...	...	...	1-1	14-1	58-4	54-1	...	...	...	VCT
Santa Lucía	1-3	...	...	...	...	1	15	88	100	...	...	...	1	11	72	98	...	...	...	LCA
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SXM
Suriname	1	24	100-1	98-1	...	5	13	99-1	98-1	...	...	...	5-4	...	71-4	60-4	...	...	...	SUR
Trinidad y Tabago	2	13	76	76	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TTO
Uruguay	...	...	...	...	...	28-1	11-1	100-1	100-1	...	1-1i	...	...	...	...	...	...	...	...	URY
Venezuela, R. B. de	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VEN

CUADRO 7: continuación

País o territorio	PREESCOLAR					PRIMARIA							SECUNDARIA							Código de país
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G	
	Docentes de aula (000)	Porcentaje de alumnos por docente	% de docentes de aula formados	% de docentes de aula cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Docentes de aula (000)	Porcentaje de alumnos por docente	% de docentes de aula formados	% de docentes de aula cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel salarial relativo de los docentes	% de docentes que reciben formación en el empleo	Docentes de aula (000)	Porcentaje de alumnos por docente	% de docentes de aula formados	% de docentes de aula cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel salarial relativo de los docentes	% de docentes que reciben formación en el empleo	
Indicador del ODS			4.c.1	4.c.3	4.c.6			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5	4.c.7			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5	4.c.7	
Año de referencia	2019					2019							2019							
Europa y América del Norte																				
Albania	5	16	86-1	68	0,4	10	17	90-1	88	3	1i	...	24	11	...	97-2	4	...	98-1i	ALB
Alemania	311-1	8-1	...	...	...	245-1	12-1	...	...	...	1	73-4i	587-1	12-1	...	...	...	...	97-1i	DEU
Andorra	0,2	13	100	100	2	0,4	11	100	100	7	...	...	1	8	100	100	10	...	...	AND
Austria	24	...	...	...	...	32	...	...	...	...	...	...	74	...	...	...	...	...	99-1	AUT
Belarús	44-1	8-1	93-1	46-1	2-1	22-1	19-1	100-1	100-1	6-1	...	...	76-1	9-1	97-1	100-1	...	...	...	BLR
Bélgica	36-1	12-1	...	...	...	73-1	11-1	...	...	...	...	74-4i	132-1	9-1	...	...	...	...	94-1	BEL
Bermudas	0,1-3	...	100-3	100-3	...	0,4-3	...	100-3	100-3	...	...	...	1-3	...	100-3	99-3	...	...	...	BMU
Bosnia y Herzegovina	2	14	...	...	...	9	17	...	...	...	...	...	27	9	...	...	...	...	...	BIH
Bulgaria	18-1	12-1	...	...	...	19-1	14-1	...	...	...	...	59-4i	39-1	13-1	...	...	...	...	96-1	BGR
Canadá	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	88-4i	...	...	...	...	...	...	79-4i	CAN
Chequia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	78-4i	...	...	...	...	...	...	97-1	CZE
Croacia	9-1	12-1	...	...	...	12-1	13-1	...	...	...	...	88-4i	52-1	6-1	...	...	...	...	98-1	HRV
Dinamarca	32-1	5-1	...	...	...	47-1	10-1	...	...	...	...	91-1	54-1	10-1	...	...	...	...	94-1	DNK
Eslovaquia	14-1	12-1	...	...	...	15-1	16-1	...	...	...	...	57-4i	40-1	11-1	...	...	...	...	92-1	SVK
Eslovenia	7-1	9-1	...	...	...	9-3	...	...	...	...	1	80-4i	15-3	...	...	...	...	...	98-1	SVN
España	99	...	100-1	100-1	...	236	...	100-1	100-1	...	1	95-1	304	...	100-1	100-1	...	1,03	92-1	ESP
Estados Unidos	613-2	...	...	...	...	1.769-2	...	...	...	...	1	93-4i	1.695-2	...	...	...	...	...	98-1	USA
Estonia	...	...	...	...	...	8-1	11-1	...	...	...	...	...	9-1	10-1	...	...	...	...	98-1	EST
Federación de Rusia	...	...	...	...	...	322-1	22-1	99-1i	...	...	...	97-4i	...	...	...	...	...	...	98-1	RUS
Finlandia	20	...	...	...	...	27	...	...	...	...	1	42-4i	40	...	...	...	...	0,76	93-1	FIN
Francia	117	...	...	...	...	247	...	...	...	...	1	96-1	458	...	...	...	...	0,73	83-1	FRA
Grecia	15-1	10-1	...	...	...	71-1	9-1	...	...	...	1	...	79-1	9-1	...	...	...	...	...	GRC
Hungría	26-3	...	...	...	...	37-3	...	...	...	...	1	54-4i	81-3	...	...	...	...	...	95-1	HUN
Irlanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	79-4i	...	...	...	...	...	...	83-4i	IRL
Islandia	3-1	5-1	...	...	...	3-1	10-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	96-1	ISL
Italia	131-1	11-1	...	...	...	253-1	11-1	...	...	...	...	62-4i	461-1	10-1	...	...	...	...	93-1	ITA
Letonia	9	...	100-1	...	...	11	...	100-1	...	...	...	...	13	...	100-1	...	...	...	99-1	LVA
Liechtenstein	0,1-1	8-1	...	...	...	0,3-1	8-1	...	...	...	...	...	0,3-1	9-1	...	...	...	...	...	LIE
Lituania	11-1	9-1	...	...	...	9-1	14-1	...	...	...	...	84-4i	30-1	8-1	...	...	...	...	99-1	LTU
Luxemburgo	2-1	10-1	...	...	...	5-1	8-1	...	...	...	...	...	5-1	9-1	...	...	...	...	...	LUX
Macedonia del Norte	...	...	...	...	...	7-1	15-1	...	...	...	...	...	19-1	8-1	...	...	...	...	...	MKD
Malta	1-2	...	...	...	...	2-2	...	...	...	...	...	...	4-2	...	...	...	...	...	91-1	MLT
Mónaco	0,1+1	18+1	86+1	100+1	7-2	0,2+1	11+1	75+1	99+1	4+1	...	...	0,5+1	7+1	81+1	98+1	...	...	...	MCO
Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MNE
Noruega	16	...	...	...	...	51	...	...	...	...	1	52-4i	51	...	...	...	...	0,77	94-1	NOR
Países Bajos	31	...	...	...	...	101	...	...	...	...	1	65-4i	115	...	...	...	...	0,95	98-1	NLD
Polonia	107	...	...	...	...	253	...	...	...	...	1	99-4i	258	...	...	...	...	0,61	...	POL
Portugal	15-1	16-1	...	...	...	51-1	12-1	...	...	...	...	71-4i	83-1	9-1	...	...	...	...	88-1	PRT
Reino Unido	28-1	63-1	...	...	...	279-1	18-1	...	...	...	...	...	369-1	17-1	...	...	...	...	100-1i	GBR
República de Moldova	11	12	100	90	...	8	18	100	99	...	...	...	22	10	100	98	...	...	...	MDA
Rumania	35-1	15-1	...	...	...	49-1	19-1	...	...	...	...	...	124-1	12-1	...	...	...	...	89-1	ROU
San Marino	0,1	6	98	...	...	0,2	7	90	...	...	...	...	0,3	6	...	100	...	...	...	SMR
Serbia	14	12	...	100	...	19	14	...	100	...	...	84-4i	67	8	...	100	...	...	...	SRB
Suecia	83-1	6-1	...	...	...	70	...	...	...	...	1	96-1	75	...	...	...	...	0,79	95-1	SWE
Suiza	15-1	12-1	...	...	...	52-1	10-1	...	...	...	...	...	63-1	10-1	...	...	...	...	...	CHE
Ucrania	...	...	...	...	...	108	16	89	...	...	...	...	312	8	93-1	...	...	...	...	UKR



Rima, de 13 años de edad, va a la escuela en Belén (Palestina). Su educación se ve interrumpida con frecuencia, pero nunca ha perdido la esperanza de construir un futuro mejor.

CRÉDITO: Jonathan Hyams/Save the Children

Cuadros sobre la ayuda internacional

INTRODUCCIÓN

Los datos de los cuatro cuadros siguientes sobre la asistencia oficial para el desarrollo (AOD) proceden de la base de datos relativa a las estadísticas sobre el desarrollo internacional de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). En esta base de datos se registra la información proporcionada anualmente por todos los miembros del Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) de la OCDE, así como por un número creciente de donantes no pertenecientes al CAD. Las cifras relativas a la AOD proceden de la base de datos del CAD, mientras que las cifras relativas a la ayuda destinada a la educación proceden del Sistema de Notificación de los Países Acreedores (CRS), una base de datos de proyectos individuales. Las cifras de las bases de datos del CAD y del CRS se expresan en dólares estadounidenses constantes de 2019. Las bases de datos del CAD y el CRS pueden consultarse aquí: www.oecd.org/dac/stats/idsonline.htm.

En 2019, la metodología para definir la AOD cambió:

- El método del flujo de efectivo, utilizado para los cuadros 2 a 4, incluye tanto subvenciones como préstamos que: a) corren a cargo del sector oficial, b) tienen como objetivo principal la promoción del desarrollo y el bienestar económicos y, en el caso de los préstamos, c) se conceden en condiciones financieras favorables (con un elemento de subvención de por lo menos el 25%).
- El nuevo método del equivalente en donación, que se utiliza para el Cuadro 1, cuenta únicamente como AOD las subvenciones y el elemento de subvención de los préstamos en condiciones favorables.

El glosario de términos y conceptos del CAD puede consultarse aquí: www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-data/dac-glossary.htm.

BENEFICIARIOS Y DONANTES DE AYUDA

La lista del CAD de beneficiarios de la AOD está integrada por todos los países de ingresos bajos y medianos, según la clasificación de ingresos del Banco Mundial. Para más información, véase: www.oecd.org/development/financing-sustainable-development/development-finance-standards/historyofdaclistsofaidrecipientcountries.htm.

Los *donantes bilaterales* son países que prestan asistencia para el desarrollo directamente a los países beneficiarios. La mayoría de ellos son miembros del CAD. Los donantes bilaterales también contribuyen sustancialmente a la financiación de los donantes multilaterales mediante contribuciones registradas como AOD multilateral.

Los *donantes multilaterales* son organismos internacionales cuyos miembros son Gobiernos que llevan a cabo muchas o todas sus actividades prestando apoyo al desarrollo y a los países destinatarios de la ayuda. Entre ellos figuran los bancos multilaterales de desarrollo (por ejemplo, el Banco Mundial, los bancos regionales de desarrollo), los organismos de las Naciones Unidas y los organismos regionales.

- Por "corrientes bilaterales" se entiende los donantes bilaterales que contratan a donantes multilaterales para ejecutar un programa.
- Por "corrientes multilaterales" se entiende las contribuciones de donantes bilaterales puestas en común con otras contribuciones y desembolsadas a discreción del donante multilateral para financiar sus propios programas y gastos de funcionamiento.

Para una lista de los donantes bilaterales y multilaterales, véase la hoja de trabajo "Donantes" aquí: www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-standards/DAC-CRS-CODES.xls.

CUADRO 1: ASISTENCIA HUMANITARIA Y PARA EL DESARROLLO

La AOD comprende la asistencia bilateral y multilateral para el desarrollo, tanto la asignable a sectores como la no asignable (por ejemplo, apoyo presupuestario general, ayuda humanitaria, alivio de la deuda). Los desembolsos de AOD se notifican de la siguiente manera:

- Total de la AOD
  - Como volumen, en millones de dólares estadounidenses
  - Como porcentaje del ingreso nacional bruto (INB)
- Contribuciones a donantes multilaterales (un subconjunto del total de la AOD)
  - Como volumen, en millones de dólares estadounidenses
  - Como parte de los desembolsos totales de la AOD.

La asistencia humanitaria notificada es un subconjunto del total de la AOD de la base de datos del CRS de la OCDE. Se ha estimado utilizando el método del flujo de efectivo.

CUADROS 2 Y 3: ASISTENCIA PARA EL DESARROLLO DESTINADA A LA EDUCACIÓN POR DONANTE Y POR BENEFICIARIO

La *ayuda directa a la educación* es la ayuda que figura en la base de datos del CRS como asignaciones directas al sector de la educación. Se distinguen cuatro niveles de educación:

- La *educación básica* abarca la enseñanza primaria, las competencias básicas para la vida para jóvenes y adultos y la educación en la primera infancia.
- La *enseñanza secundaria* abarca la enseñanza secundaria general y la formación profesional.
- La *educación superior* abarca la educación terciaria, así como la formación técnica y de gestión avanzada.
- El *nivel no especificado* se refiere a cualquier actividad que no pueda atribuirse únicamente al desarrollo de un determinado nivel de educación, como la investigación en materia de educación y la formación de docentes. El apoyo a los programas de educación general se suele notificar en esta subcategoría.

La *ayuda total a la educación* añade a la ayuda directa un componente de apoyo presupuestario general (esto es, la ayuda prestada a los Gobiernos sin estar destinada a proyectos o sectores concretos). Se notifica de la siguiente manera:

- La *ayuda total a la educación* es la ayuda directa a la educación más el 20% de apoyo presupuestario general.
- La *ayuda total a la educación básica* es la ayuda directa a la educación básica más el 50% de "nivel no especificado" y el 10% de apoyo presupuestario general.
- La *ayuda total a la enseñanza secundaria* es la ayuda directa a la enseñanza secundaria más el 25% de "nivel no especificado" y el 5% de apoyo presupuestario general.
- La *ayuda total a la educación superior* es la ayuda directa a la educación superior más el 25% de "nivel no especificado" y el 5% de apoyo presupuestario general.

La *parte de la educación en la AOD total* se calcula utilizando la AOD total que se indica en el Cuadro 1.

CUADRO 4: ASISTENCIA PARA EL DESARROLLO DESTINADA A LA EDUCACIÓN POR DONANTE - 3 PRINCIPALES BENEFICIARIOS

En este cuadro se indica la cantidad y la parte de la asistencia de los donantes bilaterales y multilaterales a la educación y a la educación básica que cada donante asigna a los tres principales beneficiarios de la asistencia.

CUADRO 1: Asistencia humanitaria y para el desarrollo

Donante	ASISTENCIA OFICIAL PARA EL DESARROLLO (AOD)**** Desembolsos																ASISTENCIA HUMANITARIA TOTAL			
	Total								De los cuales, contribuciones a organismos multilaterales										
	En millones de dólares constantes de 2019				Como parte del ingreso nacional bruto (%)				En millones de dólares constantes de 2019				Como parte de los desembolsos totales netos (%)				En millones de dólares constantes de 2019			
	2017	2018	2019	2020	2017	2018	2019	2020	2017	2018	2019	2020	2017	2018	2019	2020	2017	2018	2019	2020
Alemania	25.181	24.210	24.198	27.511	0,67	0,63	0,61	0,74	...	6.021	5.617	6.237		24	23	22	2.716	2.565	2.166	2.877
Arabia Saudita*	1.978	4.361	1.944	1.454		0,61	0,26	0,20	328	28	33	44	17	1	3	3	64	779	717	546
Australia	2.903	3.021	2.888	2.582	0,23	0,23	0,21	0,19	596	574	660	612	21	19	23	24	197	176	222	91
Austria	1.287	1.129	1.230	1.237	0,30	0,26	0,28	0,31	...	660	783	736		59	64	57	60	26	38	55
Bélgica	2.275	2.229	2.175	2.235	0,45	0,44	0,42	0,48	924	946	1.041	1.245	41	43	49	57	171	183	154	215
Canadá	4.411	4.657	4.725	5.091	0,26	0,27	0,26	0,30	1.196	1.142	1.495	1.218	27	25	33	25	653	658	561	599
Chequia	330	301	309	293	0,15	0,13	0,13	0,13	243	202	213	223	74	67	69	76	8	17	16	16
Dinamarca	2.468	2.470	2.554	2.567	0,74	0,71	0,71	0,73	729	744	784	917	30	30	31	36	349	343	412	363
Emiratos Árabes Unidos*	...	3.790	2.240	1.651		0,99	0,61	0,45	...	74	112	23		2	4	1	394	1.176	537	393
Eslovaquia	124	134	116	135	0,13	0,13	0,11	0,14	87	103	94	99	70	77	81	73	1	0	2	1
Eslovenia	79	81	88	86	0,16	0,16	0,17	0,17	53	53	57	58	67	65	65	67	2	2	2	2
España	2.607	2.780	2.944	2.891	0,19	0,18	0,19	0,22	...	1.810	1.906	1.919		73	70	72	62	60	69	101
Estados Unidos	3.790	2.240	1.651	35.071	0,18	0,16	0,15	0,16	4.928	3.922	4.167	6.083	14	11	13	18	7.271	7.214	8.167	8.735
Federación de Rusia*	...	1.007	1.227	...		0,06	0,07		...	374	535	...		37	44					
Finlandia	1.116	950	1.131	1.223	0,42	0,36	0,42	0,47	500	491	529	604	45	52	48	49	69	49	55	86
Francia**	10.857	11.652	12.211	13.545	0,43	0,45	0,43	0,60	...	5.240	4.790	4.804		43	38	34	82	104	156	121
Grecia	312	276	368	235	0,16	0,13	0,18	0,13	228	239	225	230	73	87	61	98	13	6	4	
Hungría	154	278	312	424	0,11	0,21	0,21	0,27	113	152	153	218	74	55	49	52	0	7	10	16
Instituciones de la UE	15.283	15.802	14.937	18.730					360	346	353	243	2	2	2	1	2.114	1.935	2.132	2.491
Irlanda	857	910	973	933	0,32	0,31	0,32	0,31	353	394	405	445	41	43	42	48	118	122	120	116
Islandia	64	68	61	66	0,28	0,28	0,25	0,29	13	12	10	12	21	18	16	18	4	6	5	2
Italia	5.926	4.957	4.373	4.062	0,30	0,24	0,21	0,23	2.911	2.826	2.975	2.980	49	58	70	71	269	224	116	138
Japón	15.744	14.429	15.588	15.777	0,23	0,20	0,22	0,26	3.263	3.471	3.794	2.987	30	39	36	25	778	600	495	391
Kuwait*	...	823	394	...		0,17	0,25		...	...	1	...		0	0		10			
Luxemburgo	446	464	472	428	1,00	0,98	1,03	1,02	126	127	110	139	28	27	23	32	57	60	60	55
Noruega	4.117	3.919	4.298	4.660	0,99	0,94	1,03	1,11	996	947	983	1154	24	24	23	25	537	473	526	525
Nueva Zelandia**	431	542	555	526	0,23	0,28	0,28	0,27	76	91	99	97	18	17	18	18	35	38	33	31
Países Bajos	5.238	5.526	5.292	5.143	0,60	0,61	0,59	0,59	1.492	1.827	1.867	1.708	29	33	35	33	300	282	208	336
Polonia	722	743	777	785	0,13	0,13	0,14	0,14	470	506	553	584	67	69	73	76	47	35	19	19
Portugal	409	397	410	367	0,18	0,17	0,16	0,16	274	247	264	238	70	66	69	68	13	7	10	6
Reino Unido**	17.727	18.961	19.377	17.434	0,70	0,70	0,70	0,72	6.008	6.891	6.303	5.998	37	37	33	37	1.876	1.698	1.965	1.532
República de Corea	2.079	2.206	2.463	2.251	0,14	0,14	0,15	0,14	566	584	606	486	27	26	24	21	94	122	124	139
Rumania*	...	244	254	298		0,11	0,10	0,13	...	186	190	228		76	75	77	6	8	9	5
Suecia	5.287	5.663	5.205	6.095	1,02	1,07	0,96	1,13	1.649	2.041	1.736	2.660	31	36	33	44	450	466	490	519
Suiza	3.133	3.049	3.099	3.371	0,47	0,44	0,42	0,50	805	753	739	828	26	25	24	23	336	319	329	556
Turquía*	...	8.363	8.667	8.773		1,10	1,15	1,12	...	174	198	96		2	2	1	6.207	7.139	7.574	8.024
TOTAL * **	**170.715**	**186.390**	**183.077**	**189.542**	**0,34**	**0,33**	**0,31**	**0,36**	**89.053**	**90.720**	**90.246**	**96.422**	**24**	**25**	**25**	**25**	**23.263**	**24.980**	**25.381**	**26.631**

Fuente: CAD-OCDE (2021).

* No forma parte del Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD), pero está incluido en la base de datos de su Sistema de Notificación de los Países Acreedores (CRS).

** Incluye fondos desembolsados a los territorios de ultramar.

*** Incluye la AOD de otros organismos bilaterales y multilaterales no enumerados anteriormente.

**** Los desembolsos y contribuciones de la AOD a organismos multilaterales se calculan utilizando una nueva metodología de equivalencia de subvención, excepto en el caso de la asistencia humanitaria.

Los porcentajes del ingreso nacional bruto y los porcentajes de los desembolsos netos totales se calculan utilizando la anterior metodología de flujo de efectivo.

(...) No se dispone de datos.

CUADRO 2 : Asistencia para el desarrollo destinada a la educación por donante

Donante	TOTAL AOD								AOD DIRECTA								PARTE					
	Educación		Educación básica		Enseñanza secundaria		Educación superior		Educación		Educación básica		Enseñanza secundaria		Educación superior		Educación en la AOD sectorial asignable		Educación básica en el total de la AOD destinada a la educación		Enseñanza secundaria en el total de la AOD destinada a la educación	
	En millones de dólares constantes de 2019								En millones de dólares constantes de 2019								%					
	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019
Alemania	2.473	2.845	365	470	492	554	1.617	1.821	2.422	2.775	167	252	393	445	1.518	1.712	18	20	15	17	20	19
Arabia Saudita*	907	329	393	86	205	43	309	200	410	255	2	5	9	3	114	160	60	33	43	26	23	13
Australia	208	180	121	95	45	34	43	51	207	178	85	57	27	15	25	32	10	10	58	53	22	19
Austria	154	160	3	5	18	19	133	135	154	160	2	3	17	18	132	134	49	49	2	3	12	12
Bélgica	109	115	20	23	36	35	53	57	109	115	15	15	33	31	50	52	15	16	19	20	33	31
Canadá	230	279	114	150	66	77	50	52	228	278	61	99	40	52	24	26	11	15	49	54	29	28
Czechia	8	8	1	1	1	1	6	7	8	8	0	1	1	0	6	6	21	20	13	13	12	8
Dinamarca	123	87	76	43	20	18	26	26	121	87	38	9	1	1	7	9	12	9	62	49	17	21
Emiratos Árabes Unidos*	479	230	233	105	115	53	131	72	81	78	5	4	2	2	17	21	53	26	49	46	24	23
Eslovaquia	4	3	1	1	1	1	2	2	4	3	1	0	1	1	2	2	32	27	24	15	20	22
Eslovenia	11	14	0	0	0	1	11	13	11	14	0	0	0	1	11	13	57	60	0	0	3	8
España	59	58	23	21	17	18	20	19	59	58	9	9	10	12	13	13	12	11	38	36	28	31
Estados Unidos	1.665	1.423	1.393	1.119	57	108	215	196	1.637	1.406	1.345	1.052	33	75	191	162	9	9	84	79	3	8
Federación de Rusia*		16		8		4		4		6		3		2		1		11		50		27
Finlandia	45	52	28	33	7	10	10	9	45	52	19	21	3	4	6	3	15	14	62	63	16	20
Francia**	1.301	1.416	155	215	180	257	966	945	1.221	1.318	104	121	154	210	940	897	20	20	12	15	14	18
Grecia	2	2	1	1	0	0	1	0	2	2	1	1	0	0	1	0	55	45	65	81	0	0
Hungría	61	101	3	4	1	3	57	95	61	101	1	0	0	1	56	94	55	70	6	4	2	3
Islandia	0	5	0	3	0	1	0	1	0	5	0	1	0	0	0	0	1	15	60	63	20	20
Irlanda	42	46	26	30	8	6	7	10	42	46	20	24	5	3	4	7	16	16	63	65	20	14
Italia	118	137	45	39	22	25	50	73	118	137	21	14	10	13	38	61	16	18	38	28	19	18
Japón	656	782	191	243	116	128	350	411	588	722	72	109	56	61	290	344	6	6	29	31	18	16
Kuwait*	199	28	66	14	59	7	73	7	199	28	0	0	26	0	40	0	10	4	33	50	30	25
Luxemburgo	51	50	11	15	37	31	3	4	51	50	7	10	35	29	1	1	22	20	21	30	72	63
Noruega	347	347	265	271	37	34	46	42	344	343	232	242	21	20	30	28	16	14	76	78	11	10
Nueva Zelandia**	74	72	16	15	4	5	54	52	69	69	12	11	2	3	52	51	23	21	22	21	5	7
Países Bajos	178	99	114	19	17	8	47	72	178	99	111	17	15	7	46	71	7	4	64	19	9	8
Polonia	90	134	2	2	1	1	87	131	90	134	2	1	0	0	87	131	42	65	3	2	1	0
Portugal	55	63	13	14	10	10	33	40	55	63	0	0	3	3	26	33	47	55	24	22	17	15
Reino Unido**	911	1.017	472	560	204	229	235	228	911	1.017	318	423	128	160	158	159	10	11	52	55	22	22
República de Corea	214	250	67	69	50	76	97	104	214	250	55	54	44	68	90	97	14	15	31	28	23	30
Rumania*	46	52	2	0	4	4	40	48	46	52	0	0	3	4	39	48	96	97	4	0	9	7
Suecia	155	140	94	85	19	16	41	38	155	140	75	68	9	8	32	30	6	6	61	61	12	12
Suiza	133	138	49	55	58	57	26	27	131	137	31	34	50	47	17	16	10	10	37	40	44	41
Turquía*	371	433	16	61	9	33	345	339	366	429	4	2	3	4	339	309	38	53	4	14	2	8
TOTAL bilaterales* **	**11.491**	**11.195**	**4.382**	**3.903**	**1.917**	**1.921**	**5.192**	**5.370**	**10.347**	**10.650**	**2.818**	**2.665**	**1.135**	**1.302**	**4.410**	**4.750**	**14**	**14**	**38**	**35**	**17**	**17**
Banco Asiático de Desarrollo	276	429	117	173	139	217	20	38	276	429	83	121	122	191	4	12	12	13	42	40	50	51
Banco Mundial (Asociación Internacional de Fomento)	1.281	1.552	620	656	395	450	267	447	1.281	1.552	421	354	295	299	167	296	9	9	48	42	31	29
Fondo Africano de Desarrollo	116	97	9	19	44	38	63	40	116	75	0	0	39	28	58	30	6	5	8	20	38	39
Fondo Monetario Internacional (fondos fiduciarios en condiciones favorables)	238	295	119	147	60	74	60	74	0	0	0	0	0	0	0	0						
Instituciones de la UE	1.267	1.107	610	441	294	323	362	342	1.156	995	271	130	125	167	193	186	8	8	48	40	23	29
Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente	450	433	450	433	0	0	0	0	450	433	450	433	0	0	0	0	80	80	100	100	0	0
UNICEF	85	81	53	52	17	15	15	14	85	81	23	24	1	2	0	0	10	18	63	64	20	19
TOTAL multilaterales* **	**3.769**	**4.122**	**2.018**	**1.992**	**952**	**1.150**	**799**	**979**	**3.419**	**3.694**	**1.283**	**1.099**	**585**	**704**	**432**	**532**	**8**	**9**	**54**	**48**	**25**	**28**
TOTAL	**15.260**	**15.316**	**6.400**	**5.896**	**2.869**	**3.072**	**5.991**	**6.349**	**13.766**	**14.344**	**4.102**	**3.764**	**1.720**	**2.006**	**4.842**	**5.283**	**12**	**12**	**42**	**38**	**19**	**20**

Fuente: CAD-OCDE, base de datos del CRS (2021).

* No forma parte del Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD), pero está incluido en la base de datos de su Sistema de Notificación de los Países Acreedores (CRS).

** Incluye fondos desembolsados a los territorios de ultramar.

*** Incluye la AOD de otros organismos bilaterales y multilaterales no enumerados anteriormente.

(-) Nulo.

(...) No se dispone de datos.

CUADRO 3: Asistencia para el desarrollo destinada a la educación por beneficiario

Región	TOTAL AOD								AOD DIRECTA								PARTE					
	Educación		Educación básica		Enseñanza secundaria		Educación superior		Educación		Educación básica		Enseñanza secundaria		Educación superior		Educación en la AOD sectorial asignable		Educación básica en el total de la AOD destinada a la educación		Enseñanza secundaria en el total de la AOD destinada a la educación	
País	En millones de dólares constantes de 2019								En millones de dólares constantes de 2019								%					
	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019
África subsahariana	**3.604**	**3.651**	**1.724**	**1.639**	**860**	**904**	**1.020**	**1.108**	**3.224**	**3.306**	**1.214**	**1.085**	**605**	**627**	**764**	**831**	**9**	**9**	**48**	**45**	**24**	**25**
No asignada en la región	*73*	*114*	*34*	*53*	*14*	*24*	*26*	*37*	*73*	*114*	*22*	*33*	*8*	*15*	*20*	*29*	*3*	*4*	*46*	*47*	*19*	*21*
Angola	27	27	16	18	3	2	8	7	27	27	15	16	2	2	7	6	12	14	61	65	10	9
Benin	71	59	26	22	22	14	24	22	58	57	16	16	17	11	19	19	14	10	36	38	31	24
Botswana	4	8	2	3	1	4	1	2	4	8	1	2	0	3	1	1	4	10	46	35	19	47
Burkina Faso	105	100	49	48	30	25	27	27	87	84	32	28	21	15	18	18	11	10	46	48	28	25
Burundi	17	24	5	11	6	4	6	9	17	24	2	7	5	2	5	7	5	5	27	46	37	17
Cabo Verde	28	26	7	5	9	8	12	12	27	22	0	0	5	6	9	10	32	17	26	20	32	33
Camerún	152	162	40	43	19	22	94	97	99	125	10	11	4	7	79	81	20	15	26	26	12	14
Chad	76	80	37	39	19	20	20	21	27	55	8	16	4	8	5	10	22	25	48	49	25	25
Comoras	17	16	3	3	2	1	12	13	17	16	2	2	2	1	12	13	20	22	18	15	12	5
Congo	31	38	10	10	3	6	18	23	31	28	9	3	2	2	18	20	23	30	32	25	8	15
Côte d'Ivoire	106	94	40	24	25	20	41	50	84	82	24	9	17	13	33	42	13	8	38	26	24	22
Djibouti	22	29	10	13	4	6	8	10	16	18	6	7	2	3	6	7	15	14	45	45	17	21
Eritrea	5	26	0	9	2	8	2	9	5	10	0	0	2	4	2	5	6	35	11	33	38	32
Eswatini	8	9	5	5	1	2	2	2	8	9	2	2	0	0	1	1	6	10	60	55	19	20
Etiopía	308	285	217	170	53	67	38	48	308	264	191	146	40	55	25	35	8	8	70	60	17	24
Gabón	38	40	10	10	7	7	21	22	21	23	1	0	2	2	16	17	74	54	26	26	18	19
Gambia	28	20	11	9	4	4	13	8	21	15	4	3	0	1	9	5	15	12	41	42	13	18
Ghana	129	108	53	36	40	35	36	37	91	97	28	20	28	27	24	29	13	11	41	33	31	33
Guinea	93	56	39	27	27	5	26	24	78	51	30	23	22	3	22	22	19	11	42	48	29	9
Guinea Ecuatorial	2	16	1	8	0	4	1	4	2	2	1	1	0	0	1	1	19	169	52	50	8	23
Guinea-Bissau	17	17	5	2	1	2	10	13	16	17	3	1	1	1	9	12	12	15	32	14	9	11
Kenya	141	111	62	39	39	32	39	40	141	111	47	32	32	29	32	36	5	3	44	35	28	29
Lesotho	7	6	4	4	2	1	1	1	7	6	3	3	1	1	0	1	4	4	61	63	22	18
Liberia	44	46	31	35	10	8	2	3	41	44	30	33	9	7	1	2	8	9	72	76	23	17
Madagascar	63	59	28	27	15	14	20	18	51	50	18	19	10	10	15	13	10	10	45	46	24	24
Malawi	131	108	74	60	31	26	25	22	125	108	62	46	26	19	19	15	11	10	57	55	24	24
Malí	157	195	94	109	30	40	33	46	123	127	68	61	17	16	20	22	14	15	60	56	19	20
Mauritania	48	35	7	10	8	17	33	9	39	35	1	7	5	15	30	7	12	8	15	28	17	47
Mauricio	11	14	1	2	2	3	8	9	11	14	1	1	2	2	8	8	9	20	9	17	18	21
Mozambique	199	195	122	114	48	52	28	29	198	180	94	80	34	35	13	11	11	13	62	59	24	27
Namibia	28	23	19	12	4	7	5	4	28	23	17	9	3	6	4	3	15	13	68	50	16	31
Níger	103	136	48	67	41	46	14	23	92	128	30	35	32	30	5	7	11	12	47	49	39	34
Nigeria	227	239	96	108	72	58	59	73	227	239	64	81	56	45	43	59	9	9	42	45	32	24
R. D. del Congo	153	144	72	66	53	48	27	30	153	144	55	45	45	37	19	20	8	8	47	46	35	33
República Centroafricana	25	34	11	19	5	6	9	9	6	26	1	10	1	1	4	5	8	9	43	56	22	16
República Unida de Tanzanía	187	184	113	88	42	58	32	37	187	184	79	58	25	43	15	22	7	9	60	48	22	32
Rwanda	109	132	50	48	27	53	31	31	104	125	42	39	23	48	27	27	10	12	46	36	25	40
Santo Tomé y Príncipe	6	7	2	3	1	2	2	3	6	7	1	1	0	1	2	2	12	14	39	43	19	21
Senegal	152	169	50	63	31	38	71	68	150	165	35	50	24	32	63	62	15	12	33	37	21	23
Sierra Leona	46	60	24	31	15	20	7	9	36	55	13	19	10	14	2	3	10	11	52	52	33	33
Somalia	45	39	23	16	12	9	10	14	39	32	13	7	7	4	5	9	6	5	52	41	26	23
Sudáfrica	61	74	24	32	10	13	27	28	61	74	15	18	5	6	23	21	5	7	39	44	16	18
Sudán del Sur	58	56	50	41	3	5	5	10	58	56	45	35	1	2	2	7	11	8	86	74	5	9
Togo	44	34	12	8	12	8	20	18	27	31	2	5	7	6	15	17	17	9	28	24	27	23
Uganda	126	133	47	45	30	27	49	61	126	133	41	27	27	18	46	52	7	8	37	34	24	20
Zambia	39	44	14	20	14	14	10	9	39	44	7	13	11	11	6	5	4	5	37	46	37	33
Zimbabwe	40	19	23	5	11	6	6	7	40	19	21	3	10	5	5	6	6	3	58	28	27	33
África Septentrional y Asia Occidental	**3.810**	**3.237**	**1.721**	**1.363**	**666**	**486**	**1.423**	**1.389**	**2.874**	**2.855**	**866**	**911**	**239**	**260**	**996**	**1.163**	**21**	**18**	**45**	**42**	**17**	**15**
No asignada en la región	*42*	*44*	*33*	*19*	*4*	*13*	*5*	*13*	*42*	*44*	*32*	*7*	*3*	*7*	*5*	*7*	*5*	*5*	*79*	*42*	*9*	*29*
Argelia	138	133	3	3	3	4	132	126	138	133	1	1	3	3	131	125	64	61	2	2	2	3
Armenia	24	103	5	45	1	20	18	38	24	30	4	5	0	0	18	18	10	47	20	43	4	20
Azerbaiyán	34	43	4	3	10	13	20	27	34	43	2	1	9	11	19	26	15	18	11	8	30	29
Egipto	401	309	157	89	92	59	152	160	349	258	24	24	25	27	85	128	14	11	39	29	23	19
Georgia	77	71	20	18	17	13	40	39	77	64	4	4	9	6	32	32	11	12	26	26	22	18
Iraq	117	80	55	39	25	11	37	30	55	63	16	24	6	3	18	23	14	7	47	49	21	13
Jordaniaia	380	402	288	282	25	40	67	80	371	349	257	230	10	13	51	54	18	20	76	70	7	10
Líbano	275	283	168	196	42	30	65	58	275	283	132	185	24	24	47	52	31	37	61	69	15	11
Libia	10	10	1	0	1	0	9	10	10	10	0	0	1	0	9	10	6	5	5	1	13	1

CUADRO 3: continuación

Región	TOTAL AOD								AOD DIRECTA								PARTE					
	Educación		Educación básica		Enseñanza secundaria		Educación superior		Educación		Educación básica		Enseñanza secundaria		Educación superior		Educación en la AOD sectorial asignable		Educación básica en el total de la AOD destinada a la educación		Enseñanza secundaria en el total de la AOD destinada a la educación	
País	En millones de dólares constantes de 2019								En millones de dólares constantes de 2019								%					
	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019
Marruecos	316	314	46	60	68	69	201	185	304	303	18	44	54	61	187	177	21	20	15	19	22	22
Palestina	486	494	372	353	51	54	64	87	449	431	308	283	19	19	32	52	34	37	76	71	10	11
República Árabe Siria	196	283	60	68	11	11	125	204	196	283	44	51	2	2	117	195	19	32	31	24	5	4
Sudán	44	110	17	43	10	26	17	41	36	36	9	1	6	5	13	20	13	23	39	39	22	24
Túnez	149	202	8	37	19	43	122	123	149	193	4	7	17	28	120	108	11	14	6	18	13	21
Turquía	328	240	96	61	90	57	142	123	328	240	3	32	44	42	96	108	13	14	29	25	27	24
Yemen	794	115	389	47	197	23	208	45	39	90	8	13	6	6	17	27	74	10	49	41	25	20
Asia Central y Meridional	**2.366**	**2.534**	**974**	**941**	**464**	**542**	**927**	**1.051**	**2.327**	**2.460**	**714**	**590**	**334**	**366**	**797**	**875**	**12**	**12**	**41**	**37**	**20**	**21**
No asignada en la región	*26*	*13*	*1*	*3*	*4*	*6*	*21*	*4*	*26*	*13*	*0*	*2*	*4*	*5*	*21*	*3*	*8*	*4*	*3*	*24*	*16*	*45*
Afganistán	285	353	150	180	45	82	90	91	260	312	112	112	26	48	70	56	9	10	53	51	16	23
Bangladesh	612	720	351	401	177	206	85	113	612	720	272	274	137	142	45	49	14	16	57	56	29	29
Bhután	7	13	2	5	2	4	2	4	7	13	1	1	1	2	1	2	6	7	38	37	27	34
India	408	446	103	45	52	36	254	365	396	413	59	13	30	21	232	350	8	8	25	10	13	8
Irán, República Islámica del	93	112	1	1	1	1	90	110	93	112	0	0	1	1	90	109	69	69	1	1	1	1
Kazajstán	73	51	3	2	2	2	68	47	73	51	0	0	1	1	67	46	64	54	4	4	3	3
Kirguistán	152	72	27	25	19	8	106	39	152	72	14	16	13	4	100	35	35	20	18	34	13	12
Maldivas	4	3	1	1	0	0	2	2	4	3	0	0	0	0	2	2	3	3	26	23	12	6
Nepal	200	191	117	85	45	58	38	49	200	190	93	48	34	39	26	30	14	15	58	44	23	30
Pakistán	374	392	184	158	75	72	116	161	373	392	140	104	53	45	94	134	17	13	49	40	20	18
Sri Lanka	76	67	22	18	25	28	29	21	76	67	17	13	22	26	26	19	11	9	29	26	33	42
Tayikistán	25	47	9	14	9	17	8	15	25	47	5	6	6	13	5	11	6	13	36	31	34	37
Turkmenistán	6	10	1	0	3	5	3	5	6	10	0	0	3	5	3	4	27	37	10	5	45	50
Uzbekistán	23	46	3	3	6	16	15	26	23	46	0	1	5	15	14	25	2	4	12	7	25	36
Asia Oriental y Sudoriental	**1.618**	**1.740**	**343**	**326**	**376**	**459**	**899**	**955**	**1.618**	**1.740**	**164**	**134**	**286**	**363**	**810**	**859**	**13**	**15**	**21**	**19**	**23**	**26**
No asignada en la región	*6*	*9*	*3*	*4*	*2*	*3*	*2*	*2*	*6*	*9*	*2*	*3*	*2*	*2*	*2*	*1*	*3*	*4*	*43*	*45*	*30*	*32*
Camboya	129	138	65	53	31	47	34	38	129	138	33	16	15	28	18	19	15	14	50	38	24	34
China	653	633	52	17	184	182	418	434	653	633	4	4	160	176	394	427	45	48	8	3	28	29
Filipinas	122	59	29	22	6	11	87	26	122	59	22	15	3	7	83	22	11	4	24	38	5	18
Indonesia	182	153	54	32	25	21	103	100	182	153	14	14	5	12	83	92	6	10	30	21	14	14
Malasia	35	35	3	3	1	1	31	30	35	35	1	1	0	1	30	29	48	34	8	9	3	4
Mongolia	50	78	11	20	11	18	28	41	50	78	8	10	9	13	27	36	13	21	23	25	21	22
Myanmar	70	158	25	50	23	64	22	44	70	158	14	19	17	48	16	29	5	9	36	32	33	40
RDP Lao	102	109	58	41	30	47	13	21	102	109	49	26	25	40	9	14	16	17	57	37	29	43
RPD de Corea	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	4	2	0	1	0	1
Tailandia	36	43	8	8	3	5	24	29	36	43	5	5	2	3	22	27	9	11	23	19	9	12
Timor-Leste	34	44	17	25	7	7	11	12	34	44	6	13	1	1	5	6	18	21	49	56	19	17
Viet Nam	198	281	19	51	54	53	125	177	198	281	7	8	48	31	119	155	7	12	10	18	27	19
Oceanía	**231**	**253**	**93**	**95**	**56**	**73**	**82**	**85**	**197**	**232**	**50**	**49**	**35**	**50**	**61**	**62**	**11**	**12**	**40**	**38**	**24**	**29**
No asignada en la región	*29*	*27*	*3*	*5*	*11*	*36*	*17*	*25*	*35*	*83*	*2*	*10*	*10*	*30*	*15*	*19*	*9*	*9*	*11*	*19*	*34*	*7*
Fiji	19	17	7	6	2	2	9	9	19	16	3	3	0	0	7	7	17	15	39	38	13	10
Islas Cook	2	2	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	3	4	34	38	18	23
Islas Marshall	14	12	11	7	2	3	2	3	9	5	7	1	0	0	0	0	51	38	74	53	12	23
Islas Salomón	24	19	10	7	6	5	7	6	24	19	6	5	4	4	5	5	13	9	43	39	27	29
Kiribati	11	10	8	6	0	1	3	3	10	9	7	6	0	0	3	2	14	17	70	65	5	6
Micronesia, E. F. de	11	12	6	6	2	2	3	3	3	2	1	1	0	0	0	0	25	28	55	55	21	22
Nauru	2	3	0	0	2	2	0	1	2	3	0	0	2	2	0	1	6	6	4	14	79	62
Niue	4	4	1	2	1	1	2	2	1	2	0	0	0	0	1	1	15	14	38	39	19	20
Palau	14	1	7	0	3	0	4	0	1	1	0	0	0	0	0	0	74	3	50	54	24	9
Papua Nueva Guinea	46	47	15	22	17	12	14	13	46	47	8	14	13	8	11	9	6	7	33	46	36	26
Samoa	16	13	7	4	1	1	8	8	16	13	4	2	0	0	7	7	13	11	43	29	8	9
Tokelau	6	3	4	2	1	1	1	1	1	2	1	1	0	0	0	0	24	11	60	55	20	28
Tonga	8	7	2	2	2	2	4	3	8	7	2	2	2	2	3	3	10	7	30	29	25	28
Tuvalu	4	4	2	1	0	1	1	2	3	3	2	1	0	0	1	2	16	14	56	37	6	13
Vanuatu	20	21	7	8	4	5	8	8	20	21	6	4	4	2	7	6	18	19	38	39	22	22
América Latina y el Caribe	**831**	**873**	**342**	**305**	**143**	**188**	**345**	**380**	**820**	**813**	**252**	**191**	**98**	**132**	**300**	**323**	**9**	**11**	**41**	**35**	**17**	**22**
No asignada en la región	*22*	*33*	*11*	*7*	*1*	*3*	*10*	*24*	*22*	*33*	*10*	*6*	*1*	*2*	*10*	*23*	*2*	*4*	*50*	*21*	*5*	*9*
Antigua y Barbuda	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	2	1	14	62	7
Argentina	31	67	7	25	5	13	18	28	31	30	2	2	2	2	15	17	16	66	25	38	17	20
Belice	2	2	1	1	0	0	1	1	2	2	0	0	0	0	0	0	6	10	43	41	17	24
Bolivia, E. P. de	30	23	7	7	7	6	16	10	30	23	3	3	5	4	14	9	4	3	23	30	24	26

CUADRO 3: continuación

Región	TOTAL AOD								AOD DIRECTA								PARTE					
	Educación		Educación básica		Enseñanza secundaria		Educación superior		Educación		Educación básica		Enseñanza secundaria		Educación superior		Educación en la AOD sectorial asignable		Educación básica en el total de la AOD destinada a la educación		Enseñanza secundaria en el total de la AOD destinada a la educación	
País	En millones de dólares constantes de 2019								En millones de dólares constantes de 2019								%					
	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019
Brasil	99	103	18	18	9	9	72	76	99	103	4	3	2	1	65	69	15	19	18	18	9	8
Colombia	75	76	14	14	9	9	52	53	75	76	9	9	6	7	50	50	4	9	19	18	12	12
Costa Rica	14	13	6	6	3	2	6	5	14	13	4	4	2	1	5	5	12	19	40	45	18	13
Cuba	9	11	1	1	0	2	8	8	9	11	1	0	0	1	7	7	5	8	14	14	4	14
Dominica	4	7	2	3	1	2	1	2	3	1	0	0	0	0	0	1	34	32	44	43	22	24
Ecuador	33	53	13	15	4	8	16	30	33	44	11	6	3	4	14	26	8	11	40	28	13	16
El Salvador	49	72	19	18	21	46	9	8	49	72	17	15	20	45	9	7	19	23	38	25	43	64
Granada	0	4	0	1	0	2	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	35	20	37	13	43
Guatemala	79	55	60	35	11	12	7	7	79	55	56	30	9	10	5	4	20	15	77	65	14	23
Guyana	7	8	2	3	4	4	1	1	7	8	1	2	4	3	1	1	6	7	26	35	54	49
Haití	93	59	58	34	16	10	18	15	84	58	45	29	10	7	12	12	12	10	63	58	18	17
Honduras	43	53	34	34	5	15	4	4	43	53	32	32	4	14	3	3	6	10	80	65	11	28
Jamaica	9	12	6	7	1	2	2	3	9	8	5	5	1	1	2	1	8	12	61	60	16	18
México	66	65	10	9	7	6	49	49	66	65	4	4	3	3	46	46	10	9	15	15	10	10
Montserrat	3	3	1	1	1	1	1	1	3	3	0	0	0	0	0	0	6	7	47	48	24	24
Nicaragua	47	35	26	18	16	10	6	6	47	35	21	13	13	8	3	4	13	8	55	52	33	30
Panamá	4	4	2	2	0	0	2	2	4	4	2	2	0	0	2	2	8	6	51	42	5	5
Paraguay	26	28	13	14	6	7	7	7	26	28	3	4	1	2	2	2	12	15	49	50	23	23
Perú	43	41	13	12	8	8	23	22	43	41	7	6	5	5	20	19	8	8	31	28	17	18
República Dominicana	21	24	12	12	5	8	4	4	21	24	11	12	4	8	3	3	16	15	57	52	24	34
San Vicente y las Granadinas	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	7	2	62	51	10	12
Santa Lucía	1	2	0	0	0	0	1	1	1	2	0	0	0	0	1	1	11	12	29	22	12	19
Suriname	2	2	0	0	1	1	1	1	2	2	0	0	1	1	1	1	12	11	2	2	43	51
Venezuela, R. B. de	16	17	4	5	2	2	10	10	16	17	2	3	1	1	9	10	42	32	26	28	12	12
Europa y América del Norte	**606**	**749**	**126**	**115**	**72**	**85**	**408**	**549**	**526**	**683**	**52**	**33**	**35**	**45**	**371**	**508**	**12**	**15**	**21**	**15**	**12**	**11**
No asignada en la región	*97*	*193*	*36*	*30*	*7*	*16*	*54*	*147*	*97*	*193*	*29*	*8*	*4*	*5*	*51*	*137*	*9*	*18*	*37*	*15*	*8*	*8*
Albania	45	54	4	4	10	8	31	41	45	54	4	4	9	8	30	41	10	18	10	8	21	15
Belarús	41	46	2	2	4	2	35	42	41	46	0	0	3	1	34	41	37	23	4	4	10	5
Bosnia y Herzegovina	49	73	6	17	5	11	38	46	49	50	2	2	3	3	36	38	11	14	12	23	10	15
Macedonia del Norte	21	24	6	5	3	3	13	16	21	24	4	3	2	2	12	15	9	12	26	22	15	12
Montenegro	5	6	0	0	1	0	4	5	5	6	0	0	0	0	4	5	3	4	9	6	10	7
Rep. de Moldova	57	71	7	7	7	15	42	49	55	68	3	3	5	14	40	47	18	20	13	9	13	21
Serbia	140	99	50	30	31	19	59	50	62	59	1	2	6	4	34	36	14	14	36	31	22	19
Ucrania	152	184	15	19	4	12	133	152	152	184	10	10	2	7	130	148	15	16	10	11	3	6
No especificada por región	*2.194*	*2.279*	*1.077*	*1.112*	*231*	*335*	*886*	*833*	*2.179*	*2.255*	*790*	*770*	*88*	*164*	*743*	*662*	*9*	*9*	*49*	*49*	*11*	*15*
Ingresos bajos	3.387	2.945	1.736	1.387	762	665	889	893	2.375	2.583	1.006	896	397	420	525	648	13	12	46	44	23	22
Ingresos medianos bajos	5.975	6.192	2.355	2.214	1.233	1.380	2.387	2.599	5.703	5.921	1.577	1.379	843	962	1.998	2.181	15	14	38	36	21	24
Ingresos medianos altos	3.362	3.380	1.095	1.037	591	584	1.677	1.758	3.185	3.067	627	647	357	389	1.443	1.563	18	23	32	30	16	19
Ingresos altos	32	23	10	5	7	5	14	12	18	23	3	3	4	4	10	11	20	7	23	28	38	21
No asignada por ingresos	2.504	2.776	1.203	1.253	276	437	1.024	1.087	2.485	2.749	888	839	119	230	867	880	8	11	43	37	19	25
TOTAL	**15.260**	**15.316**	**6.400**	**5.896**	**2.869**	**3.072**	**5.991**	**6.349**	**13.766**	**14.344**	**4.102**	**3.764**	**1.720**	**2.006**	**4.842**	**5.283**	**12**	**12**	**42**	**38**	**19**	**20**

Fuente: OCDE-CAD, base de datos del CRS (2021).

Las agrupaciones de países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial, pero solo incluyen los países que figuran en el cuadro.

Se basan en la lista de países por grupo de ingresos revisada en julio de 2020.

Todos los datos representan desembolsos brutos.

La AOD sectorial asignable no incluye el apoyo presupuestario.

CUADRO 4: Asistencia para el desarrollo destinada a la educación por donante – 3 principales beneficiarios

Donante		EDUCACIÓN			EDUCACIÓN BÁSICA		
		Beneficiario	En millones de dólares constantes de 2019	Beneficiario %	Beneficiario	En millones de dólares constantes de 2019	Beneficiario %
Bilateral	Alemania	China	428,9	18	Jordania	37,2	20
		India	164,0	7	Líbano	19,7	10
		No especificada por región	149,1	6	Mozambique	15,5	8
	Arabia Saudita	Egipto	88,9	32	Yemen	2,0	92
		Yemen	36,5	13	Malasia	0,2	8
		Filipinas	24,5	9	Líbano	0,0	0
	Australia	Papua N. Guinea	24,3	13	No especificada por región	13,0	17
		No especificada por región	19,2	10	Líbano	10,3	14
		Myanmar	14,8	8	Indonesia	7,9	10
	Austria	Turquía	20,9	13	Mexico	1,1	56
		Bosnia y Herzegovina	20,3	13	República de Moldova	0,2	11
		Serbia	11,6	7	Albania	0,1	5
	Bélgica	No especificada por región	23,6	21	No especificada por región	7,4	47
		R. D. del Congo	14,8	13	Viet Nam	1,4	9
		Uganda	11,8	11	Sudáfrica	1,2	8
	Canadá	No especificada por región	25,8	11	No especificada por región	10,7	14
		Jordania	22,4	9	Senegal	7,5	10
		Senegal	20,1	8	Afganistán	6,8	9
	Chequia	Etiopía	0,9	10	Ucrania	0,1	38
		Ucrania	0,8	9	República Árabe Siria	0,1	37
		Camboya	0,5	6	Etiopía	0,0	11
	Dinamarca	No especificada por región	70,3	73	Afganistán	12,9	48
		Afganistán	13,0	13	Myanmar	6,7	25
		Myanmar	6,7	7	No especificada por región	3,3	12
	Emiratos Árabes Unidos*	Jordania	21,2	25	República Unida de Tanzanía	0,6	10
		No especificada por región	11,6	14	Comoros	0,5	10
		Palestina	7,9	9	No especificada por región	0,4	7
	Eslovaquia	Serbia	1,0	25	Líbano	0,2	33
		Kenya	0,9	24	Kenya	0,1	18
		Ucrania	0,4	9	Iraq	0,1	15
	Eslovenia	Bosnia y Herzegovina	4,0	34	Gambia	0,0	100
		Macedonia del Norte	3,8	32			
		Serbia	2,7	22			
	España	Marruecos	6,5	12	Haiti	1,4	16
		No especificada por región	4,5	8	El Salvador	0,7	8
		Bolivia, E. P. de	3,0	5	R. D. del Congo	0,6	7
	Estados Unidos	No especificada por región	208,6	13	No especificada por región	190,1	15
		Afganistán	99,4	6	Jordania	74,8	6
		Jordania	89,2	6	Pakistan	52,2	4
	Finlandia	Mozambique	10,0	21	Mozambique	8,5	42
		Etiopía	5,7	12	Palestina	2,5	12
		No especificada por región	5,1	11	Etiopía	1,5	7
	Francia	Marruecos	173,3	14	Líbano	10,0	10
		Argelia	120,7	10	No especificada por región	9,6	9
		China	93,2	7	Níger	8,4	8
	Grecia	Albania	0,3	18	Albania	0,3	22
		Ucrania	0,3	16	Ucrania	0,3	20
		Egipto	0,3	15	Egipto	0,2	15
	Hungría	Jordania	6,5	10	Iraq	0,3	63
		República Árabe Siria	4,2	7	Ucrania	0,1	11
		China	3,7	6	No especificada por región	0,0	10
	Irlanda	No especificada por región	12,3	29	No especificada por región	8,6	45
		Mozambique	7,7	18	Mozambique	2,3	12
		Uganda	4,7	11	Uganda	1,9	10
	Islandia	Uganda	1,1	56	Malawi	0,6	85
		Malawi	0,6	31	Afganistán	0,1	9
		Kenya	0,1	7	Sudáfrica	0,0	4
	Italia	No especificada por región	21,9	18	Etiopía	2,4	12
		Mozambique	7,0	6	Jordania	2,3	11
		India	7,0	6	Líbano	1,7	8
	Japón	No especificada por región	156,4	25	Guinea	5,6	7
		Indonesia	38,3	6	Papua Nueva Guinea	5,0	6
		Egipto	37,5	6	Myanmar	4,3	5

CUADRO 4: continuación

Donante		EDUCACIÓN			EDUCACIÓN BÁSICA		
		Beneficiario	En millones de dólares constantes de 2019	Beneficiario %	Beneficiario	En millones de dólares constantes de 2019	Beneficiario %
	Kuwait*	China	31,8	36			
		Líbano	19,8	22			
		Mauritania	8,6	10			
	Luxemburgo	Níger	8,8	18	Níger	3,6	40
		Senegal	6,5	14	República Árabe Siria	1,0	11
		Cabo Verde	5,4	11	África Sept./Asia Occ., no asignada	0,9	10
	Noruega	No especificada por región	176,5	50	No especificada por región	147,2	62
		Malawi	18,9	5	Malawi	12,5	5
		Etiopía	16,1	5	Sudán del Sur	10,8	5
	Nueva Zelandia**	Islas Salomón	6,9	10	Islas Salomón	3,4	31
		Oceanía, no asignada	6,8	10	Timor-Leste	3,0	27
		Samoa	6,4	9	Oceanía, no asignada	2,0	18
	Países Bajos	No especificada por región	81,7	66	No especificada por región	22,8	49
		Líbano	12,4	10	Líbano	9,0	19
		Etiopía	5,6	5	República Árabe Siria	2,7	6
	Polonia	Ucrania	57,7	56	Ucrania	1,0	66
		Belarús	22,2	22	Georgia	0,1	8
		India	3,4	3	República Unida de Tanzanía	0,1	6
	Portugal	Timor-Leste	12,5	22	Guinea-Bissau	0,0	73
		Mozambique	11,6	21	Mozambique	0,0	25
		Cabo Verde	10,0	18	Cabo Verde	0,0	1
	Reino Unido**	No especificada por región	343,7	36	No especificada por región	162,4	43
		Pakistán	155,9	16	Pakistan	73,5	20
		Bangladesh	46,0	5	Líbano	19,9	5
	República de Corea	No especificada por región	34,6	15	No especificada por región	5,9	11
		Viet Nam	13,7	6	Filipinas	2,6	5
		Myanmar	10,8	5	Jordania	2,5	5
	Rumania*	República de Moldova	34,5	79	No especificada por región	0,0	100
		Serbia	2,1	5			
		Ucrania	1,3	3			
	Suecia	No especificada por región	46,4	35	No especificada por región	39,6	64
		República Unida de Tanzanía	22,9	17	Afganistán	14,3	23
		Afganistán	22,7	17	República Árabe Siria	2,4	4
	Suiza	No especificada por región	26,8	20	No especificada por región	4,8	15
		África subsahariana, no asignada	7,3	6	Níger	4,0	12
		Níger	6,5	5	Malí	3,8	11
	Turquía	No especificada por región	84,9	32	Bosnia y Herzegovina	0,4	18
		Europa y América del N., no asignada	41,1	16	República de Moldova	0,4	18
		Kirguistán	36,8	14	Albania	0,2	11
Multilateral	Banco Asiático de Desarrollo	Bangladesh	150,3	46	Bangladesh	60,3	83
		Nepal	47,8	15	Islas Marshall	0,3	0
		Viet Nam	43,8	13	Nepal	11,9	16
	Banco Mundial (Asociación Internacional de Fomento)	Bangladesh	324,8	24	Bangladesh	122,7	30
		India	175,9	13	Etiopía	83,6	20
		Etiopía	109,4	8	India	70,5	17
	Fondo Africano de Desarrollo	Uganda	21,7	21	Benin		
		No especificada por región	15,5	15	Namibia		
		Ghana	14,8	14	Guinea Ecuatorial		
	Instituciones de la UE	No especificada por región	354,5	32	No especificada por región	90,1	39
		Turquía	86,7	8	Bangladesh	21,5	9
		Europa y América del N., no asignada	47,2	4	Nepal	14,1	6
	Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina	Palestina	289,5	62	Palestina	289,5	62
		Jordania	102,9	22	Jordania	102,9	22
		Líbano	48,3	10	Líbano	48,3	10
	UNICEF	R. D. del Congo	6,4	8	India	2,6	9
		India	6,1	7	Afganistán	1,2	4
		Etiopía	4,5	5	Níger	1,2	4

Fuente: OCDE-CAD, base de datos del CRS (2021).

Glosario

Alfabetización. Según la definición elaborada por la UNESCO en 1958, el término se refiere a la capacidad de una persona para leer y escribir, comprendiéndolo, un enunciado sencillo y conciso relacionado con su vida cotidiana. El concepto de alfabetización ha evolucionado desde entonces y actualmente abarca distintos ámbitos de competencias, cada uno de los cuales se concibe en función de una escala que define distintos grados de dominio y responde a distintas finalidades.

Atención y educación de la primera infancia. Servicios y programas que apoyan la supervivencia, el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje de los niños –incluidos la salud, la nutrición y la higiene, así como el desarrollo cognitivo, social, emocional y físico– desde el nacimiento hasta la entrada en la escuela primaria.

Competencias en tecnología de la información y la comunicación. Se considera que las personas han adquirido estas competencias si han realizado las siguientes actividades relacionadas con la informática en los últimos tres meses: copiar o desplazar un archivo o una carpeta; utilizar las funciones de copiar y pegar para duplicar o desplazar información dentro de un documento; enviar correos electrónicos con archivos adjuntos; utilizar fórmulas aritméticas básicas en una hoja de cálculo; conectar e instalar nuevos dispositivos; encontrar, descargar, instalar y configurar programas informáticos; crear presentaciones electrónicas con programas informáticos de presentación; transferir archivos entre una computadora y otros aparatos; y escribir un programa informático utilizando un lenguaje de programación especializado.

Docente capacitado. Docente que ha cumplido al menos los requisitos mínimos establecidos de formación (previa o en el empleo) para impartir enseñanza en un determinado nivel del sistema educativo, de conformidad con la política o la legislación nacional pertinente.

Docente cualificado. Docente que tiene la mínima cualificación académica necesaria para enseñar en un nivel de educación específico en un determinado país.

Educación para el desarrollo sostenible. Tipo de educación que tiene por objeto ayudar a los educandos a abordar de manera constructiva y creativa los desafíos mundiales presentes y futuros y crear sociedades más sostenibles y resilientes.

Educación para la ciudadanía mundial. Tipo de educación que tiene por objeto empoderar a los educandos para que asuman un papel activo a fin de enfrentar los problemas mundiales y superarlos, y contribuyan activamente al logro de un mundo más pacífico, tolerante, inclusivo y seguro.

Enseñanza y formación técnica y profesional. Programas destinados principalmente a preparar a los alumnos o estudiantes para el acceso directo a una ocupación o un oficio particular (o una categoría de ocupaciones u oficios).

Establecimientos privados. Establecimientos que no son dirigidos por autoridades públicas, sino que son controlados y administrados, ya sea con fines de lucro o no, por organismos privados, como organizaciones no gubernamentales, entidades religiosas, grupos de interés especial, fundaciones o empresas comerciales.

Gasto público en educación. Total de los gastos corrientes y de capital en educación efectuados por los gobiernos locales, regionales y nacionales para los establecimientos públicos y privados.

Índice de desarrollo de la primera infancia. Índice de realización del potencial de desarrollo que evalúa a los niños de 36 a 59 meses de edad en cuatro ámbitos: lectoescritura y nociones elementales de cálculo; desarrollo físico; desarrollo socioemocional; desarrollo cognitivo. La información se acopia mediante las Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados del UNICEF. Un niño está "bien encaminado" en general si su desarrollo está "bien encaminado" en por lo menos tres de los cuatro ámbitos. Este índice se está revisando actualmente.

Índice de paridad. Medición de la desigualdad definida como la relación de los valores de un indicador de la educación de dos grupos de población. Por lo general, el numerador es el valor del grupo desfavorecido y el denominador el del grupo favorecido. Un valor del índice comprendido entre 0,97 y 1,03 indica paridad. Un valor inferior a 0,97 indica una disparidad en favor del grupo favorecido. Un índice de paridad superior a 1,03 indica una disparidad en favor del grupo desfavorecido. Un índice de paridad ajustado es un índice simétrico en torno a 1 y cuyos valores están comprendidos entre 0 y 2. Los grupos pueden definirse por:

- *Género*. Relación entre el valor correspondiente al sexo femenino y el correspondiente al sexo masculino de un indicador determinado.
- *Ubicación*. Relación entre el valor correspondiente a las zonas rurales y el correspondiente a las zonas urbanas de un indicador determinado.
- *Nivel de ingresos*. Relación entre el valor correspondiente al 20% más pobre y el correspondiente al 20% más rico de un indicador determinado.

Ingreso nacional bruto. Valor de todos los bienes y servicios finales producidos en un país en un año (PIB) más los ingresos que los residentes han recibido del extranjero, menos los ingresos percibidos por los no residentes.

Nivel mínimo de competencia. Criterio de referencia de los conocimientos básicos en matemáticas y lectura, medidos por medio de evaluaciones del aprendizaje. En espera de que la comunidad internacional o los países validen normas comunes, se están utilizando las definiciones de competencia mínima publicadas por organismos especializados en evaluaciones internacionales comparadas del aprendizaje.

Niveles de educación según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), que es el sistema de clasificación concebido para servir de instrumento de acopio, compilación y presentación de indicadores y estadísticas de la educación comparables, tanto en cada uno de los países como a nivel internacional. El sistema, introducido en 1976, se revisó en 1997 y en 2011.

- *Educación de la primera infancia (nivel CINE 0).* Programas en la etapa inicial de la enseñanza organizada, destinados principalmente a introducir a los niños muy pequeños, de por lo menos 3 años de edad, en un entorno de tipo escolar y servir de transición entre el hogar y la escuela. Al término de estos programas, los niños prosiguen sus estudios en el nivel 1 de la CINE (educación primaria).

- *Educación primaria (nivel CINE 1).* Programas destinados generalmente a proporcionar a los alumnos una sólida educación básica en lectura, escritura y matemáticas, así como una comprensión elemental de materias como historia, geografía, ciencias naturales, ciencias sociales, arte y música.

- *Educación secundaria (niveles CINE 2 y 3).* La enseñanza secundaria de primer ciclo (CINE 2) suele estar destinada a continuar los programas básicos del nivel de primaria, pero la enseñanza suele estar más centrada en las asignaturas, lo que requiere profesores más especializados para cada una de ellas. El final de este nivel suele coincidir con el final de la enseñanza obligatoria. En el segundo ciclo de la secundaria (CINE 3) la enseñanza suele estar organizada aún más por asignaturas y los profesores suelen necesitar una cualificación más elevada o especializada en cada asignatura.

- *Educación postsecundaria no terciaria (nivel 4 de la CINE).* Proporciona experiencias de aprendizaje que completan la enseñanza secundaria y prepara para el ingreso en el mercado laboral, así como en la educación superior.

- *Educación terciaria (niveles CINE 5–8).* Completa la enseñanza secundaria y propone actividades de aprendizaje en campos especializados de la educación. Tiene por objeto un aprendizaje a un alto nivel de complejidad y especialización. Comprende:

  - *Nivel 5:* educación terciaria de ciclo corto, a menudo concebida para proporcionar a los participantes conocimientos, aptitudes y competencias profesionales. Se centra en la práctica, está orientada a profesiones específicas y prepara al estudiantado para ingresar en el mercado laboral.

  - *Nivel 6:* grado de licenciatura, generalmente destinado a proporcionar al estudiantado conocimientos, aptitudes y competencias académicos o profesionales de nivel intermedio que conducen a la obtención de un primer título o cualificación equivalente.

  - *Nivel 7:* grado de máster, maestría o nivel equivalente, generalmente destinado a proporcionar al estudiantado conocimientos, aptitudes y competencias académicos o profesionales avanzados que conducen a la obtención de un segundo título o cualificación equivalente.

  - *Nivel 8:* grado de doctorado o nivel equivalente, generalmente destinado a obtener una cualificación de investigación avanzada.

Nuevos matriculados. Alumnos matriculados por primera vez en un determinado nivel de educación. Se trata de la diferencia entre el conjunto de los alumnos matriculados en el primer grado del nivel y los alumnos que repiten el curso.

Número de no escolarizados. Los no matriculados, definidos con respecto a las siguientes poblaciones:

- Niños en edad oficial de cursar la enseñanza primaria.

- Adolescentes en edad oficial de cursar el primer ciclo de la enseñanza secundaria.

- Jóvenes en edad oficial de cursar el segundo ciclo de la enseñanza secundaria.

País afectado por un conflicto. Para un año determinado, cualquier país con 1.000 o más muertes acaecidas en combates (víctimas civiles y militares) durante el decenio anterior o más de 200 muertes acaecidas en combates en un año entero durante los tres años anteriores, según la base de datos sobre los conflictos armados del Programa de Upsala sobre datos relativos a conflictos.

Paridad de poder adquisitivo. Ajuste del tipo de cambio en que se tienen en cuenta las diferencias de precios entre países, lo que permite efectuar comparaciones internacionales de la producción y los ingresos reales.

Precios constantes. Precios de un artículo determinado ajustados para eliminar el efecto global de la evolución general de los precios (inflación) a partir de un año de referencia determinado.

Producto interno bruto (PIB). Valor de todos los bienes y servicios finales producidos en un país en un año.

Proporción de alumnos por docente. Promedio de alumnos por docente en un determinado nivel de educación.

Tasa bruta de ingreso. Número total de alumnos matriculados por primera vez en un determinado grado de la enseñanza primaria, independientemente de su edad, expresado como porcentaje del grupo de población en edad oficial de ingresar en ese grado de estudios.

Tasa bruta de matriculación. Número de alumnos matriculados en un determinado nivel de educación, independientemente de su edad, expresado como porcentaje del grupo de población en edad oficial de cursar ese nivel. La tasa bruta de matriculación puede ser superior al 100% debido al ingreso temprano o tardío o a la repetición de curso.

Tasa de abandono de docentes. Número de docentes en un determinado nivel de educación que abandonan la profesión en un año lectivo determinado, expresado como porcentaje del número total de docentes en ese nivel y en el año lectivo en cuestión.

Tasa de alfabetización. Número de personas alfabetizadas en un determinado grupo de edad, expresado como porcentaje de la población total de ese grupo de edad.

- **Adultos.** De 15 años de edad o más.
- **Jóvenes.** De 15 a 24 años de edad.

Tasa de edad excesiva para el curso. Porcentaje de alumnos en cada nivel de educación (primaria, primer ciclo de secundaria y segundo ciclo de secundaria) que tienen dos años o más por encima de la edad prevista para su grado de estudios.

Tasa de finalización. Porcentaje de niños mayores de tres a cinco años con respecto a la edad oficial de ingreso al último grado de un nivel de educación que han llegado al último grado de ese nivel. Por ejemplo, en un país con un ciclo de seis años, donde la edad oficial de ingreso al último grado es de 11 años, la tasa de finalización de la enseñanza primaria es el porcentaje de alumnos de 14 a 16 años de edad que han alcanzado el sexto grado.

Tasa de logro educativo. Número de personas de un determinado grupo de edad por el nivel de educación más alto alcanzado, expresado como porcentaje de la población total de ese grupo de edad (véase **Tasa de finalización**).

Tasa de niños que nunca han sido escolarizados. Porcentaje de niños mayores de tres a cinco años con respecto a la edad oficial de ingreso en la enseñanza primaria que nunca han ido a la escuela. Por ejemplo, en un país donde la edad oficial de ingreso es de 6 años, el indicador se calcula con arreglo al grupo de edad de 9 a 11 años.

Tasa de niños sin escolarizar. Número de niños del grupo de edad correspondiente oficialmente a un determinado nivel de educación no matriculados, expresado como porcentaje de la población de ese grupo de edad.

Tasa de transición. Número de nuevos alumnos matriculados en el primer grado de un nivel de educación en un año determinado, expresado como porcentaje del número de alumnos matriculados en el último grado del nivel de educación previo en el año anterior y que no repiten ese curso el año siguiente.

Tasa específica de matrícula por edad. Escolarización de una edad o grupo de edad determinado, independientemente del nivel de educación en el que estén matriculados los alumnos o estudiantes, expresada como porcentaje de la población de la misma edad o grupo de edad. Un ejemplo es el indicador mundial 4.2.2, la tasa de participación en el aprendizaje organizado (un año antes de la edad oficial de ingreso a la enseñanza primaria).

Tasa neta de asistencia. Número de alumnos del grupo de edad correspondiente oficialmente a un determinado nivel de educación que asisten a la escuela en ese nivel, expresado como porcentaje de la población de ese grupo de edad.

Tasa neta de matriculación. Número de alumnos del grupo de edad correspondiente oficialmente a un determinado nivel de educación que están matriculados, expresado como porcentaje de la población de ese grupo de edad. Hay dos variaciones adicionales de este indicador:

- Tasa neta ajustada de matriculación. Número de alumnos del grupo de edad correspondiente oficialmente a un determinado nivel de educación matriculados *en ese nivel o en niveles superiores,* expresado como porcentaje de la población de ese grupo de edad.
- Tasa neta de matriculación total. Número de alumnos del grupo de edad correspondiente oficialmente a un determinado nivel de educación matriculados *en cualquier nivel de educación,* expresado como porcentaje de la población de ese grupo de edad.

Siglas

ACNUDH	Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos
ACNUR	Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
AEPI	atención y educación de la primera infancia
AGCED	Alianza Global para la Cooperación Eficaz al Desarrollo
ANEP	Administración Nacional de Educación Pública (Uruguay)
AOD	asistencia oficial para el desarrollo
APP	alianza público-privada
ASEAN	Asociación de Naciones de Asia Sudoriental
BAsD	Banco Asiático de Desarrollo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular (Brasil)
CAD	Comité de Asistencia para el Desarrollo (OCDE)
CARICOM	Comunidad del Caribe
CERES	Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social (Uruguay)
CIF	Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (OMS)
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
CME	Campaña Mundial por la Educación
COVID-19	enfermedad por el coronavirus de 2019
CRS	Sistema de Notificación de los Países Acreedores (OCDE)
DAFI	Iniciativa Académica Alemana para Refugiados Albert Einstein (becas)
DFID	Departamento de Desarrollo Internacional (Reino Unido, hasta el 2 de septiembre de 2020)
DPNU	División de Población de las Naciones Unidas
EDS	Encuesta Demográfica y de Salud
EFTP	enseñanza y formación técnica y profesional
EPT	Educación para Todos
Eurostat	Oficina Estadística de la Unión Europea
FAO	Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura
FMI	Fondo Monetario Internacional
GCT	Grupo de Cooperación Técnica
ICETEX	Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior
ICILS	Estudio Internacional sobre Competencia Digital y Tratamiento de la Información
IEA	Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar
IEU	Instituto de Estadística de la UNESCO
IFC	Corporación Financiera Internacional (Banco Mundial)
INB	ingreso nacional bruto
Informe GEM	*Informe de seguimiento de la educación en el mundo*
IPG	índice de paridad de género
LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
MICS	Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados
MILO	Monitoreo de los impactos en los resultados del aprendizaje (África)
MLPS	Movimiento de Liberación del Pueblo del Sudán
NCERT	Consejo nacional de investigación y formación pedagógicas (India)
OCDE	Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio

ODS	Objetivo de Desarrollo Sostenible
OIE	Oficina Internacional de Educación (UNESCO)
OIT	Organización/Oficina Internacional del Trabajo
OMS	Organización Mundial de la Salud (Naciones Unidas)
ONG	organización no gubernamental
ONUSIDA	Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA
OSC	organización de la sociedad civil
PASEC	Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de los Países de la CONFEMEN
PCI	patrimonio cultural inmaterial (UNESCO)
PIB	producto interno bruto
PIRLS	Estudio internacional sobre el progreso de la competencia en lectura
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (OCDE)
PLANALFA	Plan Nacional de Alfabetización (Costa Rica)
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Brasil)
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PPA	paridad de poder adquisitivo
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Brasil)
RCP	reacción en cadena de la polimerasa (prueba diagnóstica)
SEA-PLM	Medición del aprendizaje en primaria para Asia Sudoriental
SIDA	síndrome de inmunodeficiencia adquirida
TALIS	encuesta internacional sobre profesores, enseñanza y aprendizaje (OCDE)
TBM	tasa bruta de matriculación
TIC	tecnología de la información y las comunicaciones
TIMSS	Estudio internacional de tendencias en matemáticas y ciencias
TLIT	Tigres de Liberación del Ílam Tamil (Sri Lanka)
UE	Unión Europea
UIL	Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida
UIT	Unión Internacional de Telecomunicaciones
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNSTAT	División de Estadística de las Naciones Unidas
UOE	IEU/OCDEC/Eurostat
USAID	Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional
VIEW	Indicadores de Visualización de la Educación para el Mundo
VIH	virus de la inmunodeficiencia humana
WASH	agua, saneamiento e higiene
WIDE	Base de Datos Mundial sobre la Desigualdad en la Educación

Referencias

PARTE TEMÁTICA

CAPÍTULO 1

Adamson, F., Aubry, S., de Koning, M. and Dorsi, D. (eds). 2021. *Realizing the Abidjan Principles on the Right to Education: Human Rights, Public Education, and the Role of Private Actors in Education*. Cheltenham, UK, Edward Elgar. (NORRAG Series on International Education and Development.)

Banerji, R. and Chavan, M. 2016. Improving literacy and math instruction at scale in India's primary schools: the case of Pratham's Read India program. *Journal of Educational Change,* Vol. 17, No. 4, pp. 453–75.

Baum, D., Lewis, L., Lusk-Stover, O. and Patrinos, H. 2014. *What Matters Most for Engaging the Private Sector in Education: A Framework Paper*. Washington, DC, World Bank. (SABER Working Paper 8.)

Busemeyer, M. R. 2012. Inequality and the political economy of education: an analysis of individual preferences in OECD countries. *Journal of European Social Policy,* Vol. 22, No. 3, pp. 219–40.

Busemeyer, M. R., Garritzmann, J. L. and Neimanns, E. 2020. *A Loud but Noisy Signal? Public Opinion and Education Reform in Western Europe*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.

CHIP Training and Consulting. 2020. *Report of Profiles of Slums/Underserved Areas of 8 Largest Cities of Pakistan*. Islamabad, UNICEF and Gavi.

Chu, J. and Channa, A. 2019. *Evaluation of the 'PEAS-DES Inspect & Improve' Project: Baseline Report*. Slough, UK, National Foundation for Educational Research.

Edlund, J. and Lindh, A. 2021. *Popular Support for Public Education in Global Perspective* Paris, UNESCO. (Background Paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

Emmerson, B. 2020. *Expert Report on the Right to Education and the Abidjan Principles*. London, Global Schools Forum.

Escola Nova 21. 2020. *Escola Nova 21*. Barcelona, Spain, Escola Nova 21. www.escolanova21.cat/escola-nova-21-en. (Accessed 17 August 2021.)

Fuller, B. F. and Elmore, R. 1996. *Who Chooses? Who Loses? Culture, Institutions and the Unequal Effects of School Choice*. New York, Teachers College Press.

Gonzalez, I. 2014. Private schools gain popularity in Cuba. *Al Jazeera*, 4 January. www.aljazeera.com/features/2014/1/4/private-schools-gain-popularity-in-cuba. (Accessed 17 August 2021.)

Green, A. 2013. *Education and State Formation: Europe, East Asia and the USA*. London, Palgrave Macmillan.

Hui, M. D. 2019. Tenfold increase in private education cost over last decade in North Korea. *Daily NK*. www.dailynk.com/english/tenfold-increase-in-private-education-cost-over-last-decade-in-north-korea. (Accessed 17 August 2021.)

IBE. 2006. *Thinkers on Education*. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. www.ibe.unesco.org/en/document/thinkers-education. (Accessed 17 August 2021.)

Le Grand, J. 2003. *Motivation, Agency, and Public Policy: Of Knights and Knaves, Pawns and Queens*. Oxford, UK, Oxford University Press.

McCall, L. 2016. Political and Policy Responses to Problems of Inequality and Opportunity: Past, Present, and Future. Kirsch, I. and Braun, H. (eds), *The Dynamics of Opportunity in America: Evidence and Perspectives*. Cham, Switzerland, Springer.

OECD. 2019. *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

OHCHR. 1999. *General Comment No. 13: The Right to Education*. New York, United Nations Committee on Economic, Social and Cultural Rights.

Singh, K. 2015. *Report of the Special Rapporteur on the Right to Education: Protecting the Right to Education against Commercialization*. New York, Human Rights Council, United Nations General Assembly. (A/HRC/29/30.)

Skelton, A., Nolan, A., Mowbray, J., Kothari, J., Sepúlveda, M., Smirnova, M., Zinigrad, R., Fredman, S. and Epal Ratjen, S. 2019. *The Abidjan Principles: Guiding Principles on the Human Rights Obligations of States to Provide Public Education and to Regulate Private Involvement in Education*. Abidjan, Côte d'Ivoire.

Srivastava, P. 2020. *Framing Non-state Engagement in Education*. Paris, UNESCO. (Think piece for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

Stanfield, J. 2021. *Parental Choice and the Right to Education: Revisiting Article 26 of the Universal Declaration of Human Rights*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

Street Child. 2021. *Construction, Curriculum and Instruction: Critical Non-State Services Supporting Children in Conflict and Crisis Contexts*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Swift, A. 2003. *How Not to Be a Hypocrite: School Choice for the Morally Perplexed Parent*. London, Routledge.
UNESCO. 2015. *Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*. Paris, UNESCO.
United Nations. 1948. *Universal Declaration of Human Rights*. New York, United Nations.
___. 1966. *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. New York, United Nations.
USAID, Results for Development and Education in Crisis and Conflict Network. 2018. *Affordable Non-State Schools in El Salvador*. Washington, DC, US Agency for International Development.
Winthrop, R. 2018. *Leapfrogging Inequality: Remaking Education to Help Young People Thrive*. Washington, DC, Brookings Institution.

CAPÍTULO 2

Abayasekara, A. 2018. *Shadow Education in Sri Lanka*. Colombo, Institute of Policy Studies.
Abdulkadiroğlu, A., Pathak, P. A., Schellenberg, J. and Walters, C. R. 2020. Do parents value school effectiveness? *American Economic Review*, Vol. 110, No. 5, pp. 1502–39.
Acholla, D. A. 2021. *Low-fee Private Schooling: A Framework to Define the Scope of these Non-state Actors in Education*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Afghanistan Ministry of Education. 2016. *National Education Strategic Plan 2017–2021*. Kabul, Ministry of Education.
Alcott, B. and Rose, P. 2015. Schools and learning in rural India and Pakistan: Who goes where, and how much are they learning? *Prospects*, Vol. 45, No. 3, pp. 345–63.
Anderson, M. L., Gallagher, J. and Ritchie, E. R. 2018. School meal quality and academic performance. *Journal of Public Economics*, Vol. 168, pp. 81–93.
Andrews, J. 2016. *School Performance and Leadership: School Performance in Multi-academy Trusts and Local Authorities – 2015*. London, Education Policy Institute.
Ansari, A. 2021. Collaboration or competition? Evaluating the impact of public private partnerships (PPPs) on public school enrolment. *International Journal of Educational Research*, Vol. 107.
Asadullah, M. N. 2018. Madrasah for girls and private school for boys? The determinants of school type choice in rural and urban Indonesia. *International Journal of Educational Development*, Vol. 62, pp. 96–111.
ASER. 2019. *Annual Status of Education Report (Rural) 2018*. New Delhi, ASER Centre.
Austin, M. J. 2020. Charter school competition. Berends, M., Primus, A. and Springer, M. G. (eds), *Handbook of Research on School Choice*. New York, Routledge, pp. 146–159.
Azam, M., Kingdon, G. and Wu, K. B. 2016. Impact of private secondary schooling on cognitive skills: evidence from India. *Education Economics*, Vol. 24, No. 5, pp. 465–80.
Bahous, R., Bacha, N. N. and Nabhani, M. 2011. Multilingual educational trends and practices in Lebanon: a case study. *International Review of Education*, Vol. 57, No. 5, pp. 737–49.
Bakshi, P. 2020. *Unpacking Inclusion in Education: Lessons from Afghanistan for Achieving SDG 4*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2020*.)
Bamattre, R. 2019. Bordering state and society: community schools in Zambia. Clothey, R. and Heidemann, K. (eds), *Another Way: Decentralization, Democratization and the Global Politics of Community-Based Schooling*. Leiden, Netherlands, Brill, pp. 97–114. (Pittsburgh Studies in Comparative and International Education.)
Bangladesh Directorate of Primary Education. 2019. *Bangladesh Primary Education Annual Sector Performance Report 2019*. Dhaka, Directorate of Primary Education.
Barakat, S., Hardman, F., Rohwerder, B. and Rzeszut, K. 2014. *The Evidence for the Sustainable Scale-up of Low-cost Private Schools in South West Asia*. London, Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
Bates, A., Choi, T.-H. and Kim, Y. 2019. Outsourcing education services in South Korea, England and Hong Kong: a discursive institutionalist analysis. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 51, No. 2, pp. 259–77.
Baum, D. R. and Riley, I. 2019. The relative effectiveness of private and public schools: evidence from Kenya. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 30, No. 2, pp. 104–30.
Berry, J. and Mukherjee, P. 2019. *Pricing Private Education in Urban India: Demand, Use and Impact*. New Delhi, J-PAL South Asia.

Bhorkar, S. and Bray, M. 2018. The expansion and roles of private tutoring in India: from supplementation to supplantation. *International Journal of Educational Development,* Vol. 62, pp. 148–56.
Böhlmark, A. and Lindahl, M. 2015. Independent schools and long-run educational outcomes: evidence from Sweden's large-scale voucher reform. *Economica,* Vol. 82, No. 327, pp. 508–51.
Borghans, L., Golsteyn, B. H. and Zölitz, U. 2015. Parental preferences for primary school characteristics. *The BE Journal of Economic Analysis & Policy,* Vol. 15, No. 1, pp. 85–117.
Borkowski, A., Sunny, B. and Zapata, J. 2021. *Non-state Education in South Asia: Understanding the Effect of Non-State Actors Engagement on the Quality, Equity, and Safety of Education Service Delivery*. Florence, Italy, UNICEF Office of Research – Innocenti.
Bose, S., Ghosh, P. and Sardana, A. 2020. *Exit at the Bottom of the Pyramid: Empirical Explorations in the Context of Elementary Schooling in Delhi.* New Delhi, National Institute of Public Finance and Policy. (NIPFP Working Paper 306.)
Botta Somparé, E. and Wotem Somparé, A. 2018. La condition enseignante en Guinée: des stratégies de survie dans le champ scolaire et universitaire guinéen [Teacher conditions in Guinea: survival strategies in Guinean schools and universities]. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, No. 17, pp. 21–45.
Brandt, K. 2018. *Private Beats Public: A Flexible Value-added Model with Tanzanian School Switchers*. Helsinki, United Nations University World Institute for Development Economics Research (WIDER Working Paper 2018/081.)
Bray, M. 2017. Schooling and its supplements: changing global patterns and implications for comparative education. *Comparative Education Review,* Vol. 61, No. 3, pp. 469–91.
___. 2021. *Shadow Education in Africa: Private Supplementary Tutoring and its Policy Implications*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Bray, M., Kobakhidze, M. N. and Kwo, O. 2020. *Shadow Education in Myanmar: Private Supplementary Tutoring and Its Policy Implications*. Hong Kong, China, University of Hong Kong. (Comparative Education Research Centre Monograph in Comparative and International Education and Development 13.)
Broussard, M. 2014. Why poor schools can't win at standardized testing. *The Atlantic*. www.theatlantic.com/education/archive/2014/07/why-poor-schools-cant-win-at-standardized-testing/374287. (Accessed 8 June 2021.)
BSIC. 2018. *A New Class Representative: Kroton to Acquire Somos for $1.8bn*. Milan, Italy, Bocconi Students Investment Club. https://bsic.it/new-class-representative-kroton-acquire-somos-1-8bn. (Accessed 8 June 2021.)
Buchbinder, N. 2020. *Edtech in Latin America: Have we Been Successful in Expanding ICT Availability and Use Through Schools?* Paris, UNESCO. (Global Education Monitoring Report Fellowship Paper.)
Bunnell, T., Donnelly, M. and Lauder, H. 2020. The clustering in 'global universities' of graduates from 'Elite Traditional International Schools': a surprising phenomenon? *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 19, No. 5, pp. 558–67.
Burkholder, K. 2020. Education for street-connected children in Kenya: marginalization, challenges, and recommendations. Watzlawik, M. and Burkholder, A. (eds), *Educating Adolescents Around the Globe: Becoming Who You Are in a World Full of Expectations*. Cham, Switzerland, Springer, pp. 97–115.
Cambridge Education. 2021. *Can Private Schools Improve Equitable Access to Schooling for Vulnerable Families? Perceptions and Attitudes from Parents in Kinshasa and Lagos*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Campaign for Popular Education. 2005. *Education Watch Report 2003/4: Quality with Equity – The Primary Education Agenda*. Dhaka, Campaign for Popular Education.
Canada Government. 2018. *Building a National Textbook and Book Industry*. Ottawa, Government of Canada. www.international.gc.ca/world-monde/stories-histoires/2019/mali-book-livre.aspx?lang=eng (Accessed 17 August 2021.)
Central Bank of Sri Lanka. 2020. *Annual Report (Volume 1): Economic and Social Infrastructure*. Colombo, Central Bank of Sri Lanka.
Chakrani, B. 2017. Between profit and identity: analyzing the effect of language of instruction in predicting overt language attitudes in Morocco. *Applied Linguistics,* Vol. 38, No. 2, pp. 215–33.
Cherng, S. and Barch, F. 2021. *Teachers' Working Conditions and Job Satisfaction Differences in State and Nonstate Schools: An Analysis of TALIS 2018 Data*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Chesters, J. 2018. The marketisation of education in Australia: does investment in private schooling improve post-school outcomes? *Australian Journal of Social Issues,* Vol. 53, No. 2, pp. 139–57.
Chilangwa, B. 2019. *Four Key Approaches to Scaling Community Schools in Zambia*. Washington, DC, Brookings Institution. www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2019/08/08/four-key-approaches-to-scaling-community-schools-in-zambia. (Accessed 12 August 2021.)

Chingos, M. M., Kuehn, D., Monarrez, T., Wolf, P. J., Witte, J. F. and Kisida, B. 2019. *The Effects of Means-Tested Private School Choice Programs on College Enrollment and Graduation.* Washington, DC, Urban Institute.

Choi, Y. 2018. The heterogeneous effects of shadow education on SAT scores. *Development and Society,* Vol. 47, No. 3, pp. 451–76.

Chudgar, A., Chandra, M. and Razzaque, A. 2014. Alternative forms of teacher hiring in developing countries and its implications: a review of literature. *Teaching and Teacher Education,* Vol. 37, pp. 150–61.

Clark Tuttle, C., Gill, B., Gleason, P., Knechtel, V., Nichols-Barrer, I. and Resch, A. 2013. *KIPP Middle Schools: Impacts on Achievement and Other Outcomes.* Washington, DC, Mathematica Policy Research.

Cohn, R. M. 2020. *Effects of Public-school Choice on Private Schools: Evidence from Open Enrollment Reform.* Waterloo, Ontario, Canadian Labour Economics Forum. (Conference Volume CLEF Working Paper 23.)

Cole, R. 2017. Estimating the impact of private tutoring on academic performance: primary students in Sri Lanka. *Education Economics,* Vol. 25, No. 2, pp. 142–57.

Competition Policy International. 2018. *Brazil: CADE clears purchase of Somos by Kroton.* Boston, Mass., Competition Policy International. www.competitionpolicyinternational.com/brazil-cade-approves-without-restriction-the-purchase-of-somos-by-kroton. (Accessed 8 June 2021.)

Cordes, S. A. 2018. In pursuit of the common good: the spillover effects of charter schools on public school students in New York City. *Education Finance and Policy,* Vol. 13, No. 4, pp. 484–512.

Cortina, R. 2017. *Indigenous Education Policy, Equity, and Intercultural Understanding in Latin America.* New York, Palgrave Macmillan.

Costa, K. 2021. *Projeto que permite educação domiciliar é aprovado na CCJ da Câmara [Draft law that allows homeschooling is approved by the Chamber's Constitution and Justice Commission].* Brasília, Radioagência Nacional. https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2021-06/projeto-que-permite-educacao-domiciliar-e-aprovado-na-ccj-da-camara. (Accessed 17 August 2021.)

Côte d'Ivoire Ministry of National Education. 2020. *Liste des Manuels Agrees et Recommandes: Annee Scolaire 2020–2021 [List of Approved and Recommended Textbooks: School Year 2020–2021].* Abidjan, Department of Pedagogy and Continuing Education, Ministry of National Education, Technical Education and Professional Training.

Crawfurd, L. 2017. School management and public–private partnerships in Uganda. *Journal of African Economies,* Vol. 26, No. 5, pp. 539–60.

___. 2018. *Contracting Out Schools at Scale: Evidence from Pakistan.* Oxford, UK, Research on Improving Systems of Education. (RISE Working Paper 18/022.)

Crawfurd, L., Patel, D. and Sandefur, J. 2021. Heterogeneous effects of low-cost private schools: experimental evidence from Delhi. Washington, DC, Centre for Global Development. (Unpublished.)

d'Aiglepierre, R. and Bauer, A. 2018. The choice of Arab-Islamic education in sub-Saharan Africa: findings from a comparative study. *International Journal of Educational Development,* Vol. 62, pp. 47–61.

Daun, H. 2018. Islamic education around the world: commonalities and varieties. Daun, H. and Arjmand, R. (eds), *Handbook of Islamic Education.* Cham, Switzerland, Springer, pp. 529–53.

Davis, M. and Heller, B. 2019. No excuses charter schools and college enrollment: new evidence from a high school network in Chicago. *Education Finance and Policy,* Vol. 14, No. 3, pp. 414–40.

Day Ashley, L., Mcloughlin, C., Aslam, M., Engel, J., Wales, J., Rawal, S., Batley, R., Kingdon, G., Nicolai, S. and Rose, P. 2014. *The Role and Impact of Private Schools in Developing Countries: A Rigorous Review of the Evidence.* London, Department for International Development. (Education Rigorous Literature Review.)

de Andrade Silverio, G. and Araújo de Sousa, A. 2014. Organic foods from family farms in the National School Food Program: perspectives of social actors from Santa Catarina, Brazil. *Revista de Nutrição,* Vol. 27, No. 3, pp. 289–300.

de Lesseux, W. 2018. *Sénégal: les éditeurs locaux à la peine sur le marché des manuels scolaires [Senegal: local publishers struggling in the textbook market].* Paris, Radio France Internationale. www.rfi.fr/fr/emission/20181003-senegal-editeurs-locaux-peine-marche-manuels-scolaires. (Accessed 17 August 2021.)

De Talancé, M. 2020. Private and public education: do parents care about school quality? *Annals of Economics and Statistics,* No. 137, pp. 117–44.

Delprato, M. and Chudgar, A. 2018. Factors associated with private-public school performance: analysis of TALIS-PISA link data. *International Journal of Educational Development,* Vol. 61, pp. 155–72.

Dixon, P., Egalite, A. J., Humble, S. and Wolf, P. J. 2019. Experimental results from a four-year targeted education voucher program in the slums of Delhi, India. *World Development,* Vol. 124, art. 104644.

Dixon, P. and Humble, S. 2017. How school choice is framed by parental preferences and family characteristics: a study of Western Area, Sierra Leone. *Journal of School Choice,* Vol. 11, No. 1, pp. 95–110.
Doherty, C. and Dooley, K. 2018. Responsibilising parents: the nudge towards shadow tutoring. *British Journal of Sociology of Education,* Vol. 39, No. 4, pp. 551–66.
Dunning, C. 2013. *Is local spending better? The controversy over USAID procurement reform*. Washington, DC, Center for American Progress. www.americanprogress.org/article/is-local-spending-better. (Accessed 17 August 2021.)
Edmonds, R. and Macloeo, S. 2021. *COVID-19 and Street-Connected Children: Impacts, Responses and Opportunities*. London, Consortium for Street Children.
Edwards Jr, D. B. and Termes, A. 2019. 'Concession Schools' in Bogotá: the limits of economic efficiency of charter programs. *Revista Colombiana de Educación*, No. 76, pp. 91–116.
Egalite, A. J. and Wolf, P. J. 2016. A review of the empirical research on private school choice. *Peabody Journal of Education,* Vol. 91, No. 4, pp. 441-54.
Eggleston, C. and Field, J. 2021. *Census Bureau's Household Pulse Survey Shows Significant Increase in Homeschooling Rates in Fall 2020*. Washington, DC, US Census Bureau. www.census.gov/library/stories/2021/03/homeschooling-on-the-rise-during-covid-19-pandemic.html. (Accessed 17 August 2021.)
Eigbiremolen, G. O. 2020. Estimating private school premium for primary school children in Ethiopia: evidence from individual-level panel data. *Progress in Development Studies,* Vol. 20, No. 1, pp. 26–44.
Eigbiremolen, G. O., Ogbuabor, J. E. and Nwambe, C. S. 2020. Estimating private school effects for school children in Peru: evidence from individual-level panel data. *Journal of International Development,* Vol. 32, No. 2, pp. 131–49.
Elacqua, G., Schneider, M. and Buckley, J. 2006. School choice in Chile: Is it class or the classroom? *Journal of Policy Analysis and Management,* Vol. 25, No. 3, pp. 577–601.
Ellison, S. and Aloe, A. M. 2019. Strategic thinkers and positioned choices: parental decision making in urban school choice. *Educational Policy,* Vol. 33, No. 7, pp. 1135–70.
Epple, D., Romano, R. E. and Urquiola, M. 2017. School vouchers: a survey of the economics literature. *Journal of Economic Literature,* Vol. 55, No. 2, pp. 441–92.
Espindola, J. 2019. Low-fee private schools in developing nations: some cautionary remarks. *Global Justice: Theory Practice Rhetoric,* Vol. 12, No. 1, pp. 55–77.
Evans, D. K., Yuan, F. and Filmer, D. 2020. *Are Teachers in Africa Poorly Paid? Evidence from 15 Countries*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 9358.)
Feldhoff, T. 2017. Child poverty in a rich country: measuring and influencing policies in contemporary Japan. *Education About Asia,* Vol. 22, No. 3, pp. 20–26.
Ferrare, J. J. 2020. Charter school outcomes. Berends, M., Primus, A. and Springer, M. G. (eds), *Handbook of Research on School Choice*. New York, Routledge, pp. 160–73.
FICCI and Nielsen India. 2016. *K–12 Book Publishing Market Report 2016*. New Delhi, Federation of Indian Chambers of Commerce and Industry/Nielsen India Private Limited.
Figlio, D. and Karbownik, K. 2016. *Evaluation of Ohio's EdChoice Scholarship Program: Selection, Competition, and Performance Effects*. Columbus, Ohio, Thomas B. Fordham Institute.
Fitz, J. A. and Nikolaidis, A. 2020. A democratic critique of scripted curriculum. *Journal of Curriculum Studies,* Vol. 52, No. 2, pp. 195–213.
Fleming, D. J., Lavertu, S. and Crawford, W. 2018. High school options and post-secondary student success: the Catholic school advantage. *Journal of Catholic Education,* Vol. 21, No. 2, pp. 1–25.
Frontlist. 2019. *Private Publishers Are Concerned about the Educational Textbook Market*. New Delhi, Frontlist. www.frontlist.in/private-publishers-are-concerned-about-the-educational-textbook-market. (Accessed 4 June 2021.)
Gaddis, J. E. 2020. The big business of school meals. *Kappan*, Vol. 102, No. 2.
Gary, N. 2018. *Par-delà les frontières, "la francophonie est une aubaine pour l'édition" [Beyond borders, «the Francophone community is a boon for publishing»]*. Paris, ActuaLitté. https://actualitte.com/article/20633/interviews/par-dela-les-frontieres-la-francophonie-est-une-aubaine-pour-l-edition. (Accessed 17 August 2021.)
GCE. 2016. *Private Profit, Public Loss: Why the Push for Low-fee Private Schools Is Throwing Quality Education Off Track*. Johannesburg, Global Campaign for Education.
Gemignani, R., Shojo, M. and Wodon, Q. 2014. What drives the choice of faith-inspired schools by households? Qualitative evidence from two African countries. *The Review of Faith and International Affairs,* Vol. 12, No. 2, pp. 66–76.
Gerrard, J. and Barron, R. 2020. Cleaning public education: the privatisation of school maintenance work. *Journal of Educational Administration and History,* Vol. 52, No. 1, pp. 9–21.

Green, F., Anders, J., Henderson, M. and Henseke, G. 2020. Private benefits? External benefits? Outcomes of private schooling in 21st century Britain. *Journal of Social Policy,* Vol. 49, No. 4, pp. 724–43.
Guill, K., Lüdtke, O. and Köller, O. 2020. Assessing the instructional quality of private tutoring and its effects on student outcomes: analyses from the German National Educational Panel Study. *British Journal of Educational Psychology,* Vol. 90, No. 2, pp. 282–300.
Hachette Livre. 2019. *Publishers 2019*. Vanves, France, Lagardère.
Hajar, A. 2018. Exploring year 6 pupils' perceptions of private tutoring: evidence from three mainstream schools in England. *Oxford Review of Education,* Vol. 44, No. 4, pp. 514–31.
Hamid, A. F. A. 2017. Islamic education in Malaysia. Daun, H. and Arjmand, R. (eds), *Handbook of Islamic Education*. Cham, Switzerland, Springer, pp. 745–61.
Hammad, W. and Shah, S. 2018. Dissonance between the 'international' and the conservative 'national': challenges facing school leaders in international schools in Saudi Arabia. *Educational Administration Quarterly,* Vol. 54, No. 5, pp. 747–80.
Hares, S. and Crawfurd, L. 2021. *The Role and Impact of Private Schools, School Chains and PPPs in Low and Middle Income Countries*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2.*)
Härmä, J. 2021. *Low-fee Private Schooling and Poverty in Developing Countries*. London, Bloomsbury.
Harris, A. B. and Brunjes, B. M. 2021. Developing capacity and reducing risk? An analysis of federal international contracting. *International Public Management Journal*.
Hernández, M. 2019. White middle-class families and sociocultural diversity in schools: a literature review. *Urban Review,* Vol. 51, No. 2, pp. 270–300.
Hofflinger, A., Gelber, D. and Cañas, S. T. 2020. School choice and parents' preferences for school attributes in Chile. *Economics of Education Review,* Vol. 74, art. 101946.
Hofflinger, A. and von Hippel, P. T. 2020. Does achievement rise fastest with school choice, school resources, or family resources? Chile from 2002 to 2013. *Sociology of Education,* Vol. 93, No. 2, pp. 132–52.
Hogan, A., Thompson, G., Sellar, S. and Lingard, B. 2018. Teachers' and school leaders' perceptions of commercialisation in Australian public schools. *Australian Educational Researcher,* Vol. 45, No. 2, pp. 141–60.
Hohman, J. and Slasinski, C. 2019. *Michigan School Privatization Survey 2018*. Midland, Mich., Mackinac Center for Public Policy.
Holmström, C. 2020. *Friskolor i aktiebolagsform [Independent schools in the form of limited companies]*. Stockholm, Economifakta. www.ekonomifakta.se/Fakta/Valfarden-i-privat-regi/Skolan-i-privat-regi/friskolor-i-aktiebolagsform. (Accessed 21 July 2021.)
Hsieh, C.-T. and Urquiola, M. 2006. The effects of generalized school choice on achievement and stratification: evidence from Chile's voucher program. *Journal of Public Economics,* Vol. 90, No. 8–9, pp. 1477–503.
Hsu, K. J. and Schuller, M. 2020. Humanitarian aid and local power structures: lessons from Haiti's 'shadow disaster'. *Disasters,* Vol. 44, No. 4, pp. 641–65.
Humanity and Inclusion. 2021. *Sahel: working toward inclusive education for girls with disabilities*. Silver Spring, Md., Humanity and Inclusion. www.hi-us.org/news_africa_sahel_region_inclusive_education_girls_disabilities. (Accessed 12 August 2021.)
IEA. 2021. *Public and Private Secondary School: International Variation in Social Composition, Resources and Student Literacy from Two International Comparative Studies*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2.*)
ISC. 2021. *ISC Census and Annual Report 2021*. London, Independent Schools Council.
ISC Research. 2021. *Data on international schools*. Faringdon, UK, ISC Research. https://iscresearch.com/data. (Accessed 17 August 2021.)
ISSEK. 2018. *10 facts about Russian teachers*. Moscow, Institute for Statistical Studies and Economics of Knowledge, Higher School of Economics University. https://issek.hse.ru/en/news/225245595.html. (Accessed 17 August 2021.)
Jabbar, H. 2018. Recruiting 'talent': school choice and teacher hiring in New Orleans. *Educational Administration Quarterly,* Vol. 54, No. 1, pp. 115–51.
Jabbar, H. and Lenhoff, S. W. 2020. Parent decision-making and school choice. Berends, M., Primus, A. and Springer, M. G. (eds), *Handbook of Research on School Choice*. New York, Routledge, pp. 351–64.
Jabbar, H. and Li, D. 2016. Multiple choice: how public school leaders in New Orleans's saturated market view private school competitors. *Education Policy Analysis Archives,* Vol. 24, art. 94.

Jackson, C. K. 2012. School competition and teacher labor markets: evidence from charter school entry in North Carolina. *Journal of Public Economics,* Vol. 96, No. 5–6, pp. 431–48.
Jackson, G. M. 2017. Common themes in Australian and New Zealand home education research. Gaither, M. (ed.), *The Wiley Handbook of Home Education*, Chichester, UK, John Wiley & Sons, pp. 326–61.
Jayachandran, S. 2014. Incentives to teach badly: after-school tutoring in developing countries. *Journal of Development Economics,* Vol. 108, pp. 190–205.
Johnson, D. and Hsieh, P. J. 2019. *A longitudinal study of learning, progression and personal growth in Sierra Leone*. Oxford, UK, University of Oxford.
Joshi, P. 2014a. Continuing to exercise choice after selecting a school: insights into parent decision-making in local education markets in Nepal. *International Journal of Educational Development,* Vol. 37, pp. 57–67.
___. 2014b. Parent decision-making when selecting schools: the case of Nepal. *Prospects,* Vol. 44, No. 3, pp. 411–28.
___. 2016. Experiencing and responding to private competition: the importance of subjectivity and intermediate outcomes. *Comparative Education Review,* Vol. 60, No. 3, pp. 571–600.
___. 2020. Do private schools improve public school quality or increase stratification? *International Journal of Educational Development,* Vol. 77, art. 102219.
Kamal, K. 2018. *Education System Profiles: Education in the United Arab Emirates*. New York, World Education Services.
Kaplan, V. 2004. History teaching in post-Soviet Russia: coping with antithetical traditions. Eklof, B., Holmes, L. E. and Kaplan, V. (eds), *Educational Reform in Post-Soviet Russia*. London, Routledge, pp. 263–87.
Kim, S. and Hong, S. 2018. The effects of school contexts and student characteristics on cognitive and affective achievement in South Korea. *Asia Pacific Education Review,* Vol. 19, No. 4, pp. 557–72.
Kim, Y. C. and Jung, J.-H. 2019. *Shadow Education as Worldwide Curriculum Studies*. Cham, Switzerland, Springer.
Kippels, S. and Ridge, N. 2019. *International and Other Migrant Schools in Gulf Cooperation Council Countries*. Paris, UNESCO. (Background paper for Global Education Monitoring Report on Migration, Displacement and Education in the Arab States 2019.)
Klemm, K. and Hollenbach-Biele, N. 2016. *Nachhilfeunterricht in Deutschland: Ausmaß – Wirkung – Kosten [Tutoring in Germany: Extent – Impact – Costs]*. Gütersloh, Germany, Bertelsmann Stiftung.
Kornhall, P. and Bender, G. 2019. *School Segregation in Sweden: Evidence from the Local Level*. Vilnius, PPMI Group. (NESET Ad Hoc Report 1/2019.)
Krafft, C., Elbadawy, A. and Sieverding, M. 2019. Constrained school choice in Egypt. *International Journal of Educational Development,* Vol. 71, art. 102104.
Kumar, D. and Choudhury, P. K. 2020. Determinants of private school choice in India: all about the family backgrounds? *Journal of School Choice*, Vol. 15, No. 4, pp. 576–602.
Kumar, S. M. 2018. Comparing private and government schools in India: the devil is in the maths. *Applied Economics Letters*, Vol. 25, No. 6, pp. 409–14.
Kunzman, R. and Gaither, M. 2020. Homeschooling: an updated comprehensive survey of the research. *Other Education,* Vol. 9, No. 1, pp. 253–336.
L.E.K. Consulting. 2020. *Private Schools for Public Goods: Exploring the Potential of Privately-run Schools to Benefit Societies*. Boston, Mass., L.E.K. Consulting.
Lange, M.-F., Lauwerier, T. and Locatelli, R. 2021. *The Impact of Privatization on Teachers in Francophone sub-Saharan African Countries*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Languille, S. 2016. The scramble for textbooks in Tanzania. *African Affairs,* Vol. 115, No. 458, pp. 73–96.
LaRocque, N. 2008. *Public–Private Partnerships in Basic Education: An International Review*. Reading, UK, CfBT Education Trust.
Lauwerier, T. and Akkari, A. 2019. Les enseignants d'Afrique de l'Ouest francophone face à des approches curriculaires pensées pour des contextes exogènes: le cas de l'approche par compétences au Burkina Faso et au Sénégal [Teachers in francophone West Africa faced with curricular approaches meant for exogenous contexts: the case of the competency-based approach in Burkina Faso and Senegal]. *Formation et profession,* Vol. 27, No. 1, pp. 5–19.
Lavado, P., Cueto, S., Yamada, G. and Wensjoe, M. 2019. The effect of a charter school in Peru (Fe y Alegría) on school achievement: exploiting a school lottery selection as a natural experiment. *Studies in Economics and Econometrics,* Vol. 43, No. 3, pp. 95–110.
Lewin, K. 2007. *The Limits to Growth of Non-government Private Schooling in sub-Saharan Africa*. Brighton, UK, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity. (CREATE Research Monograph 5.)

Lipcan, A., Crawfurd, L. and Law, B. 2018. *Learning in Lagos: Comparing Student Achievement in Bridge, Public and Private Schools*. Abuja, EDOREN.
Macdonald, D., Johnson, R. and Lingard, B. 2020. Globalisation, neoliberalisation, and network governance: an international study of outsourcing in health and physical education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education,* Vol. 41, No. 2, pp. 169–86.
Maietta, O. W. and Gorgitano, M. T. 2016. School meals and pupil satisfaction: evidence from Italian primary schools. *Food Policy,* Vol. 62, pp. 41–55.
Marcotte, D. E. and Dalane, K. 2019. Socioeconomic segregation and school choice in American public schools. *Educational Researcher,* Vol. 48, No. 8, pp. 493–503.
Marshall, J. H. and Fukao, T. 2019. Shadow education and inequality in lower secondary schooling in Cambodia: understanding the dynamics of private tutoring participation and provision. *Comparative Education Review,* Vol. 63, No. 1, pp. 98–120.
Martin, J.-Y. 2003. Les écoles spontanées en Afrique subsaharienne : champ éducatif et contre-champ scolaire [Spontaneous schools in sub-Saharan Africa: education and counter-education]. *Cahiers d'études africaines,* Vol. 43, No. 169–70, pp. 19–39.
Martin, J. and Dunlop, L. 2019. For-profit schools in England: the state of a nation. *Journal of Education Policy,* Vol. 34, No. 5, pp. 726–41.
Martindale, N. 2019. Does outsourcing school systems degrade education workforces? Evidence from 18,000 English state schools. *British Journal of Sociology of Education,* Vol. 40, No. 8, pp. 1015–36.
Menashy, F. and Zakharia, Z. 2017. *Investing in the Crisis: Private Participation in the Education of Syrian Refugees*. Brussels, Education International. (Education International Research Paper.)
___. 2021. *Private Engagement in Education in Emergencies: Rights and Regulations*. New York, Inter-agency Network for Education in Emergencies.
Mishra, N. 2019. Schools continue to use pvt publishers' books. *The Tribune*, 2 January. www.tribuneindia.com/news/archive/chandigarh/schools-continue-to-use-pvt-publishers-books-707889. (Accessed 4 June 2021.)
Morrison, J. R., Ross, S. M. and Cheung, A. C. 2019. From the market to the classroom: how ed-tech products are procured by school districts interacting with vendors. *Educational Technology Research and Development,* Vol. 67, No. 2, pp. 389–421.
Moskwa, D. 2019. How to profit from education in Russia. *New Eastern Europe,* Vol. 35, No. 1, pp. 77–82.
Mottaleb, K. A. and Pallegedara, A. 2019. Spending privately for education in Nepal: Who spends more on it and why? *International Journal of Educational Development,* Vol. 69, pp. 39–47.
Mufti, I. 2017. NCERT books full of errors, say Chandigarh schools. *Hindustan Times*, 20 February. www.hindustantimes.com/punjab/ncert-books-full-of-errors-say-chandigarh-schools/story-PMcWXKqoiRUj4lCdooif0H.html. (Accessed 17 August 2021.)
Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh, S. and Prendergast, C. 2017. *PIRLS 2016 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Reading*. Boston, Mass., Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
Narwana, K. 2019. Hierarchies of access in schooling: an exploration of parental school choice in Haryana. *Millennial Asia,* Vol. 10, No. 2, pp. 183–203.
Nazaryan, L. 2021. *Armenia*. Paris, UNESCO. (Information gathering template prepared for the Global Education Monitoring Report on Inclusion and Education in Central and Eastern Europe, the Caucasus and Central Asia 2021.)
Niakaté, H. 2018. Les livres scolaires en Côte d'Ivoire, un business qui vire au casse-tête [Textbooks in Côte d'Ivoire, a business that turns into a puzzle]. *Le Monde*, 13 February. www.lemonde.fr/afrique/article/2018/02/13/les-livres-scolaires-en-cote-d-ivoire-un-business-qui-vire-au-casse-tete_5256326_3212.html. (Accessed 17 August 2021.)
Nigeria UBEC. 2019. *2018 Natonal Personnel Audit (NPA) Report on Public and Private Basic Education Schools in Nigeria*. Abuja, Universal Basic Education Commission.
Nkeck Bidias, S. R. 2019. *Le Manuel Scolaire au Cameroun: Enjeux, Diagnostic et Esquisses de Solutions pour une Politique Sectorielle [Textbooks in Cameroon: Issues, Diagnosis and Outlines of Solutions for a Sectoral Policy]*. Yaoundé, Syndicat National Autonome de l'Enseignement Secondaire/Friedrich Ebert Stiftung.
Nsabimana, J. d. D. 2018. Education board moves to create publishing house for textbooks. *The New Times*, 28 December. www.newtimes.co.rw/section/read/226483. (Accessed 17 August 2021.)
OECD. 2017. *Ukraine*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Reviews of Integrity in Education.)

___. 2019a. *Balancing School Choice and Equity: An International Perspective Based on PISA*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2019b. *PISA 2018 Results: What School Life Means for Students' Lives – Volume III*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2020a. *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2020b. *PISA 2018 Results: Effective Policies, Successful Schools – Volume V*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
Ömeroğulları, M., Guill, K. and Köller, O. 2020. Effectiveness of private tutoring during secondary schooling in Germany: Do the duration of private tutoring and tutor qualification affect school achievement? *Learning and Instruction,* Vol. 66, art. 101306.
Pakistan Ministry of Federal Education and Professional Training. 2021. *Pakistan Education Statistics 2017-18*. Islamabad, Ministry of Federal Education and Professional Training.
Pallegedara, A. and Mottaleb, K. A. 2018. Patterns and determinants of private tutoring: the case of Bangladesh households. *International Journal of Educational Development,* Vol. 59, pp. 43–50.
Pane, J. 2018. *Strategies for Implementing Personalized Learning While Evidence and Resources Are Underdeveloped*. Arlington, Va., RAND Corporation.
Parkin, M. and Irby, P. 2019. *Education Contracting Analysis: Selling to K–12 and Higher Education Markets*. Herndon, Va., Deltek.
Patel, D. and Sandefur, J. 2020. *A Rosetta Stone for Human Capital*. Washington, DC, Center for Global Development. (CGD Working Paper 550.)
Pearson. 2019. *Focused on Delivery: Pearson Annual Report and Accounts 2019*. London/New York, Pearson.
Permoser, J. M. and Stoeckl, K. 2020. Reframing human rights: the global network of moral conservative homeschooling activists. *Global Networks,* Vol. 21, No. 4, pp. 681–702.
Petts, R. J., Carlson, D. L. and Pepin, J. R. 2020. A gendered pandemic: childcare, homeschooling, and parents' employment during COVID-19. *Gender, Work and Organization,* Vol. 28, No. S2, pp. 515–34.
Pianta, R. C. and Ansari, A. 2018. Does attendance in private schools predict student outcomes at age 15? Evidence from a longitudinal study. *Educational Researcher,* Vol. 47, No. 7, pp. 419–34.
Population Council. 2020. *Abriendo Oportunidades Strengthens Government Education Programming for Indigenous Adolescent Girls in Guatemala*. New York, Population Council. (Research Utilization and Impact.)
Prosveshcheniye. 2017. *Prosveshcheniye: Transforming a Publishing House into an Educational Holding – Solutions for National and Regional Educational Challenges*. Saint Petersburg, Russian Federation, Prosveshcheniye. https://prosv.ru/_data/pages/29/prosvescheniye_presentation_eng.pdf. (Accessed 8 June 2021.)
Rahman, M. A. 2016. *Low-Cost Private Schools: A Case Study in Jakarta*. Jakarta, Center for Indonesian Policy Studies.
Ramachandran, V. and Walz, J. 2015. Haiti: where has all the money gone? *Journal of Haitian Studies,* Vol. 21, No. 1, pp. 26–65.
Rao, S. S. 2017. Production of an 'educational'city: shadow education economy and re-structuring of Kota in India. Pink, W. T. and Noblit, G. W. (eds), *Second International Handbook of Urban Education*. Cham, Switzerland, Springer, pp. 417–43.
Ravitch, D. 2020. Chicago Public Schools decides to kick out privatized custodial services. *Diane Ravitch's Blog: A Site to Discuss Better Education for All.* New York, Diane Ravitch. https://dianeravitch.net/2020/05/23/chicago-public-schools-decides-to-kick-out-privatized-custodial-services. (Accessed 10 February 2021.)
Ray, B. D. 2017. A systematic review of the empirical research on selected aspects of homeschooling as a school choice. *Journal of School Choice,* Vol. 11, No. 4, pp. 604–21.
Read, T. 2015. *Where Have All the Textbooks Gone? Toward Sustainable Provision of Teaching and Learning Materials in Sub-Saharan Africa.* Washington, DC, World Bank. (Directions in Development: Human Development.)
Rho, E. 2013. Contracting revisited: determinants and consequences of contracting out for public education services. *Public Administration Review,* Vol. 73, No. 2, pp. 327–37.
Riep, C. 2015. *Corporatised Education in the Philippines: Pearson, Ayala Corporation, and the emergence of affordable private education centers (APEC).* Brussels, Education International.
Riep, C. and Machacek, M. 2016. *Schooling the Poor Profitably: The Innovations and Deprivations of Bridge International Academies in Uganda.* Brussels, Education International.
Riep, C. B. 2017. Making markets for low-cost schooling: the devices and investments behind Bridge International Academies. *Globalisation, Societies and Education,* Vol. 15, No. 3, pp. 352–66.

Rogez, O. 2020. *La lente émergence du livre scolaire africain [The slow emergence of the African textbook]*. Paris, Radio France Internationale. www.rfi.fr/fr/podcasts/20200904-la-lente-émergence-livre-scolaire-africain. (Accessed 17 August 2021.)
Rohde, L. A., Campani, F., Oliveira, J. R. G., Rohde, C. W., Rocha, T. and Ramal, A. 2019. Parental reasons for school choice in elementary school: a systematic review. *Journal of School Choice,* Vol. 13, No. 3, pp. 287–304.
Rolleston, C. and Moore, R. 2018. *Young Lives School Survey, 2016–17: Value-added Analysis in India*. Oxford, UK, University of Oxford.
Romero, M., Sandefur, J. and Sandholtz, W. A. 2020. Outsourcing education: experimental evidence from Liberia. *American Economic Review,* Vol. 110, No. 2, pp. 364–400.
Rose, P. M. 2007. *Supporting Non-state Providers in Basic Education Service Delivery*. Brighton, UK, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity. (CREATE Research Monograph 4.)
S. Chand and Company Ltd. 2021. *S. Chand Business Segments*. New Delhi, S. Chand and Company Ltd. https://schandgroup.com/segments. (Accessed 8 June 2021.)
Sabarwal, S., Sununtnasuk, C. and Ramachandran, D. 2020. *Low-Cost Private Schools in Tanzania: A Descriptive Analysis*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 9360.)
Sakellariou, C. 2017. Private or public school advantage? Evidence from 40 countries using PISA 2012-Mathematics. *Applied Economics,* Vol. 49, No. 29, pp. 2875–92.
Santos, H. and Elacqua, G. 2016. Socioeconomic school segregation in Chile: parental choice and a theoretical counterfactual analysis. *CEPAL Review*, No. 119, pp. 123–37.
Scheunpflug, A. and Wenz, M. 2021. *Faith Based Non-State Actors in Selected African Countries: A Comparative Analysis of Catholic and Protestant Schooling in the Democratic Republic of Congo, Rwanda, Tanzania, Madagascar and Cameroon*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Sellar, S. and Hogan, A. 2019. *Pearson 2025: Transforming Teaching and Privatising Education Data*. Brussels, Education International.
Sieverding, M., Krafft, C. and Elbadawy, A. 2019. An exploration of the drivers of private tutoring in Egypt. *Comparative Education Review,* Vol. 63, No. 4, pp. 562–90.
Singh, R. 2021. *Teachers' Working Conditions in State and Non-state Schools*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Sivasubramaniam, M. 2021. *Philanthropic and Faith-based Non-state actors in the Low-fee Private School Sector in the Global South: Blurring the Lines of Philanthropy and Enterprise*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Smart, A. and Jagannathan, S. 2018. *Textbook Policies in Asia: Development, Publishing, Printing, Distribution, and Future Implications*. Manila, Asian Development Bank.
Smith, E. and Nelson, J. 2015. Using the Opinions and Lifestyle Survey to examine the prevalence and characteristics of families who home educate in the UK. *Educational Studies,* Vol. 41, No. 3, pp. 312–25.
Sperka, L. 2020. (Re)defining outsourcing in education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education,* Vol. 41, No. 2, pp. 268–80.
Srivastava, P. 2007. *Neither Voice nor Loyalty: School Choice and the Low-Fee Private Sector in India*. New York, National Center for the Study of Privatization in Education. (Occasional Paper 134.)
___. 2020. *Framing non-state engagement in education*. Paris, UNESCO. (Think piece for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Šťastný, V., Chvál, M. and Walterová, E. 2021. An ordinary moonlighting activity? Determinants of the provision of private tutoring by Czech schoolteachers. *International Journal of Educational Development,* Vol. 81, No. 2, art. 102351.
Stern, J. M. B. and Heyneman, S. P. 2013. Low-fee private schooling: the case of Kenya. Srivastava, P. (ed.), *Low Fee Private Schooling: Aggravating Equity or Mediating Disadvantage*. Oxford, UK, Symposium Books, pp. 105–28. (Oxford Series in Comparative Education.)
Street Child. 2021. *Construction, Curriculum and Instruction: Critical Non-state Services Supporting Children in Conflict and Crisis Contexts*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Sullivan, A., Parsons, S., Green, F., Wiggins, R. D., Ploubidis, G. and Huynh, T. 2018. Educational attainment in the short and long term: Was there an advantage to attending faith, private, and selective schools for pupils in the 1980s? *Oxford Review of Education,* Vol. 44, No. 6, pp. 806–22.
Sun, L., Shafiq, M. N., McClure, M. and Guo, S. 2020. Are there educational and psychological benefits from private supplementary tutoring in Mainland China? Evidence from the China Education Panel Survey, 2013–15. *International Journal of Educational Development,* Vol. 72, art. 102144.

Sutton Trust. 2019. *Private Tuition Polling 2019*. London, Sutton Trust. www.suttontrust.com/our-research/private-tuition-polling-2019. (Accessed 17 August 2021.)
Termes, A., Edwards Jr, D. B. and Verger, A. 2020. The development and dynamics of public–private partnerships in the Philippines' education: a counterintuitive case of school choice, competition, and privatization. *Educational Policy,* Vol. 34, No. 1, pp. 91–117.
Thierry, R. 2020. *Quand l'édition africaine s'émancipe [When African publishing is emanicpated]*. Paris, Institut national de l'audiovisuel. https://larevuedesmedias.ina.fr/quand-ledition-africaine-semancipe. (Accessed 17 August 2021.)
Timberlake, M. T., Thomas, A. B. and Barrett, B. 2017. The allure of simplicity: scripted curricula and equity. *Teaching and Teacher Education,* Vol. 67, pp. 46–52.
Ting, S.-H. and Lee, D. P.-Y. 2019. Determinants of primary school choice in Malaysia: school proximity and ethnicity-related reasons. *Journal of School Choice,* Vol. 13, No. 2, pp. 228–54.
Tooley, J. 2013. *School Choice in Lagos State*. Newcastle, UK, Newcastle University.
Tooley, J. and Longfield, D. 2016. Affordability of private schools: exploration of a conundrum and towards a definition of 'low-cost'. *Oxford Review of Education,* Vol. 42, No. 4, pp. 444–59.
Trinh, K. 2019. *New Textbooks for Grade 1 Students Approved*. Hanoi, Viet Nam News. https://vietnamnews.vn/society/548893/new-textbooks-for-grade-1-students-approved.html. (Accessed 17 August 2021.)
US Department of Education. 2019. *Homeschooling in the United States: Results from the 2012 and 2016 Parent and Family Involvement Survey (PFI-NHES: 2012 and 2016)*. Washington, DC, National Center for Education Statistics.
Ugbodaga, K. 2018. 11,895 private schools in Lagos are illegal – LASG. *P.M. News*, 25 May. www.pmnewsnigeria.com/2018/05/25/11895-private-schools-in-lagos-are-illegal-lasg. (Accessed 17 August 2021.)
UNESCO. 2013. Module 5: Development of Textbooks and Other Teaching and Learning Materials. IBE (ed.), *Training Tools for Curriculum Development: A Resource Pack*. Geneva, Switzerland, International Bureau of Education.
___. 2017. *Global Education Monitoring Report 2017/8: Accountability In Education – Meeting Our Commitments*. Paris, UNESCO.
___. 2019. *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, Not Walls*. Paris, UNESCO.
UNICEF and WHO. 2018. *Drinking Water, Sanitation and Hygiene in Schools: Global Baseline Report 2018*. New York/Geneva, Switzerland, UNICEF/World Health Organization.
Urquiola, M. 2016. Competition among schools: traditional public and private schools. Hanushek, E. A., Machin, S. and Woessmann, L. (eds), *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 5. Amsterdam, Elsevier, pp. 209–38.
USAID. 2019. *Non-governmental organizations (NGOs)*. Washington, DC, US Agency for International Development. www.usaid.gov/partnership-opportunities/ngo. (Accessed 12 August 2021.)
van der Berg, S., van Wyk, C., Burger, R., Kotzé, J., Piek, M. and Rich, K. 2017. *The Performance of Low Fee Independent Schools in South Africa: What Can Available Data Tell?* Stellenbosch, South Africa, University of Stellenbosch. (Economic Working Paper 01/17.)
VCIOM. 2019. *ЕГЭ как способ поступить в вуз: удобства и сложности [Unified State Exam as a way to enter university: advantages and difficulties]*. Moscow, All-Russian Public Opinion Research Center. https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/ege-kak-sposob-postupit-v-vuz-udobstva-i-slozhnosti. (Accessed 17 August 2021.)
Verger, A., Fontdevila, C. and Zancajo, A. 2018. Constructing low-fee private schools as an educational model for the Global South: from local origins to transnational dynamics. Verger, A., Novelli, M. and Altinyelken, H. K. (eds), *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies*, 2nd ed. London, Bloomsbury, pp. 255–76.
Vinayashree, J. 2017. Delayed supply, poor print quality of NCERT books anger parents. *The Times of India*, 26 July. https://timesofindia.indiatimes.com/city/chennai/delayed-supply-poor-print-quality-of-ncert-books-anger-parents/articleshow/59762779.cms. (Accessed 17 August 2021.)
von Stumm, S. and Plomin, R. 2021. Does private education make nicer people? The influence of school type on social–emotional development. *British Journal of Psychology,* Vol. 112, No. 2, pp. 373–88.
Vrangbæk, K., Petersen, O. H. and Hjelmar, U. 2015. Is contracting out good or bad for employees? A review of international experience. *Review of Public Personnel Administration,* Vol. 35, No. 1, pp. 3–23.
Walford, G. 2011. Low-fee private schools in England and in less economically developed countries: what can be learnt from a comparison? *Compare,* Vol. 41, No. 3, pp. 401–13.
Wamalwa, F. M. and Burns, J. 2018. Private schools and student learning achievements in Kenya. *Economics of Education Review,* Vol. 66, pp. 114–24.
Wells, A. S., Keener, A., Cabral, L. and Cordova-Cobo, D. 2019. The more things change, the more they stay the same: the resegregation of public schools via charter school reform. *Peabody Journal of Education,* Vol. 94, No. 5, pp. 471–92.

Williamson, B. and Hogan, A. 2020. *Commercialisation and Privatisation in/of Education in the Context of COVID-19*. Brussels, Education International.
Wischenbart, R. 2019. Global 50: the world ranking of the publishing industry 2019. *Publishers Weekly*, 5 September.
Wodon, Q. 2019. More schools, larger schools, or both? Patterns of enrollment growth in K12 Catholic schools globally. *Journal of Catholic Education,* Vol. 22, No. 1, p. 27.
___. 2020a. Are new secondary schools built where they are needed most in Uganda? Comparing Catholic with public and other private schools. *The Review of Faith and International Affairs,* Vol. 18, No. 2, pp. 44–60.
___. 2020b. *Global Catholic Education Report 2020: Achievements and Challenges at a Time of Crisis*. Rome, International Office of Catholic Education.
___. 2020c. How well do Catholic and other faith-based schools serve the poor? A study with special reference to Africa – Part II: Learning. *International Studies in Catholic Education,* Vol. 12, No. 1, pp. 3–20.
___. 2021. *Global Catholic Education Report 2021: Education Poverty, Learning Pluralism, and the Right to Education*. Washington, DC, Global Catholic Education, International Office of Catholic Education, International Federation of Catholic Universities, World Organization of Former Students of Catholic Education and World Union of Catholic Teachers.
Woldetsadik, G. and Raysarkar, C. 2017. *Textbook Provision for All in Ethiopia: Lessons Learned from the General Education Quality Improvement Project (GEQIP) 1*. Washington, DC, World Bank.
World Bank. 2008. *Textbooks and School Library Provision in Secondary Education in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank. (Africa Human Development Series Working Paper 126.)
Zancajo, A. 2019. Education markets and schools' mechanisms of exclusion: the case of Chile. *Education Policy Analysis Archives,* Vol. 27, art. 130.
Zhang, W. 2020. *Regulating Private Supplementary Tutoring: Actors, Dynamics, and Lessons from International Experiences*. Paris, UNESCO. (Global Education Monitoring Report Fellowship Paper.)
Zhang, W. and Bray, M. 2018. Equalising schooling, unequalising private supplementary tutoring: access and tracking through shadow education in China. *Oxford Review of Education,* Vol. 44, No. 2, pp. 221–38.
Zheng, X., Wang, C., Shen, Z. and Fang, X. 2020. Associations of private tutoring with Chinese students' academic achievement, emotional well-being, and parent-child relationship. *Children and Youth Services Review,* Vol. 112, art. 104934.
Zook, C. 2017. *Infographic: Textbook Costs Skyrocketed 812% in 35 Years*. Lancaster, Pa., Applied Education Systems. www.aeseducation.com/blog/infographic-the-skyrocketing-cost-of-textbooks-for-schools-students. (Accessed 9 June 2021.)
Zuilkowski, S., Piper, B. and Ong'ele, S. A. 2020. Are low-cost private schools worth the investment? Evidence on literacy and mathematics gains in Nairobi primary schools. *Teachers' College Record,* Vol. 122, No. 1.

CAPÍTULO 3

Abdous, K. 2020. *Privatisation of Education in Morocco: A Multi-speed Education System and a Polarised Society – Summary*. Brussels, Education International. (Education International Research.)
Abdulkadiroğlu, A., Angrist, J. D., Hull, P. D. and Pathak, P. A. 2016. Charters without lotteries: testing takeovers in New Orleans and Boston. *American Economic Review,* Vol. 106, No. 7, pp. 1878–920.
Afridi, M. 2018. *Equity and Quality in an Education Public–Private Partnership: A Study of the World Bank-supported PPP in Punjab, Pakistan*. Nairobi, Oxfam. (Oxfam Research Reports.)
Agence Bujumbura News. 2017. Fermeture des écoles avec moins de 20% de réussites aux évaluations nationales [Schools with less than 20% pass rate in national examinations closed]. Agence Bujumbura News, 7 April. https://bujumburanewsblog.wordpress.com/2017/04/07/fermeture-des-ecoles-avec-moins-de-20-de-reussites-aux-evaluations-nationales. (Accessed 17 August 2021.)
Ahimbisibwe, P. 2018. Govt to stop funding to 800 private USE schools. *Daily Monitor*, 17 January. www.monitor.co.ug/uganda/news/national/govt-to-stop-funding-to-800-private-use-schools-1736078. (Accessed 17 August 2021.)
Al Qasimi Foundation for Policy Research. 2021. *Non-State Education in Arab States*. Paris, Al Qasimi Foundation for Policy Research. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Altai Consulting. 2018. *Study on Understanding the role of Non-State Education Providers in Somalia: Final Report*. Paris, Altai Consulting.
Ambast, S. and Gaur, A. 2017. Legal developments. Sarin, A., Dongre, A. and Wad, S. (eds), *State of the Nation: RTE Section 12 (1) (C) 2017*. Ahmedabad/New Delhi, Indian Institute of Management Ahmedabad/Centre for Policy Research/Central Square Foundation, pp. 64–68.

Ambast, S., Gaur, A. and Sangai, A. 2017. *Regulation of Private Schools in India*. New Delhi, Vidhi Centre for Legal Policy.
Andrabi, T., Das, J., Khwaja, A. I., Vishwanath, T. and Zajonc, T. 2007. *Learning and Educational Achievements in Punjab Schools (LEAPS): Insights to Inform the Education Policy Debate*. Washington, DC, World Bank.
Ansari, A. H. 2020. Cream skimming? Evaluating the access to Punjab's public–private partnership programs in education. *International Journal of Educational Development*, Vol. 72, art. 102126.
Arab News. 2013. Islamic studies to be taught in all expat schools, orders ministry. *Arab News*, 8 May. www.arabnews.com/news/450843. (Accessed 17 August 2021.)
Australian Tutoring Association. 2021. *Member code of conduct*. Dundas, NSW, Australian Tutoring Association. https://ata.edu.au/about-us/member-code-of-conduct.
Baker, J. 2019. Seven years after Gonski, why is school funding still inequitable? *Sydney Morning Herald*, 17 May. www.smh.com.au/education/seven-years-after-gonski-why-is-school-funding-still-inequitable-20190516-p51034.html. (Accessed 17 August 2021.)
Balarin, M. 2015. *Low-fee Private Schools in Peru*. Geneva, Switzerland, NORRAG. www.norrag.org/low-fee-private-schools-in-peru. (Accessed 17 August 2021.)
Balsera, M. R. 2017. *Tax, Privatisation and the Right to Education: Influencing Education Financing and Tax Policy to Transform Children's Lives*. Johannesburg, South Africa, ActionAid.
Bangladesh Ministry of Education. 2010. *National Education Policy 2010*. Dhaka, Ministry of Education.
Barman, P. D. 2020. Stop private tuition, or else leave jobs, Tripura govt warns school teachers. *Hindustan Times*, 7 June.
Barrera-Osorio, F. and Raju, D. 2015. Evaluating the impact of public student subsidies on low-cost private schools in Pakistan. *The Journal of Development Studies*, Vol. 51, No. 7, pp. 808–25.
Barrett, N. and Harris, D. 2015. *Significant Changes in the New Orleans Teacher Workforce*. New Orleans, La., Education Research Alliance for New Orleans. (Policy Brief.)
Baum, D. R., Cooper, R. and Lusk-Stover, O. 2018. Regulating market entry of low-cost private schools in Sub-Saharan Africa: Towards a theory of private education regulation. *International Journal of Educational Development*, Vol. 60, pp. 100–12.
Bertoni, M., Gibbons, S. and Silva, O. 2020. School choice during a period of radical school reform: evidence from academy conversion in England. *Economic Policy*, Vol. 35, No. 104, pp. 739–95.
Béteille, T., Tognatta, N., Riboud, M., Nomura, S. and Ghorpade, Y. 2020. *Ready to Learn: Before School, In School, and Beyond School in South Asia*. Washington, DC, World Bank. (South Asia Development Forum.)
Binci, M., Rasulova, S., Iversen, V., Outhred, R., Lipcan, A., Bahri, S., Uppal, V., Nnodu, I. and MacAuslan, I. 2016. *Developing Effective Private Education Nigeria (DEPEN): Baseline Report*. Abuja, Education Data, Research and Evaluation in Nigeria (EDOREN).
Bishop Accountability. 2021. *Bishop Accountability*. Waltham, Mass. www.bishop-accountability.org. (Accessed 17 August 2021.)
Black, S. E. and Machin, S. 2011. Housing valuations of school performance. *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 3. Amsterdam, Elsevier, pp. 485–519.
Bloomberg News. 2021. China bans for-profit school tutoring in sweeping overhaul. *Bloomberg News*, 24 July.
Braithwaite, J., Coglianese, C. and Levi-Faur, D. 2007. Can regulation and governance make a difference? *Regulation & Governance*, Vol. 1, No. 1, pp. 1–7.
Brandt, C. and De Herdt, T. 2020. Reshaping the reach of the state: the politics of a teacher payment reform in the DR Congo. *Journal of Modern African Studies*, Vol. 58, No.1, pp. 23–43.
Bray, M. and Kwo, O. 2014. *Regulating Private Tutoring for Public Good: Policy Options for Supplementary Education in Asia*. Hong Kong/Bangkok, Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong/UNESCO Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific. (CERC Monograph Series in Comparative and International Education and Development No. 10.)
British Education Suppliers Association. 2021. *Key UK education statistics*. London, British Education Suppliers Association. www.besa.org.uk/key-uk-education-statistics. (Accessed 17 August 2021.)
Buchanan, N. K. and Fox, R. A. 2008. Every school a school of choice: school choice in Ireland as viewed through American eyes. *Irish Educational Studies*, Vol. 27, No. 3, pp. 267–79.
Buerger, C. and Harris, D. N. 2020. The impact of government contracting out on spending: the case of public education in New Orleans. *The American Review of Public Administration*, Vol. 51, No. 2, pp. 139–54.
Burgess, S., Greaves, E. and Vignoles, A. 2020. *School Places: A Fair Choice? School Choice, Inequality and Options for Reform of School Admissions in England*. London, Sutton Trust.
Cambridge Education. 2021. *Religious Networks in the DRC: Help or Hindrance to Education?* . Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

Cameron, E. 2019. The sweeping incrementalism of Partnership Schools for Liberia. *Journal of Education Policy,* Vol. 35, No. 6, pp. 856–70.
CapPlus. 2017. *Banking on Education: Low-Cost Private Schools' Demand for Finance.* Skokie, Ill., CapitalPlusExchange.
Carrasco, A., Gutierrez, G. and Flores, C. 2017. Failed regulations and school composition: selective admission practices in Chilean primary schools. *Journal of Education Policy,* Vol. 32, No. 5, pp. 642–72.
Center for Popular Democracy and Coalition for Community Schools. 2015. *System Failure: Louisiana's Broken Charter School Law – Underinvestment in Oversight Leaves Louisiana's Charter Schools Vulnerable to Financial Fraud and Academic Failures*. New Orleans, La., Center for Popular Democracy and Coalition for Community Schools.
Central Square Foundation. 2020. *State of the Sector Report on Private Schools in India*. New Delhi, Central Square Foundation/Omidyar Network India.
Centre for Civil Society. 2019. *Anatomy of K-12 Governance in India: Evidence from States on Regulation of Private Schools*. New Delhi, Centre for Civil Society.
Che, C. 2021. After online tutoring, why is China cracking down on private schools? *SupChina*, 9 September. https://supchina.com/2021/09/09/after-online-tutoring-why-is-china-cracking-down-on-private-schools. (Accessed 1 November 2021.)
Cheruiyot, K. 2019. Government orders closure of unregistered schools countrywide. *The Star,* 29 September.
Civil Network OPORA. 2016. *Опитування: Як ставляться до зовнішнього незалежного оцінювання його учасники? [Survey: What Do the EIT Participants Think about the EIT?]*. Kyiv, Civil Network OPORA.
Clarke, M. 2021. China's Crackdown on Private Tutoring: How Will This Affect the TEFL Industry? *Vital Consular Blog.* Batley, UK, Vital Consular. https://blog.vitalconsular.com/china-private-tutoring-ban-trialled-affect-the-tefl-industry. (Accessed 17 August 2021.)
CMEPT. 2014. *Rapport alternatif au groupe de pré-session du Comité des Droits Economiques Sociaux et Culturels de l'Organisation des Nations Unies à l'occasion de sa considération d'une liste de questions au Maroc lors de la 55e session du comité [Alternative Report to the Pre-sessional Group of the United Nations Committee on Economic, Social and Cultural Rights on the Occasion of its Consideration of a List of Questions in Morocco during the 55th Session of the Committee]*. Rabat, Coalition Marocaine pour l'Education Pour Tous.
Coco, J., Stovall, A. and Marcell Williams, L. 2020. *Returning to School in the Wake of Disaster: Post-Katrina Lessons for the COVID Era*. New York, Center for Learner Equity. www.centerforlearnerequity.org/news/returning-to-school-in-the-wake-of-disaster-post-katrina-lessons-for-the-covid-era. (Accessed 17 August 2021.)
Cohodes, S. R. and Parham, K. S. 2021. *Charter Schools' Effectiveness, Mechanisms, and Competitive Influence*. Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper 28477.)
CONFEMEN. 2010. *Rapport PASEC Union des Comores 2008/2009: Diagnostic et Préconisations pour une Scolarisation Universelle de Qualité [2008/2009 PASEC Report on the Union of the Comoros: Diagnosis and Recommendations for Quality Universal Schooling]*. Moroni, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche.
Council of Europe. 2018. *12 Principles of Good Governance*. Strasbourg, Council of Europe. www.coe.int/en/web/good-governance/12-principles. (Accessed 17 August 2021.)
Crawfurd, L. and Hares, S. 2021. *The Role and Impact of Private Schools, School Chains and PPPs in Low and Middle Income Countries*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2.*)
Crawfurd, L. and Pugatch, T. 2020. *Teacher Labor Markets in Developing Countries*. Bonn, Germany, Institute of Labor Economics. (IZA Discussion Paper 12985.)
Cunningham, J. 2014. *Accountability in Private School Choice Programs*. Washington, DC, National Conference of State Legislatures.
D'Agostino, T. J., Dowd, R. and Mugo, J. 2019. Faith-Based Education in Changing Social, Economic, and Political Contexts: Perspectives from Catholic Educators in Kenya. *The Review of Faith & International Affairs,* Vol. 17, No. 4, pp. 76–88.
Day Ashley, L., Skinner, R., Meyer, A. and Perry, T. 2020. *Private Education and Disadvantaged Children in India: A Literature Review of Three Models of Private School Provision*. Birmingham, UK, Save the Children.
Deccan Chronicle. 2014. Karnataka Minister wants to shut 1,400 schools. *Deccan Chronicle*, 30 October. www.deccanchronicle.com/141030/nation-current-affairs/article/karnataka-minister-wants-shut-1400-schools. (Accessed 17 August 2021.)
Department for Education. 2021. *School Admissions Code: Mandatory Requirements and Statutory Guidance for Admission Authorities, Governing Bodies, Local Authorities, Schools Adjudicators and Admission Appeals Panels*. London, Department for Education.

Deshotels, M. 2015. New Orleans RSD compared to traditional schools. *Lousiana Educator*, 21 May. https://louisianaeducator.blogspot.com/2015/05/new-orleans-rsd-compared-to-traditional.html. (Accessed 17 August 2021.)
Dolton, P., Marcenaro, O., De Vries, R. and She, P.-W. 2018. *Global Teacher Status Index 2018*. London, Varkey Foundation.
Dongre, A., Sarin, A. and Singhal, K. 2019. *Understanding School Choices under RTE's 25% Mandate*. London/Oxford, Ideas for India. www.ideasforindia.in/topics/human-development/understanding-school-choices-under-rte-s-25-mandate1.html. (Accessed 17 August 2021.)
Doyle, D. M., Muldoon, M. and Murphy, C. 2020. Education in Ireland: accessible without discrimination for all? *International Journal of Human Rights,* Vol. 24, No. 10, pp. 1701–20.
Education International. 2017. *Privatisation and Its Impact on Teachers' Conditions of Employment*. Brussels, Education International.
Edwards Jr, D. B. and Termes, A. 2018. Los colegios en concesión de Bogotá: los límites de la eficiencia económica de los programas chárter [Concession schools in Bogotá: the limits of charter programmes' economic efficiency]. *Revista Colombiana de Educación,* Vol. 1, No. 76, pp. 91–116.
Elacqua, G. 2012. The impact of school choice and public policy on segregation: evidence from Chile. *International Journal of Educational Development,* Vol. 32, No. 3, pp. 444–53.
Elacqua, G., Iribarren, M. L. and Santos, H. 2018. *Private Schooling in Latin America: Trends and Public Policies*. Washington, DC, Education Division, Social Sector, Inter-American Development Bank. (IDB Working Paper IDB-TN-01555.)
Elacqua, G., Jaimovich, A. and Román, A. 2019. *The Effects of Accountability on the Allocation of School Resources: Regression Discontinuity Evidence from Chile*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. (IDB Working Paper IDB-WP-1074.)
Eyles, A. and Machin, S. 2019. The introduction of academy schools to England's education. *Journal of the European Economic Association,* Vol. 17, No. 4, pp. 1107–46.
Eyles, A., Machin, S. and McNally, S. 2017. Unexpected school reform: academisation of primary schools in England. *Journal of Public Economics,* Vol. 155, pp. 108–21.
Eyles, A., Machin, S. and Silva, O. 2018. Academies 2: the new batch – the changing nature of academy schools in England. *Fiscal Studies,* Vol. 39, No. 1, pp. 121–58.
Falabella, A. 2020. The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life. *Journal of Education Policy,* Vol. 35, No. 1, pp. 23–45.
France 24. 2021. China's tutoring groups fined millions as scrutiny grows. *France 24*, 1 June.
Gaddis, J. E. 2020. The big business of school meals. *Kappan*, Vol. 102, No. 2.
Gannon, K. 2017. Islamic schools in Pakistan plagued by sex abuse of children. *Associated Press*, 22 November. https://apnews.com/article/pakistan-middle-east-international-news-asia-pacific-islam-ddd9660f63ae4433966684823f79d3e9. (Accessed 17 August 2021.)
Goss, P., Sonnemann, J., Griffiths, K. and Chivers, C. 2016. *Circuit Breaker: A New Compact on School Funding*. Melbourne, Grattan Institute.
Gumus-Dawes, B., Luce, T. and Orfield, M. 2013. The state of public schools in post-Katrina New Orleans: the challenge of creating equal opportunity. Orfield, G. and Frankenberg, E. (eds), *Educational Delusions? Why Choice Can Deepen Inequality and How to Make Schools Fair*. Berkeley, Calif., University of California Press, pp. 159–85.
Han, C., Raymond, M. E., Woodworth, J. L., Negassi, Y., Richardson, W. P. and Snow, W. 2020. *Lights Off: Practice and Impact of Closing Low-Performing Schools 2017, Volume I*. Stanford, Calif., Center for Research on Education Outcomes, Stanford University.
Hanif, S., Ali, M. H. and Shaheen, F. 2021. Religious extremism, religiosity and sympathy toward the Taliban among students across madrassas and worldly education schools in Pakistan. *Terrorism and Political Violence,* Vol. 33, No. 3, pp. 489–504.
Härmä, J. 2019. Ensuring quality education? Low-fee private schools and government regulation in three sub-Saharan African capitals. *International Journal of Educational Development,* Vol. 66, pp. 139–46.
Härmä, J. and Adefisayo, F. 2013. Scaling up: challenges facing low-fee private schools in the slums of Lagos, Nigeria. Srivastava, P. (ed.), *Low-fee Private Schooling: Aggravating Equity or Mitigating Disadvantage?* Oxford, Symposium Books, pp. 129–52. (Oxford Studies in Comparative Education.)
Hassan, S. 2021. *Religious Maltreatment, Educational Neglect and Politics*. New York, Freedom of Mind Resource Center. https://freedomofmind.com/religious-maltreatment-educational-neglect-politics. (Accessed 17 August 2021.)
Hernández, M. 2019. *Is There No Excuse? The Effects of the New Orleans School Reforms on School Discipline*. New Orleans, La., Education Research Alliance for New Orleans.

Honduras Ministry of Education. 2020. Programa Hondureño de Educación Comunitaria–PROHECO [Honduras Community Education Program–PROHECO]. Comayagüela, Ministry of Education. www.transparencia.se.gob.hn/estructura/atribuciones-por-unidad-administrativa/nivel-central/h-programa-hondureño-de-educación-comunitaria-proheco. (Accessed 17 August 2021.)
Hossain, N., Subrahmanian, R. and Kabeer, N. 2002. *The Politics of Educational Expansion in Bangladesh*. Brighton, UK, Institute of Development Studies. (IDS Working Paper 167.)
Human Rights Watch. 2019. *Senegal: Failure to End Abuses in Quranic Schools*. New York, Human Rights Watch.
IICSA. 2019. *Inquiry Publishes Report into Ealing Abbey and St Benedict's School*. London, Independent Inquiry into Child Sexual Abuse. (Accessed 17 August 2021.)
India Comptroller and Auditor General. 2017. *Report of the Comptroller and Auditor General of India on Implementation of Right of Children to Free and Compulsory Education Act, 2009*. New Delhi, Comptroller and Auditor General. (Report No. 23 of 2017.)
Indus Action. 2018. *The Bright Spots: Status of Social Inclusion through RTE Section 12(1)(c) 2018*. New Delhi, Indus Action.
___. 2019. *The Bright Spots: Status of Social Inclusion through RTE Section 12(1)(c) 2019*. New Delhi, Indus Action.
International Task Force on Teachers for Education 2030. 2020. *A Review of the Use of Contract Teachers in sub-Saharan Africa*. Paris, UNESCO.
IPSOS Mori and the Key. 2018. *State of Education Survey Report*. London, IPSOS Mori/The Key.
Ireland Department of Education and Skills. 2020. *Establishing a New School*. Dublin, Department of Education and Skills. www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Establishing-a-New-School. (Accessed 17 August 2021.)
Ireland Government. 2018. *Education (Admission to Schools) Act 2018*. Dublin, Office of the Attorney General. www.irishstatutebook.ie/eli/2018/act/14/section/11/enacted/en/html. (Accessed 17 August 2021.)
ISER. 2016. *A Threat or Opportunity? Public–Private Partnerships in Education in Uganda*. Kampala, Initiative for Social and Economic Rights.
___. 2017. *Policy Framework and Practice in Implementation of PPPs for Uganda's Universal Secondary Education Programme*. Kampala, Initiative for Social and Economic Rights. (Policy Advocacy Brief 6.)
Iyer, G. and Counihan, C. 2018. When a right goes wrong: the unintended consequences of India's Right to Education Act. *Economic Affairs,* Vol. 38, No. 3, pp. 367–79.
Jackson, E. 2016. *Non-State Actors in Basic Education: Indonesia Case Study*. Canberra, Department of Foreign Affairs and Trade. (Education Analytics Service.)
Jha, J. 2019. Right to free and compulsory education in Nepal: a study with special reference to India's Right of Children to Free and Compulsory Education Act, 2009. *Dehradun Law Review,* Vol. 11, No. 1, pp. 41–57.
Jones, P., Isaacson, J. and Morgan-McDermott, G. 2021. *A New Regulatory Landscape for International Schools in China*. London, Farrer. www.farrer.co.uk/news-and-insights/a-new-regulatory-landscape-for-international-schools-in-china. (Accessed 1 November 2021.)
Joshi, R. 2020. Can social integration in schools be mandated: evidence from the Right to Education Act in India. *International Journal of Educational Development,* Vol. 77, art. 102228.
Kahlenberg, R. D. 2020. *Why Taxpayers Should Not Be Forced to Support Private Religious Education*. New York, The Century Foundation. https://tcf.org/content/commentary/taxpayers-not-forced-support-private-religious-education. (Accessed 17 August 2021.)
Kenny, D. 2020. The virtues of unprincipled constitutional compromises: Church and State in the Irish Constitution. *European Constitutional Law Review,* Vol. 16, No. 3, pp. 417–39.
Kingdon, G. and Muzammil, M. 2018. *Per Pupil Expenditure in the Government Schools of Uttar Pradesh, and the Rate of Reimbursement to Private Schools under the Right To Education Act: An Update*. Delhi, Centre for Civil Society.
Ladd, H. F. and Fiske, E. B. 2016. *England Confronts the Limits of School Autonomy*. New York, National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers' College, Columbia University. (NCSPE Working Paper 232.)
Lange, M.-F., Lauwerier, T. and Locatelli, R. 2021. *The Impact of Privatization on Teachers in Francophone Sub-Saharan African Countries*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
LaRocque, N. and Sipahimalani-Rao, V. 2019. *School Education in Pakistan: A Sector Assessment*. Manila, Asian Development Bank.
Levin, H. M. and Belfield, C. 2015. Guiding the development and use of cost-effectiveness analysis in education. *J ournal of Research on Educational Effectiveness,* Vol. 8, No. 3, pp. 400–18.
Lowrie, B. 2017. *Islamic Faith School's Gender Segregation Ruled Unlawful*. London, EachOther. https://eachother.org.uk/islamic-faith-schools-gender-segregation-ruled-unlawful. (Accessed 17 August 2021.)
Maphanga, C. 2020. 2 illegal schools shut down in Joburg, staff questioned by police. *News24*, 8 October.

Marchetta, F. and Dilly, T. 2019. *Supporting Education in Africa: Opportunities and Challenges for an Impact Investor.* Monaco, Fondation pour les études et recherches sur le développement international/Investisseurs et Partenaires. (Feasibility study.)
Maussen, M. and Bader, V. 2015. Non-governmental religious schools in Europe: institutional opportunities, associational freedoms, and contemporary challenges. *Comparative Education,* Vol. 51, No. 1, pp. 1–21.
Mehendale, A., Mukhopadhyay, R. and Namala, A. 2015. Right to education and inclusion in private unaided schools: an exploratory study in Bengaluru and Delhi. *Economic and Political Weekly,* Vol. 50, No. 7, pp. 43–51.
Mizala, A. and Schneider, B. 2019. Promoting quality education in Chile: the politics of reforming teacher careers. *Journal of Education Policy,* Vol. 35, No. 4, pp. 529–55.
Mkutu, K. and Opondo, V. 2021. The complexity of radicalization and recruitment in Kwale, Kenya. *Terrorism and Political Violence,* Vol. 33, No. 1, pp. 26–48.
Morris, R. 2014. The admissions criteria of secondary free schools. *Oxford Review of Education,* Vol. 40, No. 3, pp. 389–409.
Muralidharan, K. and Sundararaman, V. 2015. The aggregate effect of school choice: evidence from a two-stage experiment in India. *Quarterly Journal of Economics,* Vol. 130, No. 3, pp. 1011–66.
NAO. 2021. *School Funding in England.* London, National Audit Office. (Report by the Comptroller and Auditor General.)
National Governance Association. 2020. *Governing in a Multi Academy Trust*. Birmingham, UK, National Governance Association.
National Secular Society. 2018. *Unsafe Sex Education: The Risk of Letting Religious Schools Teach Within the Tenets of their Faith*. London, National Secular Society.
___. 2019. *Government Warns Independent Faith Schools over Sex Segregation*. London, National Secular Society. www.secularism.org.uk/news/2019/06/government-warns-independent-faith-schools-over-gender-segregation. (Accessed 17 August 2021.)
Netherlands Government. 2021. *Public-authority and Private Schools*. The Hague, Government of the Netherlands. www.government.nl/topics/freedom-of-education/public-authority-and-private-schools. (Accessed 17 August 2021.)
New York Times. 2021. My son's yeshiva is breaking the law. *The New York Times*, 7 April. www.nytimes.com/video/opinion/100000007670190/yeshiva-schools-education.html. (Accessed 2 November 2021.)
O'Shea, C., Palcic, D. and Reeves, E. 2019. Comparing PPP with traditional procurement: the case of schools procurement in Ireland. *Annals of Public and Cooperative Economics,* Vol. 90, No. 2, pp. 245–67.
O'Donoghue, J., Crawfurd, L., Makaaru, J., Otieno, P. and Perakis, R. 2018. *A Review of Uganda's Universal Secondary Education Public Private Partnership Programme*. London, Education Partnerships Group.
OECD. 2017. *OECD Reviews of Integrity in Education: Ukraine 2017.* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2019. *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
Olneck-Brown, B. 2020. *Interactive Guide to School Choice Laws*. Washington, DC, National Conference of State Legislatures. www.ncsl.org/research/education/interactive-guide-to-school-choice.aspx. (Accessed 17 August 2021.)
Omoeva, C. and Gale, C. 2016. Universal, but not free: household schooling costs and equity effects of Uganda's Universal Secondary Education policy. *International Journal of Educational Development,* Vol. 50, No. C, pp. 41–50.
Ouédraogo, H. 2018. Enseignement privé au Burkina: plusieurs écoles et établissements privés jugés «non conformes» par le MENA [Private education in Burkina: several private schools and establishments judged 'non-compliant' by the MENA]. *Les Echos du Faso*, 7 September.
Philippines Commission on Audit. 2019. *Government Assistance to Students and Teachers in Private Education (GASTPE).* Quezon City, Philippines, Commission on Audit. (Performance Audit Report 2018-02.)
Phillips, K. 2018. A culture of clerical immunity in Myanmar is putting children at risk of abuse. *Time*, 6 December.
Pratap, K. V. and Chakrabarti, R. 2017. *Public-Private Partnerships in Infrastructure*. Cham, Switzerland, Springer.
Premium Times. 2021. Osun shuts 600 illegal schools. *Premium Times*, 9 June.
ProPublica. 2021. Credibly accused priests. *ProPublica.* www.propublica.org/datastore/dataset/credibly-accused-priests. (Accessed 17 August 2021.)
Punjab Education Foundation. 2021. *New School Program*. Lahore, Punjab Education Foundation. www.pef.edu.pk/nsp/index.aspx. (Accessed 17 August 2021.)
Puozaa, C. Y. 2016. Outsourcing and the pupil transportation industry in Minnesota: an economic evaluation. PhD dissertation, Department of Economics, University of Mississipi. (Unpublished.)

Qadri, H. M.-u.-D. 2018. Foreign, political and financial influences on religious extremism: a study of madrassas in Punjab, Pakistan. *Counter Terrorist Trends and Analyses,* Vol. 10, No. 4, pp. 5–11.
RFI. 2017. *French Catholic school closed in abuse inquiry.* Paris, Radio France Internationale. www.rfi.fr/en/france/20170603-french-catholic-school-closed-abuse-inquiry. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2019. *Sénégal: la question des écoles coraniques reste très sensible [Senegal: the issue of Koranic schools remains very sensitive].* Paris, Radio France Internationale. www.rfi.fr/fr/afrique/20191212-senegal-daaras-ecoles-coraniques-eleves-enchaines-coran-religion-islam. (Accessed 17 August 2021.)
Roberts, N. and Danechi, S. 2021. *School Places in England: Admissions and Appeals.* London, House of Commons. (Briefing Paper 07147.)
Romero, M., Sandefur, J. and Sandholtz, W. 2020. Outsourcing education: experimental evidence from Liberia. *American Economic Review,* Vol. 110, No. 2, pp. 364–400.
Rossignoli, S. 2021. *The Dual Face of Non-State Schools in Peru, Tanzania, and the Philippines: A Case-Study Analysis.* Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2.*)
Saguin, K. I. 2019. Designing effective governance of education. *Policy Design and Practice,* Vol. 2, No. 2, pp. 182–97.
Sanders, R. 2018. A failure on all fronts: what we really need to know about school unification. *The New Orleans Tribune.*
Santos, H. and Elacqua, G. 2016. Socioeconomic school segregation in Chile: parental choice and a theoretical counterfactual analysis. *CEPAL Review,* No. 119, pp. 123–38.
Sarasvati, N. 2020. How reservation in private schools isn't working for poor children. *India Spend,* 29 October.
Scheunpflug, A. and Wenz, M. 2021. *Faith Based Non-state Actors in Selected African Countries: A Comparative Analysis of Catholic and Protestant Schooling in the Democratic Republic of Congo, Rwanda, Tanzania, Madagascar and Cameroon.* Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2.*)
Senghor, C. 2020. Au Sénégal, des maîtres coraniques s'insurgent contre la violence dans les « daaras » [In Senegal, Koranic teachers rise up against violence in 'daaras']. *La Croix Africa,* 10 February.
Sharma, K. 2021. Only 16 states/UTs teach underprivileged kids for free in pvt schools, child rights body finds. *ThePrint.* https://theprint.podbean.com/e/theprintpod-only-16-statesuts-teach-underprivileged-kids-for-free-in-pvt-schools-child-rights-body-finds. (Accessed 12 November 2021.) (Podcast.)
Sherratt, F., Sherratt, S. and Ivory, C. 2020. Challenging complacency in construction management research: the case of PPPs. *Construction Management and Economics,* Vol. 38, No. 2, pp. 1–15.
Shewbridge, C., Fuster, M. and Rouw, R. 2019. *Constructive Accountability, Transparency and Trust between Government and Highly Autonomous Schools in Flanders: Background and Lessons from the Flemish Strategic Education Governance Learning Seminar.* Paris, Organisation for Co-operation and Development. (OECD Education Working Paper.)
Shrinivasa, M. 2020. Karnataka: private unaided schools must pay teachers, staff. *The Times of India,* 13 September.
Sindh Government. 2002. *Sindh Private Educational Institutions (Regulation and Control) Ordinance, 2001.* Karachi, Government of Sindh.
Singh, B. B. 2019. Private schools in Jajarkot defy scholarship provision. *Kathmandu Post,* 6 November.
Somparé, E. B. and Somparé, A. W. 2018. La condition enseignante en Guinée : des stratégies de survie dans le champ scolaire et universitaire guinéen [The condition of teachers in Guinea: survival strategies in Guinean schools and universities]. *Cahiers de la Recherche sur L'Education et les Savoirs,* Vol. 17.
Sood, A. and Prakash, K. 2020. 38 private schools in Punjab get notice for seeking fee. *The Tribune,* 8 April.
Street Child. 2021. *Construction, Curriculum and Instruction: Critical Non-State Services Supporting Children in Conflict and Crisis Contexts.* Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2.*)
Terrier, C., Pathak, P. A. and Ren, K. 2021. From immediate acceptance to deferred acceptance: effects on school admissions and achievement in England. London, Centre for Economic Performance. (Discussion Paper 1815)
Tezel Mccarthy, A. 2017. Non-state actors and education as a humanitarian response: role of faith-based organizations in education for Syrian refugees in Turkey. *Journal of International Humanitarian Action,* Vol. 2, No. 1.
The Learning Landscape. 2015. *New Orleans, Louisiana: Alternative Governance Arrangements.* Sudbury, Mass., Bellwether Education Partners. https://thelearninglandscape.org/new-orleans-louisiana-alternative-governance-arrangements. (Accessed 17 August 2021.)
Think Mauritius. 2019. *Rethinking the Education System in Mauritius.* Ebene, Mauritius, Think Mauritius.
Thompson, O. 2011. The estimated cost impact of privatizing student transportation in Minnesota school districts. *Public Choice,* Vol. 146, No. 3–4, pp. 319–39.
Titeca, K. and de Herdt, T. 2011. Real governance beyond the 'failed state': negotiating education in the Democratic Republic of the Congo. *African Affairs,* Vol. 110, No. 439, pp. 213–31.

Titheradge, N. 2018. Abuse concerns over unregistered schools. *BBC News*. www.bbc.com/news/uk-43126598. (Accessed 17 August 2021.)
Treviño, E., Mintrop, R., Villalobos, C. and Órdenes, M. 2018. *What Might Happen if School Vouchers and Privatization of Schools Were to Become Universal in the U.S.: Learning from a National Test Case – Chile*. Boston, Mass., NEPC. (Policy brief.)
Trucano, M. 2014. Paying teacher salaries with mobile phones. *World Bank Blogs*, 21 February.
Tutors' Association. 2021. *About the Tutors' Association*. Marlow, UK, The Tutors' Association. https://thetutorsassociation.org.uk/about.
UNESCO. 2008. *EFA Global Monitoring Report 2009: Overcoming Inequality – Why Governance Matters*. Paris, UNESCO.
___. 2019. *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, not Walls*. Paris, UNESCO.
UNICEF. 2016. *Violence against Children in Education Settings in South Asia*. Kathmandu, UNICEF Regional Office for South Asia.
___. 2020. *Integrating Faith for Social and Behaviour Change into Pagoda Structures for a Systems Approach to Capacity Development*. Phnom Penh, UNICEF Cambodia. (Change for Children: Global Initiative on Social and Behaviour Change.)
United Arab Emirates Cabinet. 2008. قرار مجلس الوزراء رقم 92 صادر بتاريخ 8002/7/6م. بشأن اللائحة التنظيمية للتعليم الخاص *[Cabinet Resolution No. 29 Issued on 6/7/2008 AD Concerning the Regulation of Private Education]*. Abu Dhabi, Government of the United Arab Emirates.
USAID, Results for Development and Education in Crisis and Conflict Network. 2018. *Affordable Non-State Schools in El Salvador*. Washington, DC, USAID.
Verger, A., Moschetti, M. C. and Fontdevila, C. 2021. How and why policy design matters: understanding the diverging effects of public–private partnerships in education. Adamson, F., Aubry, S., Koning, M. d. and Dorsi, D. (eds), *Realizing the Abidjan Principles on the Right to Education: Human Rights, Public Education, and the Role of Private Actors in Education*. Cheltenham, UK, Edward Elgar.
Wad, S., Dongre, A. and Sarin, A. 2017. Lottery logic in the four states. Sarin, A., Dongre, A. and Wad, S. (eds), *State of the Nation: RTE Section 12 (1) (C) 2017*. Ahmedabad/New Delhi, Indian Institute of Management Ahmedabad/Centre for Policy Research/Central Square Foundation, pp. 57–63.
West, A. and Wolfe, D. 2018. *Academies, the School System in England and a Vision for the Future*. London, London School of Economics and Political Science. (Clare Market Paper 23.)
Wodon, Q. 2020a. *Global Catholic Education Report 2020*. Rome, International Office of Catholic Education.
___. 2020b. *Global Catholic Education Report 2020: Achievements and Challenges at a Time of Crisis*. Rome, International Office of Catholic Education.
___. 2021a. *Faith-based Schools, Education Pluralism, and the Right to Education: Three Papers from the Global Catholic Education Project*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
___. 2021b. *Potential Impact of the COVID-19 Crisis on Catholic Schools and Universities: A Preliminary Assessment*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Wokadala, J. and Barungi, M. 2015. Benefit incidence analysis of government spending on public–private partnership schooling under Universal Secondary Education policy in Uganda. *Africa Education Review*, Vol. 12, No. 3, pp. 381–97.
World Bank. 2016. *SABER EPS Mauritania Country Report*. Washington, DC, World Bank.
___. 2020. *Philippines Basic Education Public Expenditure Review*. Washington, DC, World Bank.
Zafar, S. A. 2020. Learning in safety. *The News*, 15 July. www.thenews.com.pk/print/686878-learning-in-safety. (Accessed 17 August 2021.)
Zakharia, Z. 2016. Bilingual Education in the Middle East and North Africa. Garcia, O., Lin, A. and May, S. (eds), *Bilingual and Multilingual Education*. Cham, Switzerland, Springer, pp. 281–93.
Zancajo, A., Fontdevila, C., Verger, A. and Bonal, X. 2021. *Regulating Public–Private Partnerships, Governing Non-state Schools: An Equity Perspective*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Zhang, W. 2020. *Non-State Actors in Education: The Nature, Dynamics and Policy Implications of Private Supplementary Tutoring*. Paris, UNESCO. (Global Education Monitoring Report Fellowship Paper.)
Zhu, J. and Yang, Y. 2021. China planning new crackdown on private tutoring sector. *Euronews*, 12 May.
Zimbabwe Ministry of Primary and Secondary Education. 2021. *Primary and Secondary Education Statistics Report 2020*. Harare, Ministry of Primary and Secondary Education.

CAPÍTULO 4

Acerenza, S. and Gandelman, N. 2019. Household education spending in Latin America and the Caribbean: Evidence from income and expenditure surveys. *Education Finance and Policy*, Vol. 14, No. 1, pp. 61–87.

Acholla, D. A. 2021. *Low-fee Private Schooling: A Framework to Define the Scope of these Non-state Actors in Education*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

Ahmed, Z. S. and Shahzad, R. 2021. The role of peace education in countering violent extremism in Pakistan: an assessment of non-governmental efforts. *Conflict, Security and Development*, Vol. 21, No. 3, pp. 199–222.

Alvarez, H., Elacqua, G., Mendez, C., Munevar, I. and Vasquez, D. 2021. *Colegios Privados en Tiempos de COVID-19 [Private Schools in the Time of COVID-19]*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. (Hablemos de Politica Educativa: America Latina y el Caribe 8.)

Asadullah, M. N. 2018. Madrasah for girls and private school for boys? The determinants of school type choice in rural and urban Indonesia. *International Journal of Educational Development*, Vol. 62, pp. 96–111.

Aslam, M., Rawal, S. and Saeed, S. 2017. *Public–Private Partnerships in Education in Developing Countries: A Rigorous Review of the Evidence*. London, Ark Education Partnerships Group.

Attridge, S. and Engen, L. 2019. *Blended Finance in the Poorest Countries: The Need for a Better Approach*. London, Overseas Development Institute.

Azam, M. 2016. Private tutoring: evidence from India. *Review of Development Economics*, Vol. 20, No. 4, pp. 739–61.

Azzam, Z. 2017. Dubai's private school fees framework: a critical discussion. *Journal of Research in International Education*, Vol. 16, No. 2, pp. 115–30.

Bangladesh Ministry of Education. 2018. *Pocket Book on Bangladesh Education Statistics 2017*. Dhaka, Bangladesh Bureau of Educational Information and Statistics, Ministry of Education.

Berlanga, C., Morduchowicz, A., Scasso, M. and Vera, A. 2020. *Reabrir las Escuelas en América Latina y el Caribe: Claves, Desafíos y Dilemas para Planificar el Retorno Seguro a las Clases Presenciales [Reopening Schools in Latin America and the Caribbean: Keys, Challenges and Dilemmas for Planning a Safe Return to In-Person Classes]*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. (Technical Note 2075.)

Braniff, L. 2016. *Digital Finance and Innovations in Financing for Education*. Washington, DC, Consultative Group to Assist the Poor. (CGAP Working Paper.)

Bray, M., Kobakhidze, M. N. and Kwo, O. 2020. *Shadow Education in Myanmar: Private Supplementary Tutoring and Its Policy Implications*. Hong Kong, Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong. (CERC Monograph in Comparative and International Education and Development 13.)

Brown, C., Sargrad, S. and Benner, M. 2017. *Hidden Money: The Outsized Role of Parent Contributions in School Finance*. Washington, DC, Center for American Progress.

Campbell, S., DiGiuseppe, M. and Murdie, A. 2019. International development NGOs and bureaucratic capacity: facilitator or destroyer? *Political Research Quarterly*, Vol. 72, No. 1, pp. 3–18.

Carvalho, S. and Hares, S. 2020. *The Economic Shock of COVID-19 May Hit Private School and Contract Teachers Hardest*. Washington, DC, Center for Global Development. www.cgdev.org/blog/how-are-international-donors-responding-education-needs-during-covid-pandemic. (Accessed 24 November 2020.)

CDC Group. 2019. *Framework: Maximising the Impact of Education Investments*. London, CDC Group.

Centre for Civil Society. 2021. *Ease of Operations for Budget Private Schools in India*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report on Non-state Actors in South Asia 2022*.)

Chadha, N. and Nandwani, B. 2020. Examining the role of corporate social responsibility funding in Indian education. Avelar, M. and Patil, L. (eds), *New Philanthropy and the Disruption of Global Education*. Geneva, Switzerland, NORRAG, pp. 102–05.

Choi, E. J. and Hwang, J. 2020. Transition of son preference: evidence from South Korea. *Demography*, Vol. 57, pp. 627–52.

Col, B. and Patel, S. 2019. Going to haven? Corporate social responsibility and tax avoidance. *Journal of Business Ethics*, Vol. 154, No. 4, pp. 1033–50.

Coughlan, S. 2017. Schools 'depending on parents' direct debits'. *BBC News*, 15 April. www.bbc.com/news/education-39601310. (Accessed 12 February 2021.)

Damgaard, J., Elkjaer, T. and Johannesen, N. 2019. *What Is Real and What Is Not in the Global FDI Network?* Washington, DC, International Monetary Fund. (IMF Working Paper 19/274.)

Datta, S. and Kingdon, G. G. 2019. *Gender Bias in Intra-Household Allocation of Education in India: Has It Fallen over Time?* Bonn, Institute of Labor Economics. (IZA Discussion Paper 12671.)

Demirgüç-Kunt, A., Klapper, L., Singer, D. and Van Oudheusden, P. 2014. *Global Findex Database 2014: Measuring Financial Inclusion around the World*. Washington, DC, World Bank.

Dey, C. and Gibbon, J. 2018. New development: private finance over public good? Questioning the value of impact bonds. *Public Money and Management*, Vol. 38, No. 5, pp. 375–78.
DFID. 2018. *DFID Education Policy: Get Children Learning*. London, Department for International Development.
Dore, B. 2013. Private, aided schools to get development funds after 8 years. *Hindustan Times*, 26 January. www.hindustantimes.com/mumbai/private-aided-schools-to-get-development-funds-after-8-yrs/story-ym2P8MWXSPDrxAIjCF8ToJ.html. (Accessed 12 February 2021.)
Dupuy, K., Palik, J. and Østby, G. 2020. *Walking the Talk? Financing for Education in Emergencies: 2015–2018*. Oslo, Policy Research Institute Oslo/Save the Children.
EACHRights. 2018. *Kenya Compliance Advisor Ombudsman Complaint*. Nairobi, The East African Centre for Human Rights.
Ecorys. 2019a. *Independent Evaluation of the UK Department for International Development's Development Impact Bonds (DIBs) Pilot Programme: Full Report*. Birmingham, UK, Ecorys.
___. 2019b. *Quality Education India Development Impact Bond: A Case Study Produced as Part of the Independent Evaluation of the Department for International Development's Development Impact Bond Pilot Programme*. Birmingham, UK, Ecorys.
Education Partnerships Group. 2019. *Analysis of the Ivorian Government's Tuition Fee Subsidy Scheme*. London, Education Partnerships Group.
Edwards, S. 2019. *World's Largest Education DIB Reports First-year Results*. Washington, DC, Devex.
Elffers, L. and Jansen, D. 2019. *De opkomst van schaduwonderwijs in Nederland: wat weten we en welke vragen liggen nog open? [The Rise of Shadow Education in the Netherlands: What Do We Know and Which Questions Are Still Open?]*. Amsterdam, University of Amsterdam.
Enterprise. 2019. Where things stand with the PPP schools program. *Enterprise*, 2 December. https://enterprise.press/stories/2019/12/02/where-things-stand-with-the-ppp-schools-program-7509. (Accessed August 6 2021.)
European Parliament. 2018. *Resolution of 13 November 2018 on EU Development Assistance in the Field of Education*. Strasbourg, France, European Parliament. (2018/2081(INI).)
Feigenberg, B., Yan, R. and Rivkin, S. 2019. Illusory gains from Chile's targeted school voucher experiment. *Economic Journal*, Vol. 129, No. 623, pp. 2805–32.
Giacomin, V., Jones, G. and Salvaj, E. 2019. *Why Does Business Invest in Education in Emerging Markets? Why Does it Matter?* Cambridge, Mass., Harvard Business School. (HBS Working Paper 20-039.)
Giordono, L. and Pugatch, T. 2015. *Informal Fee Elimination and Student Performance: Evidence from The Gambia*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper 9560.)
Giridharadas, A. 2019. *Winners Take All: The Elite Charade of Changing the World*. New York, Vintage.
Global Chinese Philanthropy Initiative. 2017. *Chinese and Chinese American Philanthropy*. Los Angeles, Calif., Global Chinese Philantrhropy Initiative.
GPE. 2019. *Private Sector Engagement Strategy: June 2019*. Washington, DC, Global Partnership for Education. (BOD/2019/06 DOC 08.)
Gustafsson-Wright, E., Boggild-Jones, I., Segell, D. and Durland, J. 2017. *Impact Bonds in Developing Countries: Early Learnings from the Field*. Washington, DC, Brookings Institution.
Gustafsson-Wright, E., Gardiner, S. and Putcha, V. 2015. *The Potential and Limitations of Impact Bonds: Lessons from the First Five Years of Experience Worldwide*. Washington, DC, Brookings Institution.
Haiti Ministry of National Education and Professional Training. 2018. *Plan Décennal d'Éducation et de Formation 2017–2027 [10-Year Education and Training Plan 2017–2027]*. Port-au-Prince, Ministry of National Education and Professional Training.
Hares, S. and Crawfurd, L. 2021. *The Role and Impact of Private Schools, School Chains and PPPs in Low and Middle Income Countries*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Härmä, J. 2020. *Low-Fee Private Schooling and Poverty in Developing Countries*. London, Bloomsbury.
Härmä, J. and Siddhu, G. 2017. *Parental Fee Default: Extent, Determinants and Implications*. Lagos, Nigeria, DEEPEN.
Hedges, S., Winton, S., Rowe, E. and Lubienski, C. 2020. Private actors and public goods: a comparative case study of funding and public governance in K–12 education in 3 global cities. *Journal of Educational Administration and History*, Vol. 52, No. 1, pp. 103–19.
IDB. 2011. *IDB Donates $50 Million for Education in Haiti*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. www.iadb.org/en/news/idb-donates-50-million-education-haiti. (Accessed 17 August 2021.)
IFC. 2020. *IFC Freeze on Investment in K-12 Private, Fee-charging Education*. Washington, DC, International Finance Corporation. www.ifc.org/wps/wcm/connect/Industry_EXT_Content/IFC_External_Corporate_Site/Education. (Accessed 17 August 2021.)

IMF. 2021. *Policy Responses to COVID-19: Policy Tracker*. Washington, DC, International Monetary Fund. www.imf.org/en/Topics/imf-and-covid19/Policy-Responses-to-COVID-19. (Accessed 20 May 2021.)
India Ministry of Education. 2021. *UDISE+ Publications and Statistics*. New Delhi, Department of School Education and Literacy, Ministry of Education. https://udiseplus.gov.in/#/Publication (Accessed 10 January 2021.)
Institute for Health Metrics and Evaluation. 2021. *Generating Estimates of Household Spending on Education*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Irwin, T. C., Mazraani, S. and Saxena, S. 2018. *How to Control the Fiscal Costs of Public–Private Partnerships*. Washington, DC, International Monetary Fund. (How To Note 18/04.)
Iversen, E. and Begue, A. 2017. *The Effects of Privatisation on Girls' Access to Free, Quality Public Education in Malawi, Mozambique, Liberia, Tanzania and Nepal*. Johannesburg, South Africa, ActionAid.
JICA. 2015. *JICA Position Paper in Education Cooperation*. Tokyo, Japan International Cooperation Agency.
___. 2016. *JICA's Position Paper on SDGs: Goal 4*. Tokyo, Japan International Cooperation Agency.
Johnson, P. D. and Saich, T. 2018. *Values and Vision: Perspectives on Philanthropy in 21st Century China*. Cambridge, Mass., Ash Centre, Harvard Kennedy School.
Joshi, R. 2018. *Public Financing for Low-cost Private Schools*. Jakarta, Center for Indonesian Policy Studies.
Kasozi-Mulindwa, S. and Okware, B. 2019. Corporation tax on private primary and secondary schools: implications on access and quality education. *American Journal of Economics*, Vol. 9, No. 3, pp. 133–39.
Kenny, C., Kalow, J., Leo, B. and Ramachandran, V. 2018. *Comparing Five Bilateral Development Finance Institutions and the IFC*. Washington, DC, Center for Global Development.
Khan, A., Wales, J., Nicolai, S. and Caron, C. 2020. *Strengthening Coordinated Education Planning and Response in Crises: Democratic Republic of the Congo Case Study*. London, Overseas Development Institute.
Khan, Z. 2020. How tax evasion by the ultra-rich is everyone's problem. *Data Wrapper*, 9 January. https://blog.datawrapper.de/weekly-rich-people-tax-charities-donations. (Accessed 27 May 2021.)
Kippels, S. and Ridge, N. 2019. *International and Other Migrant Schools in Gulf Cooperation Council Countries*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report on Inclusion and Education in Arab States 2019*.)
Koutou, N. G. C. and Goi Bi, Z. T. 2019. *Etude sur la privatisation de l'école en Côte d'Ivoire [Study on school pivatization in Côte d'Ivoire]*. Brussels, Education International.
Le Nestour, A., Carvalho, S. and Minardi, A. L. 2020. *Unequal Burdens: The Impact of Shocks on Household Education Spending*. Washington, DC, Center for Global Development. www.cgdev.org/blog/unequal-burdens-impact-shocks-household-education-spending. (Accessed 12 February 2021.)
Leigland, J. 2018. Public–private partnerships in developing countries: the emerging evidence-based critique. *World Bank Research Observer*, Vol. 33, No. 1, pp. 103–34.
Liao, X. and Huang, X. 2018. Who is more likely to participate in private tutoring and does it work? Evidence from PISA (2015). *East China Normal University Review of Education*, Vol. 1, No. 3, pp. 69–95.
Lindsjö, K. 2018. The financial burden of a fee free primary education on rural livelihoods: a case study from rural Iringa Region, Tanzania. *Development Studies Research*, Vol. 5, No. 1, pp. 26–36.
Mattern, M. and Garcia, A. 2021. *In Uganda, Solar Home Systems Help Students Stay in School*. Washington, DC, Consultative Group to Assist the Poor. www.cgap.org/blog/uganda-solar-home-systems-help-students-stay-school. (Accessed 25 May 2021.)
Mbole, F. and Kimathi, D. 2019. *What Solutions Would Make a Difference in Education Finance?* Nairobi, FSD Kenya. https://fsdkenya.org/blog/what-solutions-would-make-difference-in-education-finance. (Accessed 17 August 2021.)
McCluskey, R. 2015. *Is Responsible Tax Behaviour the Next Frontier of CSR?* Brighton, UK, International Centre for Tax and Development, Institute of Development Studies. www.ictd.ac/blog/is-responsible-tax-behaviour-the-next-frontier-of-csr. (Accessed 17 August 2021.)
Mehendale, A. and Singh, A. 2020. *India Education Outcomes Fund: A Case Study*. Geneva, Switzerland, NORRAG. (Working Paper 12.)
Meiring, G. and Krugel, L. 2018. *The Responsible Taxpayer through a New Lens of Transparency: Working towards a Common Purpose*. London, PricewaterhouseCoopers.
Menashy, F. and Zakharia, Z. 2020. Private engagement in refugee education and the promise of digital humanitarianism. *Oxford Review of Education*, Vol. 46, No. 3, pp. 313–30.
___. 2021. *Private Engagement in Education in Emergencies: Rights and Regulations*. New York, Inter-agency Network for Education in Emergencies.
Mizala, A. and Schneider, B. 2020. Promoting quality education in Chile: the politics of reforming teacher careers. *Journal of Education Policy*, Vol. 35, No. 4, pp. 529–55.

Moschetti, M. C. and Verger, A. 2020. Opting for private education: public subsidy programs and school choice in disadvantaged contexts. *Educational Policy,* Vol. 34, No. 1, pp. 65–90.
Murnane, R. J., Waldman, M. R., Willett, J. B., Bos, M. S. and Vegas, E. 2017. *The Consequences of Educational Voucher Reform in Chile*. Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper 23550.)
Narodowski, M. and Moschetti, M. 2015. The growth of private education in Argentina: evidence and explanations. *Compare,* Vol. 45, No. 1, pp. 47–69.
Neilson, C. 2013. Targeted vouchers, competition among schools, and the academic achievement of poor students. New Haven, Conn., Yale University. (Unpublished.)
Niazi, M. and Doorly, A. 2020. *Estimating the Impact of COVID-19 on the Non-State Education Sector in Low- and Middle-Income Countries: A Rapid Review*. London, Global Schools Forum.
Nicolai, S., Diwakar, V., Khan, A., Mansour-Ille, D. and Anderson, A. 2020. *Strengthening Coordinated Education Planning and Response in Crisis Contexts: Synthesis Report*. London, Overseas Development Institute.
Nusche, D., Miron, G., Santiago, P. and Teese, R. 2015. *Flemish Community of Belgium*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Reviews of School Resources.)
OECD. 2016. *Netherlands 2016: Foundations for the Future*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Reviews of National Policies for Education.)
___. 2017. *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Reviews of School Resources.)
___. 2018a. *Education at a Glance 2018*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2018b. *Private Philanthropy for Development*. Paris, OECD Development Centre.
___. 2018c. *Responsive School Systems: Connecting Facilities, Sectors and Programmes for Student Success*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Reviews of School Resources.)
___. 2019a. *India's Private Giving: Unpacking Domestic Philanthropy and Corporate Social Responsibility.* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2019b. *Philanthropy and Education: Quality Education For All – Lessons and Future Priorities*. Paris, OECD Development Centre.
___. 2019c. *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Table B3.6.2: Financial Incentives and Disincentives for School Choice.)
___. 2020a. *How Much Is Spent per Student on Educational Institutions?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Education at a Glance 2020.)
___. 2020b. *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2021. *Private Philanthropy for Development*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
Olsen, A. S. and Prado, J. 2020. *COVID-19 y la transición de la educación privada a la pública en Ecuador [COVID-19 and the transition from private to public education in Ecuador]*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. https://blogs.iadb.org/educacion/es/covid-19-y-la-transicion-de-la-educacion-privada-a-la-publica-en-ecuador. (Accessed 17 August 2021.)
Opportunity EduFinance. 2020. *Impacts of COVID-19 on the Affordable Non-State School Sector: Understanding the Challenges Schools, Teachers and Parents Face as a Result of the COVID-19 Pandemic*. London, Opportunity EduFinance.
Pallegedara, A. and Kumara, A. S. 2020. Spending privately for education despite having a free public education policy: evidence from Sri Lankan household surveys. *International Journal of Social Economics,* Vol. 47, No. 5.
Pallegedara, A. and Mottaleb, K. A. 2018. Patterns and determinants of private tutoring: the case of Bangladesh households. *International Journal of Educational Development,* Vol. 59, pp. 43-50.
Patil, L. and Brakman Reiser, D. 2021. *Emerging Roles and Risks of Philanthropy in Global Education*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Patrinos, H. A., Barrera-Osorio, F. and Guáqueta, J. 2009. *The Role and Impact of Public–Private Partnerships in Education*. Washington, DC, World Bank.
Philippines Department of Education. 2021. *PPP for School Infrstructure Project (PSIP) Phase 1: DepEd's First PPP Project*. Quezon City, Department of Education/Public–Private Partnership Center of the Philippines. (PPP Learning Series.)
Quality Education India Development Impact Bond. 2020. *Top Marks for India's Largest Development Impact Bond*. London, British Asian Trust. https://qualityeducationindiadib.com/year-2-results. (Accessed 17 August 2021.)

Rizvi, A. 2019. Six out of 10 parents believe school fees in Dubai are too high. *The National*, 4 September. www.thenational.ae/uae/six-out-of-10-parents-believe-school-fees-in-dubai-are-too-high-1.906019. (Accessed 5 July 2021.)

Rodríguez Takeuchi, L. 2020. *Intrahousehold Inequalities in Education Spending*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2020*.)

Romero, M. J. and Vervynckt, M. 2017. Unpacking the dangerous illusion of PPPs. Kishimoto, S. and Petitjean, O. (eds), *Reclaiming Public Services: How Cities and Citizens Are Turning Back Privatisation*. Paris/Amsterdam, Transnational Institute/Multinationals Observatory/Austrian Federal Chamber of Labour/European Federation of Public Service Unions/Ingeniería Sin Fronteras Cataluña/Public Services International/Public Services International Research Unit/We Own It/Norwegian Union for Municipal and General Employees/Municipal Services Project/Canadian Union of Public Employees, pp. 105–17.

Ron Balsera, M. 2020. *The World Bank's Milestone Decision to not Fund For-profit Providers*. London, University College London. https://blogs.ucl.ac.uk/ceid/2020/04/15/balsera. (Accessed 6 August 2021.)

Rosell, J. and Saz-Carranza, A. 2020. Determinants of public–private partnership policies. *Public Management Review*, Vol. 22, No. 8, pp. 1171–90.

Rowe, E. and Perry, L. B. 2020. Private financing in urban public schools: inequalities in a stratified education marketplace. *Australian Educational Researcher*, Vol. 47, pp. 19–37.

Sakaue, K. 2018. Informal fee charge and school choice under a free primary education policy: panel data evidence from rural Uganda. *International Journal of Educational Development*, Vol. 62, pp. 112–27.

Sakellariou, C. and Patrinos, H. A. 2009. The equity impact of public finance of private education provision in Côte d'Ivoire. *International Journal of Educational Development*, Vol. 29, No. 4, pp. 350–56.

Samhita Social Ventures. 2018. *Decoding CSR Trends in India: Looking Back to Look Forward*. Mumbai, India, Samhita Social Ventures.

Santiago, P., Fiszbein, A., García Jaramillo, S. and Radinger, T. 2017. *Chile*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Reviews of School Resources.)

Sarin, A., Khun, S., Daulet Singh, B., Khanghta, P., Dongre, A., Joshi, E., Sengupta, A. and Rahman, F. 2015. *State of the Nation: RTE Section 12(1)(c)*. Ahmedabad/New Delhi, Indian Institute of Management Ahmedabad/Centre for Policy Research/Central Square Foundation/Vidhi Centre for Legal Policy.

Shaxson, N. 2019. Tackling tax havens. *Finance and Development*, Vol. 56, No. 3, pp. 6–10.

Sieverding, M., Krafft, C. and Elbadawy, A. 2019. An exploration of the drivers of private tutoring in Egypt. *Comparative Education Review*, Vol. 63, No. 4, pp. 562–90.

Sivasubramaniam, M. 2021. *Philanthropic and Faith-based Non-state Actors in the Low-fee Private School Sector in the Global South: Blurring the Lines of Philanthropy and Enterprise*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

Smith, W. C. and Baker, T. 2017. *From Free to Fee: Are For-profit, Fee-charging Private Schools the Solution for the World's Poor?* Washington, DC, Results Educational Fund.

Srivastava, P. and Read, R. 2019. Philanthropic and impact investors: private sector engagement, hybridity and the problem of definition. Ridge, N. Y. and Terway, A. (eds), *Philanthropy in Education: Diverse Perspectives and Global Trends*. Cheltenham, UK, Edward Elgar, pp. 15–36. (NORRAG Series on International Education and Development.)

Stuardo, G. M. and Cayuela, J. W. 2019. The difficult process in Chile: redefining the rules of the game for subsidized private education. Ornelas, C. (ed.), *Politics of Education in Latin America: Reforms, Resistance and Persistence*. Leiden, Netherlands, Brill, pp. 72–100. (Comparative and International Education: Diversity of Voices 49.)

Tax Justice Network. 2020. *The States of Tax Justice 2020: Tax Justice in the Time of COVID-19*. Chesham, UK, Tax Justice Network.

Thomas, A. 2020. SC declines parents' plea for moratorium on school fees. *Hindustan Times*, 10 July. www.hindustantimes.com/india-news/sc-declines-parents-plea-for-moratorium-on-school-fees/story-POhfEcNaFcW1RzAGH5NHlI.html. (Accessed 17 August 2021.)

Thompson, G., Hogan, A. and Rahimi, M. 2019. Private funding in Australian public schools: a problem of equity. *Australian Educational Researcher*, Vol. 46, No. 5, pp. 893–910.

UNESCO. 2012. *Education for All Global Monitoring Report 2012: Youth and Skills – Putting Education to Work*. Paris, UNESCO.

___. 2018. *Walk Before You Run: The Challenges of Results-based Payments in Aid to Education*. Paris, UNESCO. (Global Education Monitoring Report Policy Paper 33.)

___. 2020. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All*. Paris, UNESCO.

Unterhalter, E. and Robinson, L. 2020. Precise evasions: PPPs, aid and education. Gideon, J. and Unterhalter, E. (eds), *Critical Reflections on Public Private Partnerships*. Abingdon, UK, Routledge, pp. 98–114.
USAID. 2018a. *Public Financing of Education in Haiti 2010–2018*. Washington, DC, US Agency for International Development.
___. 2018b. *USAID Education Policy*. Washington, DC, US Agency for International Development.
van Tonder, N. 2019. PPPs crucial to the future of education. *BusinessBrief*, 23 May. www.bbrief.co.za/2019/05/23/ppps-crucial-to-the-future-of-education. (Accessed August 6 2021.)
Varkey Foundation, UNESCO and Dubai Cares. 2015. *Business Backs Education: Creating a Baseline for Corporate CSR Spend on Global Education Initiatives*. Dubai, Varkey Foundation/UNESCO/Dubai Cares.
Wei Yi. 2018. *2017 China Educational Finance Household Survey: Current Status of China's Household Educational Expenditure*. Beijing, China Institute for Educational Finance Research, Peking University. (Research Briefing.)
Winchip, E. 2020. The interplay of government, private funding and civil actors in the United Arab Emirates: response to 'private actors and public goods: a comparative case study of funding and public governance in K-12 education in 3 global cities'. *Journal of Educational Administration and History*, Vol. 52, No. 1, pp. 120–23.
World Bank. 2018. *Haiti School Finance*. Washington, DC, World Bank. (SABER Country Report.)
___. 2020. *Bangladesh Transforming Secondary Education for Results Operation*. Washington, DC, World Bank. (Implementation Status and Results Report 6.)
Zuilkowski, S., Piper, B. and Ong'ele, S. 2020. Are low-cost private schools worth the investment? Evidence on literacy and mathematics gains in Nairobi primary schools. *Teachers' College Record*, Vol. 122, No. 1.

CAPÍTULO 5

ACIJ. 2019. *Los Efectos de la Creciente Participación de Actores Privados en la Educación Inclusiva: El Caso de las Personas con Discapacidad [The Effects of the Growth of Private Actors on Inclusive and Equitable Education for All: The Case of Persons with Disabilities]*. Buenos Aires, Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia.
ActionAid. 2018. *Scaling-up Domestic Resources for Financing SDG 4: A Taxing Business?* Johannesburg, South Africa, ActionAid.
ActionAid Uganda, Africa Network Campaign for Education for All et al. 2018. *NGOs says Bridge International Academies Must Respect the Right to education & Comply with Govt.'s Order to Close Its Schools*. London, Business and Human Rights Resource Centre. www.business-humanrights.org/en/latest-news/ngos-says-bridge-international-academies-must-respect-the-right-to-education-comply-with-govts-order-to-close-its-schools. (Accessed 17 August 2021.)
Alcott, B., Rose, P., Sabates, R., Alonso, M. L. and Cherfils, M. 2018. *Experience and Lessons of Learning Intervention Programmes across the PAL Network Members*. Cambridge, UK, REAL Centre, University of Cambridge. (Research and Policy Paper 18/4.)
Alfavita. 2021. *Δημοσκόπηση Marc: Υπέρ της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών 7 στους 10 [Marc opinion poll: 7 in 10 in favour of teacher appraisal]*. Athens, Alfavita. www.alfavita.gr/ekpaideysi/353953_dimoskopisi-marc-yper-tis-axiologisis-ton-ekpaideytikon-7-stoys-10. (Accessed 17 August 2021.)
Alsemgeest, L. 2015. Arguments for and against financial literacy education: where to go from here? *International Journal of Consumer Studies*, Vol. 39, No. 2, pp. 155–61.
Alvarado, L. K. A., Soler, S. C. G. and González, J. C. 2021. The effect of teacher strikes on academic achievement: evidence from Colombia. *International Journal of Educational Development*, Vol. 82, art. 102369.
Ark. 2017. *Partnership Schools for Liberia*. London, Ark. https://arkonline.org/Partnership_Schools_For_Liberia. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2021. *About Us: Transforming Lives through Education*. London, Ark. https://arkonline.org/about-us/what-we-do. (Accessed 17 August 2021.)
Aslam, M., Rawal, S. and Saeed, S. 2017. *Public–Private Partnerships in Education in Developing Countries: A Rigorous Review of the Evidence*. London, Ark Education Partnerships Group.
Au, W. and Lubienski, C. 2016. The role of the Gates Foundation and the philanthropic sector in shaping the emerging education market: lessons from the US on privatization of schools and education governance. Verger, A., Lubienski, C. and Steiner-Khamsi, G. (eds), *World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry*. New York, Routledge, pp. 27–43.
Avelar, M. and Ball, S. J. 2019. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: the mobilization for the national learning standards in Brazil. *International Journal of Educational Development*, Vol. 64, pp. 65–73.

Baker, M. 2013. Industrial actions in schools: strikes and student achievement. *Canadian Journal of Economics/Revue canadienne d'économique,* Vol. 46, No. 3, pp. 1014–36.
Bakir, A., Blodgett, J. G. and Salazar, R. J. 2017. Corporate sponsorships in schools: altruism and ethical judgments. *Journal of Promotion Management,* Vol. 23, No. 1, pp. 80–99.
Ball, S. J. 2017. *Exploring educational privatization*, FreshEd. https://freshedpodcast.com/stephenball/ (Accessed 17 August 2021.)
Baum, D., Lewis, L., Lusk-Stover, O. and Patrinos, H. 2014. *What Matters Most for Engaging the Private Sector in Education: A Framework Paper.* Washington, DC, World Bank. (SABER Working Paper Series.)
Bogliaccini, J. A. and Rodríguez, F. 2015. Education system institutions and educational inequalities in Uruguay. *CEPAL Review,* Vol. 116, pp. 85–100.
Bordoli, E., Martinis, P., Moschetti, M., Conde, S. and Alfonzo, M. 2017a. *Educational Privatisation: A Latent Phenomenon in Uruguay.* Brussels, Education International. (Unite for Quality Education.)
___. 2017b. *Privatización educativa en Uruguay: políticas, actores y posiciones [Education privatizatión in Uruguay: policies, actors and positions].* Brussels, Education International. (Investigaciones Internacional de la Educación.)
Brazil Ministry of Education and Culture. 2016. *MEC justifica ação contra lei que impede opinião em Alagoas [Ministry of Education justifies action against law impeding opinion in Alagoas].* Brasília, Ministry of Education and Culture. http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/escola-livre. (Accessed 30 September 2021.)
Brehm, W. and Silova, I. 2019. Five generations of NGOs in education: from humanitarianism to global capitalism. Davies, T. (ed.), *Routledge Handbook of NGOs and International Relations.* New York/Abingdon, UK, Routledge, pp. 283–96.
Brion, C. 2020. Low-fee private schools: case studies from Ghana. *International Journal of Education Policy and Leadership,* Vol. 16, No. 3.
Busemeyer, M. R. and Thelen, K. 2020. Institutional sources of business power. *World Politics,* Vol. 72, No. 3, pp. 448–80.
Cabalin, C. 2015. Mediatizing higher education policies: discourses about quality education in the media. *Critical Studies in Education,* Vol. 56, No. 2, pp. 224–40.
Cancion, N. 2018. Bandeira de Bolsonaro, veto a abordagem de gênero sofre derrotas em série na Justiça [Supported by Bolsonaro, vetoes to gender discussions suffer a series of defeats in the judicial system]. *Folha de S. Paulo*, 12 November. www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/11/bandeira-de-bolsonaro-veto-a-abordagem-de-genero-sofre-derrotas-em-serie-na-justica.shtml. (Accessed 30 September 2021.)
Cappelli, P. 2020. STF julga inconstitucional lei de Alagoas inspirada no movimento Escola Sem Partido [Supreme Court judges unconstitutional the law inspired by the movement School Without Parties in Alagoas]. *O Globo*, 22 August. https://oglobo.globo.com/brasil/stf-julga-inconstitucional-lei-de-alagoas-inspirada-no-movimento-escola-sem-partido-24601475. (Accessed 30 September 2021.)
Carrns, A. 2021. Pandemic helps stir interest in teaching financial literacy. *The New York Times*, 2 April. www.nytimes.com/2021/04/02/your-money/financial-literacy-courses.html. (Accessed 17 August 2021.)
Central Square Foundation. 2020. *State of the Sector Report on Private Schools in India.* New Delhi, Central Square Foundation/Omidyar Network India.
Ciriaco, M. 2019. Cuando los libros escolares mienten [When textbooks lie]. *La República*, 16 July. https://larepublica.pe/sociedad/2019/07/16/cuando-los-libros-escolares-mienten. (Accessed 17 August 2021.)
Coleman, V. 2021. *Digital Divide in UK Education during COVID-19 Pandemic: Literature Review.* Cambridge, UK, Cambridge Assessment.
Congressional Black Caucus. 2017. *The Congressional Black Caucus Engagement Packet on the Nomination of Betsy DeVos for Secretary of Education.* Washington, DC, Congressional Black Caucus.
Connell, R. 2013. The neoliberal cascade and education: an essay on the market agenda and its consequences. *Critical Studies in Education,* Vol. 54, No. 2, pp. 99–112.
Coons, J. A. 2018. Funding its own organizational learning: the impact of National Education Association grants in supporting and sustaining affiliate change efforts. PhD dissertation, University of Washington, Seattle, Wash. (Unpublished.)
Costin, C. and Pontual, T. 2020. Curriculum reform in Brazil to develop skills for the twenty-first century. Reimers, F. M. (ed.), *Audacious Education Purposes: How Governments Transform the Goals of Education Systems.* Cham, Switzerland, Springer, pp. 47–64.
Cowen, J. M. and Strunk, K. O. 2015. The impact of teachers' unions on educational outcomes: what we know and what we need to learn. *Economics of Education Review,* Vol. 48, pp. 208–23.
Crawford-Garrett, K. and Thomas, M. A. 2018. Teacher education and the global impact of Teach for All. Noblit, G. W. (ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Education.* Oxford, UK, Oxford University Press.

Croso, C. and Magalhães, G. M. 2016. Privatização da educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino [Privatization of education in Latin America and the Caribbean: trends and risks for public education systems]. *Educação and Sociedade*, Vol. 37, No. 134, pp. 17–33.

Curtiss Wyss, M. and Perlman Robinson, J. 2021. *Improving Children's Reading and Math at Large Scale in Côte d'Ivoire: The Story of Scaling PEC*. Washington, DC, Brookings Institution.

DeBray-Pelot, E. and McGuinn, P. 2009. The new politics of education: analyzing the federal education policy landscape in the post-NCLB era. *Educational Policy*, Vol. 23, No. 1, pp. 15–42.

DeCoster, B. 2019. *#SABERexposed 'Engaging the private sector'*. Brussels, Education International. www.ei-ie.org/en/woe_homepage/woe_detail/16527/saberexposed-"engaging-the-private-sector"-by-brendan-decoster. (Accessed 17 August 2021.)

Dickinson, G. M. and Dolmage, W. R. 1996. Education, religion, and the courts in Ontario. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, Vol. 21, No. 4, pp. 363–83.

Donnelly, M. 2021. *No More Blue Notes for Panama Homeschoolers*. Purcellville, Va., Home School Legal Defense Association. https://hslda.org/post/no-more-blue-notes-for-panama-homeschoolers. (Accessed 22 September 2021.)

Educapital. 2020. *Covid19: The New Mover and Shaker of the Edtech Market*. Paris, EduCapital.

Education International. 2021a. *La Política Educativa en Costa Rica: Gobernar Mediante Alianzas Público-Privadas [Education Polícy in Costa Rica: Governing through Public–Private Alliances]*. San José, Education International Latin America.

___. 2021b. *La Política Educativa en República Dominicana: Participación Privada a la Vista y Paciencia del Estado [Education Policy in the Dominican Republic: Private Participation Supervised and Tolerated by the State]*. San José, Education International Latin America.

___. 2021c. *La Política Educativa en Uruguay: Experimentos y Alianzas Empresariales Para Lucrar [Education Polícy in Uruguay: Experiments and Business Alliances for Profit]*. San José, Education International Latin America.

Edwards Jr, D. B., Rappeport, A., Sperduti, V. and Caravaca, A. 2021. *The Influence of the World Bank on Policy Formation, Policy Implementation, and Private Education: A Systematic Review of the Literature*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

EPG. 2021. *Our Story*. London, Education Partnerships Group. https://epg.org.uk/our-story. (Accessed 17 August 2021.)

Equal Education. 2018. *Equal Education's Submission on the Western Cape Provincial School Education Amendment Bill, 2018*. Khayelitsha, South Africa, Equal Education.

Escola Sem Partido. 2021. *Anteprojetos [Draft projects]*. Brasília, Escola Sem Partido. http://escolasempartido.org/anteprojeto. (Accessed 30 September 2021.)

European Commission, EACEA and Eurydice. 2018. *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Brussels, European Commission/EACEA/Eurydice.

Fagundez, I. 2018. Mesmo sem lei, Escola sem Partido se espalha pelo país e já afeta rotina nas salas de aula [Even without laws, Nonpartisan School spreads across the country and affects classroom routines]. *BBC News Brasil*, 5 November. www.bbc.com/portuguese/brasil-46006167. (Accessed 30 September 2021.)

Fang, J., Yang, G. and Wan, X. 2020. 'Pro-tobacco propaganda': a case study of tobacco industry-sponsored elementary schools in China. *Tobacco Control*, Vol. 29, No. 4, pp. 447–51.

FAO. 2013. *FAO Strategy for Partnerships with the Private Sector*. Rome, Food and Agriculture Organization of the United Nations.

Fernandes, L. I. and Ferreira, C. A. 2021. O Movimento Escola Sem Partido: ascensão e discurso [The Nonpartisan School movement: rise and discourse]. *Humanidades em Diálogo*, Vol. 10, pp. 194–209.

García Mathewson, T. and Butrymowicz, S. 2020. Ed tech companies promise results, but their claims are often based on shoddy research. *The Hechinger Report*, 20 May. https://hechingerreport.org/ed-tech-companies-promise-results-but-their-claims-are-often-based-on-shoddy-research. (Accessed 17 August 2021.)

GHEX. 2020. *Global Home Education Exchange*. Global Home Education Exchange. https://ghex.world. (Accessed 21 September 2021.)

Global Business Coalition for Education. 2019. *Engaging the Investment Community in Education: The Case for Education Bonds to Raise New Resources for Sustainable Development Goal 4*. New York/Washington, Global Business Coalition for Education/The Education Commission.

___. 2021. *The Global Funds Initiative*. New York, Global Business Coalition for Education. https://gbc-education.org/what-we-do/global-funds. (Accessed 17 August 2021.)

Global Schools Forum. 2021. *About Us*. London, Global Schools Forum. www.globalschoolsforum.org/page/AboutUs. (Accessed 17 August 2021.)

GPE. 2019. *GPE Private Sector Engagement Strategy Paper (2019-2022): Engaging the Private Sector to Support the Delivery of GPE 2020*. Washington, DC, Global Partnership for Education.

Grau, E. S. C. and Olmedo, A. 2012. Neoliberalismo creación de 'sentido común': crisis educativa y medios de comunicación en Chile [Neoliberal creation of 'common sense': educational crisis and the media in Chile]. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, Vol. 16, No. 3, pp. 145–68.

GSG. 2021. *Tying Funding to Results*. London, Global Steering Group for Impact Investment.

GSG and The Education Commission. 2019. *The Education Outcomes Fund for Africa and the Middle East: A Game-changing Way to Drive Results in Education*. London/Washington, Global Steering Group for Impact Investment/The Education Commission.

Han, E. S. 2020. The myth of unions' overprotection of bad teachers: evidence from the district–teacher matched data on teacher turnover. *Industrial Relations*, Vol. 59, No. 2, pp. 316–52.

Hill, P. T. and Jochim, A. E. 2009. Political perspectives on school choice. Berends, M., Primus, A. and Springer, M. G. (eds), *Handbook of Research on School Choice*, 1st ed. New York and London, Routledge, pp. 3–18.

Hochschulwatch. 2021. *Hochschulwatch*. Berlin, Transparency International. http://netaction.github.io/hochschulwatch. (Accessed 17 August 2021.)

Hogan, A., Thompson, G., Sellar, S. and Lingard, B. 2018. Teachers' and school leaders' perceptions of commercialisation in Australian public schools. *Australian Educational Researcher*, Vol. 45, No. 2, pp. 141–60.

HolonIQ. 2019. *Global Education in 10 Charts*. New York, HolonIQ.

HSLDA. 2021. *Making Homeschooling Possible – Together*. Purcellville, Va., Home School Legal Defense Association.

Huffington Post. 2020. Scuole paritarie, una questione di tutti [Schools with parity, an issue for all]. *Huffington Post Italia*, 18 May. www.huffingtonpost.it/entry/scuole-paritarie-una-questione-di-tutti_it_5ec23988c5b691d3e0907698. (Accessed 17 August 2021.)

Human Rights and Youth Rights Commission. 2020. *Commentaires sur le Projet de loi nº 12, Loi visant à préciser la portée du droit à la gratuité scolaire et à permettre l'encadrement de certaines contributions financières pouvant être exigées [Comments on Bill 12, An Act to Clarify the Scope of the Right to Free Education and to Allow the Regulation of Certain Financial Contributions that May Be Required]*. Montréal, Qué., Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.

Istat. 2019. *Education and Training: Schools*. Rome, National Statistics Institute. http://dati.istat.it/Index.aspx?lang=en&SubSessionId=cd4ad893-b46a-4e8c-82ff-3fd8b602ed17. (Accessed 20 September 2021.)

India Ministry of Human Resource Development. 2020. *National Education Policy 2020*. New Delhi, Ministry of Human Resource Development.

Italy Parliament. 2021. *Legge 23 luglio 2021, N. 106. Conversione in legge, con modificazione, del decreto-legge 25 maggio 2021, n. 73 recante misure urgenti connesse all'emergenza da COVID-19, per le imprese, il lavoro, i giovani, la salute e i servizi territoriali [Law 23 July 2021, No. 106. Conversion into Law, with amendments, of Decree 25 May 2021, No. 73 concerning urgent measures linked to the COVID-19 emergency, for enterprises, labour market, youth, health and territorial services]*. Rome, Italian Parliament.

Jaume, D. and Willén, A. 2019. The long-run effects of teacher strikes: evidence from Argentina. *Journal of Labor Economics*, Vol. 37, No. 4, pp. 1097–139.

___. 2021. The effect of teacher strikes on parents. *Journal of Development Economics*, Vol. 152.

Junemann, C. and Ball, S. J. 2013. ARK and the revolution of state education in England. *Education Inquiry*, Vol. 4, No. 3, art. 22611.

Junemann, C. and Olmedo, A. 2020. New policy intercessors: philanthropy and public private partnerships. Gideon, J. and Unterhalter, E. (eds), *Critical Reflections on Public Private Partnerships*. Abingdon, UK,, Routledge, pp. 115–133.

Junqueira, D. 2016. Aprovada em Alagoas, 'escola sem partido' terá de superar batalha jurídica para ser implementada [Approved in Alagoas, 'nonpartisan school' will have to win legal battles to be implemented]. R7, 15 August. https://noticias.r7.com/educacao/aprovada-em-alagoas-escola-sem-partido-tera-de-superar-batalha-juridica-para-ser-implementada-15082016#/foto/1. (Accessed 30 September 2021.)

Kasman, M., Heuberger, B. and Hammond, R. 2018. *A Review of Large-Scale Youth Financial Literacy Education Policies and Programs*. Washington, DC, Brookings Institution.

Keidanren. 2020. *Society 5.0* に向けて求められる初等中等教育改革 第二次提言―ダイバーシティ＆インクルージョン を重視した初等中等教育の実現― *[Second Proposal for Reform of Elementary and Secondary Education Required for Society 5.0: Realization of Elementary and Secondary Education with an Emphasis on Diversity and Inclusion]*. Tokyo, Keidanren.

___. 2021. *About Keidanren*. Tokyo, Keidanren. www.keidanren.or.jp/en/profile/pro001.html. (Accessed 30 September 2021.)

Kirst, M. W. 2007. Politics of charter schools: competing national advocacy coalitions meet local politics. *Peabody Journal of Education*, Vol. 82, No. 2–3, pp. 184–203.

KPMG. 2020. *Q1'20 Venture Pulse Report: Global trends – A Global Overview of Key Findings Uncovered from the Q4'19 Venture Pulse Report*. London, KPMG Private Enterprise. https://home.kpmg/xx/en/home/campaigns/2020/04/q1-venture-pulse-report-global.html. (Accessed 17 August 2021.)

Lakasas, A. 2021. Εκπαιδευτικοί: Γυρίζουν την πλάτη στους συνδικαλιστές [Teachers: They turn their backs on the trade unionists]. *I Kathimerini*, 27 October. www.kathimerini.gr/society/561558448/ekpaideytikoi-gyrizoyn-tin-plati-stoys-syndikalistes-metexetastea-i-fason-axiologisi. (Accessed 1 November 2021.)

Lara, K. E. 2021. ¿En qué consiste la educación en casa y qué impacto tendrá su regulación en Panamá? [What is homeschooling and what impact will its regulation have in Panama?]. *Panamá América*, 11 August. www.panamaamerica.com.pa/sociedad/en-que-consiste-la-educacion-en-casa-y-que-impacto-tendra-su-regulacion-en-panama-1192268. (Accessed 17 August 2021.)

Legistorm. 2020. *Congressional Caucus on Education Innovation and Opportunity*. Washington, DC, Legistorm. www.legistorm.com/organization/summary/123129/Congressional_Caucus_on_Education_Innovation_and_Opportunity.html. (Accessed 17 August 2021.)

LendED. 2021. *Access to Quality Home Learning Resources*. London, British Educational Suppliers Association. www.lended.org.uk. (Accessed 17 August 2021.)

Leponiemi, L., Ruoho, N. and Tuominen, S. 2020. *Development of an Innovation-friendly Education System*. Helsinki, HundrED. (HundrED Research Report 14.)

Linkiesta. 2021. Maggioranza e opposizione: sugli aiuti alle scuole paritarie i parlamentari sono tutti d'accordo [Majority and opposition: all parliamentarians agree to support schools with parity]. *Linkiesta*, 16 June,. www.linkiesta.it/2020/06/scuole-paritarie-private-decreto-rilancio-discussione-camera. (Accessed 17 August 2021.)

Lubienski, C. 2019. Advocacy networks and market models for education. Parreira do Amaral, M., Steiner-Khamsi, G. and Thompson, C. (eds), *Researching the Global Education Industry: Commodification, the Market and Business Involvement*. Cham, Switzerland, Palgrave Macmillan, pp. 69–86.

Lubienski, C., Scott, J. T., Rogers, J. and Welner, K. G. 2012. *Missing the Target? The Parent Trigger as a Strategy for Parental Engagement and School Reform*. Boulder, Colo., National Education Policy Center. (NEPC Policy Memo.)

MacLellan, D. 2012. Faith-based schooling and the politics of education: a case study of Ontario, Canada. *Politics and Religion Journal,* Vol. 6, No. 1, pp. 37–60.

Marianno, B. D. 2018. Down but not out: the National Education Association in federal politics. *Educational Policy,* Vol. 32, No. 2, pp. 234–54.

Mármol Queraltó, J. 2021. *A Critical Analysis of Investors' Logic in Business Discourse*. Lancaster, UK, Lancaster University. (Universities and Unicorns Project.)

Marrero, A. 2014. How public is Uruguay's public education? *Global Dialogue,* Vol. 4, No. 1.

Martinis, P. 2020. *The Onslaught of Privatisation on Uruguayan Education*. Brussels, Education International. www.ei-ie.org/en/woe_homepage/woe_detail/16819/the-onslaught-of-privatisation-on-uruguayan-education-by-pablo-martinis. (Accessed 17 August 2021.)

Mayo-Wilson, E., Grant, S. and Supplee, L. H. 2021. Clearinghouse standards of evidence on the transparency, openness, and reproducibility of intervention evaluations. *Prevention Science*.

McShane, M. 2020. A window into homeschooling advocacy: the HSLDA. *Forbes*, 1 May. www.forbes.com/sites/mikemcshane/2020/05/01/a-window-into-homeschooling-advocacy-the-hslda. (Accessed 17 August 2021.)

MEXT. 2020. *The Image of the Transformation of Learning Brought by '1 Device for 1 Student with a High-speed Network'*. Tokyo, Ministry of Education, Culture, Sport, Science and Technology.

Michigan Campaign Finance Network. 2006. *DeVos Dollars and 'Education Choice'*. Lansing, Mich., Michigan Campaign Finance Network. https://mcfn.org/node/14/devos-dollars-and-education-choice. (Accessed 17 August 2021.)

Moschetti, M., Martínez Pons, M., Bordoli, E. and Martinis, P. 2019. The increasing role of non-state actors in education policy-making: evidence from Uruguay. *Journal of Education Policy,* Vol. 35, No. 3, pp. 367-93.

Moschetti, M. C. and Verger, A. 2020. Opting for private education: public subsidy programs and school choice in disadvantaged contexts. *Educational Policy,* Vol. 34, No. 1, pp. 65–90.

Mouvement l'école ensemble. 2019. *L'injuste système d'éducation québécois : L'équité du système d'éducation québécois comparée à celle des autres systèmes d'éducation provinciaux en vertu de données inédites de l'enquête PISA [Quebec's Unfair Education System: The Equity of Quebec's Education System Compared to Other Provincial Education Systems Using Unpublished PISA Data]*. Gatineau, Qué., Mouvement l'école ensemble.

___. 2021. *Mythes [Myths]*. Gatineau, Qué., Mouvement l'école ensemble,. www.ecoleensemble.com/mythes. (Accessed 28 September 2021.)

Muñoz, F. 2020. *Género y educación en Perú [Gender and education in Peru]*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report on Inclusion and Education in Latin America and the Caribbean 2020*.)
Narodowski, M., Gottau, V. and Moschetti, M. 2016. Quasi-state monopoly of the education system and socio-economic segregation in Argentina. *Policy Futures in Education,* Vol. 14, No. 6, pp. 687–700.
Nathan, A. 2019. Why are Karnataka's schoolchildren unhappy with the mid-day meal? *The Hindu*, 31 May. www.thehindu.com/news/national/karnataka/why-are-karnatakas-schoolchildren-unhappy-with-the-mid-day-meal/article27378176.ece. (Accessed 17 August 2021.)
National Assembly of Québec. 2020. *Bill 12 (2019, Chapter 9): An Act to Clarify the Scope of the Right to Free Education and to Allow the Regulation of Certain Financial Contributions that May be Required*. Montreal, Que., Québec Official Publisher.
National Foundation for Educational Research. 2020. *Final Evaluation of the Civil Society Education Fund, 2016–2019 (CSEF III)*. Slough, UK, National Foundation for Educational Research.
___. 2021. *Analysis of International Civil Society Organisations' Engagements around Non-State Actors in Education*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
OECD. 2017. *Education Policy in Greece: A Preliminary Assessment*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2018. *Private Philantropy for Development*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2021. *Education Policy Outlook: Brazil – With a Focus on National and Subnational Policies*. Paris, Organisation for Economic Co-Operation and Development.
Olmedo, A. 2013. From England with love… ARK, heterarchies and global 'philanthropic governance'. *Journal of Education Policy,* Vol. 29, No. 5, pp. 575–97.
PAL Network. 2020. *2020 Annual Report*. Nairobi, People's Action for Learning Network.
Pane, J. 2018. *Strategies for Implementing Personalized Learning While Evidence and Resources Are Underdeveloped*. Arlington, Va., RAND Corporation.
Papakonstantinou, P. and Kolympari, T. 2019. A bone of contention: teacher evaluation system in Greece. *International Journal of Management in Education,* Vol. 13, No. 1, pp. 40–58.
Parliamentary Monitoring Group. 2018. *Western Cape Provincial School Education Amendment Bill: Public Hearing*. Cape Town, South Africa, Parliamentary Monitoring Group.
Patil, L. and Brakman Reiser, D. 2021. *Emerging Roles and Risks of Philanthropy in Global Education*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Pearce, C. 2017. *Public Good over Private Profit: A Toolkit for Civil Society to Resist the Privatisation of Education*. Johannesburg, South Africa, Global Campaign for Education.
Peepul India. 2020. *Transforming Lives through Education: Annual Report 2019–2020*. New Delhi, Peepul India.
Polanin, J., Caverly, S., Pollard, E., Bzura, R., Davis, E., Goldston, C., Gnedko-Berry, N., Lindsay, J., Nolan, E. and Song, M. 2021. *A Reintroduction to the What Works Clearinghouse*. Washington, DC, National Center for Education Evaluation, Institute of Education Sciences.
Québec Government. 2020. *Effectif scolaire de la formation générale des jeunes, selon diverses variables, années scolaires 2005–2006 à 2020–2021 [Enrolment in general youth education, by various variables, school years 2005–2006 to 2020–2021]*. Montréal, Qué., Government of Québec.
Québec Ministry of Education. 2021a. *Écoles Privées [Private Schools]*. Montréal, Qué., Government of Quebec. http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/ecoles-privees. (Accessed 28 September 2021.)
___. 2021b. *Établissements d›enseignement privés agréés aux fins de subventions: règles budgétaires pour l›année scolaire 2021–2022. Éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire [Private Educational Institutions Approved for Subsidies: Budgetary Rules for the 2021–2022 School Year. Pre-School, Primary and Secondary Education]*. Montréal, Qué., Government of Québec.
Ready, D. 2018. *The Future of Brazil's 'Common Core'*. Philadelphia, Pa., Consortium for Policy Research in Education Knowledge Hub. https://cprehub.org/blogs/future-brazil%E2%80%99s-%E2%80%9Ccommon-core%E2%80%9D. (Accessed 17 August 2021.)
Reckhow, S. and Tompkins-Stange, M. 2018. Financing the education policy discourse: philanthropic funders as entrepreneurs in policy networks. *Interest Groups and Advocacy,* Vol. 7, No. 3, pp. 258–88.
Reeve, E., Thow, A. M., Bell, C., Engelhardt, K., Gamolo-Naliponguit, E. C., Go, J. J. and Sacks, G. 2018. Implementation lessons for school food policies and marketing restrictions in the Philippines: a qualitative policy analysis. *Globalization and Health,* Vol. 14, No. 8, pp. 1–14.

Reeves, T. C. and Lin, L. 2020. The research we have is not the research we need. *Educational Technology Research and Development,* Vol. 68, No. 4, pp. 1991–2001.
Robertson, S. L. and Verger, A. 2012. Governing education through public private partnerships. Robertson, S. L., Mundy, K., Verger, A. and Menashy, F. (eds), *Public Private Partnerships in Education: New Actors and Modes of Governance in a Globalizing World*. Cheltenham, UK, Edward Elgar, pp. 21–42.
Savedoff, W. D. 2019. *What Is 'Country Ownership'? A Formal Exploration of the Aid Relationship*. Washington, DC, Center for Global Development. (Working Paper 519.)
Sawchuk, S. 2016. Outside the classroom, TFA leaves increasingly complex political trail. *Education Week*, 15 January. www.edweek.org/teaching-learning/outside-the-classroom-tfa-leaves-increasingly-complex-political-trail/2016/01. (Accessed 17 August 2021.)
Sayed, Y. and Soudien, C. 2021. Managing a progressive educational agenda in post-apartheid South Africa: the case of education public-private partnerships. Zajda, J. (ed.), *Third International Handbook of Globalisation, Education and Policy Research*. Cham, Switzerland, Springer, pp. 117–38.
Schoenfeld, A. H. 2006. What doesn't work: the challenge and failure of the What Works Clearinghouse to conduct meaningful reviews of studies of mathematics curricula. *Educational Researcher,* Vol. 35, No. 2, pp. 13–21.
Schultz, A. 2018. How educators, philanthropists, and investors are revolutionizing education. *Barron's*, 22 September. www.barrons.com/articles/how-educators-philanthropists-and-investors-are-revolutionizing-education-1537639200. (Accessed 1 August 2021.)
Sivasubramaniam, M. 2021. *Philanthropic and Faith-based Non-state Actors in the Low-fee Private School Sector in the Global South: Blurring the Lines of Philanthropy and Enterprise*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Skelton, A., Nolan, A., Mowbray, J., Kothari, J., Sepúlveda, M., Smirnova, M., Zinigrad, R., Fredman, S. and Epal Ratjen, S. 2019. *The Abidjan Principles: Guiding Principles on the Human Rights Obligations of States to Provide Public Education and to Regulate Private Involvement in Education*. Abidjan, Côte d'Ivoire.
Slavin, R. E. 2008. What works? Issues in synthesizing educational program evaluations. *Educational Researcher,* Vol. 37, No. 1, pp. 5–14.
Srinivasaraju, S. 2020. The allegations against Akshaya Patra, and why a probe is needed. *The Wire*, 20 November. https://thewire.in/government/akshaya-patra-trustees-resignation-explainer. (Accessed 17 August 2021.)
Srivastava, P. 2020. *Framing Non-state Engagement in Education*. Paris, UNESCO. (Think piece for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Strauss, V. 2013. Global education market reaches $4.4 trillion – and is growing. *Washington Post*, 9 February. www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2013/02/09/global-education-market-reaches-4-4-trillion-and-is-growing. (Accessed 17 August 2021.)
Takayama, K. 2013. Untangling the global-distant-local knot: the politics of national academic achievement testing in Japan. *Journal of Education Policy,* Vol. 28, No. 5, pp. 657–75.
Tarlau, R. and Moeller, K. 2019. 'Philanthropizing' consent: how a private foundation pushed through national learning standards in Brazil. *Journal of Education Policy,* Vol. 35, No. 3, pp. 337–66.
Teach for All. 2021. *Teach for All Overview*. New York, Teach for All.
Technavio Research. 2020. Global K-12 testing and assessment market 2020-2024: increasing use of analytics to boost growth. *Business Wire*, 5 March. www.businesswire.com/news/home/20200305005463/en/Global-K-12-Testing-Assessment-Market-2020-2024-Increasing. (Accessed 17 August 2021.)
Thapliyal, N. 2018. Resisting educational privatisation on screen: a critical analysis of two activist documentaries from India and the USA. *Postcolonial Directions in Education,* Vol. 7, No. 2, pp. 148–73.
UNESCO. 2018. *Walk before You Run: The Challenges of Results-based Payments in Aid to Education*. Paris, UNESCO. (Global Education Monitoring Report Policy Paper 33.)
UNICEF. 2020. *Funding Compendium 2020*. New York, UNICEF.
United Nations. 2015. *Guidelines on a Principle-Based Approach to the Cooperation Between the United Nations and the Business Sector*. New York, United Nations.
Uruguay Government. 2020. *Ley 19889 [Law 19889]*. Montevideo, Government of Uruguay. www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020. (Accessed 17 August 2021.)
Uruguay Ministry of Education and Culture. 2008. *Ley 18437 [Law 18437]*. Montevideo, Ministry of Education and Culture.
Vergari, S. 2007. The politics of charter schools. *Educational Policy,* Vol. 21, No. 1, pp. 15–39.

Verger, A., Fontdevila, C., Rogan, R. and Gurney, T. 2019. Manufacturing an illusory consensus? A bibliometric analysis of the international debate on education privatisation. *International Journal of Educational Development*, Vol. 64, pp. 81–95.
Verger, A., Fontdevila, C. and Zancajo, A. 2016. *The Privatization of Education: A Political Economy of Global Education Reform*. New York, Teachers' College Press. (International Perspectives on Education Reforms.)
Vigneault, S. 2020. The UN to hold Quebec accountable for its segregated school system. *Our Schools/Our Selves*, Vol. Summer–Fall, pp. 30–31.
Vivas, J. 2020. Snack company continues support programs to feed public schools. *Manila Bulletin*, 20 July. https://mb.com.ph/2020/07/20/snack-company-continues-support-programs-to-feed-public-schools. (Accessed 17 August 2021.)
Wang, Y. 2020. Understanding Congressional coalitions: a discourse network analysis of Congressional hearings for the Every Student Succeeds Act. *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 28, No. 1.
Western Cape Education Department. 2020. *Annual Report 2019/2020: Department of Education*. Cape Town, South Africa, Western Cape Education Department.
WHO. 2016. *Framework of Engagement with Non-State Actors*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.
___. 2018a. *Guide for Staff on Engagement with Non-State Actors*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.
___. 2018b. *Handbook for Non-State Actors on Engagement with WHO*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.
Wills, G. 2014. *The Effects of Teacher Strike Activity on Student Learning in South African Primary Schools*. Cape Town, Economic Research Southern Africa. (ERSA Working Paper 402.)
Wilton Park. 2017. *No Child Left Behind: What Is the Complementary Role of Non-state Actors in the Delivery of Quality Basic Education in Low Resource Environments?* London, Foreign, Commonwealth and Development Office. (WP1577.)

CAPÍTULO 6

Abumiya, M. I. 2015. *New Trends in Preschool Education and Childcare in Japan: Transition to a 'Comprehensive Support System for Children and Child-rearing'*. Tokyo, National Institute for Educational Policy Research.
Admas, F. 2019. Quality of early childhood education in private and government preschools of Addis Ababa, Ethiopia. *International Journal of Early Childhood*, Vol. 51, No. 2, pp. 163–76.
Alfers, L. 2016. *'Our Children Do Not Get the Attention They Deserve': A Synthesis of Research Findings on Women Informal Workers and Child Care from Six Membership-based Organizations*. Washington, DC, Women in Informal Employment: Globalizing and Organizing. (WIEGO Child Care Initiative.)
Aljabreen, H. 2020. Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: a comparative analysis of alternative models of early childhood education. *International Journal of Early Childhood*, Vol. 52, pp. 337–53.
Anderson, K., Raikes, A., Kosaraju, S. and Solano, A. 2017. *National Early Childhood Care and Education Quality Monitoring Systems*. Washington, DC, Center for Universal Education, Brookings Institution.
Aran, M. A., Munoz Boudet, A. M. and Aktakke, N. 2016. Can regulations make it more difficult to serve the poor? The case of childcare services in Istanbul, Turkey. *Journal of Human Development and Capabilities*, Vol. 17, No. 4, pp. 558–82.
Araujo, M. C., López-Boo, F. and Puyana, J. M. 2013. *Overview of Early Childhood Development Services in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC, Inter-American Development Bank.
Arup and Bernard van Leer Foundation. 2020. *Proximity of Care: A New Approach to Designing for Early Childhood in Vulnerable Urban Contexts*. London/The Hague, Arup/Bernard van Leer Foundation.
Bahamas Ministry of Finance. 2019. *Government embarks on preschool to university free education strategy*. Nassau, Ministry of Finance. www.bahamasbudget.gov.bs/2020/news-centre/latest-news/2019/06/19/government-embarks-preschool-university-free-education-strategy. (Accessed 17 July 2021.)
Bahrain Government. 1998. *Private Educational and Training Institutions Law*. Manama, Ministry of Education.
Bastos, P. and Straume, O. R. 2013. *Preschool Education in Brazil: Does Public Supply Crowd out Private Enrollment?* Washington, DC, Inter-American Development Bank. (Working Paper 463.)
Baum, D. 2021. *Non-State Actors in Early Childhood Education: Implications for Education Equity and Quality*. Paris, UNESCO. (Global Education Monitoring Report Fellowship Paper.)
Baum, D. R., Cooper, R. and Lusk-Stover, O. 2018. Regulating market entry of low-cost private schools in sub-Saharan Africa: towards a theory of private education regulation. *International Journal of Educational Development*, Vol. 60, pp. 100–12.
Bidwell, K. and Watine, L. 2014. *Exploring Early Education Programs in Peri-urban Settings in Africa: Nairobi, Kenya – Study Summary*. New Haven, Conn., Innovations for Poverty Action.

Blome, A. 2018. Von Kinder, Küche, Kirche zu Kinder, Karriere, KiTa? Geschlechterrollen, Familienpolitik und Religion im Wandel der Zeit [From children, kitchen, church to children, career, daycare? Gender roles, family politics and religion through the ages]. *Sozialer Fortschritt,* Vol. 67, No. 3, pp. 453–75.

Bold, C. 2006. *A Matter of Belonging: How Faith-based Organisations Can Strengthen Families and Communities to Support Orphans and Vulnerable Children*. London, Christian Aid.

Bouchard, I., Cheung, L. and Pacheco, G. 2021. Evaluating the impact of 20 hours free early childhood education on mothers' labour force participation and earnings. *New Zealand Economic Papers,* Vol. 55, No. 2, pp. 188–202.

Brett, R. 2018. *Roma and Traveller Children with a Parent in Prison: A Follow-Up Report with Case Studies and Recommendations*. Montrouge, France, Children of Prisoners Europe.

BRIDGE, Ilifa Labantwana, National ECD Alliance, Nelson Mandela Foundation, Smartstart and South African Congress for Early Childhood Development. 2020. *The Plight of the ECD Workforce: An Urgent Call for Relief in the Wake of COVID-19*. Johannesburg, South Africa, BRIDGE.

Britto, P. R., Engle, P. L. and Super, C. 2013. *Handbook of Early Childhood Development Research and Its Impact on Global Policy*. New York, Oxford University Press.

Britto, P. R., Lye, S. J., Proulx, K., Yousafzai, A. K., Matthews, S. G., Vaivada, T., Perez-Escamilla, R., Rao, N., Ip, P., Fernald, L. C. H., MacMillan, H., Hanson, M., Wachs, T. D., Yao, H., Yoshikawa, H., Cerezo, A., Leckman, J. F. and Bhutta, Z. A. 2017. Nurturing care: promoting early childhood development. *The Lancet,* Vol. 389, No. 10064, pp. 91–102.

Burroughs, B. 2017. YouTube kids: the app economy and mobile parenting. *Social Media + Society,* Vol. 3, No. 2.

Caddy, E. 2017. *There Are at Least 2700 Informal Child Daycares in Nairobi: Tiny Totos is Working to Help Them Upgrade Their Services*. London, TheirWorld. https://theirworld.org/voices/tiny-totos-kenya-helping-informal-daycares-in-nairobi-upgrade-services. (Accessed 17 August 2021.)

Cárdenas, M. and Cadena, A. M. 2020. *How to Prioritize Early Childhood? A Note on the Recent Experience in Colombia*. Washington, DC, Center for Global Development. (Policy Paper 174.)

Center on the Developing Child. 2021. *What Is Early Childhood Development? A Guide to the Science*. Cambridge, Mass., Harvard University. https://developingchild.harvard.edu/guide/what-is-early-childhood-development-a-guide-to-the-science. (Accessed 17 August 2021.)

Cheruiyot, J. K. 2019. An assessment of the challenges of children in prison with their mothers: a case of Langata Women Maximum Prison. *Interdisciplinary Journal on the African Child,* Vol. 1, No. 1.

Chile Government. 2021. *¿Qué es Chile Crece Contigo? [What is Chilee Crece Contigo?]*. Santiago, Ministry of Social Development. www.crececontigo.gob.cl/acerca-de-chcc/que-es. (Accessed 17 July 2021.)

Chile Undersecretary of Early Childhood Education. 2019. *Informe de Caracterizacion de la Educacion Parvularia: Oficial 2019 [Early Childhood Education Characterization Report: Official 2019]*. Santiago, Undersecretary of Early Childhood Education.

CLADE and OMEP. 2020. *El Derecho a la Educación y al Cuidado en la Primera Infancia: Perspectivas desde América Latina y el Caribe [The Right to Education and Care in Early Childhood: Perspectives from Latin America and the Caribbean]*. São Paulo, Brazil, Latin American Campaign for the Right to Education/World Organization for Early Childhood Education.

Clark, H., Coll-Seck, A. M., Banerjee, A., Peterson, S. and others. 2020. A future for the world's children? A WHO–UNICEF–Lancet Commission. *The Lancet,* Vol. 395, No. 10224, pp. 605–58.

Datla, A. 2018. *Cuna Más: Peru's Home Visiting Program Evolves into a Comprehensive Early Childhood Development Strategy*. Cambridge, Mass., Harvard Kennedy School.

___. 2021. *Crianca Feliz: Brazil's Ambitious Early Childhood Program*. Cambridge, Mass., Harvard Kennedy School.

Deloitte. 2018. *A New Era of Education: China Education Development Report 2018*. Beijing, Deloitte China.

Denmark Ministry of Children and Education. 2020. *The Strengthened Pedagogical Curriculum: Framework and Content*. Copenhagen, Ministry of Children and Education.

Department of Education. 2019. *Survey of Childcare and Early Years Providers: Main Summary – England*. London, Department of Education.

Devercelli, A. E. and Beaton-Day, F. 2020. *Better Jobs and Brighter Futures: Investing in Childcare to Build Human Capital*. Washington, DC, World Bank.

Diker, G. 2001. *Organización y Perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: Principales Tendencias [Organization and Perspectives of Initial Education in Ibero-America: Main Trends]*. Madrid, Organization of Ibero-American States.

Dwyer, J. G. 2014. Jailing black babies. *Utah Law Review*, No. 3, pp. 465–541.

Dýrfjörð, K. and Magnúsdóttir, B. R. 2016. Privatization of early childhood education in Iceland. *Research in Comparative and International Education,* Vol. 11, No. 1, pp. 80–97.

ECDA. 2020. *About Us*. Singapore, Early Childhood Development Agency. www.ecda.gov.sg/pages/aboutus.aspx. (Accessed 17 August 2021.)
Education Counts. 2021. *ECE Finances*. Wellington, Ministry of Education. www.educationcounts.govt.nz/statistics/finances. (Accessed 1 November 2021.)
Education International. 2020. *Canada: The Federation of Childcare Workers of Quebec Calls an Indefinite General Strike*. Brussels, Education International. www.ei-ie.org/en/item/23505:canada-the-federation-of-childcare-workers-of-quebec-calls-an-indefinite-general-strike. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2021. *Over 300 ECE Educators Graduate in Tanzania*. Brussels, Education International. www.ei-ie.org/en/item/23676:over-300-ece-educators-graduate-in-tanzania. (Accessed 17 August 2021.)
Edwards, D. B., Okitsu, T. and Mwanza, P. 2019. Low-fee private schools, the state, and globalization: a market analysis within the political sociology of education and development. *Education Policy Analysis Archives,* Vol. 27, No. 133.
Eswatini Government. 2018. *National Education and Training Sector Policy*. Mbabane, Ministry of Education and Training.
Ethiopia Federal Ministry of Education. 2020. *Education Statistics Annual Abstract September 2019–March 2020*. Addis Ababa, Federal Ministry of Education.
European Commission/EACEA/Eurydice. 2019. *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe: 2019 Edition*. Brussels, European Commission. (Eurydice Report.)
___. 2021a. *Belgium: French Community – Educational Guidelines for Children ≥ 2.5 Years*. Brussels, European Commission. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/belgique-communaute-fran%C3%A7aise/educational-guidelines-children-%E2%89%A5-25-years_pt-pt. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2021b. *France: Early Childhood Education and Care*. Brussels, European Commission. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/early-childhood-education-and-care_en. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2021c. *France: Home-based Provision*. Brussels, European Commission. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/home-based-provision_en. (Accessed 17 August 2021.)
European Public Service Union. 2017. *Unions Discuss Quality Employment in Childcare Services*. Brussels, European Public Service Union. www.epsu.org/article/unions-discuss-quality-employment-childcare-services. (Accessed 17 July 2021.)
Eurostat. 2021. *Living Conditions in Europe: Childcare Arrangements*. Luxembourg, Eurostat. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Living_conditions_in_Europe_-_childcare_arrangements#Childcare_and_education_arrangements. (Accessed 17 August 2021.)
Evans, D. K. and Kosec, K. 2012. *Early Child Education: Making Programs Work for Brazil's Most Important Generation*. Washington, DC, World Bank.
Expertisecentrum Kinderopvang. 2021. *Expertisecentrum kinderopvang: Van, voor en mét de sector [Childcare Expertise Centre: From, for and with the sector]*. Utrecht, Netherlands, Expertisecentrum Kinderopvang. https://expertisecentrumkinderopvang.nl. (Accessed 17 August 2021.)
Fédération Française des Entreprises de Crèches. 2021. *Qui sommes-nous [Who are we]*. Boulogne-Billancourt, France, French Federation of Nursery Enterprises. (Accessed 17 August 2021.)
Finland Government. 2018. *Varhaiskasvatuslaki [Early Childhood Education and Care Act]*. Helsinki, Ministry of Justice. www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540. (Accessed 17 August 2021.)
FLACSO. 2020. *Informe Final: Evaluación REDCUDI [Final Report: Evaluation of the National Child Care and Development Network]*. San José, Social Development and Family Allowances Fund/National Care Network/Latin American Faculty of Social Sciences.
Gallagher, A. 2017. Growing pains? Change in the New Zealand childcare market 2006–2016. *New Zealand Geographer*, No. 73, pp. 15–24.
Ghana Ministry of Finance. 2019. *Medium Term Expenditure Framework (MTEF) for 2019-2022: Ministry of Education – Programme Based Budget Estimates for 2019*. Accra, Ministry of Finance.
Goshin, L. S., Byrne, M. W. and Blanchard-Lewis, B. 2014. Preschool outcomes of children who lived as infants in a prison nursery. *Prison Journal,* Vol. 94, No. 2, pp. 139–58.
Gould, E. and Blair, H. 2020. *Who's Paying Now? The Explicit and Implicit Costs of the Current Earlycare and Education System*. Washington, DC, Economic Policy Institute.
Gromada, A., Richardson, D. and Rees, G. 2020. *Childcare in a Global Crisis: The Impact of COVID-19 on Work and Family Life*. Florence, Italy, UNICEF Office of Research – Innocenti. (Research Brief 18.)
Gupta, S. 2020. *Do Preschools Add 'Value'? Evidence on Achievement Gaps from Rural India.* Brighton, UK, University of Sussex Business School. (Working Paper 20-2020.)

Halter, E. 2018. Parental prisoners: the incarcerated mother's constitutional right to parent. *Journal of Criminal Law and Criminology,* Vol. 108, No. 3, pp. 539–68.
Haskins, A. R. 2014. Unintended consequences: effects of paternal incarceration on child school readiness and later special education placement. *Sociological Science,* Vol. 1, pp. 141–58.
Hayden, J. and Wai, S. 2013. Community-based approaches to early childhood development: a matter of degree. Brito, P. R., Engle, P. L. and Super, C. M. (eds), *Handbook of Early Childhood Development Research and Its Impact on Global Policy*. New York, Oxford University Press.
Herrera, C., Vives, A., Carvallo, C. and Molina, H. 2016. Protección integral de la infancia a través del subsistema 'Chile Crece Contigo': análisis de una política para romper el ciclo intergeneracional de la pobreza y la inequidad [Comprehensive protection of children through the 'Chile Grows With You' subsystem: analysis of a policy to break the intergenerational cycle of poverty and inequity]. González Contró, M., Mercer, R. and Minujïn., A. (eds), *Lo Esencial no Puede Ser Invisible a los Ojos: Pobreza e Infancia en América Latina [The Essential Cannot Be Invisible to the Eyes: Poverty and Childhood in Latin America]*. Mexico City, Universidad Nacional Autónoma de México.
Home Grown. 2020. *Home-based Child Care Fact Sheet*. https://homegrownchildcare.org/wp-content/uploads/2020/12/HomeGrown_Child-Care-Fact-Sheet_final.pdf. (Accessed 17 August 2021.)
Hughes, R., Kitsao-Wekulo, P., Muendo, R., Bhopal, S., Kimani-Murage, E., Hill, Z. and Kirkwood, B. 2021. Who actually cares for children in slums? Why we need to think, and do, more about paid childcare in urbanizing sub-Saharan Africa. *Philosophical Transactions of the Royal Society B,* Vol. 376, No. 1827.
IFC. 2019. *Tackling Childcare: A Guide for Employer-Supported Childcare*. Washington, DC, International Finance Corporation.
___. 2020. *Tackling Childcare: Employer-Supported Childcare in Cambodia*. Washington, DC, International Finance Corporation.
IFC, Australian Aid and UNICEF. 2018. *Tackling Childcare: The Business Case for Employer-supported Childcare in Sri Lanka*. Washington, DC, International Finance Corporation.
IFC and Bright Horizons. 2019. *The Benefits and Challenges of a Workplace Creche: Employer-supported Childcare in India*. Washington, DC, International Finance Corporation and Bright Horizons Family Solutions.
ILO. 2018. *Women and Men in the Informal Economy: A Statistical Picture*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
ILO and IFC. 2018. *Towards Gender Equality: Lessons from Factory Compliance Assessments*. Geneva, Switzerland/Washington, DC, International Labour Organization/International Finance Corporation. (Better Factories Cambodia.)
ILO and WIEGO. 2019. *Extending Childcare Services to Workers in the Informal Economy: Policy Lessons from Country Experiences*. Geneva, Switzerland/Washington, DC, International Labour Organization/Women in Informal Employment: Globalizing and Organizing.
India Ministry of Human Resource Development. 2020. *National Education Policy 2020*. New Delhi, Ministry of Human Resource Development.
INEP. 2020. *Matrículas na educação infantil crescem 12,6% nos últimos cinco anos [Enrolment in kindergarten grow 12.6% in the last five years]*. Brasilia, National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira. http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/6836830. (Accessed 17 August 2021.)
Ionescu, M., Trikic, Z. and Pinto, L. M. 2019. *Towards Integrated Early Childhood Systems: Building the Foundations – Toolkit*. Leiden, Netherlands, International Step by Step Association.
Jamil, B. R. and Saeed, S. 2018. *In Punjab, Variations in Entry into Pre-primary Education Can Lead to Lower Learning Outcomes*. Washington, DC, Global Partnership for Education. www.globalpartnership.org/blog/punjab-variations-entry-pre-primary-education-can-lead-lower-learning-outcomes. (Accessed 17 July 2021.)
Japan Government. 2014. *Cabinet Office: Outline of Duties*. Tokyo, Cabinet Office.
Joo, Y. S., Magnuson, K., Duncan, G. J., Schindler, H. S., Yoshikawa, H. and Ziol-Guest, K. M. 2020. What works in early childhood education programs?: A meta-analysis of preschool enhancement programs. *Early Education and Development,* Vol. 31, No. 1, pp. 1–26.
Jordan Ministry of Education and UNICEF. 2020. *Out-of-School Children Initiative: Country Report on Out-of-School Children*. Amman, Ministry of Education/UNICEF.
Josephson, K., Guerrero, G. and Coddington, C. 2017. *Supporting the Early Childhood Workforce at Scale: The Cuna Más Home Visiting Program in Peru*. Washington, DC, Results for Development.
Kaisahang Buhay Foundation. 2021. *KBF Services*. Quezon City, Philippines, Kaisahang Buhay Foundation. www.kbf.ph/services. (Accessed 17 August 2021.)

Kamerman, S. B. 2006. *A Global History of Early Childhood Education and Care*. Paris, UNESCO. (Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2007*.)
Kaneko, M., Lombardi, J. and Weisz, A. 2020. *Support Programs for Home-based Child Care: A Global Study*. London/San Francisco, Calif., Spring Impact/Echidna Giving.
Karch, A. 2013. *Early Start: Preschool Politics in the United States*. Ann Arbor, Mich., University of Michigan Press.
Kim, J., Hailu, B., Rose, P., Rossiter, J., Teferra, T. and Woldehanna, T. 2022. Persistent inequalities in early years' access and learning: evidence from a large-scale expansion of pre-primary education in Ethiopia. *Early Childhood Research Quarterly,* Vol. 58, pp. 103–14.
King, K. M., Crouch, L., Wils, A. and Baum, D. R. 2020. How well are we measuring access to early childhood education? Wiseman, A. W. (ed.), *Annual Review of Comparative and International Education 2019*, Vol. 39. Bingley, UK, Emerald Publishing, pp. 171–89. (International Perspectives on Education and Society.)
Knijn, T. and Lewis, J. 2017. ECEC: Childcare markets in the Netherlands and England. Unger, B., van der Linde, D. and Getzner, M. (eds), *Public or Private Goods?* Cheltenham, UK, Edward Elgar.
Kumpulainen, K. 2018. *Respecting Children and Families: A Case Study of the Finnish Early Childhood Educationand Care System*. New York, Teachers College. (The Early Advantage: International Case Studies of Early Childhood Education and Care System.)
LaingBuisson. 2020. *Childcare UK Market Report*. London, LaingBuisson/Cainreagle/Office for National Statistics.
Lancet, The. 2016. Advancing early childhood development: from science to scale. *The Lancet,* Vol. 389, No. 10064. (The 2016 *Lancet* Early Childhood Development Series.)
Li, H., Yang, W. and Chen, J. J. 2016. From 'Cinderella' to 'Beloved Princess': the evolution of early childhood education policy in China. *International Journal of Child Care and Education Policy,* Vol. 10, No. 1.
Lieber, C. 2020. No, my toddler doesn't need to learn to code. *The New York Times*, 21 July. www.nytimes.com/2020/07/21/parenting/stem-toys-kids.html. (Accessed 17 August 2021.)
Liu, C. and Hwang, G.-J. 2021. Roles and research trends of touchscreen mobile devices in early childhood education: review of journal publications from 2010 to 2019 based on the technology-enhanced learning model. *Interactive Learning Environments*.
Loizillon, A. and Leclercq, F. 2016. *New Horizons: A Review of Early Childhood Care and Education in Asia and the Pacific*. Bangkok, UNESCO Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific.
Malik, R., Hamm, K., Schochet, L., Novoa, C., Workman, S. and Jessen-Howard, S. 2018. *America's Child Care Deserts in 2018*. Washington, DC, Center for American Progress.
Martin, E. 2017. Hidden consequences: the impact of incarceration on dependent children. *National Institute of Justice Journal*, No. 278.
Marzonetto, G. and Rodríguez, C. 2017. La coordinación institucional de políticas de cuidado infantil en la Argentina: desafío necesario para el abordaje de las desigualdades [Institutional coordination of childcare policies in Argentina: a necessary challenge to address inequalities]. *Cuadernos de Economía Crítica,* Vol. 4, No. 7, pp. 43–69.
Miller, L., Cameron, C., Dalli, C. and Barbour, N. 2017. *The SAGE Handbook of Early Childhood Policy*. London, SAGE.
Morgan, P. L., Wang, Y. and Woods, A. D. 2021. Risk and protective factors for frequent electronic device use of online technologies. *Child Development,* Vol. 92, No. 2, pp. 704–14.
Murray, J., Farrington, D. P. and Sekol, I. 2012. Children's antisocial behavior, mental health, drug use, and educational performance after parental incarceration: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin,* Vol. 138, No. 2, pp. 175–210.
NAEYC. 2021. *Strategic Direction*. Washington, DC, National Association for the Education of Young Children.
National Day Nurseries Association. 2019. *About the National Day Nurseries Association (NDNA)*. Huddersfield, UK, National Day Nurseries Association. www.ndna.org.uk/NDNA/All_About_Us/About_Us.aspx. (Accessed 17 August 2021.)
Neuman, M. J. and Devercelli, A. E. 2013. *What Matters Most for Early Childhood Development: A Framework Paper*. Washington, DC, World Bank. (SABER Working Paper 5.)
Neuwelt-Kearns, C. and Ritchie, J. 2020. *Investing in Children? Privatisation and Early Childhood Education in Aotearoa New Zealand*. Auckland, New Zealand, Child Poverty Action Group.
New Zealand Ministry of Education. 2020. *ECE Funding Handbook*. Wellington, Ministry of Education. www.education.govt.nz/early-childhood/funding-and-data/funding-handbooks/ece-funding-handbook/the-ece-funding-subsidy. (Accessed 17 July 2021.)
Norway Ministry of Education and Research. 2014. *OECD: Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy in Norway – Background Report*. Oslo, Ministry of Education and Research.

Novoa, C. 2020. *How Child Care Disruptions Hurt Parents of Color Most*. Washington, DC, Center for American Progress. www.americanprogress.org/issues/early-childhood/news/2020/06/29/486977/child-care-disruptions-hurt-parents-color. (Accessed 17 August 2021.)
OECD. 2016. *Education in Colombia*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Reviews of National Policies for Education.)
___. 2018. *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Starting Strong.)
___. 2019a. *Education at a Glance 2019*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2019b. *PF3.3: Informal Childcare Arrangements*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2019c. *Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2020. *Is Childcare Affordable?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Policy Brief on Employment, Labout and Social Affairs.)
Padinha, T. A. and Goia, M. R. 2021. Private bilingual schools and teacher qualifications. *Cadernos de Pesquisa,* Vol. 51.
Paschall, K. 2019. *Nearly 30 Percent of Infants and Toddlers Attend Home-based Child Care as Their Primary Arrangement*. Bethesda, Md., Child Trends. www.childtrends.org/blog/nearly-30-percent-of-infants-and-toddlers-attend-home-based-child-care-as-their-primary-arrangement. (Accessed 17 August 2021.)
Penn, H. 2019. *Putting Childcare at the Heart of the Social Market Economy*. Brussels, Wilfried Martens Centre for European Studies. (Policy Brief.)
Pesando, L. M., Wolf, S., Behrman, J. R. and Tsinigo, E. 2020. Are private kindergartens really better? Examining preschool choices, parental resources, and children's school readiness in Ghana. *Comparative Education Review,* Vol. 64, No. 1, pp. 107–36.
Philippines Congress. 2012. *Republic Act No. 10157: An Act Institutionalizing the Kindergarten Education into the Basic Edication System and Appropriating Fund Therefor*. Manila, Congress of the Philippines.
___. 2013. *Republic Act No. 10410: An Act Recognizing the Age from Zero (0) to Eight (8) Years as the First Crucial Stage of Educational Development and Strengthening the Early Childhood Care and Development System, Appropriating Funds Therefor and for Other Purposes*. Manila, Congress of the Philippines.
Philippines ECCD Council. 2015. *Guidelines on the Registration and Granting of Permit and Recognition to Public and Private Child Development Centers/Learning Centers Offering Early Childhood Programs for 0 to 4 Years Old Filipino Children*. Pasig City, Philippines, Early Childhood Care and Development Council.
___. 2019. *Revised Philippine ECCD Checklist: Technical and Administration Manual*. Pasig City, Philippines, Early Childhood Care and Development Council.
Poehlmann-Tynan, J. and Turney, K. 2021. A developmental perspective on children with incarcerated parents. *Child Development Perspectives,* Vol. 15, No. 1, pp. 3–11.
Ponguta, L. A., Aggio, C., Moore, K., Hartwig, E., Jang, B., Markovic, J., Hasanova, L., Bosworth, J. and Grover, D. 2019. Exploratory analysis of decentralized governance and its implications for the equity of early childhood education services in four countries of Europe and Central Asia. *Early Years,* Vol. 39, No. 3, pp. 326–42.
Rao, N., Cohrssen, C., Chan, S. and Richards, B. 2020. *An Evaluation of the Early Childhood Care and Development Programme Bhutan*. Thimphu, UNICEF/Bhutan Ministry of Education.
Rao, N. and Lau, G. L. C. 2018. Responsive policymaking and implementation: enhancing ECEC system quality and equity in Hong Kong. Kagan, S. L. (ed.), *Early Childhood Systems that Lead by Example: A Comparative Focus on International Early Childhood Education*. New York, Teachers College Press/National Center on Education and the Economy.
Rauf, D. S. 2020. Early education startup closes on $50 million fundraising round. EDWeek Market Brief, 12 October. https://marketbrief.edweek.org/marketplace-k-12/early-education-startup-closes-50-million-fundraising-round. (Accessed 17 August 2021.)
Rede Nacional Primeira Infância. 2018. *Quem somos [Who are we]*. Brasília, Rede Nacional Primeira Infância. http://primeirainfancia.org.br/quem-somos. (Accessed 17 August 2021.)
Reid Chassiakos, Y., Radesky, J., Christakis, D., Moreno, M. A. and Cross, C. 2016. Children and adolescents and digital media. *Pediatrics,* Vol. 138, No. 5.
Rideout, V. and Robb, M. B. 2020. *The Common Sense Census: Media Use by Kids Age Zero to Eight*. San Francisco, Calif., Common Sense Media.
Ruutiainen, V., Alasuutari, M. and Karila, K. 2021. Selectivity of clientele in Finnish private early childhood education and care. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy,* Vol. 7, No. 2, pp. 91–105.

Samoa Ministry of Education, Sports and Culture. 2019. *Education Statistical Digest*. Apia, Ministry of Education, Sports and Culture.
___. 2020. *Education Sector COVID-19 Response Plan: Implementing the COVID Basic Education Response Programme*. Apia, Ministry of Education, Sports and Culture.
Saudi Arabia Government. 2021. *Qurrah*. Riyadh, Human Resources Development Fund. https://qurrah.sa. (Accessed 17 August 2021.)
Schulte, B. and Durana, A. 2016. *The New America Care Report*. Washington, DC, New America.
Schweinhart, L. J. 2016. Use of early childhood longitudinal studies by policy makers. *International Journal of Child Care and Education Policy,* Vol. 10.
SEAMEO INNOTECH. 2020. *Quality Assurance in Early Childhood Care and Development (ECCD) in Southeast Asia*. Quezon City, Philippines, Regional Center for Educational Innovation and Technology, Southeast Asian Ministers of Education Organization.
Seychelles Government. 2011. *The Seychelles Framework for Early Childhood Care and Education: Winning for Children – A Shared Commitment*. Victoria, Department of Education.
Shdaimah, C., Palley, E. and Miller, A. 2018. Voices of child care providers: an exploratory study on the impact of policy changes. *International Journal of Child Care and Education Policy,* Vol. 12.
Simon, A., Owen, C., Hollingworth, K. and Rutter, J. 2015. *Provision and Use of Preschool Childcare in Britain: Summary of Research Findings*. London, UCL Institute of Education.
Sitati, E. M., Ndirangu, M., Kennedy, B. and Rapongo, G. S. 2016. Implementation of early childhood development education service standard guidelines on physical facilities in public and private early childhood education centres: Kakamega County, Kenya. *Early Child Development and Care,* Vol. 186, No. 11, pp. 1765–78.
Slot, P. 2018. *Structural Characteristics and Process Quality in Early Childhood Education and Care: A Literature Review.* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Education Working Paper 176.)
Smith, P. S. and Gampell, L. 2011. *Children of Imprisoned Parents*. Copenhagen, Danish Institute for Human Rights.
South Africa Department of Social Development. 2020. *Social Development Sets up Workstreams to Conduct Risk Assessment and State of Readiness for the Early Childhood Development (ECD) Centres*. Pretoria, Department of Social Development. www.dsd.gov.za/index.php/latest-news/21-latest-news/183-social-development-sets-up-workstreams-to-conduct-risk-assessment-and-state-of-readiness-for-the-early-childhood-development-ecd-centres. (Accessed 17 August 2021.)
Stack, N. 2013. Making a case for early intervention: the role of developmental neuroscience. Wasserman, L. H. and Zambo, D. (eds), *Early Childhood and Neuroscience: Links to Development and Learning, Educating the Young Child*, Vol. 7. Dordrecht, Netherlands, Springer, pp. 157–70.
Statistics South Africa. 2019. *General Household Survey 2018*. Pretoria, Statistics South Africa. (Statistical Release P0318.)
Stella, C., Sequeira, V. C. and Rosa, T. L. 2016. Mothers and babies in a Brazilian prison: a study exploring the impact of prison conditions. *Forensic Research & Criminology International Journal,* Vol. 2, No. 3, pp; 104–10.
Step by Step. 2019. *Strengthening the Role of Civil Society in Assuring Equity and Excellence in Early Childhood*. Skopje, Foundation for Educational and Cultural Initiatives Step by Step. www.stepbystep.org.mk/en/proekt-zajaknuvanje-na-ulogata. (Accessed 17 July 2021.)
Strehmel, P. 2019. Measures of personnel development in different types of German early childhood education (ECE) enterprises. Strehmel, P., Heikka, J., Hujala, E., Rodd, J. and Waniganayake, M. (eds), *Leadership in Early Education in Times of Change: Research from Five Continents*. Opladen, Germany, Verlag Barbara Budrich. (International Leadership Research Forum Early Education Research monograph 3.)
Sultana, R. 2009. *Jordan's Early Childhood Development Initiative: Making Jordan Fit for Children*. Amman, UNICEF Middle East and North Africa Regional Office. (Learning Series 2.)
Suzuki, W. 2019. Japan's free childcare program no panacea for daycare waitlists. *Nippon.com*, 11 June. www.nippon.com/en/in-depth/d00489/japan's-free-childcare-program-no-panacea-for-daycare-waitlists.html. (Accessed 17 August 2021.)
Tan, C. T. 2017. Enhancing the quality of kindergarten education in Singapore: policies and strategies in the 21st century. *International Journal of Child Care and Education Policy,* Vol. 11, No. 7, pp. 1–22.
The Knesset. 2019. *Education Committee Calls for Speedy Transfer of Authority to Supervise Child Daycare Centers from the Labor Ministry to the Education Ministry*. Jerusalem, The Knesset. https://m.knesset.gov.il/en/News/PressReleases/Pages/press16719h.aspx. (Accessed 17 August 2021.)
Trinidad and Tobago Ministry of Education. 2021. *Early Childhood Care and Education (ECCE) Division*. Port of Spain, Ministry of Education. www.moe.gov.tt/e-c-c-e. (Accessed 17 August 2021.)

Tshomo, P. 2017. *Early Childhood Care and Development in Bhutan: A Case for Investment*. Thimphu, Ministry of Education/UNICEF.
Uganda Ministry of Education and Sports. 2017. *Education Abstract 2017*. Kampala, Ministry of Education and Sports.
UN Women. 2019. *Investing in Early Childhood Education and Care in Kyrgyz Republc: An Assessment of Care Deficits, Costs and Impact on Employment, Gender Equality and Fiscal Returns*. New York, UN Women.
UNESCO. 2016a. *Asia-Pacific Regional Report: Financing for Early Childhood Care and Education (ECCE)*. Bangkok, UNESCO Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific.
___. 2016b. *Global Education Monitoring Report 2016: Education for People and Planet – Creating Sustainable Futures for All*. Paris, UNESCO.
___. 2019. *Regional Guidelines on Innovative Financing Mechanisms and Partnerships for Early Childhood Care and Education (ECCE)*. Bangkok UNESCO Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific/SEAMEO Regional Center for Early Childhood Care Education and Parenting.
___. 2020. *The Impact of COVID-19 on ECCE Sector: Lesson Learned and Promising Practices from the Asia-Pacific*. Bangkok, UNESCO Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific.
___. 2021. *Right to Pre-primary Education: A Global Study*. Paris, UNESCO.
UNICEF. 2017. *2017 Status Report on Early Childhood Care and Education in Pacific Island Countries*. Suva, UNICEF/Pacific Regional Council for Early Childhood Care and Education.
___. 2019. *A World Ready to Learn: Prioritizing Quality Early Childhood Education*. New York, UNICEF.
UNICEF, ILO and WIEGO. 2021. *Family-friendly Policies for Workers in the Informal Economy: Protecting and Ensuring Social Protection and Care Systems for All Children and Families in the Context of COVID-19 and Beyond*. New York/Geneva, Switzerland, UNICEF/International Labour Organization/Women in Informal Employment: Globalizing and Organizing.
United Arab Emirates Ministry of Education. 2018. *Institutions Compliance Inspection Manual for Early Childhood Education*. Abu Dhabi, Ministry of Education.
Vaala, S. E. and LaPierre, M. A. 2014. Marketing genius: the impact of educational claims and cues on parents' reactions to infant/toddler DVDs. *Journal of Consumer Affairs,* Vol. 48, No. 2, pp. 323–50.
Vaknin, D. 2020. *Early Childhood Education and Care in Israel Compared to the OECD: Enrollment Rates, Employment Rates of Mothers, Quality Indices, and Future Achievement*. Jerusalem, Taub Center for Social Policy Studies in Israel. (Early Childhood Research Paper 3.)
Vargas-Barón, E. 2015. *Policies on Early Childhood Care and Education: Their Evolution and Some Impacts*. Paris, UNESCO. (Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.)
Wallonia-Brussels Federation. 2020. *Référentiel des Compétences Initiales; Tronc Commun [Reference of Initial Competences: Common Core]*. Brussels, Fédération Wallonie-Bruxelles.
Warnasuriya, R., Sosale, S. and Dey, S. 2020. *Integrating Early Childhood Care and Education in Sri Lanka: From Global Evidence to National Action*. Washington, DC, World Bank.
Warner, J. 2015. Infants in orange: an international model-based approach to prison nurseries. *Hastings Women's Law Journal,* Vol. 26, No. 1, pp. 65–91.
Wills, G. and Kika-Mistry, J. 2021. *Early Childhood Development in South Africa during the COVID-19 Pandemic: Evidence from NIDS-CRAM Waves 2-5*. Cape Town, University of Cape Town. (National Income Dynamics Study – Coronavirus Rapid Mobile Survey Wave 5: 14.)
Wolf, S., Raza, M., Kim, S., Aber, J. L., Behrman, J. and Seidman, E. 2018. Measuring and predicting process quality in Ghanaian pre-primary classrooms using the Teacher Instructional Practices and Processes System (TIPPS). *Early Childhood Research Quarterly,* Vol. 45, pp. 18–30.
Wolfe, J., Kandra, J., Engdahl, L. and Shierholz, H. 2020. *Domestic Workers Chartbook: A Comprehensive Look at the Demographics, Wages, Benefits, and Poverty Rates of the Professionals Who Care for Our Family Members and Clean Our Homes*. Washington, DC, Economic Policy Institute.
Wong, J. M. S. and Rao, N. 2015. The evolution of early childhood education policy in Hong Kong. *International Journal of Child Care and Education Policy,* Vol. 9, No. 1.
World Bank. 2012. *Vanuatu Early Childhood Deveopment*. Washington, DC, World Bank. (SABER Country Report.)
___. 2017. *Pre-Primary Education in Mongolia: Access, Quality of Service Delivery, and Child Development Outcomes*. Washington, DC, World Bank.
___. 2019a. *Implementation Completion and Results Report for the Jamaica Early Childhood Development Project*. Washington, DC, World Bank.

___. 2019b. *Why Childcare?* Washington, DC, Women, Business and the Law, World Bank and Gender Secretariat, International Finance Corporation. (Women, Business and the Law Brief.)
___. 2020. *The Promise of Education in Indonesia*. Jakarta, World Bank.
___. 2021. *Eswatini Education Sector Analysis*. Washington, DC, World Bank.
Yoshikawa, H., Wuermli, A. J., Raikes, A., Kim, S. and Kabay, S. B. 2018. Toward high-quality early childhood development programs and policies at national scale: directions for research in global contexts. *Social Policy Report,* Vol. 31, No. 1.
Zahar, Z. and Khondker, K. 2017. From small to scale: the expansion of pre-primary in Bangladesh. *Early Childhood Matters*, pp. 61–65.
Zeanah, C. H., Humphreys, K. L., Fox, N. A. and Nelson, C. A. 2017. Alternatives for abandoned children: insights from the Bucharest Early Intervention Project. *Current Opinion in Psychology,* Vol. 15, pp. 182–88.
Zonji, S. 2018. A network for early childhood development. *Annals of the New York Academy of Sciences,* Vol. 1419, No. 1, pp. 20–22.

CAPÍTULO 7

Ahmad, A. B. and Shah, M. 2016. The rise of private higher education in Kurdistan. Shah, M. and Nair, C. S. (eds), *A Global Perspective on Private Higher Education*. Cambridge, Mass., Chandos, pp. 219–28.
Ahmed, J. U. 2015. Massification to marketization of higher education: private university education in Bangladesh. *Higher Education for the Future,* Vol. 3, No. 1, pp. 76–92.
Almeida de Carvalho, C. H. 2013. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas [The commodification of Brazilian higher education and the market strategies of profitable institutions]. *Revista Brasileira de Educação,* Vol. 18, pp. 761–76.
Altbach, P. 2015. AHELO: the myth of measurement and comparability. *International Higher Education*, No. 82, pp. 2–3.
Altbach, P., de Wit, H. and Woldegiyorgis, A. A. 2021. *Public vs. Private Participation in Higher Education: Realities and Debates*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2.*)
Amde, W. K., Sanders, D., Chilundo, B., Rugigana, E., Haile Mariam, D. and Lehmann, U. 2018. Exploring multiple job holding practices of academics in public health training institutions from three sub-Saharan Africa countries: drivers, impact, and regulation. *Global Health Action,* Vol. 11, No. 1.
Amini-Philip, C. 2019. Moonlighting activities and lecturers' wellbeing in Nigerian universities. *Advances in Social Sciences Research Journal,* Vol. 6, No. 7, pp. 339–46.
Arke, R. 2020. *For-profit Education*. Washington, DC, Center for Responsive Politics. www.opensecrets.org/industries/background.php?cycle=2020&ind=H5300. (Accessed 17 July 2021.)
Asian Development Bank. 2012. *Private Higher Education Across Asia: Expanding Access, Searching for Quality*. Manila, Asian Development Bank. (Higher Education in Dynamic Asia.)
Assomull, A., Abdo, M. and Pelley, R. 2015. *Driving Grades, Driving Growth: How Private Capital in Education Is Increasing Access, Inspiring Innovation and Improving Outcomes*. Doha, World Innovation Summit for Education.
Australia DFAT. 2016. *TPP Outcomes: Education Services*. Canberra, Department of Foreign Affairs and Trade.
Bahceli, Y. 2020. *Facing Pandemic Squeeze, Universities Hit Bond Markets for Cheap Cash*. Reuters, 11 August. www.reuters.com/article/us-health-coronavirus-university-bonds-idUSKCN25721A. (Accessed 17 July 2021.)
Bangladesh University Grants Commission. 2018. *Strategic Plan for Higher Education in Bangladesh: 2018–2030*. Dhaka, University Grants Commission.
Benavides, M. and Hagg Watanabe, F. 2020. *Complexité et inégalités de l'offre universitaire privée au Pérou : Regard sur la diversité sociodémographique des étudiants et des conditions d'insertion professionnelle des diplômés d'universités privées [Complexity and Inequalities of the Private University Offer in Peru: A Look at the Socio-demographic Diversity of Students and the Professional Integration Conditions of Private University Graduates]*. Paris, Agence française de développement. (Papier de recherche 163.)
Bennett, B. 2002. The new style boards of governors: are they working? *Higher Education Quarterly,* Vol. 56, No. 3, pp. 287–302.
Bernasconi, A. 2013. El motivo del lucro en la educación superior [The profit motive in higher education]. *International Higher Education*, No. 71, pp. 9–11.
BRAC. 2021. *Bangladesh Country Report*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report on Non-state Actors in South Asia 2022.*)

Brazil Ministry of Education and Culture. 2021. *Perguntas frequentes [Frequently asked questions]*. Brasília, Ministry of Education and Culture. http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html. (Accessed 17 July 2021.)
Buckner, E. 2011. The role of higher education in the Arab state and society: historical legacies and recent reform patterns. *Journal of Comparative & International Higher Education*, Vol. 3, pp. 21–26.
___. 2018. The growth of private higher education in North Africa: a comparative analysis of Morocco and Tunisia. *Studies in Higher Education*, Vol. 43, No. 7, pp. 1295–306.
___. 2021. *The Non-State Tertiary Sector and Inequalities in Tertiary Attendance and Completion*. Paris, UNESCO. (Global Education Monitoring Report Fellowship Paper.)
Campbell, A. 2021. *Examining Non-state Actors' Contributions to International Higher Education Scholarships*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Carpenter, J. 2017. Christian universities grow in Africa. *International Higher Education*, No. 88, pp. 25–26.
Casanova, A. M., Kandri, S.-E., Khan, M. A. and Valenzuela, C. 2015. *UNIMINUTO: Bringing Entrepreneurship, Innovation and Jobs to Marginalized Communities in Colombia through Tertiary Education*. Washington, DC, International Finance Corporation.
Caulier, S. 2020. Recherche publique et entreprises privées : les liens se resserrent [Public research and private companies: the links are growing closer]. *Le Monde*, 26 February. www.lemonde.fr/emploi/article/2020/02/26/recherche-publique-et-entreprises-privees-les-liens-se-resserrent_6030860_1698637.html. (Accessed 12 August 2021.)
CAUT. 2018. *CAUT Report on Board of Governors Structures at Thirty-One Canadian Universities*. Ottawa, Canadian Association of University Teachers.
CHANCEN. 2020. *CHANCEN schreiben [CHANCEN letter]*. Berlin, CHANCEN.
___. 2021. *Income Share Agreements*. Berlin, CHANCEN. https://chancen-eg.de/en/income-share-agreements. (Accessed 17 July 2021.)
Chapman, B. 2016. Income contingent loans in higher education financing. *IZA World of Labor*, No. 227.
Chattopadhyay, S. 2019. State–market dynamics in higher education financing. Varghese, N. V. and Panigrahi, J. (eds), *India Higher Education Report 2018: Financing of Higher Education*. New Delhi, SAGE/National Institute of Educational Planning and Administration, pp. 25–46.
Chau, Q., Dang, B. L. and Nguyen, X. A. 2020. Patterns of ownership and management in Vietnam's private higher education: an exploratory study. *Higher Education Policy*.
Chiaverini, T. 2018. Planos para a educação devem enfraquecer professores e beneficiar Guedes [Education plans will weaken teachers and benefit Guedes]. *Exame*, 16 December. https://exame.com/brasil/plano-para-a-educacao-deve-enfraquecer-professor-e-beneficiar-guedes. (Accessed 17 July 2021.)
Clark, P. 2016. *Reforming Higher Education in Albania*. Cheltenham, UK, Higher Education Statistics Agency. www.hesa.ac.uk/blog/11-10-2016/reforming-higher-education-albania. (Accessed 17 July 2021.)
Club of Mozambique. 2018. *Mozambique: Government Pledges Crackdown on 'Turbo Teachers'*. Maputo, Club of Mozambique. https://clubofmozambique.com/news/mozambique-government-pledges-crackdown-on-turbo-teachers-watch. (Accessed 16 August 2021.)
Corbucci, P. R., Kubota, L. C. and Barbosa Meira, A. P. 2016. *Reconfiguração Estrutural da Educação Superior Privada no Brasil: Nova Fase da Mercantilização do Ensino [Structural Reconfiguration of Private Higher Education in Brazil: A New Phase in the Commodification of Education]*. Brasília, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (Texto para Discussão 2256.)
Cunha, J. 2018. Conglomerados do ensino superior avançam sobre a educação básica [Higher education conglomerates advance on basic education]. *Folha de S.Paulo*, 17 June. www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/06/conglomerados-do-ensino-superior-avancam-sobre-a-educacao-basica.shtml. (Accessed 12 August 2021.)
Davies, H. 2018. *Comprehensive Economic and Trade Agreement with Canada: CETA – How Far Has It Come and Where Is It Headed?* Geneva, Switzerland/Brussels, European University Association.
de Mello, J. M. P. and Duarte, I. F. 2020. The effect of the availabilty of student credit on tuitions: testing the Bennett hypothesis using evidence from a large-scale student loan program in Brazil. *Economía*, Vol. 20, No. 2, pp. 179–222.
de Wet, P. 2019. You can now go to jail for faking a degree on your CV – or claiming a qualification you don't have on LinkedIn or Twitter. *Business Insider South Africa*, 21 August. www.businessinsider.co.za/national-qualifications-framework-amendment-act-offences-for-fraud-2019-8. (Accessed 17 July 2021.)

Debter, L. 2017. The world's biggest for-profit college company, Laureate Education, raises $490 million in public debut. *Forbes*, 1 February. www.forbes.com/sites/laurengensler/2017/02/01/laureate-education-initial-public-offering. (Accessed 17 July 2021.)
Dia, H. and Goudiaby, J. A. 2020. *Le paradoxe de l'enseignement supérieur privé au Sénégal : réduire les inégalités tout en les maintenant [The Paradox of Private Higher Education in Senegal: Reducing Inequalities while Maintaining Them]*. Paris, Agence française de développement. (Papier de recherche 154.)
Dilas, D. B., Mackie, C., Huang, Y. and Trines, S. 2019. *Education in Indonesia*. New York, World Education News and Reviews. https://wenr.wes.org/2019/03/education-in-indonesia-2. (Accessed 16 August 2021.)
Doan, D., Kang, J. and Zhu, Y. 2020. *Financing Higher Education in Vietnam: Student Loan Reform*. London, Centre for Global Higher Education. (Working Paper 51.)
Dobbins, M. and Knill, C. 2009. Higher education policies in Central and Eastern Europe: convergence toward a common model? *Governance*, Vol. 22, No. 3, pp. 397–430.
Douglas-Gabriel, D. 2018. Former executives of defunct for-profit college firm ITT settle fraud charges with SEC. *Washington Post*, 9 July. www.washingtonpost.com/news/grade-point/wp/2018/07/09/itts-top-executives-settle-fraud-charges-with-sec. (Accessed 17 August 2021.)
Durham, E. R. and Sampaio, H. 2000. O setor privado de ensino superior na América Latina [The higher education private sector in Latin America]. *Cadernos de Pesquisa*, No. 110, pp. 7–37.
Eaton, C., Howell, S. and Yannelis, C. 2018. When investor incentives and consumer interests diverge: private equity in higher education. *Review of Financial Studies*, Vol. 33, No. 9, pp. 4024–60.
Educación 2020. 2018. *Estos son 7 aspectos que debes saber sobre el lucro en la educación superior [These are 7 things you should know about profit in higher education]*. Santiago, Educación 2020.
El-Galil, T. 2021. *Libya Closes 20 Private Universities and Colleges*. London, Al-Fanar Media. www.al-fanarmedia.org/2021/08/libya-closes-20-private-universities-and-colleges. (Accessed 30 August 2021.)
Elder, S. and Kring, S. 2016. *Young and Female: A Double Strike? Gender Analysis of School-to-work Transition Surveys in 32 Developing Countries*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization. (Work4Youth Publication 32.)
Erebara, G. 2014. Albania closes suspected 'diploma factories'. *Balkan Insight*, 7 August. https://balkaninsight.com/2014/08/07/albania-axes-suspected-diploma-mills. (Accessed 17 July 2021.)
ESSA. 2019. *Transforming Education Together: Impact Report 2016–2019*. London, Education Sub Saharan Africa.
Ferreyra, M. M., Avitabile, C., Álvarez, J. B., Haimovich Paz, F. and Urzúa, S. 2017. *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC, World Bank. (Directions in Development: Human Development.)
FIUC. 2021. *Strategic Plan 2019–2021: A Global Voice for Common Future*. Paris, Fédération Internationale des Universités Catholiques.
Fried, J., Glass, A. and Baumgartl, B. 2007. Shades of privateness: non-public higher education in Europe. Wells, P. J., Sadlak, J. and Vlăsceanu, L. (eds), *The Rising Role and Relevance of Private Higher Education in Europe*. Bucharest, UNESCO European Centre for Higher Education, pp. 585–664.
Gérard, E. 2020. *L'expansion de l'enseignement supérieur privé et le creusement des inégalités sociales: Analyses à partir de l'Argentine, de l'Inde, du Mexique, du Pérou, de la République Démocratique du Congo, du Sénégal, du Vietnam [The Expansion of Private Higher Education and Growing Social Inequalities: Analyses from Argentina, India, Mexico, Peru, the Democratic Republic of the Congo, Senegal, Vietnam]*. Paris, Agence française de développement. (Papier de recherche 156.)
Gérard, E., Grediaga, R. and Lopez, M. 2020. *Universités privées au Mexique : entre reproduction, production et réduction des inégalités [Private universities in Mexico: between reproduction, production and reduction of inequalities]*. Paris, Agence française de développement. (Papier de recherche 155.)
Gilbert, T. and Hrdlicka, C. 2017. A hedge fund that has a university. *Wall Street Journal*, 13 November. www.wsj.com/articles/a-hedge-fund-that-has-a-university-1510615228. (Accessed 16 August 2021.)
Goldin, C. and Cellini, S. R. 2014. Does federal student aid raise tuition? New evidence on for-profit colleges. *American Economic Journal: Economic Policy*, Vol. 6, No. 4, pp. 174–206.
Green, E. L. 2018. DeVos ends Obama-era safeguards aimed at abuses by for-profit colleges. *The New York Times*, 10 August. www.nytimes.com/2018/08/10/us/politics/betsy-devos-for-profit-colleges.html. (Accessed 16 August 2021.)
Guasco Peixoto, M. 2018. O parentesco desastroso para a educação [The disastrous kinship for education]. *Carta Capital*, 12 November. www.cartacapital.com.br/opiniao/o-parentesco-desastroso-para-a-educacao. (Accessed 12 August 2021.)

Halperin, D. 2016. *Friends in High Places: Who Endorses America's Troubled For-Profit Colleges?* Washington, DC, Republic Report. www.republicreport.org/2016/friends-in-high-places-who-endorses-americas-troubled-for-profit-colleges. (Accessed 16 August 2021.)

Henaff, N., Thai, H. T. T. and Bich, L. 2020. *Enseignement supérieur au Vietnam : privatisaiton, démocratisation et inégalités [Higher education in Vietnam: privatization, democratization and inequalities]*. Paris, Agence française de développement. (Papier de recherche 158.)

Henry, O., Panirahi, J. and Sabharwal, N. S. 2020. *Enseignement supérieur et inégalités sociales en Inde [Higher education and social inequalities in India]*. Paris, Agence française de développement. (Papier de recherche 194.)

Howard, C. 2020. *Higher-education Bonds in a COVID-19 World*. Westlake, Tex., Charles Schwab. www.schwab.com/resource-center/insights/content/higher-education-bonds-covid-19-world. (Accessed 9 February 2021.)

Hurtado, M. E. 2020. Laureate International pulls out of its five universities. *University World News*, 25 September. www.universityworldnews.com/post.php?story=20200925114344469. (Accessed 16 August 2021.)

ICETEX. 2020. *Fondos en administración: comunidades indígenas [Administered funds: indigenous communities]*. Bogotá, ICETEX. https://portal.icetex.gov.co/Portal/Home/HomeEstudiante/fondos-en-administracion-Listado/fondo-comunidades-indigenas. (Accessed 17 July 2021.)

IFC. 2018. *Private Education in Emerging Markets: An Investor's Perspective*. Washington, DC, International Finance Corporation. (IFC Education Newsletter.)

India University Grants Commission. 2021. *UGC schemes for differently-abled student*. New Delhi, University Grants Commission. www.ugc.ac.in/subpage/scheme_differently_abled.aspx. (Accessed 9 February 2021.)

INEP. 2020. *Microdados do Censo da Educação Superior [Microdata of the Higher Education Census]*. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior. (Accessed 1 November 2020.)

Ireland Higher Education Authority. 2021. *Fund for Students with Disabilities*. Dublin, Higher Education Authority. https://hea.ie/funding-governance-performance/funding/student-finance/fund-for-students-with-disabilities. (Accessed 10 February 2021.)

Irene, B. and Hussain, T. 2020. The accessibility and affordability of education in Sub-Saharan Africa: the debate on low-cost and private higher education institutions. Adeyemo, K. S. (ed.), *The Education Systems of Africa*. Cham, Switzerland, Springer, pp. 859–85.

Jablecka, J. 2007. Poland. Wells, P. J., Sadlak, J. and Vlăsceanu, L. (eds), *The Rising Role and Relevance of Private Higher Education in Europe*. Bucharest, UNESCO European Centre for Higher Education, pp. 257–303.

Jakiel, L. B. 2016. The gainful employment rule and for-profit higher education in the United States. Shah, M. and Nair, C. S. (eds), *A Global Perspective on Private Higher Education*. Cambridge, Mass., Chandos, pp. 299–312.

Jamjoom, Y. 2016. Private higher education and graduate employability in Saudi Arabia. Shah, M. and Nair, C. S. (eds), *A Global Perspective on Private Higher Education*. Cambridge, Mass., Chandos, pp. 189–204.

Jie, G. 2018. Xiamen University Malaysia: A Chinese branch campus. *International Higher Education*, No. 95, pp. 9–11.

Johnstone, D. B. 2004. The economics and politics of cost sharing in higher education: comparative perspectives. *Economics of Education Review,* Vol. 23, No. 4, pp. 403–10.

Júnior, A. 2015. *Professores universitários moçambicanos contra regime de exclusividade [Mozambican university professors against exclusivity]*. Washington, DC, VOA Português. www.voaportugues.com/a/professores-universitarios-mocambicanos-contra-regime-de-exclusividade/3055143.html. (Accessed 12 August 2021.)

Kajsiu, B. 2015. Higher education in Albania: the never ending challenge. *International Higher Education*, No. 82, pp. 15–16.

Kalla, M. 2021. *A Strategic Approach to Employability: Universities that Make it Happen*. Washington, DC, International Finance Corporation. https://vimeo.com/showcase/7832892/video/525100694. (Accessed 17 March 2021.)

Kaplan, A. E. 2021. *Voluntary Support of Education*. Washington, DC, Council for Advancement and Support of Education.

Katsomitros, A. 2018. The emerging university bonds market. *World Finance*, 20 April. www.worldfinance.com/markets/the-emerging-university-bonds-market. (Accessed 16 August 2021.)

Kean, T. and Soe, H. K. 2018. New rules for private schools. *Frontier Myanmar*, 16 July. www.frontiermyanmar.net/en/new-rules-for-private-schools. (Accessed 31 August 2021.)

Kelchen, R. 2020. *How Much Do Private Colleges Rely on Auxiliary Revenue Sources?* Knoxville, Tenn., Kelchen on Education. https://robertkelchen.com/2020/06/01/how-much-do-private-colleges-rely-on-auxiliary-revenue-sources. (Accessed 16 August 2021.)

Khan, A. A. 2017. University leaders demand action on fake universities. *University World News*, 27 January. www.universityworldnews.com/post.php?story=20170126173524178. (Accessed 16 August 2021.)

Knight, P. 2006. So, are universities public or private? *The Guardian*, 20 June. www.theguardian.com/education/2006/jun/20/highereducation.comment. (Accessed 12 August 2021.)
Knobel, M. and Verhine, R. 2017. Brazil's for-profit higher education dilemma. *International Higher Education*, No. 89, pp. 23–24.
Korka, M. and Nicolescu, L. 2007. Romania. Wells, P. J., Sadlak, J. and Vlăsceanu, L. (eds), *The Rising Role and Relevance of Private Higher Education in Europe*. Bucharest, UNESCO European Centre for Higher Education, pp. 345–98.
Kreighbaum, A. 2019. DeVos issues final repeal of gainful employment. *Inside Higher Ed*, 2 July. www.insidehighered.com/quicktakes/2019/07/02/devos-issues-final-repeal-gainful-employment. (Accessed 12 August 2021.)
Kuzmin, A. 2018. *'One Language Fits All' for Higher Education in Latvia: A Reason for UN Concern*. Prague, International Centre for Ethnic and Linguistic Diversity Studies. www.icelds.org/2018/11/26/one-language-fits-all-for-higher-education-in-latvia-a-reason-for-un-concern. (Accessed 16 August 2021.)
Kwiek, M. 2016. From growth to decline? Demand-absorbing private higher education when demand is over. Shah, M. and Nair, C. S. (eds), *A Global Perspective on Private Higher Education*. Cambridge, Mass., Chandos, pp. 53–79.
Kwiek, M. 2018. Private higher education in developed countries. Teixeira, P. N. and Shin, J. C. (eds), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Dordrecht, Netherlands, Springer.
Laureate. 2021. *First Quarter 2021 Earnings Presentation*. Baltimore, Md., Laureate.
Leray de Lima, K. A. 2018. A Atuação de Grandes Grupos Educacionais no Ensino Superior Privado: Realidades e Repercussões [The Role of Large Educational Groups in Private Higher Education: Realities and Repercussions]. M. Ed. thesis, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brazil. (Unpublished.)
Levy, D. 1986. *Higher Education and the State in Latin America: Private Challenges to Public Dominance*. Chicago, Ill., University of Chicago Press.
___. 2006. The unanticipated explosion: private higher education's global surge. *Comparative Education Review*, Vol. 50, No. 2, pp. 217–40.
___. 2007. A recent echo: African private higher education in an international perspective. *Journal of Higher Education in Africa/Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, Vol. 5, No. 2–3, pp. 197–220.
___. 2013. The decline of private higher education. *Higher Education Policy*, Vol. 26, No. 1, pp. 25–42.
___. 2015a. For-profit versus nonprofit private higher education. *International Higher Education*, No. 54, pp. 12–13.
___. 2015b. Squeezing the nonprofit sector. *International Higher Education*, No. 71, pp. 10–12.
Levy, D., Bernasconi, A., Buckner, E., Casta, A., Chau, Q., Gupta, A., Kinser, K., Mizikaci, F., Navarro, E., Salto, D., Silas, J. C., Tamrat, W., Teixeira, P., Wang, Y., Yonezawa, A. and Zilka, G. 2020. *How COVID-19 Puts Private Higher Education at Especially High Risk – and Not: Early Observations plus Propositions for Ongoing Global Exploration*. Albany, N.Y., Program for Research on Private Higher Education. (Working Paper 22.)
Levy, D. and Tamrat, W. 2021. *Viewing the Stunning Growth of Nonstate Higher Education: Ethiopia and East Africa*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Liu, X. and Zhang, L. 2013. Flexibility at the core: what determines employment of part-time faculty in academia. *Relations Industrielles/Industrial Relations*, Vol. 68, No. 2, pp. 312–39.
Lundh, A., Lexchin, J., Mintzes, B., Schroll, J. B. and Bero, L. 2018. Industry sponsorship and research outcome: systematic review with meta-analysis. *Intensive Care Medicine*, Vol. 44, No. 10, pp. 1603–12.
Makoni, M. 2015. Academics barred from moonlighting to boost earnings. *University World News*, 4 December. www.universityworldnews.com/post.php?story=20151203112529221 (Accessed 9 February 2021.)
Marinoni, G., van't Land, H. and Jensen, T. 2020. *The Impact of COVID-19 on Higher Education Around the World: IAU Global Survey Report*. Paris, International Association of Universities.
Martello, A. 2017. Cade reprova compra da Estácio pela Kroton Educacional [The Administrative Council for Economic Defense rejects the purchase of Estácio by Kroton Educacional]. *G1 Globo*, 28 June. https://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/cade-reprova-compra-da-estacio-pela-kroton-educacional.ghtml. (Accessed 12 August 2021.)
Mathot, T. 2019. *And It's Signed! New Partnership with the Ghanaian Government*. Vancouver, BC, Brighter Investment. www.brighterinvestment.com/blog/new-partnership-with-the-ghanaian-government. (Accessed 16 August 2021.)
MEXT. 2014. *Selection for the FY 2014: Top Global University Project*. Tokyo, Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology.
Mohanty, B. K. 2020. On government table: education for profit and repatriation. *The Telegraph*, 23 February. www.telegraphindia.com/india/on-government-table-education-for-profit-and-repatriation/cid/1748008. (Accessed 16 August 2021.)

Mok, K. H. 2021. Managing neo-liberalism with Chinese characteristics: the rise of education markets and higher education governance in China. *International Journal of Educational Development,* Vol. 84, art. 102401.
Moura, M. 2019. *Universidades públicas realizam mais de 95% da ciência no Brasil*. São Paulo, Brazil, Universidade Federal de São Paulo. www.unifesp.br/noticias-anteriores/item/3799-universidades-publicas-realizam-mais-de-95-da-ciencia-no-brasil. (Accessed August 31 2021.)
Mulokozi, C. 2015. Teachers' moonlighting and its impact on their job performance in Dar Es Salaam region secondary schools. M. Ed. thesis, Open University of Tanzania. (Unpublished.)
Mungiu-Pippidi, A. and Dusu, A. E. 2011. Civil society and control of corruption: assessing governance of Romanian public universities. *International Journal of Educational Development,* Vol. 31, No. 5, pp. 532–46.
Muzammil, M. 2019. Growth and expansion of private higher education. Varghese, N. V. and Panigrahi, J. (eds), *India Higher Education Report 2018: Financing of Higher Education*. New Delhi, SAGE/National Institute of Educational Planning and Administration, pp. 339–62.
NACUBO. 2019. *Private Colleges Now Use Nearly Half of Tuition Revenue for Financial Aid*. Washington, DC, National Association of College and University Business Officers. www.nacubo.org/Press-Releases/2019/Private-Colleges-Now-Use-Nearly-Half-of-Tuition-Revenue-For-Financial-Aid. (Accessed 16 August 2021.)
NCES. 2019. *Undergraduate Enrollment*. Washington, DC, National Center for Education Statistics. https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cha.asp#info. (Accessed 16 August 2021.)
Nganga, G. 2019. Universities face ongoing struggle as fees hike rejected. *University World News*, 25 May. www.universityworldnews.com/post.php?story=20190522082856329. (Accessed 12 August 2021.)
Nicolescu, L. 2007. Institutional efforts for legislative recognition and market acceptance: Romanian private higher education. Slantcheva, S. and Levy, D. (eds), *Private Higher Education in Post-Communist Europe: In Search of Legitimacy*. New York, Palgrave Macmillan, pp. 201–22.
O Sul. 2019. O ministério da educação estuda como flexibilizar o ensino superior privado [The Ministry of Education is seeking how to make private higher education more flexible]. *O Sul*, 5 October. www.osul.com.br/o-ministerio-da-educacao-estuda-como-flexibilizar-o-ensino-superior-privado. (Accessed 17 July 2021.)
OECD. 2019. *Philanthropy and Education: Quality Education For All – Lessons and Future Priorities*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Network of Foundations Working for Development.)
___. 2020. Educational expenditure by source and destination. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. https://stats.oecd.org. (Accessed 12 November 2020.)
Oliveira, C. 2015. *Convênios com fundações privadas desvirtuam função social das universidades [Agreements with private foundations distort the social role of universities]*. São Paulo, Brazil, Agência Universitária de Notícias, São Paulo University. www.usp.br/aun/antigo/exibir.php?id=6846. (Accessed 12 August 2021.)
Onsongo, J. 2007. The growth of private universities in Kenya: implications for gender equity in higher education. *Journal of Higher Education in Africa/Revue de l'enseignement supérieur en Afrique,* Vol. 5, No. 2–3, pp. 111–33.
Owens, T. L. 2017. Higher education in the sustainable development goals framework. *European Journal of Education,* Vol. 52, No. 4, pp. 414–20.
Pachuashvili, M. 2009. The Politics of Higher Education: Governmental Policy Choices and Private Higher Education in Post-Communist Countries. Ph.D. thesis, Central European University, Budapest. (Unpublished.)
___. 2011. Governmental policies and their impact on private higher education development in post-communist countries: Hungary, Latvia, Lithuania and Georgia, 1990–2005. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice,* Vol. 13, No. 4, pp. 397–410.
Pennsylvania Attorney General. 2019. *Attorney General Shapiro Annunces For-profit College Company Will Provide $493 Million in Debt Relief for over 179,000 Students Nationwide*. Harrisburg, Pa., Office of Attorney General. (Accessed 30 August 2021.)
Pereira, C. A., Araujo, J. F. F. E. and de Lourdes Machado-Taylor, M. 2018. The Brazilian higher education evaluation model: 'SINAES' sui generis? *International Journal of Educational Development,* Vol. 61, pp. 5–15.
Pompeu, C., Augusto, L. and Frazao, H. 2016. Lista de maiores financiadores expõe laços econômicos e políticos [List of top funders exposes economic and political ties]. *Estadão*, 26 September. https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,lista-de-maiores-financiadores-expoe-lacos-economicos-e-politicos,10000078203. (Accessed 12 August 2021.)
Provini, O. 2019. Negotiating the marketization of higher education in East Africa: a comparative analysis of Tanzania and Kenya. *Higher Education,* Vol. 77, No. 2, pp. 323–42.
Quang, C.-D. 2017. A gloomy outlook for private higher education. *University World News*, 19 May. www.universityworldnews.com/post.php?story=20170515200538925. (Accessed 16 August 2021.)

Ravi, S., Gupta, N. and Nagaraj, P. 2019. *Reviving Higher Education in India*. New Delhi, Brookings India. (Research paper 112019-01.)
Raxhimi, A. 2019. Mass student protests bring down Albania's science minister. *Nature*, 16 January. www.nature.com/articles/d41586-019-00144-7. (Accessed 12 August 2021.)
Romania Insider. 2017. Romanian universities investigated for fraudulently granting diplomas to foreigners. *Romania Insider*, 26 July. www.romania-insider.com/romania-fraudulent-university-graduations. (Accessed 16 August 2021.)
___. 2019. Corruption scandal hits biggest private university in Romania, pro-rector arrested for bribery. *Romania Insider*, 19 December. www.romania-insider.com/spiru-haret-university-romania-corruption. (Accessed 16 August 2021.)
Sakyi, E. and Agomor, K. 2020. Moonlighting in Ghana's higher education institutions: exploring lecturers' experiences at the Ghana Institute of Management and Public Administration (GIMPA). *Journal of Applied Research in Higher Education*, Vol. 13, No. 1, pp. 180–94.
Salmi, J. 2017. *The Tertiary Education Imperative: Knowledge, Skills and Values for Development*. Rotterdam, Netherlands, Sense. (Global Perspectives on Higher Education 38.)
___. 2020. *Higher Education and Inclusion*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2020*.)
Salmi, J., Hâj, C. M. and Alexe, D. 2015. Equity from an institutional perspective in the Romanian higher education system. Curaj, A., Deca, L., Egron-Polak, E. and Salmi, J. (eds), *Higher Education Reforms in Romania: Between the Bologna Process and National Challenges*. Cham, Switzerland, Springer, pp. 63–86.
Salmi, J. and Sursock, A. 2018. *Access and Completion for Underserved Students: International Perspectives*. Boston, Mass., Boston College Center for International Higher Education (CIHE Perspectives 9.)
Salmon, J. 2020. Financing higher education through equity, not debt: the case for income share agreements. *Journal of School Choice*, Vol. 14, No. 3, pp. 371–94.
Salto, D. J. 2018. To profit or not to profit: the private higher education sector in Brazil. *Higher Education*, Vol. 75, No. 5, pp. 809–25.
Samuels, R. 2013. *Why Public Higher Education Should Be Free: How to Decrease Cost and Increase Quality at American Universities*. New Brunswick, NJ, Rutgers University Press.
SEDLAC. 2018. *Socio-Economic Database for Latin America and the Caribbean*. La Plata, Argentina/Washington, DC, Center of Distributive, Labor and Social Studies/World Bank https://datacatalog.worldbank.org/dataset/socio-economic-database-latin-america-and-caribbean. (Accessed 17 July 2021.)
Seeber, M. 2016. Non-university higher education. Teixeira, P. N. and Shin, J. C. (eds), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Dordrecht, Netherlands, Springer.
Sirois, G., Morales-Perlaza, A. and Dembélé, M. 2021. *La privatisation de la formation initiale des enseignants : cartographie et études de cas du phénomène en Afrique subsaharienne, Amérique latine et Asie du Sud [The Privatization of Initial Teacher Training: Mapping and Case Studies of the Phenomenon in sub-Saharan Africa, Latin America and South Asia]*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Slantcheva, S. and Levy, D. 2007. Introduction: private higher education in post-Communist Europe – in search of legitimacy. Slantcheva, S. and Levy, D. (eds), *Private Higher Education in Post-Communist Europe: In Search of Legitimacy*. New York, Palgrave Macmillan.
Tamrat, W. 2017. Private higher education in Africa: old realities and emerging trends. *International Journal of African Higher Education*, Vol. 4, No. 2, pp. 17–40.
___. 2018. Family-owned private higher education institutions in Africa. *International Higher Education*, No. 95, pp. 23–24.
___. 2021. COVID-19 has dealt a blow to Ethiopia's private higher education institutions. *The Conversation*, 11 February. https://theconversation.com/covid-19-has-dealt-a-blow-to-ethiopias-private-higher-education-institutions-153398. (Accessed 16 August 2021.)
Tamrat, W. and Levy, D. 2017. Unusual in growth and composition: Ethiopian private higher education. *International Higher Education*, No. 90, pp. 19–21.
Tamrat, W. and Teferra, D. 2019. Private higher education in Ethiopia: risks, stakes and stocks. *Studies in Higher Education*, Vol. 45, pp. 677–91.
Tanhueco-Tumapon, T. 2020. Quality assurance in higher education. *The Manila Times*, 5 March. www.manilatimes.net/2020/03/05/campus-press/quality-assurance-in-higher-education-2/700186. (Accessed 16 August 2021.)
Tarlea, S. 2017. Higher education governance in Central and Eastern Europe: a perspective on Hungary and Poland. *European Educational Research Journal*, Vol. 16, No. 5, pp. 670–83.
Task Force on Higher Education and Society. 2000. *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*. Washington, DC, World Bank.

Taylor, A. 2016. Universities are becoming billion-dollar hedge funds with schools attached. *The Nation*, 8 March. www.thenation.com/article/archive/universities-are-becoming-billion-dollar-hedge-funds-with-schools-attached. (Accessed 16 August 2021.)

Teixeira, P. N., Biscaia, R., Rocha, V. and Cardoso, M. F. 2016. What role for private higher education in Europe? Reflecting about current patterns and future prospects. Shah, M. and Nair, C. S. (eds), *A Global Perspective on Private Higher Education*, Cambridge, Mass., Chandos, pp. 13–28.

The Princeton Review. 2021. *ABA-Accredited Law School*. Framingham, Mass., The Princeton Review. www.princetonreview.com/law-school-advice/law-school-accreditation. (Accessed 16 August 2021.)

Tho, V. 2021. Former university principal in Hanoi prosecuted for issuing over 400 fake degrees. *Tuoi Tre News*, 31 July. https://tuoitrenews.vn/news/society/20210731/former-university-principal-in-hanoi-prosecuted-for-issuing-over-400-fake-degrees/62351.html. (Accessed 31 August 2021.)

TimesLIVE. 2018. Fake colleges on the rise and destroying SA education. *TimesLIVE*, 9 January. www.timeslive.co.za/sebenza-live/features/2018-01-09-fake-colleges-on-the-rise-amp-destroying-sa-education. (Accessed 17 July 2021.)

Todos Pela Educação. 2019. *Formação inicial de professores [Initial teacher training]*. São Paulo, Brazil, Todos Pela Educação.

Tomusk, V. 2003. The war of institutions, episode I: the rise, and the rise of private higher education in Eastern Europe. *Higher Education Policy*, Vol. 16, No. 2, pp. 213–38.

Unangst, L. 2017. Germany's innovative strategies to enroll refugees. *Inside Higher Ed*, 18 January. www.insidehighered.com/blogs/world-view/germanys-innovative-strategies-enroll-refugees. (Accessed 16 August 2021.)

UNESCO. 2017. *Six Ways to Ensure Higher Education Leaves No One Behind*. Paris, UNESCO. (Global Education Monitoring Report Policy Paper 30.)

UNIMINUTO. 2020. *Informe de gestión UNIMINUTO 2020-1 [UNIMINUTO Management Report 2020/1]*. Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios.

US Department of Education. 2018. *Law Enforcement Actions against Predatory Colleges*. Washington, DC, Department of Education. https://sites.ed.gov/naciqi/files/2018/05/NACIQI-Enclosure-1-law-enforcement.pdf. (Accessed 30 August 2021.)

US Department of Justice. 2015. *For-profit College Kaplan to Refund Federal Financial Aid under Settlement with United States*. Washington, DC, Department of Justice. www.justice.gov/usao-wdtx/pr/profit-college-kaplan-refund-federal-financial-aid-under-settlement-united-states. (Accessed 30 August 2021.)

US Federal Trade Commission. 2016. *DeVry University Agrees to $100 Million Settlement with FTC*. Washington, DC, Federal Trade Commission. www.ftc.gov/news-events/press-releases/2016/12/devry-university-agrees-100-million-settlement-ftc. (Accessed 30 August 2021.)

___. 2019. *FTC Obtains Record $191 Million Settlement from University of Phoenix to Resolve FTC Charges It Used Deceptive Advertising to Attract Prospective Students*. Washington, DC, Federal Trade Commission. www.ftc.gov/news-events/press-releases/2019/12/ftc-obtains-record-191-million-settlement-university-phoenix. (Accessed 30 August 2021.)

UWN. 2009. Romania: Diplomas of private university illegal. *University World News*, 19 July. www.universityworldnews.com/post.php?story=20090717083926472. (Accessed 17 July 2021.)

Van Damme, D. 2015. Global higher education in need of more and better learning metrics: why OECD's AHELO project might help to fill the gap. *European Journal of Higher Education*, Vol. 5, No. 4, pp. 425–36.

Varghese, N. V. 2016. *Governance Reforms in Higher Education: A Study of Selected Countries in Africa*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning. (IIEP Research Paper.)

Varghese, N. V. and Panigrahi, J. (eds). 2019. *India Higher Education Report 2018: Financing of Higher Education*. New Delhi, SAGE/National Institute of Educational Planning and Administration.

Vîiu, G.-A. and Miroiu, A. 2015. The quest for quality in higher education: is there any place left for equity and access? Curaj, A., Deca, L., Egron-Polak, E. and Salmi, J. (eds), *Higher Education Reforms in Romania: Between the Bologna Process and National Challenges*. New York, Springer, pp. 173–89.

Wangenge-Ouma, G. 2018. Financing Higher Education in Africa: An Overview. Teixeira, P. N. and Shin, J. C. (eds), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Dordrecht, Netherlands, Springer.

Web of Science Group. 2019. *Research in Brazil: Funding Excellence*. Philadelphia, Pa., Clarivate Analytics.

Welch, A. 2021. *Private Higher Education in East and Southeast Asia: Growth, Challenges, Implications*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

Wesangula, D. 2015. Kenya's shuttling lecturers: university shortages are taking a toll. *The Guardian*, 29 July. www.theguardian.com/global-development-professionals-network/2015/jul/29/kenyas-shuttling-lecturers-university-shortages-are-taking-toll. (Accessed 16 August 2021.)

World Bank. 2017. *Higher Education in Côte d'Ivoire*. Washington, DC, World Bank. (Policy Brief.)
___. 2019a. *Bangladesh Tertiary Education Sector Review: Skills and Innovation for Growth*. Washington, DC, World Bank.
___. 2019b. *World Bank scales-up its support for regional higher education centers for excellence in Africa*. Washington, DC, World Bank. www.worldbank.org/en/news/press-release/2019/04/03/world-bank-scales-up-its-support-for-regional-higher-education-centers-for-excellence-in-africa. (Accessed 16 August 2021.)
Xiaoying, M. and Abbott, M. 2016. The issue of contractible quality, quality assurance, and information asymmetries in higher education. Shah, M. and Nair, C. S. (eds), *A Global Perspective on Private Higher Education*. Cambridge, Mass., Chandos, pp. 1–11.
Zha, Q. 2006. The resurgence and growth of private higher education in China. *Higher Education Perspectives*, pp. 54–68.
___. 2011. China's move to mass higher education in a comparative perspective. *Compare*, Vol. 41, No. 6, pp. 751–68.
Ziderman, A. 2017. Experience with student loans, higher education. Shin, J. C. and Teixeira, P. (eds), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Dordrecht, Netherlands, Springer.
Zuniga, T., Chibai, J. and Kalla, M. 2021. *A Strategic Approach to Employability: Universities that Make It Happen*. Washington, DC, International Finance Corporation. https://vimeo.com/showcase/7832892. (Accessed 17 March 2021.)

CAPÍTULO 8

Aarkrog, V. and Wahlgren, B. 2015. Assessment of prior learning in adult vocational education and training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, Vol. 2, No. 1, pp. 41–58.
Adams, S. 2019. *Game of tongues: how Duolingo built a $700 million business with its addictive language-learning app*. Forbes, 16 July. www.forbes.com/sites/susanadams/2019/07/16/game-of-tongues-how-duolingo-built-a-700-million-business-with-its-addictive-language-learning-app (Accessed 17 August 2021.)
AFDB. 2020. *African Economic Outlook 2020: Developing Africa's Workforce for the Future*. Abidjan, African Development Bank.
Afeti, G. 2018. Revitalising technical and vocational education and training in Africa: issues outstanding. *Journal of Vocational, Adult and Continuing Education and Training*, Vol. 1, No. 1, pp. xi–xviii.
Aitchison, J. 2017. *CONFINTEA VI Mid-Term Review 2017: The Status of Adult Learning and Education in Sub-Saharan Africa*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.
Andersson, P. and Muhrman, K. 2019. *Marketization of Vocational Adult Education in Sweden*. Paper for Crossing Boundaries in VET, Valencia, Spain, 2–3 May.
Arias, O., Evans, D. K. and Santos, I. 2019. *The Skills Balancing Act in Sub-Saharan Africa: Investing in Skills for Productivity, Inclusivity, and Adaptability*. Washington, DC, World Bank. (Africa Development Forum.)
Arribas, M. G. and Papadakis, N. 2019. *Governance Arrangements for Vocational Education and Training in ETF Partner Countries: Analytical Overview 2012–17*. Turin, Italy, European Training Foundation.
Australia Department of Employment, Skills, Small and Family Business. 2017. *Review of the VET Student Loans Course List and Loan Caps Methodology*. Canberra, Department of Employment, Skills, Small and Family Business.
Australian National Audit Office. 2016. *Administration of the VET FEE-HELP Scheme*. Canberra, Australian National Audit Office. www.anao.gov.au/work/performance-audit/administration-vet-fee-help-scheme. (Accessed 17 August 2021.)
Bangladesh Technical Education Board. 2012. *National Skills Quality Assurance System: Manual 3 – Registration of Training Organizations and Accreditation of Learning and Assessment Programs*. Dhaka, Bangladesh Technical Education Board/European Union/International Labour Organization.
Bateman, A. and Coles, M. 2013. *Qualifications Frameworks and Quality Assurance of Education and Training*. Washington, DC, World Bank.
Bateman, A. and Liang, X. 2016. *National Qualification Framework and Competency Standards: Skills Promotion and Job Creation in East Asia and Pacific*. Washington, DC, World Bank. (Korea-World Bank Partnership Facility.)
Beare, K. 2019. *How Many People Learn English?* New York, ThoughtCo. www.thoughtco.com/how-many-people-learn-english-globally-1210367. (Accessed 22 July 2021.)
Béteille, T., Tognatta, N., Riboud, M., Nomura, S. and Ghorpade, Y. 2020. *Ready to Learn: Before School, in School, and Beyond School in South Asia*. Washington, DC, World Bank. (South Asia Development Forum.)
Bhutani Vij, A. 2020. The neoliberal agenda of workplace learning in NGOs: contestation, narratives and resistance. *Studies in Continuing Education*, Vol. 43, No. 2, pp. 208–22.
British Council. 2019. *Annual Report and Accounts 2018-19*. London, British Council.
Brunello, G. and Wruuck, P. 2020. *Employer Provided Training in Europe: Determinants and Obstacles*. Bonn, Germany, Institute of Labor Economics. (IZA Discussion Paper 12981.)

Busemeyer, M. R. and Trampusch, C. 2012. *The Political Economy of Collective Skill Formation*. Oxford, UK, Oxford University Press.
Cedefop. 2020. *European Skills Index: Country Pillars – Czechia*. Thessaloniki, Greece, European Centre for the Development of Vocational Training. www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/data-visualisations/european-skills-index/country/czechia. (Accessed 22 July 2021.)
Cedefop, European Commission and ICF. 2019. *European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning 2018: Final Synthesis Report*. Luxembourg, European Centre for the Development of Vocational Training/European Commission/ICF.
Cell-Ed. 2020. *Essentials Skills on the Go*. Palo Alto, Calif., Cell-Ed. www.cell-ed.com. (Accessed 22 July 2021.)
Chankseliani, M. and Anuar, A. M. 2019. Cross-country comparison of engagement in apprenticeships: a conceptual analysis of incentives for individuals and firms. *International Journal for Research in Vocational Education and Training,* Vol. 6, No. 3, pp. 261–83.
Chankseliani, M., Keep, E. and Wilde, S. 2017. *People and Policy: A Comparative Study of Apprenticeship across Eight National Contexts*. Doha, World Innovation Summit for Education. (RR.9.2017.)
Chinen, M., de Hoop, T., Alcázar, L., Balarin, M. and Sennet, J. 2017. Vocational and business training to improve women's labour market outcomes in low- and middle-income countries: a systematic review. *Campbell Systematic Reviews,* Vol. 16.
Chłoń-Domińczak, A., Holzer-Żelażewska, D. and Maliszewska, A. 2019. *Vocational Education and Training in Europe: Poland*. Thessaloniki, Greece, European Centre for the Development of Vocational Training. (ReferNet VET in Europe.)
Cronquist, K. and Fiszbein, A. 2017. *English Language Learning in Latin America*. Washigton, DC, Inter-American Dialogue.
CVTS. 2005, 2015. Enterprises providing training by type of training and size class: % of all enterprises. Luxembourg, Eurostat. https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_cvt_01s&lang=en. (Accessed 22 July 2021.)
___. 2015. Cost of CVT courses by type and size class: % of total labour cost of all enterprises. Luxembourg, Eurostat. https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_cvt_01s&lang=en. (Accessed 22 July 2021.)
Dunbar, M. 2013. *Engaging the Private Sector in Skills Development*. Oxford, UK, Health and Education Advice and Resource Team.
EAEA. 2014. *RENEWAL: State of the Art Report on the Implementation of the European Agenda for Adult Learning*. Brussels, European Association for the Education of Adults.
EIBIS. 2018. *Average Share of Investment in Different Asset Types: 2018*. Luxembourg, European Investment Bank. https://data.eib.org/eibis/graph;jsessionid=8C088B76DA8A8204ACED9D4F01D18267. (Accessed 17 August 2021.)
El Salvador Ministry of Education. 2015. *Ejes Estratégicos del Plan Nacional de Educación en Función de la Nación: Gestión 2014–2019 [Strategic Axes of the National Education Plan for the Nation: 2014–2019]*. San Salvador, Ministry of Education.
Elder, S. and Kring, S. 2016. *Young and Female: A Double Strike? Gender Analysis of School-to-Work Transition Surveys in 32 Developing Countries*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization. (Work4Youth 32.)
ETF. 2013. *Good Multilevel Governance for Vocational Education and Training*. Turin, Italy, European Training Foundation.
___. 2020a. *Public–Private Partnerships for Skills Development: A Governance Perspective – Volume I*. Turin, Italy, European Training Foundation.
___. 2020b. *Public–Private Partnerships for Skills Development: A Governance Perspective – Volume II, Case-studies*. Turin, Italy, European Training Foundation.
Eurostat. 2021. *Distribution of Non-formal Education and Training Activities by Provider*. Luxembourg, Eurostat. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/trng_aes_170/default/table?lang=en. (Accessed 17 August 2021.)
Fejes, A. and Holmqvist, D. 2019. Procurement as a market in adult education. Dahlstedt, M. and Fejes, A. (eds), *Neoliberalism and Market Forces in Education: Lessons from Sweden*. London, Routledge, pp. 156–69. (Routledge Research in Education Policy and Politics.)
Fejes, A., Runesdotter, C. and Wärvik, G.-B. 2016. Marketisation of adult education: principals as business leaders, standardised teachers and responsibilised students. *International Journal of Lifelong Education,* Vol. 35, No. 6, pp. 664–81.
Fernandez-Stark, K. and Bamber, P. 2018. Skills development for economic and social upgrading: the case of Asian developing countries in the global value chains. Sakamoto, A. and Sung, J. (eds), *Skills and the Future of Work: Strategies for Inclusive Growth in Asia and the Pacific*. Bangkok, ILO Regional Office for Asia and the Pacific, pp. 62–99.

Fitzpayne, A. and Pollack, E. 2018. *Lifelong Learning and Training Accounts: Helping Workers Adapt and Succeed in a Changing Economy*. Washington, DC, Aspen Institute. (Issue Brief.)
Flake, R., Kumar, P., Brings, C., Simelane, T. and Ta, M. 2017. *The Role of the Private Sector in Vocational and Educational Training: Developments and Success Factors in Selected Countries*. Bonn, Germany, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit. (Economic Policy Forum Working Paper.)
Fondation des Alliances Françaises. 2020. *Rapport d'Activité 2019 [2019 Activity Report]*. Paris, Fondation des Alliances Françaises.
Foubert, T. and Folisi, F. 2019. *Policy Dialogue in Vocational Education: What Role for Civil Society Organisations? A Pilot Survey in the Southern and Eastern Mediterranean*. Turin, Italy, European Training Foundation.
Germany Federal Office for Migration and Refugees. 2015. *Konzept für einen bundesweiten Jugendintegrationskurs [Concept for a Nationwide Youth Integration Course]*. Nürnberg, Germany, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
Glick, P. J., Huang, C. and Mejia, N. 2015. *The Private Sector and Youth Skills and Employment Programs in Low and Middle-Income Countries*. Washington, DC, World Bank.
Hanemann, U. 2015. *The Evolution and Impact of Literacy Campaigns and Programmes 2000–2014*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.
___. 2021. *Non-State Actors in Non-Formal Youth and Adult Education*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Haolader, F. A., Foysol, K. M. and Clement, C. K. 2017. Technical and vocational education and training (TVET) in Bangladesh: systems, curricula, and transition pathways. Pilz, M. (ed.), *Vocational Education and Training in Times of Economic Crisis*. Cham, Switzerland, Springer, pp. 201–27.
Hawley-Woodall, J. 2019. *European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning 2018: Thematic Report – Bridging the Gap: Validation Creating Routes and Links between Sectors*. Luxembourg, European Centre for the Development of Vocational Training/European Training Foundation/European Commission/ICF.
Hawley-Woodall, J., Duell, N., Scott, D., Finlay-Walker, L., Arora, L. and Carta, E. 2015. *Skills Governance in the EU Member States: Synthesis Report for the EEPO*. Brussels, European Commission.
ILO. 2019a. *Intermediary Organizations in Apprenticeship Systems*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
___. 2019b. *Quality Apprenticeships: Addressing Skills Mismatch and Youth Unemployment*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
___. 2019c. *Sector Skills Councils*. Jakarta, International Labour Organization.
___. 2020a. *Employer Organizations in the Governance of TVET and Skills Systems*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
___. 2020b. *Global Employment Trends for Youth 2020: Technology and the Future of Jobs*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
___. 2020c. *What Is Skills Mismatch and Why Should We Care?* Geneva, Switzerland, International Labour Organization. www.ilo.org/skills/Whatsnew/WCMS_740388/lang--en/index.htm. (Accessed 16 April 2021.)
Imdorf, C. 2017. Understanding discrimination in hiring apprentices: how training companies use ethnicity to avoid organisational trouble. *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 69, No. 3, pp. 405–23.
Jeon, S. 2019. *Unlocking the Potential of Migrants: Cross-country Analysis*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Reviews of Vocational Education and Training.)
Kaňáková, M., Czesaná , V. and Šímová, Z. 2019. *Vocational Education and Training in Europe: Czech Republic*. Thessaloniki, Greece, European Centre for the Development of Vocational Training. (Cedefop ReferNet VET in Europe.)
Katz, B. and Elliott, D. 2020. *CareerWise: Case Study of a Youth Apprenticeship Intermediary*. Washington, DC, Urban Institute.
Konings, J. and Vanormelingen, S. 2015. The impact of training on productivity and wages: firm-level evidence. *Review of Economics and Statistics*, Vol. 97, No. 2, pp. 485–97.
Krishnan, A. and Gelb, S. 2018. *Skills Development Funds: Lessons from Asia*. London, Overseas Development Institute. (Supporting Economic Transformation Briefing Paper.)
Kuczera, M. and Field, S. 2018. *Apprenticeship in England, United Kingdom*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Reviews of Vocational Education and Training.)
Loewen, S., Crowther, D., Isbell, D. R., Minhye Kim, K., Maloney, J., Miller, Z. F. and Rawal, H. 2019. Mobile-assisted language learning: a Duolingo case study. *ReCALL*, Vol. 31, No. 3, pp. 293–311.

Lukyanova, L. and Veramejchyk, G. 2017. Transformation of adult education institutions in Eastern Europe: experiences of Belarus, Ukraine and Moldova. Avramovska, M., Hirsch, E. and Schmidt-Behlau, B. (eds), *Adult Education Centres as a Key to Development: Challenges and Success Factors*. Bonn, Germany, DVV International, pp. 66–86. (International Perspectives in Adult Education.)

Mehrotra, S. 2017. Technical and vocational education in Asia: what can South Asia learn from East/South East Asia? *Indian Journal of Labour Economics*, Vol. 59, pp. 529–52.

___. 2018. From the informal to the formal economy: skills initiatives in India. Sakamoto, A. and Sung, J. (eds), *Skills and the Future of Work: Strategies for Inclusive Growth in Asia and the Pacific*. Bangkok, ILO Regional Office for Asia and the Pacific.

Musset, P., Field, S., Mann, A. and Bergseng, B. 2019. *Vocational Education and Training in Estonia*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Reviews of Vocational Education and Training.)

Nambiar, D. 2021. *The Functioning and Regulation of Public–Private Partnerships in Skills Development: The Case of India's National Skills Development Corporation*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report on Non-state Actors in South Asia Education 2022*.)

NCVER. 2019. *Employers' Use and Views of the VET System*. Adelaide, Australia, National Centre for Vocational Education Research. www.ncver.edu.au/research-and-statistics/collections/employers-use-and-views-of-the-vet-system. (Accessed 17 August 2021.)

Nedelkoska, L. and Quintini, G. 2018. *Automation, Skills Use and Training*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Social, Employment and Migration Working Paper 202.)

Needham, S. 2019. TVET policy in South Africa: caught between neo-liberalism and privatisation? *Journal of Vocational, Adult and Continuing Education and Training*, Vol. 2, No. 2, pp. 62–101.

Nesterova, Y. and Capsada-Munsech, Q. 2021. *National and Subnational Approaches to Regulating Private Technical and Vocational Education and Training: Comparative Insights from Asia and Africa*. Paris, UNESCO. (Background Paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

Nguyen, T. Q., Nguyen, A. T., Tran, A. L., Le, H. T., Le, H. H. T. and Vu, L. P. 2020. Do workers benefit from on-the-job training? New evidence from matched employer-employee data. *Finance Research Letters*, Vol. 40.

NILE and UIL. 2016. *Synthesis Report on the State of Community: Learning Centres in Six Asian Countries*. Hamburg, Germany, National Institute for Lifelong Education/UNESCO Institute of Lifelong Learning.

OECD. 2017. *Better Use of Skills in the Workplace: Why It Matters for Productivity and Local Jobs*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2018. Share of students enrolled by institution. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_ENRL_SHARE_INST. (Accessed 17 August 2021.)

___. 2019a. *Individual Learning Accounts: Panacea or Pandora's Box?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2019b. *OECD Skills Strategy Flanders: Assessment and Recommendations*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2019c. *OECD Skills Strategy Poland: Assessment and Recommendations*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2020a. *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2020b. *Effective Adult Learning Policies: Challenges and Solutions for Latin American Countries*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2021. Adult education and learning: barriers to participation. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. https://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=79325. (Accessed 17 August 2021.)

Palmer, R. 2017. *Financing TVET in the East Asia and Pacific Region: Current Status, Challenges and Opportunities*. Washington, DC, World Bank.

___. 2020. *A Review of Skills Levy Systems in Countries of the Southern African Development Community*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.

Pilz, M., Uma, G. and Venkatram, R. 2015. Skills development in the informal sector in India: the case of street food vendors. *International Review of Education*, Vol. 61, pp. 191–209.

Polish Agency for Enterprise Development. 2021. *Sektorowe Rady ds. Kompetencji: Buduj Kompetencje w Swojej Branży! [Sectoral Skills Councils: Build competences in your Industry!]*. Warsaw, Polish Agency for Enterprise Development. www.parp.gov.pl/component/site/site/sektorowe-rady-ds-kompetencji - rady. (Accessed 22 July 2021.)

Robinson-Pant, A., Binesse, H., Maleki, M. N., Millora, C. and Wang, Q. 2021. *Adult Literacy and Learning for Social Change: Innovation, Influence and the Role of Non-State Actors. Case Studies from Afghanistan, China, the Philippines and Senegal*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Robinson, C. 2019. Literacy in my language? Principles, practices, prospects. Hogan-Brun, G. and O'Rourke, B. (eds), *Palgrave Handbook of Minority Languages and Communities*. London, Palgrave Macmillan, pp. 405–29.
Robinson, C. and Vũ, T. A. T. 2019. Literacy, languages and development in Africa: a policy perspective. *International Review of Education*, Vol. 65, No. 3, pp. 443–70.
Rogers, A. 2019. Second-generation non-formal education and the sustainable development goals: operationalising the SDGs through community learning centres. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 38, No. 5, pp. 515–26.
Rossel, C. and CEAAL. 2017. *CONFINTEA VI Mid-Term Review 2017: The Status of Adult Learning and Education in Latin America and the Caribbean*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.
Sanchez Puerta, M. L., Valerio, A., Hoftijzer, M., Rizvi, A. and Avato, J. 2016. *Employer Survey Snapshot 2016: Highlights from Six Low and Middle-Income Countries*. Washington, DC, World Bank. (STEP Skills Measurement.)
Santori, D., Ball, S. J. and Junemann, C. 2016. Financial markets and investment in education. Verger, A., Lubienski, C. and Steiner-Khamsi, G. (eds), *The Global Education Industry*. London, Routledge, pp. 193–210.
Singapore Ministry of Manpower. 2019. *Labour Force in Singapore 2019*. Singapore, Manpower Research and Statistics Department, Ministry of Manpower.
SkillsFuture Singapore. 2020a. *Skills Development Levy (SDL) System*. Singapore, SkillsFuture Singapore. https://sdl.ssg.gov.sg. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2020b. *SkillsFuture Credit*. Singapore, SkillsFuture Singapore. www.skillsfuture.sg/credit. (Accessed 22 July 2021.)
SkillsFuture Singapore and Workforce Singapore. 2020. *500,000 Individuals and 14,000 Enterprises Benefitted from SkillsFuture Programmes in 2019*. Singapore, SkillsFuture Singapore/Workforce Singapore. www.ssg-wsg.gov.sg/news-and-announcements/500-000-individuals-and-14-000-enterprises-benefitted-from-skill.html (Accessed 17 August 2021.)
Streck, D. R. and Zanini Moretti, C. 2018. Latin America: adult and popular education in dialogue. Milana, M., Webb, S., Holford, J., Waller, R. and Jarvis, P. (eds), *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*. London, Springer, pp. 443–60.
Stromquist, N. P. and Lozano, G. 2018. Popular universities: their hidden functions and contributions. Milana, M., Webb, S., Holford, J., Waller, R. and Jarvis, P. (eds), *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*. London, Springer, pp. 779–96.
Tenazas, N. M., Yamauchi, F., Tiongco, M. M. and Igarashi, T. 2016. *Alternative Learning System Study: Alternative and Inclusive Learning in the Philippines*. Washington, DC, World Bank.
The Asia Foundation. 2020. *Go Digital ASEAN*. New York, The Asia Foundation. https://asiafoundation.org/emerging-issues/go-digital-asean. (Accessed 17 August 2021.)
Triyono, M. B. and Moses, K. M. 2019. Technical and vocational education and training and training in Indonesia. Bai, B. and Paryono (eds), *Vocational Education and Training in ASEAN Member States: Current Status and Future Development*. Singapore, Springer, pp. 45–79. (Perspectives on Rethinking and Reforming Education.)
Uganda Business and Technical Examinations Board. 2019. *Conduct of Examinations and Assessment Regulations*. Kampala, Uganda Business and Technical Examinations Board.
Uganda Ministry of Education and Sports. 2011. *Skilling Uganda: BTVET Strategic Plan 2011–2020*. Kampala, Ministry of Education and Sports.
___. 2019. *Technical Vocational Education and Training Policy*. Kampala, Ministry of Education and Sports.
UIL. 2018. *Cell-Ed: Innovative Education through Cell Phones – United States of America*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning. https://uil.unesco.org/case-study/effective-practices-database-litbase-0/cell-ed-innovative-education-through-cell-phones. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2019a. *Fourth Global Report on Adult Learning and Education: Leave No One Behind – Participation, Equity and Inclusion*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.
___. 2019b. *Tata Consultancy Services' Adult Literacy Programme: Computer-based Functional Literacy, India*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning. https://uil.unesco.org/case-study/effective-practices-database-litbase-0/tata-consultancy-services-adult-literacy-programme. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2020. *Trends in Adult Learning and Education in the Arab States*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.

UIL, Cedefop and ETF. 2015. *Global Inventory of Regional and National Qualifications Frameworks: Volume II*. Hamburg, Germany, European Centre for Development of Vocational Training/European Training Foundation/UNESCO Institute for Lifelong Learning.
___. 2019. *Global Inventory of Regional and National Qualifications Frameworks 2019: Volume I*. Hamburg, Germany, European Centre for Development of Vocational Training/European Training Foundation/UNESCO Institute for Lifelong Learning.
UNESCO-UNEVOC, BIBB and SFIVET. 2019. *Bridging Innovation and Learning in TVET Thematic Workshop: New Qualifications and Competencies in TVET*. Bonn, UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training/German Federal Institute for Vocational Education and Training/Swiss Federal Institute for Vocational Education and Training.
UNESCO. 2016a. *Recommendation Concerning Technical and Vocational Education and Training*. Paris, UNESCO.
___. 2016b. *Recommendation on Adult Learning and Education 2015*. Paris, UNESCO.
___. 2017a. *Global Education Monitoring Report 2017/8: Accountability in Education – Meeting Our Commitments*. Paris, UNESCO.
___. 2017b. *Reading the Past, Writing the Future: Fifty Years of Promoting Literacy*. Paris, UNESCO.
___. 2018. *Funding Skills Development: The Private Sector Contribution*. Paris, UNESCO.
___. 2019. *Beyond Commitments: How Countries Implement SDG 4*. Paris, UNESCO.
UNESCO and ILO. 2018. *Taking a Whole of Government Approach to Skills Development*. Paris/Geneva, Switzerland, UNESCO/International Labour Organization.
UNESCO and Mongolia Ministry of Labor and Social Protection. 2019. *TVET Policy Review: Mongolia*. Ulaanbaatar, UNESCO.
Viet Nam News. 2018. VinFast opens technical training centre. *Viet Nam News*, 8 February. https://vietnamnews.vn/economy/422706/vinfast-opens-technical-training-centre.html. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2020. VinFast works with local colleges to train auto engineers. *Viet Nam News*, 29 May. http://bizhub.vn/corporate-news/vinfast-works-with-local-colleges-to-train-auto-engineers_315931.html. (Accessed 17 August 2021.)
VSO Tanzania. 2014. *Pathway to Vocational Employment in the Emerging Tanzanian Gas Sector*. Dar Es Salaam, VSO Tanzania.
Walker, J. and Sarkodie, G. 2019. Adult education as corporate social responsibility in Canadian mining companies: performing the good citizen for greater self-regulation. *Compare*, Vol. 49, No. 2, pp. 298–317.
White, I., De Silva, N. and Rittie, T. 2018. *Unaccredited Training: Why Employers Use It and Does It Meet Their Needs?* Adelaide, Australia, National Centre for Vocational Education Research.
World Bank. 2018a. *Improving Youth Employability through Informal Apprenticeship*. Washington, DC, World Bank.
___. 2018b. *A Second Chance to Develop the Human Capital of Out-of-School Youth and Adults: The Philippines Alternative Learning System*. Washington, DC, World Bank. (Philippines Education Note 1.)
___. 2019a. Firms offering formal training. Washigton, DC, World Bank. https://databank.worldbank.org/reports.aspx?source=2&series=IC.FRM.TRNG.ZS. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2019b. *World Development Report 2019: The Changing Nature of Work*. Washington, DC, World Bank.
Zarestky, J. and Ray, S. M. 2019. Adult education programmes of NGOs operating in non-Western contexts: a review of empirical literature. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 38, No. 6, pp. 657–72.
Ziderman, A. 2016. *Funding Mechanisms for Financing Vocational Training: An Analytical Framework*. Bonn, Germany, Institute of Labor Economics. (IZA Policy Paper 110.)

PARTE DE SEGUIMIENTO

CAPÍTULO 9

Abreh, M. K., Agbevanu, W. K., Alhassan, A. J., Ansah, F., Bosu, R. S., Crawfurd, L., Mills, C. A., Minardi, A. L. and Nyame, G. 2021. *What Happened to Dropout Rates after COVID-19 School Closures in Ghana?* Washington, DC, Center for Global Development. www.cgdev.org/blog/what-happened-dropout-rates-after-covid-19-school-closures-ghana. (Accessed 17 August 2021.)
Agness, D., Dupas, P., Fafchamps, M., Getahun, T. and Lestant, E. 2021. *Households' Attitudes towards School Reopening during COVID-19 in Ethiopia*. London, International Growth Centre. (COVID-19-20109-ETH-1.)

Akmal, M., Fry, L., Ghatak, N., Hares, S., Jha, J., Minardi, A. L. and Nyamweya, N. 2020. *Who Is Going Back to School? A Four-country Rapid Survey in Ethiopia, India, Nigeria, and Pakistan*. Washington, DC, Center for Global Development. www.cgdev.org/blog/who-going-back-school-four-country-rapid-survey-ethiopia-india-nigeria-and-pakistan. (Accessed 17 August 2021.)

Asanov, I., Flores, F., McKenzie, D., Mensmann, M. and Schulte, M. 2021. Remote-learning, time-use, and mental health of Ecuadorian high-school students during the COVID-19 quarantine. *World Development*, Vol. 138, art. 105225.

Aurino, E., Wolf, S., Behrman, J. R., Aber, J. L., Tsinigo, E., Suntheimer, N. and Jordan, J. 2021. *The Experience of Educators during the COVID-19 Pandemic: Surveys from during and after School Closures*. Accra, Innovation for Poverty Action Ghana. (IPA Ghana Preliminary Results Brief.)

Discenza, A. R. and Walsh, K. 2021. *Global Review of Impacts of the COVID-19 Pandemic on Labour Force Surveys and Dissemination of Labour Market Statistics*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.

Gourlay, S., Kilic, T., Martuscelli, A., Wollburg, P. and Zezza, A. 2021. High-frequency phone surveys on COVID-19: good practices, open questions. *Food Policy*, Vol. 105, art. 102153.

Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K., Woessmann, L. and Zierow, L. 2021. COVID-19 and educational inequality: how school closures affect low-and high-achieving students. *European Economic Review*, Vol. 140, art. 103920.

ICF. 2020. *COVID-19 Update: Some DHS Surveys Return to the Field; Others Postponed until 2021*. Rockville, Md., DHS Program Office, ICF. https://dhsprogram.com/Who-We-Are/News-Room/COVID-19-Update-Some-DHS-surveys-return-to-the-field-others-postponed-until-2021.cfm. (Accessed 17 August 2021.)

Ikeda, M. and Yamaguchi, S. 2021. Online learning during school closure due to COVID-19. *Japanese Economic Review*, Vol. 72, pp. 471–507.

Mangiavacchi, L., Piccoli, L. and Pieroni, L. 2021. Fathers matter: intrahousehold responsibilities and children's wellbeing during the COVID-19 lockdown in Italy. *Economics and Human Biology*, Vol. 42, art. 101016.

Mbaye, S., Le Nestour, A., Moscoviz, L. and Chery, J. 2021. *What Happened to Senegalese Students after the COVID-19 School Closure?* Washington, DC, Center for Global Development. www.cgdev.org/blog/what-happened-senegalese-students-after-covid-19-school-closure. (Accessed 17 August 2021.)

Mongolia National Statistics Office and UNICEF. 2021. *Mongolia 2020–2021 Wave 3: February 15–March 1, 2021*. Ulaanbaatar, National Statistics Office of Mongolia/UNICEF. (MICS Plus.)

Sharp, C., Nelson, J., Lucas, M., Julius, J., McCrone, T. and Sims, D. 2020. *Schools' Responses to COVID-19: The Challenges Facing Schools and Pupils in September 2020*. Slough, UK, National Foundation for Educational Research.

UIS. 2020a. *7th Annual Meeting of the Technical Cooperation Group on the Indicators for SDG4-Education 2030 (TCG)*. Montreal, Que.,Technical Cooperation Group, UNESCO Institute for Statistics. http://tcg.uis.unesco.org/seventh-meeting-of-the-tcg. (Accessed 15 October 2021.)

___. 2020b. *8th Meeting of the TCG*. Montreal, Que.,Technical Cooperation Group, UNESCO Institute for Statistics. http://tcg.uis.unesco.org/tcg8. (Accessed 11 November 2021.)

___. 2020c. *Survey of COVID-19 Impact on National Education Planning Units*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics. (Information Paper 66.)

___. 2021a. *Continental Overview: Bridging CESA and SDG 4 in Africa*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.

___. 2021b. *COVID-19 Impact*. Montreal, Que., Global Education Observatory, UNESCO Institute for Statistics. https://geo.uis.unesco.org/covid-19/covid-19-impacts. (Accessed 11 November 2021.)

___. 2021c. *SDG Benchmarks*. Montreal, Que., Global Education Observatory, UNESCO Institute for Statistics. https://geo.uis.unesco.org/sdg-benchmarks. (Accessed 11 November 2021.)

___. 2021d. *Setting Benchmarks to Achieve SDG 4 Targets*. Montreal, Que.,Technical Cooperation Group, UNESCO Institute for Statistics. http://tcg.uis.unesco.org/benchmarks. (Accessed 15 October 2021.)

___. 2021e. *UIS Data Release Features New SDG 4 Indicators and Disaggregated Dimensions*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics. http://uis.unesco.org/en/news/uis-data-release-features-new-sdg-4-indicators-and-disaggregated-dimensions. (Accessed 11 November 2021.)

UNESCO. 2015. *Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*. Paris, UNESCO.

___. 2017. *Strengthening Peer Learning of Education Policies for SDG 4: the Role of Regional Organizations*. Paris, UNESCO.

___. 2020. *Extraordinary Session of the Global Education Meeting: Education post-COVID-19 – 2020 Global Education Meeting Declaration*. Paris, UNESCO.

UNESCO and UNICEF. 2021. *Situation Analysis on the Effects of and Responses to COVID-19 on the Education Sector in Asia*. Bangkok, UNESCO/UNICEF. https://bangkok.unesco.org/content/situation-analysis-effects-and-responses-covid-19-education-sector-asia-0. (Accessed 15 October 2021.)

UNESCO, UNICEF and World Bank. 2020. *What Have We Learnt? Overview of Findings from a Survey of Ministries of Education on National Responses to COVID-19*. Paris/New York/Washington, DC, UNESCO/UNICEF/World Bank.
UNESCO, UNICEF, World Bank and OECD. 2021. *What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic*. Paris/Montreal, Que.,/New York/Florence/Washington, DC, UNESCO, UNESCO Institute for Statistics/UNICEF/UNICEF Office of Research – Innocenti/World Bank/OECD.
UNFCCC. 2021a. *Nationally Determined Contributions (NDCs)*. Bonn, Germany, United Nations Framework Convention on Climate Change. https://unfccc.int/process-and-meetings/the-paris-agreement/nationally-determined-contributions-ndcs/nationally-determined-contributions-ndcs. (Accessed 15 October 2021.)
___. 2021b. *Nationally Determined Contributions under the Paris Agreement: Synthesis Report by the Secretariat*. Bonn, Germany, United Nations Framework Convention on Climate Change.
UNICEF. 2021. *MICS Plus*. New York, UNICEF. https://mics.unicef.org/mics-plus/mics-plus-results. (Accessed 17 August 2021.)
UNICEF and ITU. 2020. *How Many Children and Young People Have Internet Access at Home? Estimating Digital Connectivity during the COVID-19 Pandemic*. New York/Geneva, Switzerland, UNICEF/International Telecommunication Union.
United Nations. 2014. *The Road to Dignity by 2030: Ending Poverty, Transforming All Lives and Protecting the Planet – Synthesis Report of the Secretary-General on the post-2015 Agenda*. New York, United Nations.
UNSD. 2021. *SDG Indicators: Metadata Repository – Target 4.1*. New York, United Nations Statistical Division. https://unstats.un.org/sdgs/metadata?Text=&Goal=&Target=4.1 (Accessed 17 August 2021.)
World Bank. 2020. *Monitoring COVID-19 Impacts on Households in Lao PDR: Results Snapshot from a Rapid Monitoring Phone Survey of Households*. Washington, DC, World Bank. (Report 1.)
___. 2021. *LSMS-supported High-frequency Phone Surveys on COVID-19*. Washington, DC, World Bank. www.worldbank.org/en/programs/lsms/brief/lsms-launches-high-frequency-phone-surveys-on-covid-19. (Accessed 17 August 2021.)

CAPÍTULO 10

Abadía Alvarado, L. K., Soler, S. C. G. and González, J. C. 2021. Gone with the pandemic: effects of COVID-19 on academic performance in Colombia. *Universitas Económica*, Vol. 21, No. 4.
ACER and UIS. 2021. *Study Design: COVID-19 – Monitoring Impacts on Learning Outcomes*. Melbourne, Australia/Montreal, Que., Australian Council of Educational Research/UNESCO Institute for Statistics.
Akos, P., Rose, R. A. and Orthner, D. 2015. Sociodemographic moderators of middle school transition effects on academic achievement. *Journal of Early Adolescence*, Vol. 35, No. 2, pp. 170–98.
Alkema, L., Chou, D., Hogan, D., Zhang, S., Moller, A.-B., Gemmill, A., Fat, D. M., Boerma, T., Temmerman, M. and Mathers, C. 2016. Global, regional, and national levels and trends in maternal mortality between 1990 and 2015, with scenario-based projections to 2030: a systematic analysis by the UN Maternal Mortality Estimation Inter-Agency Group. *The Lancet*, Vol. 387, No. 10017, pp. 462–74.
Angrist, N., de Barros, A., Bhula, R., Chakera, S., Cummiskey, C., DeStefano, J., Floretta, J., Kaffenberger, M., Piper, B. and Stern, J. 2021. Building back better to avert a learning catastrophe: estimating learning loss from COVID-19 school shutdowns in Africa and facilitating short-term and long-term learning recovery. *International Journal of Educational Development*, Vol. 84, art. 102397.
Ardington, C., Wills, G. and Kotze, J. 2021. COVID-19 learning losses: early grade reading in South Africa. *International Journal of Educational Development*, Vol. 86, art. 102480.
Asakawa, S. and Ohtake, F. 2021. *Impact of Temporary School Closure due to COVID-19 on the Academic Achievement of Elementary School Students*. Osaka, Japan, Graduate School of Economics, Osaka University. (Discussion Paper in Economics and Business 21-14.)
ASER. 2021. *Karnataka Rural: Analysis Based on Data from Households – 24 out of 30 Districts*. New Delhi, Annual Status of Education Report.
Asian Development Bank. 2021. *Learning and Earning Losses from COVID-19 School Closures in Developing Asia: Special Topic of the Asian Development Outlook 2021*. Manila, Asian Development Bank.
Bau, N., Das, J. and Chang, A. Y. 2021. New evidence on learning trajectories in a low-income setting. *International Journal of Educational Development*, Vol. 84, art. 102430.
Bonke, J. and Esping-Andersen, G. 2011. Family investments in children: productivities, preferences, and parental child care. *European Sociological Review*, Vol. 27, No. 1, pp. 43–55.
British Council. 2021. *Investigación y análisis acerca del cierre de las escuelas en América: 2020 [Research and analysis on school closures in America: 2020]*. Buenos Aires, British Council Argentina/Varkey Foundation.

Brown, P. H. 2006. Parental education and investment in children's human capital in rural China. *Economic Development and Cultural Change,* Vol. 54, No. 4, pp. 759–89.
Buchanan, T., McFarlane, A. and Das, A. 2018. Educational attainment and the gender gap in childcare in Canada: a decomposition analysis. *Margin: The Journal of Applied Economic Research,* Vol. 12, No. 4, pp. 458–76.
Buchmann, M. and Steinhoff, A. 2017. Social inequality, life course transitions, and adolescent development: introduction to the special issue. *Journal of Youth and Adolescence,* Vol. 46, pp. 2083–90.
Carlana, M. and Ferrara, E. L. 2021. *Apart but Connected: Online Tutoring and Student Outcomes during the COVID-19 Pandemic*. Bonn, Germany, Institute of Labor Economics. (IZA Discussion Paper 14094.)
CGD. 2021. *The Pathway to Progress on SDG 4: A Symposium – A Collection of Essays*. Washington, DC, Center for Global Development.
Cha, S.-E. and Song, Y.-J. 2017. Time or money: the relationship between educational attainment, income contribution, and time with children among Korean fathers. *Social Indicators Research,* Vol. 134, No. 1, pp. 195–218.
Chen, J. 2020. Self-abandonment or seeking an alternative way out: understanding Chinese rural migrant children's resistance to schooling. *British Journal of Sociology of Education,* Vol. 41, No. 2, pp. 1–16.
Crawfurd, L., Hares, S. and Minardi, A. L. 2021. *New Data on Learning Loss in Pakistan*. Washington, DC, Center For Global Development. www.cgdev.org/blog/new-data-learning-loss-pakistan. (Accessed 17 August 2021.)
Dahir, A. L. 2020. Kenya's unusual solution to the school problem: cancel the year and start over. *The New York Times*, 5 August. www.nytimes.com/2020/08/05/world/africa/Kenya-cancels-school-year-coronavirus.html. (Accessed 17 August 2021.)
Daily Star. 2021. Four urgent steps to put students on track for successful learning. 25 September. www.thedailystar.net/views/opinion/news/four-urgent-steps-put-students-track-successful-learning-2183326. (Accessed 1 October 2021.)
Dang, H.-A., Oseni, G., Zezza, A. and Abanokova, K. 2021. *Impact of COVID-19 on Learning: Evidence from Six Sub-Saharan African Countries*. Washington, DC, World Bank.
Dharamshi, A., Barakat, B., Alkema, L. and Antoninis, M. 2021. Adjusted Bayesian completion rates (ABC) estimation. *SocArXiv,* 21 January.
Dotti Sani, G. M. and Treas, J. 2016. Educational gradients in parents' child-care time across countries, 1965–2012. *Journal of Marriage and Family,* Vol. 78, No. 4, pp. 1083–96.
Dube, R. 2020. Bolivia decision to cancel school because of COVID-19 upsets parents. *The Wall Street Journal*, 4 August. www.wsj.com/articles/bolivia-decision-to-cancel-school-because-of-covid-19-upsets-parents-11596577822. (Accessed 17 August 2021.)
Eccles, J. S. and Wigfield, A. 2002. Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology,* Vol. 53, No. 1, pp. 109–32.
Eulich, W. 2020. Bolivia cancels school year. Parents ask: What now? *The Christian Science Monitor*, 17 September. www.csmonitor.com/World/Americas/2020/0917/Bolivia-cancels-school-year.-Parents-ask-What-now. (Accessed 17 Augut 2021.)
France Ministry of National Education. 2021a. *800 000 élèves évalués en début de sixième en 2020 : des performances en hausse, mais toujours contrastées selon les caractéristiques des élèves et des établissements [800,000 students assessed at the start of grade 6 in 2020: performance on the rise, but still affected by student and school characteristics]*. Paris, Ministry of National Education, Youth and Sport. www.education.gouv.fr/800-000-eleves-evalues-en-debut-de-sixieme-en-2020-des-performances-en-hausse-mais-toujours-309160. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2021b. *Évaluations repères 2020 de début de CP et de CE1 : baisse des performances par rapport à 2019, notamment en français en CE1, et hausse des écarts selon les secteurs de scolarisation [2020 benchmark assessments at the start of grades 1 and 2: lower performance compared to 2019, especially in French in grade 2, and increase in the gaps by sector]*. Paris, Ministry of National Education, Youth and Sport. (Accessed 17 August 2021.)
Friedlander, E. W. 2020. The home literacy environment in rural Rwanda and its relationship to early grade reading. *Scientific Studies of Reading,* Vol. 24, No. 2, pp. 123–40.
Gölz, N. and Wohlkinger, F. 2019. Determinants of students' idealistic and realistic educational aspirations in elementary school. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* Vol. 22, No. 6, pp. 1397–431.
Gonida, E. N. and Cortina, K. S. 2014. Parental involvement in homework: relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology,* Vol. 84, No. 3, pp. 376–96.

Gore, J., Fray, L., Miller, A., Harris, J. and Taggart, W. 2021. The impact of COVID-19 on student learning in New South Wales primary schools: an empirical study. *Australian Educational Researcher,* Vol. 48, No. 4, pp. 605–37.

Guryan, J., Hurst, E. and Kearney, M. 2008. Parental education and parental time with children. *Journal of Economic Perspectives,* Vol. 22, No. 3, pp. 23–46.

Gustafsson, M. and Nuga, C. 2020. *How Is the COVID-19 Pandemic Affecting Educational Quality in South Africa? Evidence to Date and Future Risks*. Stellenbosch, Cape Town and Johannesburg, South Africa, National Income Dynamics Study – Coronavirus Rapid Mobile Survey. (Insight Brief.)

Hammerstein, S., König, C., Dreisörner, T. and Frey, A. 2021. Effects of COVID-19-related school closures on student achievement: a systematic review. *Frontiers in Psychology,* Vol. 12, art. 746289.

Hayashi, R., Sudarshana, H. D., Jayasundara, A., Garcia, M., Balasuriya, A. and Hirokawa, T. 2021. *COVID-19 Impact on Technical and Vocational Education and Training in Sri Lanka*. Manila, Asian Development Bank. (ADB Brief 168.)

Helbling, L. A., Tomasik, M. J. and Moser, U. 2019. Long-term trajectories of academic performance in the context of social disparities: longitudinal findings from Switzerland. *Journal of Educational Psychology,* Vol. 111, No. 7, p. 1284–99.

House of Commons. 2021. *COVID-19: Support for Children's Education*. London, House of Commons. https://publications.parliament.uk/pa/cm5802/cmselect/cmpubacc/240/24002.htm. (Accessed 17 August 2021.)

Human Rights Watch. 2021. *Africa: Rights Progress for Pregnant Students*. New York, Human Rights Watch. www.hrw.org/news/2021/09/29/africa-rights-progress-pregnant-students. (Accessed 11 October 2021.)

IADB. 2020. *Hablemos de Política Educativa América Latina y el Caribe:Educación más allá del COVID-19 [Let's Talk about Educational Policy in Latin America and the Caribbean: Education beyond COVID-19]*. Washington, DC, Inter-American Development Bank.

IEA and UNESCO. 2020. *Measuring Global Education Goals: How TIMSS Helps*. Amsterdam/Paris, International Association for the Evaluation of Educational Achievement/UNESCO.

INVALSI. 2021. *Rilevazioni Nazionali Degli Apprendimenti 2020–21 [National Learning Surveys 2020–21]*. Rome, Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione.

Kaffenberger, M. 2019. *A Typology of Learning Profiles: Tools for Analysing the Dynamics of Learning*. Oxford, UK, Research on Improving Systems of Education. (Insights.)

___. 2021. Modelling the long-run learning impact of the Covid-19 learning shock: actions to (more than) mitigate loss. *International Journal of Educational Development,* Vol. 81, art. 102326.

Kalita, B. 2020. Odisha to reduce school syllabus in view of COVID-19. *NDTV*, 7 August. www.ndtv.com/education/odisha-reduce-school-syllabus-in-view-of-covid-19. (Accessed 17 August 2021.)

Kao, G. and Tienda, M. 1998. Educational aspirations of minority youth. *American Journal of Education,* Vol. 106, No. 3, pp. 349–84.

Kim, J., Rose, P., Tiruneh, D. T., Sabates, R. and Woldehanna, T. 2021. *Learning Inequalities Widen following COVID-19 School Closures in Ethiopia*. Oxford, UK, Research on Improving Systems of Education. https://riseprogramme.org/blog/learning-inequalities-widen-COVID-19-Ethiopia. (Accessed 17 August 2021.)

Lam, S. f., Jimerson, S., Shin, H., Cefai, C., Veiga, F. H., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Kikas, E., Wong, B. P. and Stanculescu, E. 2016. Cultural universality and specificity of student engagement in school: the results of an international study from 12 countries. *British Journal of Educational Psychology,* Vol. 86, No. 1, pp. 137–53.

Leh Wi Lan. 2021. *Sierra Leone Back to School Study 2020: Status of Pupil Learning Outcomes in Junior and Senior Secondary Schools of Sierra Leone Post-school Closure*. Cambridge/Oxford, UK, Mott Macdonald/Oxford Policy Management.

Lichand, G., Dória, C. A., Neto, O. L. and Cossi, J. 2021. *The Impacts of Remote Learning in Secondary Education: Evidence from Brazil during the Pandemic*. Washington, DC, Inter-American Development Bank.

Malawi Government. 2013. *Malawi Education Act*. Lilongwe, Government of Malawi.

Meeter, M. 2021. Primary school mathematics during Covid-19: no evidence of learning gaps in adaptive practicing results. *Trends in Neuroscience and Education*, Vol. 25, art. 100163.

Mukhopadhyay, A. and Sahoo, S. 2016. Does access to secondary education affect primary schooling? Evidence from India. *Economics of Education Review,* Vol. 54, pp. 124–42.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L. and Fishbein, B. 2020. *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. Chestnut Hill, Mass./Amsterdam, TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education and Human Development, Boston College/International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Nigeria National Bureau of Statistics. 2019. *Living Standards Survey 2018–2019*. Abuja, National Bureau of Statistics. https://microdata.worldbank.org/index.php/catalog/3827. (Accessed 17 August 2021.)
Nugroho, D., Pasquini, C., Reuge, N. and Amaro, D. 2020. *COVID-19: How Are Countries Preparing to Mitigate the Learning Loss as Schools Reopen? Trends and Emerging Good Practices to Support the Most Vulnerable Children*. Florence, Italy, UNICEF Office of Research – Innocenti. (Innocenti Research Brief 2020-20.)
Oduor, A. and Gikandi, B. 2020. Learners will not repeat classes, State declares. *The Saturday Standard*, 6 November. www.standardmedia.co.ke/education/article/2001392858/learners-will-not-repeat-classes-state-declares. (Accessed 17 August 2021.)
Ortiz-Ospina, E., Giattino, C. and Roser, M. 2020. *Time Use*. Oxford, UK, Our World in Data. https://ourworldindata.org/time-use. (Accessed 18 June 2021.)
PASEC. 2015. *PASEC2014 : Performances des Systèmes Éducatifs en Afrique Subsaharienne Francophone – Compétences et Facteurs de Réussite au Primaire [PASEC2014: Education System Performance in Francophone Africa – Competencies and Learning Factors in Primary Education]*. Dakar, Conférence des Ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la Francophonie.
___. 2020. *PASEC2019 : Qualité des Systèmes Éducatifs en Afrique Subsaharienne Francophone – Performances et Environnement de l'Enseignement-Apprentissage au Primaire [PASEC2019: Education System Quality in Francophone Africa – Performance and Teaching-Learning Environment in Primary Education]*. Dakar, Conférence des Ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la Francophonie.
Patall, E. A., Cooper, H. and Robinson, J. C. 2008. Parent involvement in homework: a research synthesis. *Review of Educational Research*, Vol. 78, No. 4, pp. 1039–101.
Philippines Department of Education. 2021. *DepEd Issues Guidelines on Conduct of Remedial and Advancement Classes during Summer 2021*. Manila, Department of Education. www.deped.gov.ph/2021/07/16/deped-issues-guidelines-on-conduct-of-remedial-and-advancement-classes-during-summer-2021. (Accessed 17 August 2021.)
Radhakrishnan, K., Angrist, N., Bergman, P., Cullen, C., Matsheng, M., Ramakrishnan, A., Sabarwal, S. and Sharma, U. 2021. *Learning in the Time of COVID-19: Insights from Nepal*. Washington, DC, World Bank.
Rahman, T. and Ahmed, R. 2021. *Combatting the Impact of COVID-19 School Closures in Bangladesh*. Washington, DC, World Bank. https://blogs.worldbank.org/endpovertyinsouthasia/combatting-impact-covid-19-school-closures-bangladesh. (Accessed 17 August 2021.)
Robinson, K. and Harris, A. L. 2014. *The Broken Compass: Parental Involvement with Children's Education*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
Sengeh, D. 2021. *The Power of Radio in Sierra Leone: Ensuring No Child Is Left Behind*. Paris, UNESCO. https://gemreportunesco.wpcomstaging.com/2021/07/16/the-power-of-radio-in-sierra-leone-ensuring-no-child-is-left-behind. (Accessed 17 August 2021.)
Silverstein, J. 2021. *Measuring, Visualising, and Simulating Solutions to the Learning Crisis: New Evidence from Learning Profiles in 18 Countries*. Oxford, UK, Research on Improving Systems of Education. (Insights.)
Somsanith, P. and Noonan, R. 2020. Preschool and primary education. Noonan, R. (ed.), *Education in the Lao People's Democratic Republic: On Track for the Twenty-First Century*. Singapore, Springer, pp. 63–86.
Spitzer, M. and Musslick, S. 2021. Academic performance of K-12 students in an online-learning environment for mathematics increased during the shutdown of schools in wake of the COVID-19 pandemic. *PLoS ONE*, Vol. 16, No. 8, art. 0255629.
Statistics South Africa. 2018. *General Household Survey 2018*. Pretoria, Statistics South Africa. (Statistical Release P0318.)
Tomasik, M. J., Helbling, L. A. and Moser, U. 2021. Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: a natural experiment during the COVID-19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*, Vol. 56, No. 4, pp. 566–76.
Uganda Bureau of Statistics. 2019. *Uganda National Panel Survey 2018/19: Household Questionnaire*. Kampala, Uganda Bureau of Statistics.
UIS. 2018. *Final Report of the Results of the Consensus Building Meeting on Proficiency Levels*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.
___. 2020. *Rosetta Stone project*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics. http://tcg.uis.unesco.org/rosetta-stone. (Accessed 17 August 2021.)
UIS, UNICEF and World Bank. 2021. *Learning Data Compact: UNESCO, UNICEF, and the World Bank Unite to End the Learning Data Crisis*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.
UIS and USAID. 2020a. *Global Proficiency Framework for Mathematics Grades 1 to 9*. Montreal, Que.,/Washington, DC, UNESCO Institute for Statistics/US Agency for International Development.

___. 2020b. *Global Proficiency Framework for Reading Grades 1 to 9*. Montreal, Que.,/Washington, DC, UNESCO Institute for Statistics/US Agency for International Development.
___. 2020c. *Policy Linking for Measuring Global Learning Outcomes: Toolkit Linking Assesments to the Global Proficiency Framework*. Montreal, Que.,/Washington, DC, UNESCO Institute for Statistics/US Agency for International Development.
UNESCO. 2019. *HerAtlas: Monitoring the Right to Education for Girls and Women*. Paris, UNESCO. https://en.unesco.org/education/girls-women-rights. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2020. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All*. Paris, UNESCO.
UNESCO and UNICEF. 2021a. *China Case Study: Situation Analysis on the Effects of and Responses to COVID-19 on the Education Sector in Asia*. Bangkok/Kathmandu, UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education/UNICEF East Asia and Pacific Regional Office and Regional Office for South Asia.
___. 2021b. *India Case Study: Situation Analysis on the Effects of and Responses to COVID-19 on the Education Sector in Asia*. Bangkok/Kathmandu, UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education/UNICEF East Asia and Pacific Regional Office and Regional Office for South Asia.
___. 2021c. *Indonesia Case Study: Situation Analysis on the Effects of and Responses to COVID-19 on the Education Sector in Asia*. Bangkok/Kathmandu, UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education/UNICEF East Asia and Pacific Regional Office and Regional Office for South Asia.
___. 2021d. *Situation Analysis on the Effects of and Responses to COVID-19 on the Education Sector in Southeast Asia: Sub-regional Report*. Bangkok/Kathmandu, UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education/UNICEF East Asia and Pacific Regional Office and Regional Office for South Asia.
UNESCO, UNICEF and World Bank. 2021a. *COVID-19 Learning Losses: Rebuilding Quality Learning for All in the Middle East and North Africa*. Paris/Amman/Washington, DC, UNESCO/UNICEF Regional Office in the Middle East and North Africa/World Bank.
___. 2021b. *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery*. Paris/New York/Washington, DC, UNESCO/UNICEF/World Bank.
UNESCO, UNICEF, World Bank and OECD. 2021c. *What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic*. Paris/Montreal, Que.,/New York/Florence/Washington, DC, UNESCO, UNESCO Institute for Statistics/UNICEF/UNICEF Office of Research – Innocenti/World Bank/OECD.
USAID. 2021. *Policy Linking for Measuring Global Learning Outcomes*. Washington, DC, US Agency for International Development. www.edu-links.org/resources/policy-linking-measuring-global-learning-outcomes. (Accessed 11 October 2021.)
van de Werfhorst, H. G. 2021. Inequality in learning is a major concern after school closures. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Vol. 118, No. 20, art. 2105243118.
Varkey Foundation. 2018. *Global Parents' Survey*. London, Varkey Foundation.
Whizz Education. 2021. *Measuring the Impact of COVID-19 on Learning in Rural Kenya*. London, Whizz Education.
World Bank. 2021a. *Accelerating Learning Recovery*. Washington, DC, World Bank. (Brief.)
___. 2021b. *Adapting the Curriculum*. Washington, DC, World Bank. (World Bank Brief/Note.)
You, D., Hug, L., Ejdemyr, S., Idele, P., Hogan, D., Mathers, C., Gerland, P., New, J. R. and Alkema, L. 2015. Global, regional, and national levels and trends in under-5 mortality between 1990 and 2015, with scenario-based projections to 2030: a systematic analysis by the UN Inter-agency Group for Child Mortality Estimation. *The Lancet*, Vol. 386, No. 10010, pp. 2275–86.
Zierer, K. 2021. Effects of pandemic-related school closures on pupils' performance and learning in selected countries: a rapid review. *Education Sciences*, Vol. 11, No. 6, art. 252.

CAPÍTULO 11

Atiles, J. T., Almodóvar, M., Vargas, A. C., Dias, M. J. A. and León, I. M. Z. 2021. International responses to COVID-19: challenges faced by early childhood professionals. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 29, No. 1, pp. 66–78.
Attanasio, O., Paes de Barros, R., Carneiro, P., Evans, D., Lima, L., Olinto, P. and Schady, N. 2017. *Impact of Free Availability of Public Childcare on Labour Supply and Child Development in Brazil*. New Delhi, International Initiative for Impact Evaluation. (Impact Evaluation Report 58.)

Brossard, M., Cardoso, M., Kamei, A., Mishra, S., Mizunoya, S. and Reuge, N. 2020. *Parental Engagement in Children's Learning*. Florence, Italy, UNICEF Office of Research – Innocenti. (Innoccenti Research Brief 2020-09.)

Cabrera-Hernandez, F. and Padilla-Romo, M. 2020. Hidden violence: how COVID-19 school closures reduced the reporting of child maltreatment. *Latin American Economic Review*,Vol. 29.

Dong, C., Cao, S. and Lia, H. 2020. Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and Youth Services Review,* Vol. 118, art. 105440.

European Commission. 2011. *Communication from the Commission: Early Childhood Education and Care: Providing All Our Children with the Best Start for the World of Tomorrow*. Brussels, Eurpean Commission.

___. 2014. *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care: Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care Under the Auspices of the European Commission*. Brussels, European Commission.

___. 2020. *Inclusion for All: Commission Presents Action Plan on Integration and Inclusion 2021–2027*. Brussels, European Commission. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_20_2178. (Accessed 17 August 2021.)

___. 2021a. *Commission Staff Working Document Accompanying the Document Proposal for a Council Recommendation Establishing a European Child Guarantee.* Brussels, European Commission.

___. 2021b. *Toolkit for Inclusive Early Childhood Education and Care: Providing High Quality Education and Care to All Young Children*. Brussels, European Commission.

European Council. 2018. *Council Recommendation of 22 May 2018 on Promoting Common Values, Inclusive Education, and the European Dimension of Teaching*. Brussels, Council of the European Union.

___. 2019. *Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems*. Brussels, Council of the European Union.

Eurostat. 2021. Pupils from age 4 to the starting age of compulsory education at primary level, by sex - as % of the population of the corresponding age group. Luxembourg, Eurostat. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/educ_uoe_enra10/default/table?lang=en. (Accessed 17 August 2021.)

Fletcher, K. L. and Reese, E. 2005. Picture book reading with young children: a conceptual framework. *Developmental Review,* Vol. 25, No. 1, pp. 39–64.

Galevski, M., Adona, V. J. A., Barbosa, B. B., Ben Yahmed, Z., Currimjee, A., Ibrahim, R., Song, C., Tazi, S. and Yacoub, R. 2021. *COVID-19 and the Early Years: A Cross-Country Overview of Impact and Response in Early Childhood Development*. Washington, DC, World Bank.

Ghana Ministry of Women and Children's Affairs. 2004. *Early Childhood Care and Development Policy*. Accra, Ministry of Women and Children's Affairs.

Hanno, E. C., Hayhurst, E. W., Fritz, L., Gardner, M., Turco, R. G., Jones, S. M., Lesaux, N. K., Hofer, K., Checkoway, A. and Goodson, B. 2021. *Persevering through the Pandemic: Key Learnings about Children from Parents and Early Educators*. Cambridge, Mass., Saul Zaentz Early Education Initiative, Harvard Graduate School of Education.

Howard-Jones, A. R., Bowen, A. C., Danchin, M., Koirala, A., Sharma, K., Yeoh, D. K., Burgner, D. P., Crawford, N. W., Goeman, E., Gray, P. E., Hsu, P., Kuek, S., McMullan, B. J., Tosif, S., Wurzel, D. and Britton, P. N. 2021. COVID-19 in children: epidemiology, prevention and indirect impacts. *Journal of Paediatrics and Child Health*.

IBGE. 2018. *Educação 2017: PNAD Contínua [Education 2017: Continuous PNAD]*. Rio de Janeiro, Brazil, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IEA and UNESCO. 2020. *Measuring Global Education Goals: How TIMSS Helps*. Amsterdam/Paris, International Association for the Evaluation of Educational Achievement/UNESCO.

Laire, C. 2016. *Early Childhood Development in Cuba: Sharing the Experience of a Scaled-up Integrated System that Promotes the Best Start in Life for Every Child*. Havana, UNICEF.

Luxembourg National Youth Service. 2020. *Quality beyond Regulations in Early Childhood Education and Care (ECEC): Country Background Report of Luxembourg*. Luxembourg, Service National de la Jeunesse.

McCoy, D. C., Cuartas, J., Behrman, J., Cappa, C., Heymann, J., Bóo, F. L., Lu, C., Raikes, A., Richter, L., Stein, A. and Fink, G. 2021. Global estimates of the implications of COVID-19-related preprimary school closures for children's instructional access, development, learning, and economic wellbeing. *Child Development,* Vol. 92, No. 5, pp. 883–99.

McKenna, M., Soto-Boykin, X., Cheng, K., Haynes, E., Osorio, A. and Altshuler, J. 2021. Initial development of a national survey on remote learning in early childhood during COVID-19: establishing content validity and reporting successes and barriers. *Early Childhood Education Journal*.

Mozambique Ministry of Education and Human Development. 2020. *Plano Estratégico da Educação 2020–2029 [Education Strategic Plan 2020–2029]*. Maputo, Ministry of Education and Human Development.

Nugroho, D., Jeon, Y., Kamei, A. and Boo, F. L. 2021. *It's Not Too Late to Act on Early Learning: Understanding and Recovering from the Impact of Pre-primary Education Closures During COVID-19*. Florence, UNICEF Office of Research – Innocenti. (Innocenti Research Brief 2021-03.)

OECD. 2017. *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2018. *How Does Access to Early Childhood Services Affect the Participation of Women in the Labour Market?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2019. *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2020a. *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2020b. *Is Childcare Affordable?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Policy Brief on Employment, Labour and Social Affairs.)

Oktavianingsih, E. and Arifiyanti, N. 2021. School readiness for early childhood in face-to-face learning in pandemic Covid-19. *Indonesian Journal of Educational Assessment*, Vol. 4, No. 1, pp. 30–37.

Pascal, C. and Bertram, T. 2021. What do young children have to say? Recognising their voices, wisdom, agency and need for companionship during the COVID pandemic. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 29, No. 1, pp. 1–5.

Rao, N., Umayahara, M., Yang, Y. and N., R. 2021. Ensuring access, equity and quality in early childhood education in Bangladesh, China, India and Myanmar: challenges for nations in a populous economic corridor. *International Journal of Educational Development*, Vol. 82, art. 102380.

Szente, J. 2020. Live virtual sessions with toddlers and preschoolers amid COVID-19: implications for early childhood teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, Vol. 28, No. 2, pp. 373–80.

UNESCO. 2021a. *The Impact of COVID-19 on Early Childhood Education in the Asia-Pacific and Sub-Saharan Africa: Insights from the Results of Rapid Regional Personnel Survey*. Bangkok/Dakar, UNESCO.

___. 2021b. *Right to Pre-primary Education: A Global Study*. Paris, UNESCO.

UNESCO, UNICEF and World Bank. 2020. *What Have We Learnt? Overview of Findings from a Survey of Ministries of Education on National Responses to COVID-19*. Paris/New York/Washington, DC, UNESCO/UNICEF/World Bank.

UNESCO, UNICEF, World Bank and OECD. 2021. *What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic*. Paris/Montreal, Que.,/New York/Florence/Washington, DC, UNESCO, UNESCO Institute for Statistics/UNICEF/UNICEF Office of Research – Innocenti/World Bank/OECD.

United Nations. 2006. *Convention on the Rights of the Child: General Comment No. 7*. Geneva, Switzerland, United Nations.

Varmuza, P., Perlman, M. and White, L. A. 2019. Understanding early childhood education and care utilization in Canada: implications for demand and oversight. *International Journal of Child Care and Education Policy*, Vol. 13, art. 7.

Walker, I. 2019. *Inside Brazil's Hidden Daycare Economy*. London, BBC. www.bbc.com/worklife/article/20190306-inside-brazils-secret-daycare-economy. (Accessed 17 August 2021.)

Winter, P. 2010. *Engaging Families in the Early Childhood Development Story: Neuroscience and Early Childhood Development – Summary of Selected Literature and Key Messages for Parenting*. Canberra, Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs.

World Bank and UNICEF. 2020. *Costing Study on Early Childhood Education and Development (ECED) in Nepal: A Case for Investment in ECED*. Washington, DC/Kathmandu, World Bank/UNICEF.

Yoshikawa, H., Wuermli, A. J., Britto, P. R., Dreyer, B., Leckman, J. F., Lye, S. J., Ponguta, L. A., Richter, L. M. and Stein, A. 2020. Effects of the global coronavirus disease-2019 pandemic on early childhood development: short- and long-term risks and mitigating program and policy actions. *The Journal of Pediatrics*, Vol. 223, pp. 188–93.

CAPÍTULO 12

Aivazova, N. 2013. *Role of Apprenticeships in Combating Youth Unemployment in Europe and the United States*. Washington, DC, Peterson Institute for International Economics. (Policy Brief 13-20.)

Ali Asadullah, M. 2019. Quadratic indirect effect of national TVET expenditure on economic growth through social inclusion indicators. *SAGE Open*, Vol. 9, No. 1, pp. 1–13.

Alvarado Calderón, G. and Mora Hernández, R. 2020. Educación técnica secundaria pública en Costa Rica: 1950–2014 [Public technical secondary educacion in Costa Rica: 1950–2014]. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 20, No. 2.

Ambrose, B. W., Cordell, L. and Ma, S. 2015. *The Impact of Student Loan Debt on Small Business Formation*. Philadelphia, Pa., Federal Reserve Bank of Philadelphia. (Research Department Working Paper 15-26).

Arribas, M. G. and Papadakis, N. 2019. *Governance Arrangements for Vocational Education and Training in ETF Partner Countries: Analytical Overview 2012–17*. Turin, Italy, European Training Foundation.
Barr, A. and Turner, S. E. 2013. Expanding enrollments and contracting state budgets: the effect of the Great Recession on higher education. *Annals of the American Academy of Political and Social Science,* Vol. 650, No. 1, pp. 168–93.
Batthyány, K., Bruno, F. and Perrotta, V. 2021. *International Review of Study/Training Leave Policies*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Beirute Brealey, T. 2018. *Principales Cambios en la Oferta de Educación Técnica Presentados en el Periodo 2006–2018 y su Pertinencia para Jóvenes en Zonas de Alta Vulnerabilidad [Main Changes in Technical Education Provision in the Period 2006–2018 and Their Relevance for Youth in Areas of High Vulnerability]*. San José, Consejo Nacional de Rectores. (Informe Estado de la Educación.)
Black, S. E., Denning, J. T., Dettling, L. J., Goodman, S. and Turner, L. J. 2020. *Taking it to the Limit: Effects of Increased Student Loan Availability on Attainment, Earnings, and Financial Well-Being*. Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (Working Paper 27658.)
Boatman, A., Evans, B. J. and Soliz, A. 2017. Understanding loan aversion in education: evidence from high school seniors, community college students, and adults. *AERA Open,* Vol. 3, No. 1.
Bonomelli, F. 2021. *Engagement in Apprenticeships: A Cross-national Analysis of School-to-Work Transition Surveys*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Brazil Ministry of Economy. 2017. *Diagnóstico FIES [Diagnostic of the Higher Education Student Financing Fund]*. Brasília, Ministry of Economy.
Britton, J., van der Erve, L. and Higgins, T. 2019. Income contingent student loan design: lessons from around the world. *Economics of Education Review,* Vol. 71, pp. 65–82.
Brossard, V. 2020. *Les populations en situation de précarité au temps de la COVID [People living precariously in COVID-19 times]*. Montreal, Que., Institut de coopération pour l'éducation des adultes. https://icea.qc.ca/fr/actualites/les-populations-en-situation-de-pr%C3%A9carit%C3%A9-au-temps-de-la-covid. (Accessed 17 August 2021.)
Burundi Ministry of Education and AFD. 2018. *Programme d'appui a la mise oeuvre du plan transitoire de l'education du Burundi « Twige Neza » [Support program for the Implementation of Burundi's 'Twige Neza' Transitional Education plan]*. Gitega/Paris, Ministry of Education, Technical and Professional Training/Agence Française de Développement.
Callender, C. 2008. The impact of term-time employment on higher education students' academic attainment and achievement. *Journal of Education Policy,* Vol. 23, No. 4, pp. 359–77.
Camacho-Calvo, S., García-Fallas, J., Kemper, J. M., Maldonado-Mariscal, K. and Vargas-Porras, A. 2019. *Country Case Study on Technical Vocational Education and Training (TVET) in Costa Rica*. Zurich, Switzerland, KOF Swiss Economic Institute. (LELAM-TVET4Income Working Paper 8.)
Cardozo, S. 2008. *Políticas Educativas, Logros y Desafíos del Sector en Uruguay 1990–2008 [Education Sector Policies, Achievements and Challenges in Uruguay 1990–2008]*. Montevideo, Comité de Coordinación Estratégica de Infancia y Adolescencia. (Cuadernos del ENIA.)
Carroll, J. 2020. It's time to reimagine adult literacy in a post-COVID-19 world. *Mail & Guardian*, 8 September. https://mg.co.za/education/2020-09-08-its-time-to-reimagine-adult-literacy-in-a-post-covid-19-world. (Accessed 17 August 2021.)
Cedefop. 2012. *Training Leave Policies and Practice in Europe*. Luxembourg, European Centre for the Development of Vocational Training. (Research Paper 28.)
Cerdan-Infantes, P. 2018. *Additional Financing for Access and Quality in Higher Education Project: Combined Project Information Documents/Integrated Safeguards Datasheet*. Washington, DC, World Bank.
Chaker, A. 2017. Community learning centres in Morocco: an unprecedented experience. Avramovska, M., Hirsch, E. and Schmidt-Behlau, B. (eds), *Adult Education Centres as a Key to Development: Challenges and Success Factors*. Bonn, Germany, DVV International, pp. 19–28. (International Perspectives in Adult Education.)
Chapman, B. 2016. Income contingent loans in higher education financing. *IZA World of Labor*, No. 227.
Chapman, B. and Dearden, L. 2018. The international transformation in student loan systems. *University World News*, 11 April. www.universityworldnews.com/post.php?story=20180411082843685. (Accessed 17 August 2021.)
Chapman, B. and Lounkaew, K. 2015. An analysis of Stafford loan repayment burdens. *Economics of Education Review,* Vol. 45, pp. 89–102.
Commonwealth of Learning. 2020. *Strategies for Blended TVET in Response to COVID-19*. Burnaby, BC, Commonwealth of Learning.
CPF. 2021. *Comparative Panel File: Harmonizing Comparative Lifecourse Data*. The Hague, Netherlands/Cologne, Germany, Netherlands Interdisciplinary Demographic Institute/University of Cologne. https://www.cpfdata.com/ (Accessed 17 August 2021.)

D'Amato, P. 2021. Interactive: Explore who gains most from canceling student debt. *The Hechinger Report*, 23 February. https://hechingerreport.org/interactive-explore-who-gains-most-from-cancelling-student-debt. (Accessed 30 August 2021.)

Darolia, R. 2014. Working (and studying) day and night: heterogeneous effects of working on the academic performance of full-time and part-time students. *Economics of Education Review,* Vol. 38, pp. 38–50.

Dearden, L. and Nascimento, P. M. 2019. Modelling alternative student loan schemes for Brazil. *Economics of Education Review,* Vol. 71, pp. 83–94.

Dolado, J. 2015. *No Country for Young People? Youth Labour Market Problems in Europe*. London, Centre for Economic Policy Research Press. (VoxEU.org eBook.)

Düchs, G. and Ingold, G.-L. 2016. Gut geparkt ist noch nicht studiert: Statistiken zum Physikstudium an den Universitäten in Deutschland 2016 [Well parked, you haven't studied yet: statistics on physics studies at universities in Germany in 2016]. *Physik Journal,* Vol. 15, No. 8/9, pp. 28–33.

Elliott, W. and Nam, I. 2013. Is student debt jeopardizing the short-term financial health of U.S. households? *Federal Reserve Bank of St. Louis Review,* Vol. 95, No. 5, pp. 405–24.

ETF. 2020. *Armenia: Education, Training and Employment Developments 2020*. Turin, Italy, European Training Foundation. (Country Fiche.)

Eurofound. 2020. *Addressing Household Over-indebtedness*. Luxembourg, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.

Eurostat. 2021a. Enterprises providing training by type of training and size class. Luxembourg, Eurostat. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/TRNG_CVT_01S/bookmark/table?lang=en&bookmarkId=61c7c617-8f8e-4961-8c51-e234183efdc5. (Accessed 17 August 2021.)

___. 2021b. Participation rate in education and training by labour status. Luxembourg, Eurostat. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/TRNG_AES_103/bookmark/table?lang=en&bookmarkId=ea8df588-79ce-4ad0-9fbe-716548d6945f. (Accessed 17 August 2021.)

Farnell, T., Skledar Matijević, A. and Šćukanec Schmidt, N. 2021. *The Impact of COVID-19 on Higher Education: A Review of Emerging Evidence – An Analytical Report*. Brussels, European Commisison. (NESET Report.)

Federal Reserve. 2020. *Student Loans Owned and Securitized*. St. Louis, Mo., Federal Reserve Economic Data. https://fred.stlouisfed.org/series/SLOAS. (Accessed 16 September 2021.)

Field, S. and Guez, A. 2018. *Pathways of Progression: Linking Technical and Vocational Education and Training with Post-secondary Education*. Paris, UNESCO.

Filizola, P. 2019. Fies 2019: esvaziado após reformulação, financiamento atrai menos alunos e reduz opções para mais pobres [Fies 2019: emptied after reformulation, funding attracts fewer students and reduces options for the poorest]. *BBC News Brasil*, 6 February. www.bbc.com/portuguese/brasil-46968457. (Accessed 3 September 2021.)

Fletcher, C., Webster, J. and Di, W. 2020. *PLUS Borrowing in Texas: Repayment Expectations, Experience, and Hindsight by Minority-Serving Institution Status*. San Antonio, Tex., Trellis Company.

FNDE. 2020. Pedido de Informação [Information request]. Brasília, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. (Unpublished.)

Furuta, K. 2021. Parental perceptions of university cost, fear of debt, and choice of high school in Japan. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 42, No. 5–6, pp. 667–85.

Gartenschlaeger, U. 2017. Introduction: Community learning centres as spaces for lifelong learning in the 21st Century. Avramovska, M., Hirsch, E. and Schmidt-Behlau, B. (eds), *Adult Education Centres as a Key to Development: Challenges and Success Factors*. Bonn, Germany, DVV International, pp. 8–18. (International Perspectives in Adult Education.)

Govinda, R. 2017. *CONFINTEA VI Mid-Term Review 2017: The Status of Adult Learning and Education in Asia and the Pacific.* Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Guzmán, J. 2011. *Educación Técnica y Formación Profesional en Costa Rica: Avances y Desafíos [Technical Education and Professional Training in Costa Rica; Progress and Challenges]*. San José, Consejo Nacional de Rectores. (Informe Estado de la Educación.)

Hayashi, R., Sudarshana, H. D., Jayasundara, A., Garcia, M., Balasuriya, A. and Hirokawa, T. 2021. *COVID-19 Impact on Technical and Vocational Education and Training in Sri Lanka*. Manila, Asian Development Bank. (ADB Brief 168.)

Henehan, K. 2020. *Can Training Help Workers Change Their Stripes? Retraining and Career Change in the UK*. London, Resolution Foundation.

Hoftijzer, M., Levin, V., Santos, I. and Weber, M. 2020. *TVET Systems' Response to COVID-19: Challenges and Opportunities* Washington, DC, World Bank.

Hoftijzer, M., Levin, V. and Weber, M. 2021. *COVID-19 Highlights the Urgency of TVET Reforms*. Washington, DC, World Bank. https://blogs.worldbank.org/education/covid-19-highlights-urgency-tvet-reforms. (Accessed 17 August 2021.)
ICETEX. 2020. Solicitud de Información [Information request]. Bogota, ICETEX. (Unpublished.)
IESALC. 2021. *Closing Now to Reopen Better Tomorrow: Pedagogical Continuity in Latin American Universities during the Pandemic*. Caracas, UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean.
ILO. 1974. *Paid Educational Leave Convention*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization. (Convention 140.)
___. 2019. *State of Skills: Uruguay*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
___. 2020. *Global Employment Trends for Youth 2020: Technology and the Future of Jobs*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
ILO, UNESCO and World Bank. 2020. *ILO-UNESCO-WBG Joint Survey on Technical and Vocational Education and Training (TVET) and Skills Development during the Time of COVID-19*. Geneva, Switzerland/Paris/Washington, DC, International Labour Organization/UNESCO/World Bank.
ILO/Cinterfor. 2020. *Cinterfor 2020 Report: A Year of Challenges and Lessons Learned*. Montevideo, ILO Inter-American Centre for Knowledge Development in Vocational Training.
INEEd. 2014. *Informe sobre el Estado de la Educación en Uruguay [Report on the State of Education in Uruguay]*. Montevideo, Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
INEP. 2018. *Microdados do Censo da Educação Superior [Microdata of the Higher Education Census]*. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior. (Accessed 9 November 2020.)
Ingresa. 2019. *Cuenta Pública Año 2019 [Public Account 2019]*. Santiago, Higher Education Credit System.
___. 2020. Solicitud de Información [Information request]. Santiago, Higher Education Credit System. (Unpublished.)
IPEA. 2019. *Ipea promove debate sobre financiamento do ensino superior [IPEA promotes debate on higher education financing]*. Brasília, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34875. (Accessed 16 September 2020.)
Jørgensen, C. H. 2015. *Recent Innovations in VET in Denmark: Responses to Key Challenges for VET*. Roskilde, Denmark, Nord-VET.
___. 2017. From apprenticeships to higher vocational education in Denmark: building bridges while the gap is widening. *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 69, No. 1, pp. 64–80.
Kalenkoski, C. M. and Pabilonia, S. W. 2010. Parental transfers, student achievement, and the labor supply of college students. *Journal of Population Economics*, Vol. 23, No. 2, pp. 469–96.
Kamaté, A. and Siahoué, A. 2020. *Africa: How Can Technical and Vocational Education Contribute to the Response to Future Pandemics?* Abidjan, Association for the Development of Education in Africa. www.adeanet.org/en/blogs/africa-how-can-technical-vocational-education-contribute-response-future-pandemics. (Accessed 17 August 2021.)
Kauhanen, A. 2021. The effects of an education-leave program on educational attainment and labor-market outcomes. *Education Economics*, Vol. 29, No. 6, pp. 651–69.
Kolodner, M. 2021. Public colleges shock students by sending them to costly debt collection agencies. *The Hechinger Report*, 1 June. https://hechingerreport.org/public-colleges-shock-students-by-sending-them-to-costly-debt-collection-agencies. (Accessed 30 August 2021.)
Kovacevic, M. and Jahic, A. 2020. *COVID-19 and Human Development: Exploring Global Preparedness and Vulnerability*. New York, United Nations Development Programme.
Kwon, R., Zhang, M. L. and VandenBussche, C. J. 2020. Considerations for remote learning in pathology during COVID-19 social distancing. *Cancer Cytopathology*, Vol. 128, No. 9, pp. 642–47.
Lassoued, Z., Alhendawi, M. and Bashitialshaaer, R. 2020. An exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, Vol. 10, No. 9, art. 232.
Latham, A. 2020. *2020 Student Loan Industry Study*. Santa Ana, Calif., Supermoney. www.supermoney.com/studies/student-loan-industry-study. (Accessed September 4 2021.)
Lowrey, A. 2020. Go ahead, forgive student debt. *The Atlantic*, 21 November. www.theatlantic.com/ideas/archive/2020/11/why-biden-should-forgive-student-loan-debt/617171. (Accessed 30 August 2021.)
Lucca, D. O., Nadauld, T. and Shen, K. 2017. *Credit Supply and the Rise in College Tuition: Evidence from the Expansion in Federal Student Aid Programs*. New York, Federal Reserve Bank of New York. (Staff Report 733.)

Lukyanova, L. and Veramejchyk, G. 2017. Transformation of adult education institutions in Eastern Europe: Experiences of Belarus, Ukraine and Moldova. Avramovska, M., Hirsch, E. and Schmidt-Behlau, B. (eds), *Adult Education Centres as a Key to Development: Challenges and Success Factors*. Bonn, Germany, DVV International, pp. 66–83 (International Perspectives in Adult Education.)

Madge, C., Breines, M. R., Dalu, M. T. B., Gunter, A., Mittelmeier, J., Prinsloo, P. and Raghuram, P. 2019. WhatsApp use among African international distance education (IDE) students: transferring, translating and transforming educational experiences. *Learning, Media and Technology,* Vol. 44, No. 3, pp. 267–82.

Mahdy, M. A. 2020. The impact of COVID-19 pandemic on the academic performance of veterinary medical students. *Frontiers in Veterinary Science,* Vol. 7.

Mawazo Institute. 2020. *Survey Report: The Impact of COVID-19 on Africa's Higher Education System*. Nairobi, Mawazo Institute.

Mezza, A., Ringo, D. and Sommer, K. 2019. *Can Student Loan Debt Explain Low Homeownership Rates for Young Adults?* Washington, DC, Board of Governors of the Federal Reserve System. (Consumer and Community Context.)

Musset, P., Field, S., Mann, A. and Bergseng, B. 2019. *Vocational Education and Training in Estonia*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Reviews of Vocational Education and Training.)

National Student Clearinghouse Research Center. 2021. *National Student Clearinghouse Research Center's regular updates on higher education enrollment: October 26, 2021*. Herndon, Va., National Student Clearinghouse Research Center. (Accessed 8 November 2021.)

NCES. 2020. Digest of Education Statistics: Table 331.20. Washington, DC, National Center for Education Statistics. https://nces.ed.gov/programs/digest/d20/tables/dt20_331.20.asp. (Accessed 30 August 2021.)

Nepal Ministry of Education and UNESCO. 2017. *Reading the Past, Writing the Future: A Report on National Literacy Campaign and Literate Nepal Mission*. Kathmandu, Ministry of Education, Non-Formal Education Centre/UNESCO.

NILE and UIL. 2016. *Synthesis Report on the State of Community Learning Centres in Six Asian Countries: Bangladesh, Indonesia, Mongolia, Republic of Korea, Thailand and Viet Nam*. Hamburg, Germany, National Institute for Lifelong Education/UNESCO Institute for Lifelong Learning.

O'Reilly, N. 2021. *What Is Happening in Adult Learning and Education (ALE)?* Dublin, AONTAS.

OECD. 2015. *Brazil Policy Brief: Education and Skills. Developing Skills and Education for Growth*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Better Policies Series.)

___. 2017. *Education in Costa Rica*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Reviews of National Policies for Education.)

___. 2019. *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2020a. *Effective Adult Learning Policies: Challenges and Solutions for Latin American Countries*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Skills Studies.)

___. 2020b. *The Potential of Online Learning for Adults: Early Lessons from the COVID-19 Crisis*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2020c. *VET in a Time of Crisis: Building Foundations for Resilient Vocational Education and Training Systems*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/vet-in-a-time-of-crisis-building-foundations-for-resilient-vocational-education-and-training-systems-efff194c. (Accessed 17 August 2021.)

___. 2021a. *Implications of the COVID-19 Pandemic for Vocational Education and Training*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2021b. *The State of Higher Education One Year into the COVID-19 Pandemic*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

OECD and Asian Development Bank. 2014. *Education in Indonesia: Rising to the Challenge*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Oviatt, D. P., Baumann, M. R., Bennett, J. M. and Garza, R. T. 2017. Undesirable effects of working while in college: work–school conflict, substance use, and health. *Journal of Psychology,* Vol. 151, No. 5, pp. 433–52.

Paciorek, A., Manca, F. and Borgonovi, F. 2021. *Adult Learning and COVID-19: How Much Informal and Non-formal Learning Are Workers Missing?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Parliamentary Monitoring Group. 2020. *NSFAS, CHE & SAQA 2020/21 Annual Performance Plans*. Cape Town, South Africa, Parliamentary Monitoring Group. (Annual Performance Plan of Government Departments and Entities 20/2021.)

Pham, H.-H. and Ho, T.-T.-H. 2020. Toward a 'new normal'with e-learning in Vietnamese higher education during the post COVID-19 pandemic. *Higher Education Research and Development,* Vol. 39, No. 7, pp. 1327–31.
Pham Le, A. T. 2018. The contributions of community learning centres (CLCs) to personal and community development in Myanmar. *International Review of Education,* Vol. 64, pp. 607–31.
Pinheiro, L. 2021. Enem 2021 tem 4 milhões de inscritos, menor número desde 2007 [ENEM 2021 has 4 million applicants, the lowest number since 2007]. *G1 Globo*, 15 July. https://g1.globo.com/educacao/enem/2021/noticia/2021/07/15/enem-2021-tem-4-milhoes-de-inscritos.ghtml. (Accessed 17 August 2021.)
Portela, M. J. O. and Gebremedhin, A. 2020. *Prospective Evaluation of GPE's Country-level Support to Education: Country Level Evaluation – Ethiopia*. Montreal, Que., Washington, DC/Hove, UK, Universalia/Results for Development/Itad.
Pulkkinen, L. 2021. 'Millions upon millions' in employer-funded education benefits go unused. *The Hechinger Report*, 21 June. https://hechingerreport.org/millions-upon-millions-in-employer-funded-education-benefits-go-unused. (Accessed 17 August 2021.)
Rambla, X., Castioni, R. and Sepúlveda, L. 2020. The making of TVET systems in middle-income countries: insights on Brazil and Chile. *Journal of Education and Work,* Vol. 33, No. 1, pp. 67–80.
Rogers, A. 2019. Second-generation non-formal education and the sustainable development goals: operationalising the SDGs through community learning centres. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 38, No. 5, pp. 515–26.
Rutledge, M. S., Sanzenbacherand, G. T. and Vitagliano, F. M. 2018. *Do Young Adults with Student Debt Save Less for Retirement?* Boston, Mass., Center for Retirement Research at Boston College. (Issue Brief 18-13.)
Sabzalieva, E. 2020. *Responding to Major Institutional Change: The Fall of the Soviet Union and Higher Education in Central Asia*. PhD thesis, Toronto, Ont., Ontario Institute for Studies in Education. (Unpublished.)
Sadro, F., Marsh, L., Klenk, H., Egglestone, C. and Friel, S. 2021. *Understanding the Difference You Make: An Evaluation Toolkit for Adult Learning and Career Change Programmes*. London, Learning and Work Institute. https://learningandwork.org.uk/resources/research-and-reports/understanding-the-difference-you-make-an-evaluation-toolkit-for-adult-learning-and-career-change-programmes. (Accessed 17 August 2021.)
Salmi, J. 2020. *COVID's Lessons for Global Higher Education: Coping with the Present while Building a More Equitable Future*. Indianapolis, Ind., Lumina Foundation.
Samara, M. 2021. Towards e-learning in TVET: setting and developing an e-competence framework (E-CF) for TVET teachers in Palestine. *TVET@Asia,* No. 16.
Scheepers, J. and Gebhardt, J. 2021. Teaching practices and early leaving from vocational education and training: an empirical approach and intervention project. Nägele, C., Kersh, N. and Stalder, B. E. (eds.), *Trends in Vocational Education and Training Research, Vol. IV: Proceedings of the European Conference on Educational Research*. Bremen, Germany European Research Network of Vocational Education and Training.
Setiawan, A. and Hamdani, A. 2021. Current development of vocational professional teacher education in Indonesia. *TVET@Asia,* No. 16.
Singal, A., Bansal, A., Chaudhary, P., Singh, H. and Patra, A. 2021. Anatomy education of medical and dental students during COVID-19 pandemic: a reality check. *Surgical and Radiologic Anatomy,* Vol. 43, No. 4, pp. 515–21.
Singh, J., Matthees, B. and Odetunde, A. 2021. Leaning online education during COVID-19 pandemic–attitudes and perceptions of non-traditional adult learners. *Quality Assurance in Education,* Vol. 29, No. 4, pp. 408-21.
Skills for Health. 2020. Skills for Health and NHS professionals supporting the urgent training needs of front-line staff. *Further Education News*, 9 April. www.fenews.co.uk/press-releases/45307-skills-for-health-and-nhs-professionals-supporting-the-urgent-training-needs-of-front-line-staff. (Accessed 17 August 2021.)
Sun, L., Tang, Y. and Zuo, W. 2020. Coronavirus pushes education online. *Nature Materials,* Vol. 19, No. 6, pp. 687–87.
Triyono, M. B. and Moses, K. M. 2019. Technical and vocational education and training and training in Indonesia. Bai, B. and Paryono (eds), *Vocational Education and Training in ASEAN Member States: Current Status and Future Development*. Singapore, Springer, pp. 45–79. (Perspectives on Rethinking and Reforming Education.)
Turek, K., Kalmijn, M. and Leopold, T. 2021. The Comparative Panel File: harmonized household panel surveys from seven countries. *European Sociological Review,* Vol. 37, No. 3, pp. 505–23.
UIL. 2010. *Belem Framework for Action: Harnessing the Power and Potential of Adult Learning and Education for a Viable Future*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.
___. 2020a. *UNESCO Learning Cities' Responses to COVID-19: Outcomes of Webinar on 9 April - Latin America and the Caribbean*. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning. https://uil.unesco.org/unesco-learning-cities-responses-covid-19-outcomes-webinar-9-april-latin-america-and-caribbean. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2020b. *Adult Learning and Education and COVID-19*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning. (UNESCO COVID-19 Education Response: Education Sector Issue Note 2.6.)

UNESCO-UNEVOC and National Council for the Federal Network of Vocational Institutions. 2018. *TVET Country Profile: Brazil*. Bonn, Germany, UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training.
UNESCO. 2015. *Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*. Paris, UNESCO.
___. 2016. *Community-Based Lifelong Learning and Adult Education: Role of Community Learning Centres as Facilitators of Lifelong Learning*. Paris/Bangkok, UNESCO.
___. 2020b. *How Cities Are Utilizing the Power of Non-formal and Informal Learning to Respond to the COVID-19 Crisis*. Paris, UNESCO. (UNESCO COVID-19 Education Response: Issue Note 6.2.)
___. 2021. *COVID-19: Reopening and Reimagining Universities: Survey on Higher Education through the UNESCO National Commissions*. Paris, UNESCO.
Woldegiorgis, E. T. 2008. Cost Sharing in Ethiopia: An Analysis of Challenges and Prospects. Thesis for European master in higher education, Universidade de Aveiro. (Unpublished.)
Woodhall, M. 2007. *Funding Higher Education: The Contribution of Economic Thinking to Debate and Policy Development*. Washington, DC, World Bank. (Education Working Paper 8.)
World Bank. 2014. *Republic of Burundi: Skills Development for Growth*. Washington, DC, World Bank.
Wright, E. and Mulvey, B. 2021. Internships and the graduate labour market: how upper-middle-class students 'get ahead'. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 42, No. 3, pp. 339–56.
Yizengaw, T. 2007. Implementation of cost sharing in the Ethiopian higher education landscape: critical assessment and the way forward. *Higher Education Quarterly*, Vol. 61, No. 2, pp. 171–96.
Ziderman, A. 2017. Experience with student loans, higher education. Shin, J. C. and Teixeira, P. (eds), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Dordrecht, Netherlands, Springer.

CAPÍTULO 13

Azubuike, O. B. 2021. *Education, digital skills acquisition and learning during COVID-19 in Nigeria*. Johannesburg, South Africa, Africa Portal. www.africaportal.org/features/education-digital-skills-acquisition-and-learning-during-covid-19-nigeria. (Accessed 22 October 2021.)
Binda, T. L. 2020. *New Voices in Africa: COVID-19 as a Catalyst for Digital Transformation*. Paris, Institut Montaigne. www.institutmontaigne.org/en/blog/new-voices-africa-covid-19-catalyst-digital-transformation. (Accessed 22 October 2021.)
BusinessTech. 2020. These are the skills government wants South African schools to cover. BusinessTech, 23 September. https://businesstech.co.za/news/technology/435649/these-are-the-skills-government-wants-south-african-schools-to-cover. (Accessed 25 October 2021.)
Calderon, G., Cunha, J. M. and Giorgi, G. D. 2018. Business literacy and development: evidence from a randomized controlled trial in rural Mexico. *Economic Development and Cultural Change*, Vol. 68, No. 2, pp. 507–40.
Corneille, E. 2020. *Mastercard and USAID Partner under the W-GDP to Launch Project Kirana*. London, IBS Intelligence. https://ibsintelligence.com/ibsi-news/mastercard-and-usaid-partner-under-the-w-gdp-to-launch-project-kirana. (Accessed 25 October 2021.)
DeJaeghere, J., Morris, E. and Bamattre, R. 2020. Moving beyond employment and earnings: reframing how youth livelihoods and wellbeing are evaluated in East Africa. *Journal of Youth Studies*, Vol. 23, No. 5, pp. 667–85.
Doroba, H., Mbanugo, T. and Edosio, U. 2020. *The Relevance of Digital Skills in the COVID-19 Era*. Abidjan, African Development Bank. www.afdb.org/fr/news-and-events/relevance-digital-skills-covid-19-era-36244. (Accessed 22 October 2021.)
European Commission. 2021. *Digital Education Action Plan (2021-2027): Resetting Education and Training for the Digital Age*. Brussels, European Commission. https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en. (Accessed 25 October 2021.)
Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T. and Duckworth, D. 2019. *Preparing for Life in a Digital World: IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
Fundación Chile. 2020. *1,200 New Openings for Cost-free Courses Are Made Available to Satisfy the High Demand for Workers in the Digital Area*. Santiago, Fundación Chile. https://fch.cl/en/news/1200-new-openings-for-cost-free-courses-are-made-available-to-satisfy-the-high-demand-for-workers-in-the-digital-area. (Accessed 22 October 2021.)

Howland, K. and Good, J. 2015. Learning to communicate computationally with Flip: a bi-modal programming language for game creation. *Computers and Education,* Vol. 80, pp. 224–40.
ILO. 2020. *Digital Skills and the Future of Work: Challenges and Opportunities in a Post COVID-19 Environment*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
Jackman, J. A., Gentile, D. A., Cho, N.-J. and Park, Y. 2021. Addressing the digital skills gap for future education. *Nature Human Behaviour,* Vol. 5, No. 5, pp. 542–45.
James, J. 2021. Confronting the scarcity of digital skills among the poor in developing countries. *Development Policy Review,* Vol. 39, No. 2, pp. 324–39.
Law, N., Woo, D., de la Torre, J. and Wong, G. 2018. *A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics. (Information Paper 51.)
Lee, N., Beeler Stücklin, S., Lopez Rodriguez, P., El Alaoui Faris, M. and Mukaka, I. 2020. Financial education for HIV-vulnerable youth, orphans, and vulnerable children: a systematic review of outcome evidence. *Campbell Systematic Reviews,* Vol. 16, No. 1, art. 1071.
Martínez-Alcalá, C. I., Rosales-Lagarde, A., Pérez-Pérez, Y. M., Lopez-Noguerola, J. S., Bautista-Díaz, M. L. and Agis-Juarez, R. A. 2021. The effects of COVID-19 on the digital literacy of the elderly: norms for digital inclusion. *Frontiers in Education,* Vol. 6, art. 716025.
Monteiro, L. 2021. *Ecobank Group Partners with Microsoft to Digitally Upskill Africa's SMEs*. London, IBS Intelligence. https://ibsintelligence.com/ibsi-news/ecobank-group-partners-with-microsoft-to-digitally-upskill-africas-smes. (Accessed 25 October 2021.)
Mouza, C., Yang, H., Pan, Y.-C., Ozden, S. Y. and Pollock, L. 2017. Resetting educational technology coursework for pre-service teachers: a computational thinking approach to the development of technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Australasian Journal of Educational Technology,* Vol. 33, No. 3, pp. 61–76.
OECD. 2020. *PISA 2018 Results (Volume IV): Are Students Smart About Money?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
Reyes, A., Roseth, B. and Vera-Crossio, D. 2021. *Technology, Identification, and Access to Social Programs: Experimental Evidence from Panama*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. (IDB Working Paper 1261.)
Román-González, M., Pérez-González, J.-C. and Jiménez-Fernández, C. 2017. Which cognitive abilities underlie computational thinking? Criterion validity of the Computational Thinking Test. *Computers in Human Behavior,* Vol. 72, pp. 678–91.
Seifert, A. 2020. The digital exclusion of older adults during the COVID-19 pandemic. *Journal of Gerontological Social Work,* Vol. 63, No. 6–7, pp. 674–76.
Seow, P., Looi, C.-K., How, M.-L., Wadhwa, B. and Wu, L.-K. 2019. Educational policy and implementation of computational thinking and programming: case study of Singapore. Kong, S.-C. and Abelson, H. (eds), *Computational Thinking Education*. Singapore, Springer, pp. 345–61.
Smith, B. 2021. Building a more inclusive skills-based economy: the next steps for our global skills initiative. *Official Microsoft Blog*, 20 March. https://blogs.microsoft.com/blog/2021/03/30/building-a-more-inclusive-skills-based-economy-the-next-steps-for-our-global-skills-initiative. (Accessed 22 October 2021.)
Voogt, J., Fisser, P., Good, J., Mishra, P. and Yadav, A. 2015. Computational thinking in compulsory education: towards an agenda for research and practice. *Education and Information Technologies,* Vol. 20, No. 4, pp. 715–28.
World Economic Forum. 2020. *The Future of Jobs Report 2020*. Geneva, Switzerland, World Economic Forum.
Yadav, A., Mayfield, C., Zhou, N., Hambrusch, S. and Korb, J. 2014. Computational thinking in elementary and secondary teacher education. *ACM Transactions on Computing Education,* Vol. 14, No. 1, art. 5.

CAPÍTULO 14

Adamson, L. 2020. Language of instruction: a question of disconnected capabilities. *Comparative Education,* Vol. 57, No. 2, pp. 187–205.
Aide et Action Southeast Asia. 2021. *India: COVID-19 Subjecting Children of Seasonal Migrants to Child Labour*. Phnom Penh, Aide et Action. https://seac.aide-et-action.org/india-covid-19-subjecting-children-of-seasonal-migrants-to-child-labour. (Accessed 17 August 2021.)
Amiri, R. and Jackson, A. 2021. *Taliban Attitudes and Policies towards Education*. London, Centre for the Study of Armed Groups, Overseas Development Institute. (Working Paper 601.)

Arjona, A. 2015. Civilian resistance to rebel governance. Arjona, A., Kafsir, N. and Mampilly, Z. (eds), *Rebel Governance in Civil War*. Cambridge, UK, Cambridge University Press, pp. 180–202.
Australian Humanitarian Partnership. 2021. *Delivering COVID-safe Education to Rohingya Camps in Bangladesh*. Cox's Bazar, Bangladesh, Australian Humanitarian Partnership.
Bannink-Mbazzi, F., Nalugya, R., Kawesa, E., Nimusiima, C., King, R., Hove, G. v. and Seeley, J. 2021. The impact of COVID-19 measures on children with disabilities and their families in Uganda. *Disability and Society*.
Bhattacharya, L. and Chandrasekhar, S. 2020. *India's Search for Link Language and Progress towards Bilingualism*. Mumbai, India, Indira Gandhi Institute of Development Research. (Working Paper 2020-015.)
Bol, T. 2020. Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands: first results from the LISS Panel. *SocArXiv*.
Branch, A. and Mampilly, Z. C. 2005. Winning the war, but losing the peace? The dilemma of SPLM/A civil administration and the tasks ahead. *Journal of Modern African Studies*, Vol. 43, No. 1, pp. 1–20.
Carter, E., Sabates, R., Rose, P. and Akyeampong, K. 2020. Sustaining literacy from mother tongue instruction in complementary education into official language of instruction in government schools in Ghana. *International Journal of Educational Development*, Vol. 76, art. 102195.
Deng, L. B. 2003. *Education in Southern Sudan: War, Status and Challenges of Achieving Education for All Goals*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Education for All Global Monitoring Report 2003/4*.)
Eurostat. 2014. Child specific material deprivation rate by age (children aged 1 to 15). Luxembourg, Eurostat. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/ilc_chmd01/default/table?lang=en. (Accessed 17 August 2021.)
Feroz, E. and Lakanwal, A. R. 2020. In rural Afghanistan, some Taliban gingerly welcome girls schools. *Foreign Policy*, 4 May. https://foreignpolicy.com/2020/05/04/afghanistan-taliban-girls-schools. (Accessed 17 August 2021.)
Ford, K. 2021. *Supporting Vulnerable Adolescent Girls to Continue Their Education Should Be Prioritised in Recovery Plans for Covid-19*. Paris, UNESCO. https://gemreportunesco.wpcomstaging.com/2021/06/18/supporting-vulnerable-adolescent-girls-to-continue-their-education-should-be-prioritised-in-recovery-plans-for-covid-19. (Accessed 17 August 2021.)
Giustozzi, A. and Franco, C. 2011. *The Battle for the Schools: The Taleban and State Education*. Berlin, Afghanistan Analysts Network. (Thematic Report 08/2011.)
___. 2013. *The Ongoing Battle for the Schools: Uprisings, Negotiations and Taleban Tactics*. Berlin, Afghanistan Analysts Network. (Briefing Paper 02/2013.)
Guio, A.-C., Gordon, D., Marlier, E., Najera, H. and Pomati, M. 2018. Towards an EU measure of child deprivation. *Child Indicators Research*, Vol. 11, No. 3, pp. 835–60.
Halloran, C., Jack, R., Okun, J. C. and Oster, E. 2021. *Pandemic Schooling Mode and Student Test Scores: Evidence from US States*. Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (Working Paper 29497.)
Hannum, E., Liu, R. and Alvarado-Urbina, A. 2017. Evolving approaches to the study of childhood poverty and education. *Comparative Education*, Vol. 53, No. 1, pp. 81–114.
Hattori, H., Cardoso, M. and Ledoux, B. 2017. *Collecting Data on Foundational Learning Skills and Parental Involvement in Education*. New York, UNICEF. (MICS Methodological Paper 5.)
Hiraal Institute. 2018. *The Fighters Factory: Inside Al-Shabab's Education System*. Mogadishu, Hiraal Institute.
Huang, R. and Sullivan, P. L. 2020. Arms for education? External support and rebel social services. *Journal of Peace Research*, Vol. 58, No. 4, pp. 794–808.
Human Rights Watch. 2021. *'Years Don't Wait for Them': Increased Inequalities in Children's Right to Education Due to the Covid-19 Pandemic*. New York, Human Rights Watch. www.hrw.org/report/2021/05/17/years-dont-wait-them/increased-inequalities-childrens-right-education-due-covid. (Accessed 17 August 2021.)
Inter-Agency Coordination Lebanon, UNICEF, UNHCR and WFP. 2021. *Vulnerability Assessment of Syrian Refugees in Lebanon: VASyR 2021 Preliminary Findings*. Beirut, Inter-Agency Coordination Lebanon/UNICEF/United Nations High Commissioner for Refugees/World Food Programme.
Jackson, A. 2018. *Life under the Taliban Shadow Government*. London, Overseas Development Institute.
Jackson, A. and Amiri, R. 2019. *Insurgent Bureaucracy: How the Taliban Makes Policy*. Washington, DC, US Institute of Peace. (Peaceworks 153.)
Kasfir, N. 2005. Guerrillas and civilian participation: the National Resistance Army in Uganda, 1981–86. *Journal of Modern African Studies*, Vol. 43, No. 2, pp. 271–96.
Keister, L. 2018. *Income and Wealth Are not Highly Correlated: Here Is Why and What It Means*. Washington, DC, American Sociological Association. www.wipsociology.org/2018/10/29/income-and-wealth-are-not-highly-correlated-here-is-why-and-what-it-means. (Accessed 3 March 2021.)

Kiribati Government. 2016. *Kiribati Development Plan 2016–19*. Tarawa, Government of Kiribati.
Mampilly, Z. C. 2011. *Rebel Rulers: Insurgent Governance and Civilian Life during War*. Ithaca, NY, Cornell University Press.
___. 2021. *Counting School Children Under Rebel Control: Four Case Studies*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Myanmar Ministry of Education. 2020. *Myanmar COVID-19 National Response and Recovery Plan for the Education Sector*. Naypyidaw, Myanmar, Ministry of Education.
NRC. 2005. *Profile of Internal Displacement: Sri Lanka*. Geneva, Switzerland, Global IDP Project, Norwegian Refugee Council.
Okasheh, H. 2020. *Reversing Gains: Brief on the Impact of COVID-19 on Education in Syria*. London, Save the Children.
Orsander, M. and Mendoza, P. 2020. *The Hidden Imapct of COVID-19 on Children and Families with Disabilities*. London, Save the Children.
Outhwaite, L. A., Gulliford, A. and Pitchford, N. J. 2020. Language counts when learning mathematics with interactive apps. *British Journal of Educational Technology,* Vol. 51, No. 6, pp. 2326–39.
Palmer, A. 2020. Rebel schools: the strategic timing of education provision in Afghanistan. New York, Wilf Family Department of Politics, New York University. (Unpublished.)
Pier, L., Christian, M., Tymeson, H. and Meyer, R. H. 2021. *COVID-19 Impacts on Student Learning: Evidence from Interim Assessments in California*. Stanford, Calif., Policy Analysis for California Education.
Schaeffer, K. 2021. *What We Know about Online Learning and the Homework Gap amid the Pandemic*. Washington, DC, Pew Research Center. www.pewresearch.org/fact-tank/2021/10/01/what-we-know-about-online-learning-and-the-homework-gap-amid-the-pandemic. (Accessed 1 November 2021.)
Selvik, K. 2021. Education activism in the Syrian civil war: resisting by persisting. *Comparative Education Review,* Vol. 65, No. 3.
SIL International. 2021. *Ethnologue: Languages of the World*. Dallas, Tex., SIL International. www.ethnologue.com. (Accessed 26 April 2021.)
Suffian, M. 2021. Closure of seasonal hostels forces migrant children to work as daily wage laborers, education takes backstage. *India Today*, 26 July. www.indiatoday.in/education-today/news/story/closure-of-seasonal-hostels-migrant-children-work-as-daily-wage-laborers-1832875-2021-07-26. (Accessed 17 August 2021.)
Sutton, H. 2020. COVID-19 disproportionately impacts students with disabilities across all sectors. *Disability Compliance for Higher Education,* Vol. 26, No. 6, p. 9.
Townsend, R., Chmielewska, B., Barratt, I., Kalafat, E., van der Meulen, J., Gurol-Urganci, I., O'Brien, P., Morris, E., Draycott, T., Thangaratinam, S., Le Doare, K., Ladhani, S., von Dadelszen, P., Magee, L. A. and Khalil, A. 2021. Global changes in maternity care provision during the COVID-19 pandemic: a systematic review and meta-analysis. *EClinicalMedicine,* Vol. 37, art. 100947.
UIS. 2018. *SDG Indicator 4.5.2: Recommended Approaches for Measurement*. Montreal, Que., Technical Cooperation Group for SDG 4 Indicators, UNESCO Institute for Statistics. (TCG5/REF/5.)
UNESCO. 2021. *When Schools Shut: Gendered Impacts of COVID-19 School Closures*. Paris, UNESCO.
UNESCO, UNICEF, World Bank and OECD. 2021. *What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic*. Paris/Montreal, Que.,/New York/Florence/Washington, DC, UNESCO, UNESCO Institute for Statistics/UNICEF/UNICEF Office of Research – Innocenti/World Bank/OECD.
UNICEF. 2020a. *Community-based Education Will Reach up to 140,000 Hardest to Reach Children and Those Living in Conflict Zones*. Kabul, UNICEF. www.unicef.org/afghanistan/press-releases/community-based-education-will-reach-140000-hardest-reach-children-and-those-living. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2020b. *COVID-19: Are Children Able to Continue Learning During School Closures? A Global Analysis of the Potential Reach of Remote Learning Policies*. New York, UNICEF.
___. 2021. *Ensuring Equal Access to Education in Future Crises: Findings of the New Remote Learning Readiness Index*. New York, UNICEF.
Viero, A., Barbara, G., Montisci, M., Kustermann, K. and Cattaneo, C. 2021. Violence against women in the Covid-19 pandemic: a review of the literature and a call for shared strategies to tackle health and social emergencies. *Forensic Science International*, Vol. 319, art. 110650.
Wekundah, M. and Trudell, B. 2021. *Measuring Thematic Indicator 4.5.2: Challenges and Alternatives*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
World Bank. 2021. *Loud and Clear: Effective Language of Instruction Policies for Learning*. Washington, DC, World Bank.
World Bank and IEI. 2021. *Pivoting to Inclusion: Leveraging Lessons from the COVID-19 Crisis for Learners with Disabilities*. Washington, DC, World Bank/Inclusive Education Initiative.

CAPÍTULO 15

A'Hearn, B., Baten, J. and Crayen, D. 2009. Quantifying quantitative literacy: age heaping and the history of human capital. *Journal of Economic History,* Vol. 69, No. 3, pp. 783–808.

Ancker, J. 2020. The COVID-19 pandemic and the power of numbers. *Numeracy,* Vol. 13, No. 2, art. 2.

Apena, T. T. 2021. Sustainability of adult education programmes in Nigeria: a post pandemic threat to national development. *KIU Journal of Education,* Vol. 16, No. 1, pp. 133–40.

Ayyappan, A. 2020. *Ageing Nepal: Basic Literacy Classes for Older Persons*. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning. https://uil.unesco.org/case-study/effective-practices-database-litbase-0/ageing-nepal-basic-literacy-classes-older-persons. (Accessed 17 August 2021.)

Barakat, B. 2016. Improving adult literacy without improving the literacy of adults? A cross-national cohort analysis. *World Development,* Vol. 87, pp. 242–57.

Baten, J. 2021. *Indirect Survey Estimates of Basic Numeracy among Disadvantaged Groups in sub-Saharan Africa*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2.*)

Baten, J. and Alexopoulou, K. 2021. Elite violence and elite numeracy in Africa from 1400 CE to 1900 CE. *European Review of Economic History*, art. heab013.

Baten, J. and Hippe, R. 2018. Geography, land inequality and regional numeracy in Europe in historical perspective. *Journal of Economic Growth,* Vol. 23, No. 1, pp. 79–109.

Baten, J. and Juif, D. 2014. A story of large landowners and math skills: inequality and human capital formation in long-run development, 1820–2000. *Journal of Comparative Economics,* Vol. 42, No. 2, pp. 375–401.

Brazil Ministry of Education. 2021. *Resolução No 1, de 28 de Maio de 2021 [Resolution Number 1, of May 28, 2021].* Brasília, Diário Oficial da União.

Chamberlin, S. 2019. *Education as an Individual and Social Support Strategy for Managing HIV Care Adherence in Malawi.* Paper for 2019 Comparative and International Education Society Annual Conference, San Francisco, Calif., 14–18 April.

Crayen, D. and Baten, J. 2010. Global trends in numeracy 1820–1949 and its implications for long-term growth. *Explorations in Economic History,* Vol. 47, No. 1, pp. 82–99.

Das, A., Wadhwa, S., Bansal, T. and Retnakaran, D. 2021. Literacy and response to COVID-19. *Economic and Political Weekly,* Vol. 56, No. 34.

Desjardins, R. 2020. Micro and macro drivers affecting adult literacy proficiency profiles across countries. *International Review of Education,* Vol. 66, No. 2, pp. 289–340.

Dickerson, A., McIntosh, S. and Valente, C. 2015. Do the maths: an analysis of the gender gap in mathematics in Africa. *Economics of Education Review,* Vol. 46, pp. 1–22.

Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. and Stammer, C. 2020a. Low literacy in Germany: results from the second German literacy survey. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults,* Vol. 11, No. 1, pp. 127–43.

Grotlüschen, A., Desjardins, R. and Liu, H. 2020b. Literacy and numeracy: global and comparative perspectives. *International Review of Education,* Vol. 66, No. 2, pp. 127–37.

Hanushek, E. A. and Woessmann, L. 2012. Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. *Journal of Economic Growth,* Vol. 17, No. 4, pp. 267–321.

INEP. 2021. *Censo da Educação Básica 2020: Resumo Técnico [Basic Education Census 2020: Technical Summary].* Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Juif, D.-T. and Baten, J. 2013. On the human capital of Inca Indios before and after the Spanish Conquest: was there a 'pre-colonial legacy'? *Explorations in Economic History,* Vol. 50, No. 2, pp. 227–41.

Kalman, J. and Carvajal, E. 2020. *Adult Literacy Programs in the Context of COVID-19: A Regional Snapshot from Latin America and the Caribbean*. Santiago, UNESCO.

Krenzke, T., Mohadjer, L., Li, J., Erciulescu, A., Fay, R., Ren, W., van de Kerckhove, W., Li, L., Rao, J. N. K., Xie, H. and Provasnik, S. 2020. *Program for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC): State and County Estimation Methodology Report*. Washington, DC, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics, US Department of Education.

Lang, S. 2021. Key factors influencing the maintenance of adult learners' literacy skills levels: a follow-up study of three participant cohorts of the literacy programme in Cambodia. *International Review of Education*, Vol. 67, No. 5, pp. 611–36.

Lilenstein, A. 2018. *Integrating Indicators of Education Quantity and Quality in Six Francophone African Countries*. Stellenbosch, South Africa, Department of Economics, University of Stellenbosch. (Working Paper 09/2018.)

Lopes, H. and McKay, V. 2020. Adult learning and education as a tool to contain pandemics: the COVID-19 experience. *International Review of Education,* Vol. 66, No. 4, pp. 575–602.
Lotas, S. 2021. The COVID-19 pandemic from an adult literacy practitioner-scholar perspective: where we were, where we are, and where we should be going. *Adult Literacy Education,* Vol. 3, No. 2, pp. 50–54.
NCES. 2020a. *Highlights of the 2017 U.S. PIAAC Results Web Report*. Washington, DC, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics, US Department of Education. https://nces.ed.gov/surveys/piaac/current_results.asp. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2020b. *U.S. Skills Map*. Washington, DC, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics, US Department of Education. https://nces.ed.gov/surveys/piaac/skillsmap. (Accessed 17 August 2021.)
O'Sullivan, K., O'Meara, N., Goos, M. and Conway, P. 2021. How COVID-19 has reinforced the importance of a numerate society. *Irish Educational Studies,* Vol. 40, No. 2, pp. 341–47.
Partners in Health. 2021. *Never Too Late to Learn: Providing Adult Education in Sierra Leone*. Boston, Mass., Partners in Health. www.pih.org/article/never-too-late-learn-providing-adult-education-sierra-leone. (Accessed 20 October 2021.)
Pritchett, L. 2013. *The Rebirth of Education: Schooling Ain't Learning*. Washington, DC, Center for Global Development.
Reder, S., Gauly, B. and Lechner, C. 2020. Practice makes perfect: practice engagement theory and the development of adult literacy and numeracy proficiency. *International Review of Education,* Vol. 66, No. 2, pp. 267–88.
Roozenbeek, J., Schneider, C., Dryhurst, S., Kerr, J., Freeman, A., Recchia, G., van der Bles, A. M. and van der Linden, S. 2020. Susceptibility to misinformation about COVID-19 around the world. *Royal Society Open Science,* Vol. 7, No. 10.
Smythe, S., Wilbur, A. and Hunter, E. 2021. Inventive pedagogies and social solidarity: the work of community-based adult educators during COVID-19 in British Columbia, Canada. *International Review of Education,* Vol. 67, No. 1, pp. 9–29.
Tollnek, F. and Baten, J. 2016. Age-heaping-based human capital estimates. Diebolt, C. and Haupert, M. (eds), *Handbook of Cliometrics*. Berlin, Springer, pp. 131–54.
Tollnek, F. and Baten, J. 2017. Farmers at the heart of the 'human capital revolution'? Decomposing the numeracy increase in early modern Europe. *Economic History Review,* Vol. 70, No. 3, pp. 779–809.
UIL. 2020. *Adult Numeracy: Assessment and Development*. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning. (Policy Brief 13.)
UNESCO. 2020a. *Adult Learning and Education and COVID-19*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning. (UNESCO COVID-19 Education Response: Education Sector Issue Note 2.6.)
___. 2020b. *Concept Note: Literacy Teaching and Learning in the COVID-19 Crisis and Beyond - The Role of Educators and Changing Pedagogies*. Paris, UNESCO.
___. 2020c. *Youth and Adult Literacy in the Time of COVID-19: Impacts and Revelations*. Paris, UNESCO. (Background paper for International Literacy Day 2020.)
___. 2021. *Literacy for a Human Centred Recovery: Narrowing the Digital Divide*. Paris, UNESCO. (International Literacy Day 2021 Fact Sheet.)
Zúñiga, M. G., Torres, S. G. and Solano, J. C. 2015. *Directrices Didácticas para la Alfabetización en Costa Rica [Literacy Teaching Guidelines in Costa Rica]*. San José, Faculty of Education, University of Costa Rica/Department of Youth and Adults, Ministry of Education.

CAPÍTULO 16

Afghanistan Ministry of Education. 2020. *Alternate Education Service Delivery COVID-19: Emergency Response Plan*. Kabul, Ministry of Education.
Bazaid, A. S., Aldarhami, A., Binsaleh, N. K., Sherwani, S. and Althomali, O. W. 2020. Knowledge and practice of personal protective measures during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional study in Saudi Arabia. *PloS ONE,* Vol. 15, No. 12.
Biasio, L. R. 2017. Vaccine hesitancy and health literacy. *Human Vaccines and Immunotherapeutics,* Vol. 13, No. 3, pp. 701–02.
Burns, J. 2020. Climate change: schools failing us, say pupils. BBC News, 24 February. www.bbc.com/news/education-51492942. (Accessed 21 June 2021.)
Chang, C. H. 2015. Teaching climate change: a fad or a necessity? *International Research in Geographical and Environmental Education,* Vol. 24, No. 3, pp. 181–83.

Chiba, M., Sustarsic, M., Perriton, S. and Edwards Jr, D. B. 2021. Investigating effective teaching and learning for sustainable development and global citizenship: implications from a systematic review of the literature. *International Journal of Educational Development,* Vol. 81, art. 102337.

Coan, T. G. and Holman, M. R. 2008. Voting green. *Social Science Quarterly,* Vol. 89, No. 5, pp. 1121–35.

Colombia Ministry of National Education. 2005. *Educar para el Desarrollo Sostenible [Educating for Sustainable Development].* Bogotá, Colombia, Ministry of National Education. www.mineducacion.gov.co/1621/article-90893.html. (Accessed 17 August 2021.)

Damian, A. J. and Gallo, J. J. 2020. *Promoting Health Literacy during the COVID-19 Pandemic: A Call to Action for Healthcare Professionals*. Cambridge, Mass., Shorenstein Center on Media, Politics and Public Policy, Harvard Kennedy School. https://misinforeview.hks.harvard.edu/article/promoting-health-literacy-during-the-covid-19-pandemic-a-call-to-action-for-healthcare-professionals. (Accessed 11 October 2021.)

Dietz, T., Shwom, R. L. and Whitley, C. T. 2020. Climate change and society. *Annual Review of Sociology,* Vol. 46, pp. 135–58.

European Commission. 2021. *Education for Environmental Sustainability*. Brussels, European Commission. https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area/education-for-environmental-sustainability_en. (Accessed 17 August 2021.)

Farge, E. 2021. Vaccine nationalism puts world on brink of 'catastrophic moral failure': WHO chief. Reuters, 18 January. www.reuters.com/article/us-health-coronavirus-who-idUSKBN29N0TB. (Accessed 11 October 2021.)

International Commission on the Futures of Education. 2020. *Education in a Post-COVID World: Nine Ideas for Public Action*. Paris, UNESCO.

IPCC. 2019. *Climate Change and Land: An IPCC Special Report on Climate Change, Desertification, Land Degradation, Sustainable Land Management, Food Security, and Greenhouse Gas Fluxes in Terrestrial Ecosystems*. Geneva, Switzerland, Intergovernmental Panel on Climate Change.

Leone, T. and Brown, L. J. 2020. Timing and determinants of age at menarche in low-income and middle-income countries. *BMJ Global Health,* Vol. 5, No. 12, art. 003689.

Lopes, H. and McKay, V. 2020. Adult learning and education as a tool to contain pandemics: the COVID-19 experience. *International Review of Education,* Vol. 66, No. 4, pp. 575–602.

Lubell, M., Vedlitz, A., Zahran, S. and Alston, L. T. 2006. Collective action, environmental activism, and air quality policy. *Political Research Quarterly,* Vol. 59, No. 1, pp. 149–60.

Luong, K. T., Maibach, E. and Kotcher, J. 2021. Pew's new global survey of climate change attitudes finds promising trends but deep divides. *The Conversation*, 14 September. https://theconversation.com/pews-new-global-survey-of-climate-change-attitudes-finds-promising-trends-but-deep-divides-167847. (Accessed 14 September 2021.)

Molnar, A. 2021. Health literacy during pandemic and education. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*.

Mora-Ortiz, J. R. 2015. Los Proyectos Ambientales Escolares: herramientas de gestión ambiental [School Environmental Projects: environmental management tools]. *Revista Bitácora Urbano Territorial,* Vol. 25, No. 2, pp. 67–74.

OECD. 2020. *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Republic of Korea Ministry of Education. 2015. *National Curriculum Framework of Early Childhood Education*. Sejong City, Republic of Korea, Ministry of Education.

RRI. 2018. *A Global Baseline of Carbon Storage in Collective Lands: Indigenous and Local Community Contributions to Climate Change Mitigation.* Washington, DC, Rights and Resources Initiative.

San Diego County Office of Education. 2021. *$2 million in funding to expand health literacy in schools*. San Diego, Calif., San Diego County Office of Education. www.sdcoe.net/news/Pages/2-million-funding-to-expand-health-literacy-in-schools.aspx. (Accessed 28 October 2021.)

Sandoval-Hernandez, A. and Carrasco, D. 2020. *A Measurement Strategy for SDG Thematic Indicators 4.7.4 and 4.7.5 Using International Large Scale Assessments in Education*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.

SEPN. 2020. *The Monitoring and Evaluation of Climate Change Education (MECCE) Project*. Saskatoon, Sask., Sustainability and Education Policy Framework. https://sepn.ca/mecce. (Accessed 21 June 2021.)

Shashidhara, L. S. 2019. Integrating climate change education across the curriculum. *Resonance,* Vol. 24, No. 9, pp. 1025–28.

Skinner, N. and Bromley, P. 2019. Individual and collective social justice education: comparing emphases on human rights and social movements in textbooks worldwide. *Comparative Education Review,* Vol. 63, No. 4, pp. 502–28.

Staton, B. and Hughes, L. 2020. Schools in England could drop some non-core subjects next year. Financial Times, 29 June. www.ft.com/content/f3e98ae9-badb-4ad5-ae3b-0dab037bfd28. (Accessed 11 October 2021.)
Turhan, Z., Dilcen, H. Y. and Dolu, İ. 2021. The mediating role of health literacy on the relationship between health care system distrust and vaccine hesitancy during COVID-19 pandemic. *Current Psychology*.
US Department of Health and Human Services. 2021. *HHS Announces Awardees of $250 Million to Fight COVID-19 and Improve Health Literacy among Racial and Ethnic Minority and Vulnerable Communities*. Washington, DC, Office of Minority Health, Department of Health and Human Services. www.hhs.gov/about/news/2021/06/28/hhs-announces-awardees-of-250-million-to-fight-covid-19-and-improve-health-literacy.html. (Accessed 11 October 2021.)
UIS. 2020. *UNESCO-UNICEF-World Bank Survey on National Education. Responses to COVID-19 School Closures: 1st Iteration*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics. http://covid19.uis.unesco.org/joint-covid-r1. (Accessed 11 October 2021.)
UNESCO. 2015a. *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris, UNESCO.
___. 2015b. *Not Just Hot Air: Putting Climate Change Education into Practice*. Paris, UNESCO.
___. 2018. *International Technical Guidance on Sexuality Education: An Evidence-informed Approach*. Paris/Geneva, Switzerland/New York, UNESCO/UNAIDS/UNFPA/UNICEF/UN Women/WHO.
___. 2020. *Global Citizenship Education and Education for Sustainable Development in Latin America and the Caribbean: 2030 Education Agenda Components in the Curricula of the Countries Participating in Regional Comparative and Explanatory Study (ERCE 2019)*. Paris/Santiago, UNESCO/OREALC/UNESCO Santiago.
___. 2021a. *2003 Convention Periodic Reporting: Online Form Adapted to the Overall Results Framework*. Paris, UNESCO. https://ich.unesco.org/en/perioding-reporting-ich-10-2020-01081?edit_form=764#1. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2021b. *The Journey towards Comprehensive Sexuality Education: Global Status Report – Highlights*. Paris, UNESCO.
___. 2021c. *Learn for Our Planet: A Global Review of How Environmental Issues Are Integrated in Education*. Paris, UNESCO.
UNESCO and UNFCCC. 2016. *Action for Climate Empowerment: Guidelines for Accelerating Solutions through Education, Training and Public Awareness*. Paris/Bonn, Germany, UNESCO/UN Framework Convention on Climate Change Secretariat.
United Nations. 2020. *COVID-19: UN Counters Pandemic-related Hate and Xenophobia*. New York, United Nations. www.un.org/fr/node/71022. (Accessed 28 October 2021.)
World Economic Forum. 2020. *Toward a More Sustainable World: A Global Study of Public Opinion*. Cologny, Switzerland, SAP + Qualtrics. www.weforum.org/about/a-global-study-of-public-opinion-davos-2020. (Accessed 22 June 2021.)
Zelenika, I., Moreau, T., Lane, O. and Zhao, J. 2018. Sustainability education in a botanical garden promotes environmental knowledge, attitudes and willingness to act. *Environmental Education Research,* Vol. 24, No. 11, pp. 1581–96.

CAPÍTULO 17

Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F. and Longobardi, S. 2021. What school factors are associated with the success of socio-economically disadvantaged students? An empirical investigation using PISA data. *Social Indicators Research*, Vol. 157, No.2, pp. 749–81.
AMF. 2018. *Enquête 2018: Les temps périscolaires après les réformes successives [2018 Survey: extracurricular schedule after successive reforms]*. Paris, Association des Maires de France et des Présidents d'Intercommunalité.
ANGOP. 2021. *Aulas no ensino primário podem retomar a 10 de fevereiro [Primary school classes can resume on February 10]*. Agência Angola Press, 11 January. www.angop.ao/noticias/educacao/aulas-no-ensino-primario-retorna-em-fevereiro. (Accessed 23 April 2021.)
Asanati, K., Voden, L. and Majeed, A. 2021. Healthier schools during the COVID-19 pandemic: ventilation, testing and vaccination. *Journal of the Royal Society of Medicine,* Vol. 114, No. 4, pp. 160–63.
Ashong-Katai, L. N. D. 2013. Abolition of the double shift system of schooling in Ghana: policy and its implementation in public basic schools. MPhil thesis in Comparative and International Education, University of Oslo. (Unpublished.)
Barrett, P., Treves, A., Shmis, T. and Ambasz, D. 2019. *The Impact of School Infrastructure on Learning: A Synthesis of the Evidence*. Washington, DC, World Bank.

Barshay, J. 2021. Could more time in school help students after the pandemic? The Hechinger Report, 24 May. https://hechingerreport.org/proof-points-could-more-time-in-school-help-students-after-the-pandemic. (Accessed 27 March 2021.)
BBC. 2019. *Bhutan profile: Media*. London, BBC. www.bbc.com/news/world-south-asia-12484025. (Accessed 23 April 2021.)
Brahmanandam, T. T. and Bosu Babu, T. 2016. Educational status among the scheduled tribes: issues and challenges. *NEHU Journal,* Vol. XIV, No. 2, pp. 69–85.
Burke, K. J. and Segall, A. 2011. Christianity and its legacy in education. *Journal of Curriculum Studies,* Vol. 43, No. 5, pp. 631–58.
Burns, M., Santally, M. I., Halkhoree, R., Sungkur, K. R., Juggurnath, B. and Rajabalee, Y. B. 2019. *Information and Communication Technologies in Secondary Education in Sub-Saharan Africa: Policies, Practices, Trends, and Recommendations*. Toronto, Ont., Mastercard Foundation. (Background paper for *Secondary Education in Africa: Preparing Youth for the Future of Work*.)
Carrell, S. E., Maghakian, T. and West, J. E. 2011. A's from Zzzz's? The causal effect of school start time on the academic achievement of adolescents. *American Economic Journal: Economic Policy,* Vol. 3, No. 3, pp. 62–81.
CDC and WHO. 2017. *GSHS Questionnaire*. Atlanta, Ga./Geneva, Switzerland, Centres for Disease Control and Prevention/World Health Organization. www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/surveillance/systems-tools/global-school-based-student-health-survey/questionnaire. (Accessed 17 August 2021.)
Chan, N. Y., Zhang, J., Yu, M. W. M., Lam, S. P., Li, S. X., Kong, A. P. S., Li, A. M. and Wing, Y. K. 2017. Impact of a modest delay in school start time in Hong Kong school adolescents. *Sleep Medicine,* Vol. 30, pp. 164–70.
Côte d'Ivoire Government. 2017. *Plan Sectoriel Education/Formation 2016–2025 [Education/Training Sector Plan 2016–2025]*. Abidjan, Ministry of Education, Technical Education and Professional Training/Ministry of Higher Education/Scientific Research Task Force.
Dhital, R. P., Ito, T., Kaneko, S., Komatsu, S. and Yoshida, Y. 2021. Household access to water and education for girls: the case of villages in hilly and mountainous areas of Nepal. *Oxford Development Studies*.
Duchini, E. and Effenterre, C. V. 2017. *La réforme des rhythmes scolaires: un révélateur des inégalités présentes sur le marché du travail? [The Reform of School Calendars: A Revelation of the Inequalities Present on the Labor Market?]*. Paris, Institut des Politiques Publiques. (Les notes de l'IPP 26.)
End Corporal Punishment. 2021a. *Legality of Corporal Punishment Worldwide*. New York, Global Partnership to End Violence Against Children. https://endcorporalpunishment.org/global-progress/global-table-of-legality. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2021b. *Reports on Every State and Territory*. New York, Global Partnership to End Violence Against Children. https://endcorporalpunishment.org/reports-on-every-state-and-territory. (Accessed 17 August 2021.)
European Commission/EACEA/Eurydice. 2019. *The Organisation of School Time in Europe: Primary and General Secondary Education – 2019/20*. Luxembourg, European Commission/EACEA/Eurydice. (Eurydice Facts and Figures.)
___. 2020. *The Organisation of School Time in Europe: Primary and General Secondary Education – 2020/21*. Luxembourg, European Commission/EACEA/Eurydice. (Eurydice Facts and Figures.)
Filardo, M. 2016. *State of Our Schools: America's K–12 Facilities*. Washington, DC, 21st Century School Fund.
Finnie, R. K. C., Peng, Y., Hahn, R. A., Johnson, R. L., Fielding, J. E., Truman, B. I., Muntaner, C., Fullilove, M. T., Zhang, X. and the Community Preventive Services Task Force. 2019. Examining the effectiveness of year-round school calendars on improving educational attainment outcomes within the context of advancement of health equity: a community guide systematic review. *Journal of Public Health Management and Practice,* Vol. 25, No. 6, pp. 590–94.
Fischel, W. A. 2006. 'Will I see you in September?' An economic explanation for the standard school calendar. *Journal of Urban Economics,* Vol. 59, No. 2, pp. 236–51.
Fricchione, M. J., Seo, J. Y. and Arwady, M. A. 2021. Data-driven reopening of urban public education through Chicago's tracking of COVID-19 school transmission. *Journal of Public Health Management and Practice,* Vol. 27, No. 3, pp. 229–32.
GCPEA. 2021. *Safe Schools Declaration Endorsements*. New York, Global Coalition to Protect Education from Attack. https://ssd.protectingeducation.org/endorsement. (Accessed 13 October 2021.)
Gomes, C. A. T. and Duarte, M. R. T. 2017. School infrastructure and socioeconomic status in Brazil. *Sociology and Anthropology,* Vol. 5, No. 7, pp. 522–32.
Haapala, E. A., Väistö, J., Lintu, N., Westgate, K., Ekelund, U., Poikkeus, A.-M., Brage, S. and Lakka, T. A. 2017. Physical activity and sedentary time in relation to academic achievement in children. *Journal of Science and Medicine in Sport,* Vol. 20, No. 6, pp. 583–89.

Harris, J. 2018. Our schools are broke – so why aren't we talking about it? *The Guardian*, 1 June. www.theguardian.com/commentisfree/2018/jun/01/schools-broke-class-sizes-teachers-brexit. (Accessed 17 August 2021.)
Hazell, W. 2021. Education catch-up: longer school day, more tutoring and better teaching 'three pillars' of recovery plan. *iNews*, 10 May. https://inews.co.uk/news/education/education-catch-up-longer-school-day-tutoring-better-teaching-recovery-plan-994579. (Accessed 5 March 2021.)
Huaman, E. S. 2020. Small indigenous schools: indigenous resurgence and education in the Americas. *Anthropology and Education Quarterly,* Vol. 51, No. 3, pp. 262–81.
Huang, Z., Huang, J., Gu, Q., Du, P., Liang, H. and Dong, Q. 2020. Optimal temperature zone for the dispersal of COVID-19. *Science of the Total Environment,* Vol. 736, art. 139487.
Inchley, J., Currie, D., Cosma, A. and Samdal, O. 2018. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study Protocol: Background, Methodology and Mandatory Items for the 2017/18 Survey*. St Andrews, UK, Child and Adolescent Health Research Unit.
Ito, S. and Shonchoy, A. S. 2020. *Seasonality, Academic Calendar and School Drop-outs in Developing Countries*. Miami, Fla., Florida International University. (Department of Economics Working Paper 2013.)
Joint Monitoring Programme. 2020. *Progress on Drinking Water, Sanitation and Hygiene in Schools: Special Focus on COVID-19*. New York, WHO/UNICEF Joint Monitoring Programme for Water Supply, Sanitation and Hygiene.
Kadari-Ovadia, S. 2020. Israeli Treasury favors moving to a five-day school week. Haaretz, 6 February. www.haaretz.com/israel-news/.premium-israeli-treasury-favors-moving-to-a-five-day-school-week-1.8500729. (Accessed 27 April 2021.)
Kapit, A., Marston, J. and Tsolakis, M. 2021. *Toolkit for Collecting and Analyzing Data on Attacks on Education*. New York, Global Coalition to Protect Education from Attack.
Kelley, P., Lockley, S. W., Foster, R. G. and Kelley, J. 2015. Synchronizing education to adolescent biology: 'Let teens sleep, start school later'. *Learning, Media and Technology,* Vol. 40, No. 2, pp. 210–26.
Kelley, P., Lockley, S. W., Kelley, J. and Evans, M. D. R. 2017. Is 8:30 a.m. still too early to start school? A 10:00 a.m. school start time improves health and performance of students aged 13–16. *Frontiers in Human Neuroscience,* Vol. 11, art. 588.
Kenya Ministry of Education. 2018. *2019 Term Dates for Schools and Colleges*. Nairobi, Ministry of Education.
Kirby, M., Maggi, S. and D'Angiulli, A. 2011. School start times and the sleep-wake cycle of adolescents: a review and critical evaluation of available evidence. *Educational Researcher,* Vol. 40, No. 2, pp. 56–61.
Klein, R. 2021. While learning online, many students received a surprising pandemic respite from cyberbullying. *The Hechinger Report*, 30 September. https://hechingerreport.org/while-learning-online-many-students-received-a-surprising-pandemic-respite-from-cyberbullying. (Accessed 13 October 2021.)
Lavy, V. 2015. Do differences in schools' instruction time explain international achievement gaps? Evidence from developed and developing countries. *The Economic Journal,* Vol. 125, No. 588, pp. F397–F424.
Maiti, A. 2021. Effect of corporal punishment on young children's educational outcomes. *Education Economics,* Vol. 29, No. 4, pp. 411–23.
McMurrer, J. 2007. *Choices, Changes, and Challenges: Curriculum and Instruction in the NCLB Era*. Washington, DC, Center on Education Policy.
Melker, S. and Weber, S. 2014. Agrarian roots? Think again. Debunking the myth of summer vacation's origins. Public Broadcasting Service, 7 September. www.pbs.org/newshour/education/debunking-myth-summer-vacation. (Accessed 28 April 2021.)
Nakale, A. 2020. Double session school system returns. New Era, 7 June https://neweralive.na/posts/double-session-school-system-returns. (Accessed 28 April 2021.)
OECD. 2018. *TALIS 2018 data*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm. (Accessed 19 July 2021.)
___. 2019. *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2021. *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
Ontario Ministry of Education. 2019. *School Facility Condition Index*. Toronto, Ont., Ministry of Education. www.edu.gov.on.ca/eng/parents/fci.html. (Accessed 17 August 2021.)
Parente, C. d. M. D. 2020. Multiple-shift schooling: international context and the Brazilian case. *Revista Tempos e Espaços em Educação,* Vol. 13, No. 32, pp. 1–20.

Park, S., Choi, Y., Song, D. and Kim, E. K. 2021. Natural ventilation strategy and related issues to prevent coronavirus disease 2019 (COVID-19) airborne transmission in a school building. *Science of the Total Environment,* Vol. 789, art. 147764.

Peek, L. 2018. America's deathtrap schools. *The New York Times*, 7 April. www.nytimes.com/2018/04/07/opinion/sunday/americas-deathtrap-schools.html. (Accessed 17 August 2021.)

Pulkkinen, L. 2021. America's schools are crumbling. Fixing them could save lives (and the planet). *The Hechinger Report*, 28 June. https://hechingerreport.org/americas-schools-are-crumbling-fixing-them-could-save-lives-and-the-planet. (Accessed 17 August 2021.)

Rasmeni, M. 2017. No more platoon schools: Namport commits more funding for classrooms. *Namibia Economist*, 10 August. https://economist.com.na/27191/education/no-more-platoon-schools-namport-commits-more-funding-for-classrooms. (Accessed 28 April 2021.)

Razzaque, M. A. 2020. *Graduation of Bhutan from the Group of Least Developed Countries: Potential Implications and Policy Imperatives*. Bangkok, UN Economic and Social Commission for Asia and the Pacific. (Macroeconomic Policy and Financing for Development Division Working Paper 20/04.)

Roberts, L. W. 2009. Measuring school facility conditions: an illustration of the importance of purpose. *Journal of Educational Administration,* Vol. 47, No. 3, pp. 368–80.

Rwanda Ministry of Education. 2016. *ICT in Education Policy*. Kigali, Ministry of Education.

Sachgau, O. 2016. $15 billion needed to fix Ontario schools. *Toronto Star,* 26 August. www.thestar.com/news/gta/2016/08/26/15-billion-needed-to-fix-ontario-schools.html. (Accessed 17 August 2021.)

Sedgwick, J. 2018. 25-year-old textbooks and holes in the ceiling: inside America's public schools. *The New York Times*, 16 April. www.nytimes.com/2018/04/16/reader-center/us-public-schools-conditions.html. (Accessed 17 August 2021.)

Shure, N. 2019. School hours and maternal labor supply. *Kyklos,* Vol. 72, No. 1, pp. 118–51.

Stadt Wien. 2021. *Wien etabliert 'Alles gurgelt!' an Schulen [Vienna implements 'Everyone gargles!' at school]*. Vienna, Municipal Government. www.wien.gv.at/presse/2021/08/27/wien-etabliert-alles-gurgelt-an-schulen. (Accessed 12 October 2021.)

Sujatha, K. 2002. Education among scheduled tribes. Govinda, R. (ed.), *India Education Report: A Profile of Basic Education*. New Delhi, Oxford University Press.

Uganda Ministry of Education and Sports. 2018. *Schools' and Other Institutions' Calendar 2019*. Kampala, Ministry of Education and Sports.

UIS. 2020. *SDG Indicator 4.A.2 (School Bullying): Methodological Note*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics. (Technical Cooperation Group WG/GAML/10.)

UNESCO. 2019. *Qualidade da Infraestrutura das Escolas Públicas do Ensino Fundamental no Brasil: Indicadores com Dados Públicos e Tendências de 2013, 2015 e 2017 [Infrastructure Quality of Public Elementary Schools in Brazil: Indicators with Public Data and Trends for 2013, 2015 and 2017]*. Brasília, UNESCO.

___. 2021. *COVID-19 Response: Health, Safety and Resurgence Protocols – Ensuring Safe School Reopening, Operation and Resurgence Planning*. Paris, UNESCO.

UNESCO, UNICEF and World Bank. 2020. *What Have We Learnt? Overview of Findings from a Survey of Ministries of Education on National Responses to COVID-19*. Paris/New York/Washington, DC, UNESCO/UNICEF/World Bank.

UNESCO, UNICEF, World Bank and OECD. 2021. *What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic*. Paris/Montreal, Que.,/New York/Florence/Washington, DC, UNESCO, UNESCO Institute for Statistics/UNICEF/UNICEF Office of Research – Innocenti/World Bank/OECD.

US Government Accountability Office. 2020. *K–12 Education: School Districts Frequently Identified Multiple Building Systems Needing Updates or Replacement*. Washington, DC, Government Accountability Office. (GAO-20-494.)

von Hippel, P. T. 2020. *What Does Research Say about Staggered School Calendars?* Los Angeles, Calif., Center on Education Policy, Equity and Governance. (The Answer Lab.)

von Hippel, P. T. and Hamrock, C. 2019. Do test score gaps grow before, during, or between the school years? Measurement artifacts and what we can know in spite of them. *Sociological Science,* Vol. 6, pp. 43–80.

Wickman, F. 2011. School's out forever. *Slate*, 2 September. https://slate.com/news-and-politics/2011/09/if-you-go-to-school-on-the-equator-when-does-your-summer-vacation-end.html. (Accessed 28 April 2021.)

Woessmann, L. 2016. The importance of school systems: evidence from international differences in student achievement. *Journal of Economic Perspectives,* Vol. 30, No. 3, pp. 3–32.

Yeşil Dağlı, Ü. 2019. Effect of increased instructional time on student achievement. *Educational Review*, Vol. 71, No. 4, pp. 501–17.
Zavacky, F. and Michael, S. L. 2017. Keeping recess in schools. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, Vol. 88, No. 5, pp. 46–53.

CAPÍTULO 18

Anadolu Agency. 2021. Rwandan students to learn Turkish with Yunus Emre Institute. *Daily Sabah*, 20 April. www.dailysabah.com/turkey/education/rwandan-students-to-learn-turkish-with-yunus-emre-institute. (Accessed 17 August 2021.)
Baecher, L. (ed.). 2021. *Study Abroad for Pre- and In-Service Teachers: Transformative Learning on a Global Scale*. New York, Routledge.
Bilecen, B. 2020. Commentary: COVID-19 pandemic and higher education – international mobility and students' social protection. *International Migration*, Vol. 58, No. 4, pp. 263–66.
Campbell, A. C. and Baxter, A. R. 2019. Exploring the attributes and practices of alumni associations that advance social change. *International Journal of Educational Development*, Vol. 66, pp. 164–72.
Campbell, A. C., Kelly-Weber, E. and Lavallee, C. 2021. University teaching and citizenship education as sustainable development in Ghana and Nigeria: insight from international scholarship program alumni. *Higher Education*, Vol. 81, No. 1, pp. 129–44.
Campbell, A. C. and Lavallee, C. A. 2020. A community of practice for social justice: examining the case of an international scholarship alumni association in Ghana. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 24, No. 4, pp. 409–23.
Campbell, A. C. and Neff, E. 2020. A systematic review of international higher education scholarships for students from the Global South. *Review of Educational Research*, Vol. 90, No. 6, pp. 824–61.
Caravatti, M.-L., Lederer, S. M., Lupico, A. and Van Meter, N. 2014. *Getting Teacher Migration and Mobility Right*. Brussels, Education International.
Chankseliani, M. 2018. The politics of student mobility: links between outbound student flows and the democratic development of post-Soviet Eurasia. *International Journal of Educational Development*, Vol. 62, pp. 281–88.
Chen, C., Bernard, A., Rylee, R. and Abel, G. 2021. Brain circulation: the educational profile of return migrants. *Population Research and Policy Review*.
China Scholarship Council. 2020. *Introduction to Chinese Government Scholarships*. Beijing, Study in China. www.campuschina.org/content/details3_74776.html. (Accessed 5 March 2021.)
Development Initiatives. 2020. *Global Humanitarian Assistance Report 2020*. Bristol, UK, Development Initiatives.
Di Maria, D. L. 2020. US colleges report a 43% decline in new international student enrollment, and not just because of the pandemic. *The Conversation*, 19 November. https://theconversation.com/us-colleges-report-a-43-decline-in-new-international-student-enrollment-and-not-just-because-of-the-pandemic-149885. (Accessed 17 August 2021.)
Dong, L. and Chapman, D. W. 2008. The Chinese Government Scholarship Program: an effective form of foreign assistance? *International Review of Education*, Vol. 54, No. 2, pp. 155–73.
European Commission. 2017. *Erasmus+: School education staff mobility – The benefits*. Brussels, European Commission. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/news/school-education-staff-mobility-benefits_en. (Accessed 7 July 2021.)
Finnish National Agency for Education. 2020. *Impact of COVID-19 on Higher Education Student Mobility in Finland*. Helsinki, Finnish National Agency for Education. www.oph.fi/en/news/2020/impact-covid-19-higher-education-student-mobility-finland. (Accessed 17 August 2021.)
GIZ. 2020. *Alumniportal Deutschland*. Bonn, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit. www.giz.de/en/worldwide/30728.html. (Accessed 17 August 2021.)
Ha, W., Lu, K. and Wo, B. 2020. Do Chinese government foreign student scholarships target natural resources in Africa? *Higher Education Policy*, Vol. 33, No. 3, pp. 479–509.
Hoffmann, B., Pedroza, L. and Palop-García, P. 2017. *Emigrant Policies Index (EMIX) Dataset*. Hamburg, German Institute of Global and Area Studies. https://data.gesis.org/sharing/#!Detail/10.7802/1499. (Accessed 17 August 2021.)
IIE. 2020. *Assisting International Students in the COVID-19 Crisis*. New York, Institute of International Education. www.iie.org/en/Donate/Where-to-give/IIE-Emergency-Student-Fund/IIE-COVID-19-Response. (Accessed 17 August 2021.)

Iyevlyev, O. 2018. Professional pedagogical mobility of educators in the European context. *Comparative Professional Pedagogy,* Vol. 8, No. 3, pp. 57–63.
Jaritz, G. 2011. Developing a culture of (inter)national mobility in initial teacher training: expectations, limitations and ways forward. Goetz, T., Jaritz, G. and Oser, F. (eds), *Pains and Gains of International Mobility in Teacher Education.* Rotterdam, SensePublishers, pp. 7–24.
Jing, C. 2020. BRICS students education in China from 2010 to 2018: development, problems and recommendations. *Conjuntura Austral,* Vol. 11, No. 53, pp. 67–91.
Lei, J., Xiao, L. and Li, B. 2021. African students' motivations for studying in China's higher education. *Asia Pacific Education Review,* Vol. 22, No. 2, pp. 319–32.
Marginson, S. 2020. Global HE as we know it has forever changed. *Times Higher Education*, 26 March. www.timeshighereducation.com/blog/global-he-we-know-it-has-forever-changed. (Accessed 17 August 2021.)
Martel, M. 2017. Tracing the spark that lights a flame: a review of methodologies to measure the outcomes of international scholarships. Dassin, J. R., Marsh, R. R. and Mawer, M. (eds), *International Scholarships in Higher Education: Pathways to Social Change.* Cham, Switzerland, Springer, pp. 281–304.
Mawer, M. 2018. Magnitudes of impact: a three-level review of evidence from scholarship evaluation. Dassin, J. R., Marsh, R. R. and Mawer, M. (eds), *International Scholarships in Higher Education: Pathways to Social Change.* Cham, Switzerland, Springer, pp. 257–80.
Mercado, S. 2020. International student mobility and the impact of the pandemic. AACSB Insights for Everyone, 11 June. https://www.aacsb.edu/insights/articles/2020/06/covid-19-and-the-future-of-international-student-mobility. (Accessed 17 August 2021.)
Mitchell, C. 2021. Erdogan's ambition drives Turkey's Africa surge. African Business, 17 March. https://african.business/2021/03/trade-investment/erdogans-ambition-drives-turkeys-africa-surge. (Accessed 17 August 2021.)
Mulvey, B. 2021. 'Decentring' international student mobility: the case of African student migrants in China. *Population, Space and Place,* Vol. 27, No. 3, art. 2393.
Odhiambo, W. 2020. Sport scholarship students suffer under Covid-19 lockdown. *University World News*, 11 June. www.universityworldnews.com/post.php?story=20200609072143783. (Accessed 17 August 2021.)
OECD. 2018. *TALIS 2018 data.* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm. (Accessed 19 July 2021.)
___. 2020a. Share of international, foreign and all students enrolled by field of education. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. https://stats.oecd.org/index.aspx/Images/Index.aspx?DataSetCode=EAG_ENRL_MOBILES_FIELDS. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2020b. *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
Pedroza, L. and Palop-García, P. 2017. Diaspora policies in comparison: an application of the Emigrant Policies Index (EMIX) for the Latin American and Caribbean region. *Political Geography,* Vol. 60, pp. 165–78.
Peters, M. A., Hollings, S., Zhanga, M., Quainoo, E. A., Wang, H., Huang, Y., Zhou, S., Laimeche, A., Omary Chunga, J., Ren, Z., Ogunniran, M. O., Khomera, S. W., Zheng, W., Xu, R., Mou, C. and Green, B. 2021. The changing map of international student mobility. *Access: Contemporary Issues in Education,* Vol. 41, No. 1, pp. 7–28.
Princewill, N. 2021. Anger over UK quarantine rules for fully vaccinated travelers from India and many African countries. CNN, 2 October. https://edition.cnn.com/travel/article/covishield-vaccine-countries-travel-cmd-intl/index.html. (Accessed 13 October 2021.)
Ragazzi, F. 2014. A comparative analysis of diaspora policies. *Political Geography,* Vol. 41, pp. 74–89.
Rose, A. J. and Cooper-Duffy, K. 2021. Implementation of an interprofessional study abroad experience in Botswana for special educators and speech-language pathologists. Baecher, L. (ed.), *Study Abroad for Pre- and In-Service Teachers: Transformative Learning on a Global Scale.* New York, Routledge, pp. 146–65.
Shields, R. 2021. *Social Network Analysis Perspectives on Bilateral Scholarship Aid Flows.* Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2.*)
Shields, R. and Menashy, F. 2019. The network of bilateral aid to education 2005–2015. *International Journal of Educational Development,* Vol. 64, pp. 74–80.
Tripp, L. O., Love, A., Barry, N., Thomas, C. M. and Russell, J. 2021. A qualitative analysis of teacher candidates' study abroad experiences in Malawi. Baecher, L. (ed.), *Study Abroad for Pre- and In-Service Teachers : Transformative Learning on a Global Scale.* New York, Routledge, pp. 129–45.

Turkey Ministry of Culture and Tourism. 2021. *Türkiye Burslari [Turkish Bursaries]*. Ankara, Ministry of Culture and Tourism. https://turkiyeburslari.gov.tr. (Accessed 17 August 2021.)
Turkish Cooperation and Coordination Agency. 2020. *Turkish Development Assistance Report 2019*. Ankara, Turkish Cooperation and Coordination Agency.
University of Oklahoma. 2020. *International Student Pandemic Scholarship*. Norman, Okla., University of Oklahoma. www.ou.edu/cis/scholarships/international-students/international-student-pandemic-scholarship. (Accessed 17 August 2021.)
Ünveren, B. 2021. Turkey seeks to strengthen Africa relations with 'benevolence'. *Deutsche Welle*, 4 February. www.dw.com/en/turkey-seeks-to-strengthen-africa-relations-with-benevolence/a-56452857. (Accessed 17 August 2021.)
Vasilopoulos, G. and Romero, G. 2021. Post-method design for an English language teacher-training study abroad program: from western China to Canada. Baecher, L. (ed.), *Study Abroad for Pre- and In-Service Teachers : Transformative Learning on a Global Scale*. New York, Routledge, pp. 81–96.
Vögtle, E. M. 2019. *What Deters Students of Education and Teacher Training from Enrolment Abroad?* Warsaw, Eurostudent. (Intelligence Brief 2.)
Waters, J. 2021. *COVID-19 and International Student Mobility: Some Reflections*. London, London School of Economics. https://blogs.lse.ac.uk/seac/2021/01/05/covid-19-and-international-student-mobility-some-reflections. (Accessed 17 August 2021.)
Witt, A. and Liu, W. 2021. Transforming teacher preparation for global readiness: scaling up education abroad. Baecher, L. (ed.), *Study Abroad for Pre- and In-Service Teachers : Transformative Learning on a Global Scale*. New York, Routledge, pp. 31–43.
Woodland, R. H. 2021. Design principles for international teacher study abroad programs: the case of the Instructional Leadership Institute for Pakistani Educators (ILIPE). Baecher, L. (ed.), *Study Abroad for Pre- and In-Service Teachers : Transformative Learning on a Global Scale*. New York, Routledge, pp. 71–80.
Yıldırım, S., Bostancı, S. H., Yıldırım, D. Ç. and Erdoğan, F. 2021. Rethinking mobility of international university students during COVID-19 pandemic. *Higher Education Evaluation and Development*, Vol. 15, No. 2, pp. 98–113.

CAPÍTULO 19

ADEA, AU/CIEFFA and APHRC. 2021. *School Reopening in Africa during the COVID-19 Pandemic*. Abidjan, Association for the Development of Education in Africa/African Union International Centre for Girls' and Women's Education in Africa/African Population and Health Research Center.
Bastian, K. and Crittenden Fuller, S. 2021. *Four Key Lessons on Teacher and Principal Attrition during the Pandemic*. Raleigh, NC, EducationNC. www.ednc.org/perspective-four-key-lessons-on-teacher-and-principal-attrition-during-the-pandemic. (Accessed 17 August 2021.)
Blackley, S., Wilson, S., Sheffield, R., Murcia, K., Brown, P., Tang, K.-S., Cooper, M. and Williams, J. 2021. How have COVID-19-related changes to tuition modes impacted face-to-face initial teacher education students? *Issues in Educational Research*, Vol. 31, No. 2, pp. 421–39.
Bobba, M., Ederer, T., Leon-Ciliotta, G., Neilson, C. A. and Nieddu, M. 2021. *Teacher Compensation and Structural Inequality: Evidence from Centralized Teacher School Choice in Peru*. Bonn, Germany, Institute of Labor Economics. (IZA Discussion Paper 14581.)
Campanini, M. 2019. *The Out-of-field Teaching Phenomenon*. Sydney, Independent Education Union of Australia. http://publications.ieu.asn.au/2019-september-ie/articles4/teaching-phenomenon. (Accessed 17 August 2021.)
Carver-Thomas, D., Leung, M. and Burns, D. 2021. *California Teachers and COVID-19: How the Pandemic is Impacting the Teacher Workforce*. Palo Alto, Calif., Learning Policy Institute.
Cheung, E. 2021. Coronavirus: Hong Kong looks at making unvaccinated teachers undergo regular COVID-19 testing. *South China Morning Post*, 3 July. www.scmp.com/news/hong-kong/health-environment/article/3139711/coronavirus-hong-kong-looks-making-unvaccinated. (Accessed 15 October 2021.)
Clotfelter, C. T., Ladd, H. F. and Vigdor, J. L. 2010. Teacher credentials and student achievement in high school: a cross-subject analysis with student fixed effects. *Journal of Human Resources*, Vol. 45, No. 3, pp. 655–81.
Darling-Hammond, L. and Hyler, M. E. 2020. Preparing educators for the time of COVID... and beyond. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 43, No. 4, pp. 457–65.

De Neve, D. and Devos, G. 2017. How do professional learning communities aid and hamper professional learning of beginning teachers related to differentiated instruction? *Teachers and Teaching,* Vol. 23, No. 3, pp. 262–83.
du Plessis, A. E., Gillies, R. M. and Carroll, A. 2014. Out-of-field teaching and professional development: a transnational investigation across Australia and South Africa. *International Journal of Educational Research,* Vol. 66, pp. 90–102.
Dzehtsiarou, K. 2021. Compulsory vaccination: what does human rights law say? *The Conversation*, 14 September. https://theconversation.com/compulsory-vaccination-what-does-human-rights-law-say-167735. (Accessed 15 October 2021.)
European Commission/EACEA/Eurydice. 2019. *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe: 2017/18*. Brussels, European Commission/EACEA/Eurydice. (Eurydice Facts and Figures.)
Evans, D. K., Yuan, F. and Filmer, D. 2021. *Teacher Pay in Africa: Evidence from 15 Countries*. Washington, DC, Center for Global Development. (CGD Working Paper 538.)
Funani, Y. 2021. Eastern Cape recruiting teachers ahead of reopening of schools. SABC News, 3 February. www.sabcnews.com/sabcnews/eastern-cape-recruiting-teachers-ahead-of-reopening-of-schools. (Accessed 17 August 2021.)
Goldberg, E. 2021. As pandemic upends teaching, fewer students want to pursue it. *The New York Times*, 27 March. www.nytimes.com/2021/03/27/us/covid-school-teaching.html. (Accessed 14 October 2021.)
Goos, M., Hannigan, A., O'Donoghue, J. and Ní Ríordáin, M. 2019. *Building Teacher Knowledge for Quality Mathematics Education in Ireland*. Limerick, Ireland, University of Limerick.
Handebo, S., Wolde, M., Shitu, K. and Kassie, A. 2021. Determinant of intention to receive COVID-19 vaccine among school teachers in Gondar city, northwest Ethiopia. *PLoS ONE,* Vol. 16, No. 6.
IEA. 2019. *Trends in International Mathematics and Science Study*. Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
INEP. 2019. *Microdados do Censo da Educação Superior [Microdata of the Higher Education Census]*. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior. (Accessed 17 August 2021.)
Karamperidou, D., Brossard, M., Peirolo, S. and Richardson, D. 2020. *Time to Teach: Teacher Attendance and Time on Task in Eastern and Southern Africa*. Florence, Italy, UNICEF Office of Research – Innocenti.
Kenny, J., Hobbs, L. and Whannell, R. 2020. Designing professional development for teachers teaching out-of-field. *Professional Development in Education,* Vol. 46, No. 3, pp. 500–15.
König, J., Jäger-Biela, D. J. and Glutsch, N. 2020. Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education,* Vol. 43, No. 4, pp. 608–22.
Maxwell, L. A. 2021. We feel your grief: remembering the 1,000 plus educators who've died of COVID-19. *Education Week*, 3 September. www.edweek.org/teaching-learning/we-feel-your-grief-remembering-the-1-000-plus-educators-whove-died-of-covid-19/2021/09. (Accessed 14 October 2021.)
Mwesigwa, A. 2021. 'I'll never go back': Uganda's schools at risk as teachers find new work during COVID. The Guardian, 30 September. www.theguardian.com/global-development/2021/sep/30/ill-never-go-back-ugandas-schools-at-risk-as-teachers-find-new-work-during-covid. (Accessed 14 October 2021.)
Napier, J. B., Luft, J. A. and Singh, H. 2020. In the classrooms of newly hired secondary science teachers: the consequences of teaching in-field or out-of-field. *Journal of Science Teacher Education,* Vol. 31, No. 7, pp. 802–20.
Ndaba, B. 2021. Angie Motshekga: 1 650 teachers have died of COVID-19 between March 2020 and February 2021. IOL, 24 July. www.iol.co.za/news/politics/angie-motshekga-1-650-teachers-have-died-of-covid-19-between-march-2020-and-february-2021-ff1beb76-4827-44be-bb08-90c9f03fb6ea. (Accessed 14 October 2021.)
New South Wales Government. 2021. *Vaccination Requirements for School Sites*. Sydney, Australia, Government of New South Wales. https://education.nsw.gov.au/covid-19/advice-for-families/vaccination-requirements-for-school-sites. (Accessed 15 October 2021.)
New Zealand Government. 2021. *Education Sector Vaccinations*. Wellington, Government of New Zealand. https://covid19.govt.nz/covid-19-vaccines/vaccinations-and-work/mandatory-vaccinations-for-workers/education-sector-vaccinations. (Accessed 15 October 2021.)
OECD. 2018. *TALIS 2018 Data*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm. (Accessed 19 July 2021.)
Owen, S. 2014. Teacher professional learning communities: going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth. *Australian Journal of Adult Learning,* Vol. 54, No. 2, pp. 54–77.

Popova, A., Evans, D. K., Breeding, M. E. and Arancibia, V. 2018. *Teacher Professional Development around the World: The Gap between Evidence and Practice*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 8572.)

Porsch, R. and Whannell, R. 2019. Out-of-field teaching affecting students and learning: what is known and unknown. Hobbs, L. and Törner, G. (eds), *Examining the Phenomenon of 'Teaching Out-of-field': International Perspectives on Teaching as a Non-specialist*. Singapore, Springer, pp. 175–91.

Pota, V., Hennessy, S., Koomar, S., Kreimeia, A., Zubairi, A., Aerts, C. and Gault, C. 2021. *Turning to Technology: A Global Survey of Teachers' Responses to the Covid-19 Pandemic*. London, T4 Education/EdTech Hub.

Price, A., Vale, C., Porsch, R., Rahayu, E., Faulkner, F., Ríordáin, M. N., Crisan, C. and Luft, J. A. 2019. Teaching out-of-field internationally. Hobbs, L. and Törner, G. (eds), *Examining the Phenomenon of 'Teaching Out-of-field': International Perspectives on Teaching as a Non-specialist*. Singapore, Springer, pp. 53–83.

Prince, G. and O'Connor, M. 2018. *Crunching the Numbers of Out-of-field Teaching*. Melbourne, Australia, Australian Mathematical Sciences Institute. (AMSI Occasional Paper 1.)

Racey, C. S., Donken, R., Porter, I., Albert, A., Bettinger, J. A., Mark, J., Bonifacio, L., Dawar, M., Gagel, M. and Kling, R. 2021. Intentions of public school teachers in British Columbia, Canada to receive a COVID-19 vaccine. *Vaccine: X*, Vol. 8.

Ramot, R. and Donitsa-Schmidt, S. 2021. COVID-19: education policy, autonomy and alternative teacher education in Israel. *Perspectives in Education*, Vol. 39, No. 1.

Rashid, O. 2021. 1,621 teachers died of COVID-19 during U.P. Panchayat polls, says Union. *The Hindu*, 17 May. www.thehindu.com/news/national/other-states/many-teachers-died-of-covid-19-during-up-panchayat-polls-says-union/article34575965.ece. (Accessed 14 October 2021.)

Reid, N. and Cranston, J. 2021. Provinces should act fast to avert a teacher shortage now and after COVID-19. *The Conversation*, 15 March. https://theconversation.com/provinces-should-act-fast-to-avert-a-teacher-shortage-now-and-after-covid-19-154930. (Accessed 14 October 2021.)

Salifu, M. and Todd, R. 2020. *Ghana's Teacher Education System and Responding to COVID-19*. Accra, Transforming Teacher Education and Learning. http://resourceshub.ncte.edu.gh/news-view/ghanas-teacher-education-system-and-responding-to-covid-19. (Accessed 17 August 2021.)

Sepulveda-Escobar, P. and Morrison, A. 2020. Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile: challenges and opportunities. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 43, No. 4, pp. 587–607.

Sharplin, E. D. 2014. Reconceptualising out-of-field teaching: experiences of rural teachers in Western Australia. *Educational Research*, Vol. 56, No. 1, pp. 97–110.

Sheppard, K., Padwa, L., Kelly, A. M. and Krakehl, R. 2020. Out-of-field teaching in chemistry and physics: an empirical census study. *Journal of Science Teacher Education*, Vol. 31, No. 7, pp. 746–67.

Steiner, E. D. and Woo, A. 2021. *Job-related Stress Threatens the Teacher Supply: Key Findings from the 2021 State of the US Teacher Survey*. Santa Monica, Calif., RAND Corporation.

Tatto, M. T. 2020. *Evaluating Global Progress on Improving Teacher Quality: ISCED-T and Other Possible Metrics*. Paris, International Task Force on Teachers for Education 2030. https://teachertaskforce.org/blog/evaluating-global-progress-improving-teacher-quality-isced-t-and-other-possible-metrics. (Accessed 17 August 2021.)

The Guardian. 2017. Secret Teacher: too many of us teach subjects we're not qualified for. 18 May. www.theguardian.com/teacher-network/2017/sep/16/the-secret-teacher-too-many-us-teaching-subjects-not-qualified. (Accessed 17 August 2021.)

UIS. 2020. *Current Status and Next Steps for SDG Indicators 4.c.1 to 4.c.4*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics. (Working Group on Teachers, Technical Cooperation Group WG/T/4.)

___. 2021. *International Standard Classification of Teacher Training Programmes* Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.

UNESCO. 2021. *Closing the Gap: Ensuring There Are Enough Qualified and Supported Teachers*. Paris, International Task Force on Teachers for Education 2030.

UNESCO, UNICEF, World Bank and OECD. 2021. *What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic*. Paris/Montreal, Que.,/New York/Florence/Washington, DC, UNESCO, UNESCO Institute for Statistics/UNICEF/UNICEF Office of Research – Innocenti/World Bank/OECD.

Valeeva, R. and Kalimullin, A. 2021. Adapting or changing: the COVID-19 pandemic and teacher education in Russia. *Education Sciences*, Vol. 11, No. 8.

Van Overschelde, J. and Piatt, A. 2020. U.S. Every Student Succeeds Act: negative impacts on teaching out-of-field. *Research in Educational Policy and Management*, Vol. 2, No. 1, pp. 1–22.

Weldon, P. 2016. *Out-of-field Teaching in Australian Secondary Schools*. Camberwell, Australia, Australian Council for Educational Research. (Policy Insights 6.)
White House. 2021. *White House Report: Vaccination Requirements Are Helping Vaccinate More People, Protect Americans from COVID-19, and Strengthen the Economy*. Washington, DC, The White House.
White, I. and McSharry, M. 2021. Preservice teachers' experiences of pandemic related school closures: anti-structure, liminality and communitas. *Irish Educational Studies*, Vol. 40, No. 2, pp. 319–27.
Worth, J. 2021. *What Impact Did COVID-19 Have on Teacher Retention?* Slough, UK, National Foundation for Educational Research. www.nfer.ac.uk/news-events/nfer-blogs/what-impact-did-covid-19-have-on-teacher-retention. (Accessed 14 October 2021.)
Xinhua. 2021. Uganda to recruit over 3,000 teachers ahead of reopening of schools. 17 February. www.xinhuanet.com/english/2021-02/17/c_139748424.htm. (Accessed 17 August 2021.)
Zamarro, G., Camp, A., Fuchsman, D. and McGee, J. 2021. *Understanding How COVID-19 Has Changed Teachers' Chances of Remaining in the Classroom*. Fayetteville, Ark., College of Education and Health Professions, University of Arkansas. (EDRE Research Brief 2021-01.)

CAPÍTULO 20

Adukia, A., Asher, S. and Novosad, P. 2020. Educational investment responses to economic opportunity: evidence from Indian road construction. *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol. 12, No. 1, pp. 348–76.
Aggarwal, S. 2018. Do rural roads create pathways out of poverty? Evidence from India. *Journal of Development Economics*, Vol. 133, pp. 375–95.
Ahmad, S. and Puppim de Oliveira, J. A. 2015. Fuel switching in slum and non-slum households in urban India. *Journal of Cleaner Production*, Vol. 94, pp. 130–36.
Amore, M. D., Bennedsen, M., Larsen, B. and Rosenbaum, P. 2019. CEO education and corporate environmental footprint. *Journal of Environmental Economics and Management*, Vol. 94, pp. 254–73.
Badasyan, N. and Silva, S. 2018. The impact of internet access at home and/or school on students' academic performance in urban areas in Brazil. *International Journal of Education Economics and Development*, Vol. 9, No. 2, pp. 149–71.
Bessone, P., Dahis, R. and Ho, L. 2021. *The Impact of 3G Mobile Internet on Educational Outcomes in Brazil*. Cambridge, Mass., Massachussets Institute of Technology.
Bianchi, F., Dorsel, C., Garnett, E., Aveyard, P. and Jebb, S. A. 2018. Interventions targeting conscious determinants of human behaviour to reduce the demand for meat: a systematic review with qualitative comparative analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, Vol. 15, No. 1, pp. 1–25.
Bloomfield, E. 2014. *Gender and Livelihoods Impacts of Clean Cookstoves in South Asia*. Washington, DC, Global Alliance for Clean Cookstoves,.
Carrieri, V. and Principe, F. 2020. *WHO and for How Long? An Empirical Analysis of the Consumers' Response to Red Meat Warning*. Bonn, Germany, Institute of Labor Economics. (IZA Discussion Paper 13882.)
Conte, M. N. and Jacobsen, G. D. 2016. Explaining demand for green electricity using data from all US utilities. *Energy Economics*, Vol. 60, pp. 122–30.
De Backer, C. J. S. and Hudders, L. 2015. Meat morals: relationship between meat consumption consumer attitudes towards human and animal welfare and moral behavior. *Meat Science*, Vol. 99, pp. 68–74.
Einhorn, L. 2020. *Food, Classed? Social Inequality and Diet: Understanding Stratified Meat Consumption Patterns in Germany*. Cologne, Germany, International Max Planck Research School on the Social and Political Constitution of the Economy. (Studies on the Social and Political Constitution of the Economy.)
Ellen MacArthur Foundation. 2017. *A New Textiles Economy: Redesigning Fashion's Future*. Cowes, UK, Ellen MacArthur Foundation. (Circular Fibres Initiative.)
ESMAP. 2020. *Supporting Tuvalu's Move towards 100% Renewable Energy*. Washington, DC, World Bank. (Energy Sector Management Assistance Program Impact 21.)
___. 2021. *What Drives the Transition to Modern Energy Cooking Services? A Systematic Review of the Evidence*. Washington, DC, World Bank. (Energy Sector Management Assistance Program Technical Report 015/21.)
Esposito, D. 2021. *Studies Converge on Benefits of a Rapid Clean Energy Transition*. San Francisco, Calif., Energy Innovation Policy and Technology.
FAO. 2017. *Global Initiative on Food Loss and Waste*. Rome, Food and Agriculture Organization of the United Nations.

Giacoman, C., Arancibia, P. A. and Alfaro, J. 2021. Choosing to stop consuming meat for environmental reasons: exploring the influence of gender and social status variables in Chile. *British Food Journal,* Vol. 123, No. 9.
Gould, C. F. and Urpelainen, J. 2020. The role of education and attitudes in cooking fuel choice: evidence from two states in India. *Energy for Sustainable Development,* Vol. 54, pp. 36–50.
Hafner, M. and Tagliapietra, S. (eds). 2020. *The Geopolitics of the Global Energy Transition*. Cham, Switzerland, Springer. (Lecture Notes in Energy 73.)
Hampton, K., Fernandez, L., Robertson, C. and Bauer, J. M. 2020. *Repercussions of Poor Broadband Connectivity for Students in Rural and Small Town Michigan.* Paper for 48th Research Conference on Communication, Information and Internet Policy, 25–26 September.
Hincapie-Velez, G. D., Montoya-Gomez, I. and Bustamante, J. J. 2017. The rural roads impact on education performance in Antioquia (Colombia): an ordered probit model. *Ecos de Economía,* Vol. 21, No. 44, pp. 72–85.
IEA, IRENA, UNSD, World Bank and WHO. 2020. *Tracking SDG 7: The Energy Progress Report 2020.* Paris/Abu Dhabi/New York/Washington, DC/Geneva, Switzerland, International Energy Agency/International Renewable Energy Agency/UN Statistical Division/World Bank/World Health Organization.
___. 2021. *Tracking SDG 7: The Energy Progress Report 2021.* Paris/Abu Dhabi/New York/Washington, DC,/Geneva, Switzerland, International Energy Agency/International Renewable Energy Agency/UN Statistical Division/World Bank/World Health Organization.
Iimi, A., Lancelot, E., Manelici, I. and Ogita, S. 2015. *Social and Economic Impacts of Rural Road Improvements in the State of Tocantins, Brazil*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 7249.)
ILO. 2020. *Skills for a Greener Future: A Global View*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
IRENA. 2021. *World Energy Transitions Outlook: 1.5°C Pathway*. Abu Dhabi, International Renewable Energy Agency.
IRENA, European Commission and ILO. 2018. *Accelerating SDG 7 Achievement: Interlinkages between Energy and Jobs*. Abu Dhabi/Brussels/Geneva, Switzerland, International Renewable Energy Agency/European Commission/International Labour Organization. (Policy Brief 13.)
Jimenez, R. 2017. *Development Effects of Rural Electrification*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. (Policy Brief 261.)
KfW Development Bank, GIZ and IRENA. 2021. *The Renewable Energy Transition in Africa: Powering Access, Resilience and Prosperity*. Frankfurt/Eschborn, Germany/Abu Dhabi, KfW Development Bank/GIZ/International Renewable Energy Agency.
Khanani, R. S., Adugbila, E. J., Martinez, J. A. and Pfeffer, K. 2021. The impact of road infrastructure development projects on local communities in peri-urban areas: the case of Kisumu, Kenya and Accra, Ghana. *International Journal of Community Well-Being,* Vol. 4, No. 1, pp. 33–53.
Lacy, P., Haines, A. and Hayward, R. 2012. Developing strategies and leaders to succeed in a new era of sustainability: findings and insights from the United Nations Global Compact-Accenture CEO Study. *Journal of Management Development,* Vol. 31, No. 4, pp. 346–57.
Leal Filho, W., Amaro, N., Avila, L. V., Brandli, L., Damke, L. I., Vasconcelos, C. P., Hernandez-Diaz, P. M., Frankenberger, F., Fritzen, B. and Velazquez, L. 2021. Mapping sustainability initiatives in higher education institutions in Latin America. *Journal of Cleaner Production,* Vol. 315.
Li, D., Lin, A. and Zhang, L. 2019. Relationship between chief executive officer characteristics and corporate environmental information disclosure in Thailand. *Frontiers of Engineering Management,* Vol. 6, No. 4, pp. 564–74.
Lindgren, S. 2021a. Cookstove implementation and education for sustainable development: a review of the field and proposed research agenda. *Renewable and Sustainable Energy Reviews,* Vol. 146.
___. 2021b. Sustainability education for Namibian youth to advance efficient cookstoves and energy development. *Consilience: The Journal of Sustainable Development,* Vol. 24.
Litzow, E. L., Pattanayak, S. K. and Thinley, T. 2019. Returns to rural electrification: evidence from Bhutan. *World Development,* Vol. 121, pp. 75–96.
McRae, G., McFadden, M. and Ullman, H. 2019. *'I See Myself in that Career': Exploring Methods to Attract the Next Generation Transportation Workforce*. Davis, Calif., National Center for Sustainable Transportation.
Meier, L. 2021. *Synthesis Report on United Nations System-wide Initiatives Related to Fashion*, UN Alliance for Sustainable Fashion.
Meyer, A. 2015. Does education increase pro-environmental behavior? Evidence from Europe. *Ecological Economics,* Vol. 116, pp. 108–21.
Nano, E. 2021. *Electrifying Nigeria: the Household-Level Impact of Access to Electricity on Consumption, Education and Employment*. Geneva, Switzerland, Graduate Institute of International and Development Studies.

NEED. 2021. *NEED Curriculum*. Manassas, Va., National Energy Education Development Project. www.need.org/about-need/our-curriculum. (Accessed 17 August 2021.)
Nowotny, J., Dodson, J., Fiechter, S., Gür, T. M., Kennedy, B., Macyk, W., Bak, T., Sigmund, W., Yamawaki, M. and Rahman, K. A. 2018. Towards global sustainability: education on environmentally clean energy technologies. *Renewable and Sustainable Energy Reviews,* Vol. 81, pp. 2541–51.
OECD. 2020. *Making the Green Recovery Work for Jobs, Income and Growth*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
Oum, S. 2019. Energy poverty in the Lao PDR and its impacts on education and health. *Energy Policy,* Vol. 132, pp. 247–53.
Peters, J. and Sievert, M. 2016. Impacts of rural electrification revisited: the African context. *Journal of Development Effectiveness,* Vol. 8, No. 3, pp. 327–45.
Poore, J. and Nemecek, T. 2018. Reducing food's environmental impacts through producers and consumers. *Science,* Vol. 360, No. 6392, pp. 987–92.
Power for All. 2020. *Policy Brief: Action Agenda to Build the Workforce and Skills Needed for Universal Energy Access*. San Francisco, Calif., Power for All.
Power for All, Schneider Electric Foundation and Rockefeller Foundation. 2019. *Powering Jobs Census 2019: The Energy Access Workforce*. San Francisco, Calif., Power for All.
Rahut, D. B., Mottaleb, K. A., Ali, A. and Aryal, J. 2018. The use and determinants of solar energy by sub-Saharan African households. *International Journal of Sustainable Energy,* Vol. 37, No. 8, pp. 718–35.
Reisch, L. A., Cohen, M. J., Thøgersen, J. B., Tukker, A. and Krause, K. 2016. *Sustainable Consumption: Research Challenges*. Stockholm, Swedish Foundation for Strategic Environmental Research.
Rust, N. A., Ridding, L., Ward, C., Clark, B., Kehoe, L., Dora, M., Whittingham, M. J., McGowan, P., Chaudhary, A. and Reynolds, C. J. 2020. How to transition to reduced-meat diets that benefit people and the planet. *Science of the Total Environment,* Vol. 718.
Sahakian, M. and Seyfang, G. 2018. A sustainable consumption teaching review: from building competencies to transformative learning. *Journal of Cleaner Production,* Vol. 198, pp. 231–41.
Sharma, B. P. 2018. Household fuel transition and determinants of firewood demand in Nepal. *Economic Journal of Development Issues,* Vol. 25, No. 1-2, pp. 83–95.
Slow Food International. 2020. *Meat the Change: Eat Less Meat, but of Better Quality*. Bra, Italy, Slow Food International. https://meatthechange.slowfood.com/en. (Accessed 14 August 2021.)
Tianyu, J. and Meng, L. 2020. Does education increase pro-environmental willingness to pay? Evidence from Chinese household survey. *Journal of Cleaner Production,* Vol. 275, art. 122713.
Tran, N. and Pham, B. 2020. The influence of CEO characteristics on corporate environmental performance of SMEs: evidence from Vietnamese SMEs. *Management Science Letters,* Vol. 10, No. 8, pp. 1671–82.
US Department of Energy. 2021. *Partnering for the Future: Leadership, Innovation and Proven Solutions – Progress Report 2021*. Washington, DC, US Department of Energy. (Better Buildings Initiative.)
UNDESA. 2018. *Analysis of the Voluntary National Reviews Relating to Sustainable Development Goal 7: Ensuring Access to Affordable, Reliable, Sustainable and Modern Energy for All*. New York, UN Department of Economic and Social Affairs.
Watkins, O. and Hochlaf, D. 2021. *Skills for a Green Recovery: A Call to Action for the UK Construction Sector*. London, Institute for Public Policy Research.
WFEO. 2018. *WFEO Engineering 2030: A Plan to Advance the Achievement of the UN Sustainable Development Goals through Engineering*. Paris, World Federation of Engineering Organizations/UNESCO. (Progress Report 1.)
Wu, J. X. and Li, L. 2019. Sustainability initiatives in the fashion industry. Beltramo, R., Romani, A. and Cantore, P. (eds), *Fashion Industry: An Itinerary between Feelings and Technology*. London, IntechOpen, pp. 3–20.
Wuppertal Institute and Germanwatch. 2015. *Social CSP: Energy and Development – Exploring the Local Livelihood Dimension of the Noor$_0$ I CSP Project in Southern Morocco*. Wuppertal/Bonn, Germany, Wuppertal Institute for Climate, Environment and Energy/Germanwatch. (Final report to the Federal Ministry for Economic Cooperation and Development.)
Zafar, M. W., Shahbaz, M., Sinha, A., Sengupta, T. and Qin, Q. 2020. How renewable energy consumption contribute to environmental quality? The role of education in OECD countries. *Journal of Cleaner Production,* Vol. 268, art. 122149.
Zhou, M., Chen, F. and Chen, Z. 2021. Can CEO education promote environmental innovation: Evidence from Chinese enterprises. *Journal of Cleaner Production,* Vol. 297, art. 126725.

CAPÍTULO 21

Akmal, M., Ali, A., Hares, S. and Sandefur, J. 2021. *Is the Global Partnership for Education Redundant?* Washington. DC, Center for Global Development. www.cgdev.org/publication/global-partnership-education-redundant. (Accessed 17 August 2021.)

Algeria Ministry of National Education. 2015. *Le financement de l'education [Education financing].* Algiers, Ministry of National Education. www.education.gov.dz/fr/systeme-educatif-algerien/le-financement-de-leducation. (Accessed 17 August 2021.)

Archer, D. 2016. *Domestic Tax and Education*. New York, International Commission on Financing Global Education Opportunity. (Background paper for *The Learning Generation: Investing in Education for a Changing World.*)

ATI. 2015. *Financing for Development Conference: The Addis Tax Initiative – Declaration*. Bonn, Germany, Addis Tax Initiative.

___. 2021. *Addis Tax Initiative: Tax Systems that Work for People and Advance the SDGs*. Bonn, Germany, Addis Tax Initiative. www.addistaxinitiative.net. (Accessed 17 August 2021.)

Beer, S., de Mooij, R. and Liu, L. 2019. International corporate tax avoidance: a review of the channels, magnitudes, and blind spots. *Journal of Economic Surveys*, Vol. 34, No. 1.

Buettner, T. and Wamser, G. 2013. Internal debt and multinational profit shifting: empirical evidence from firm-level panel data. *National Tax Journal,* Vol. 66, No. 1, pp. 63–96.

Cahyadi, N., Hanna, R., Olken, B. A., Prima, R. A., Satriawan, E. and Syamsulhakim, E. 2018. *Cumulative Impacts of Conditional Cash Transfer Programs: Experimental Evidence from Indonesia*. Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper 24670.)

Caputo, E., de Kemp, A. and Lawson, A. 2011. *Assessing the Impacts of Budget Support: Case Studies in Mali, Tunisia and Zambia*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Evaluation Insights 2.)

Cristea, A. D. and Nguyen, D. X. 2016. Transfer pricing by multinational firms: new evidence from foreign firm ownerships. *American Economic Journal: Economic Policy,* Vol. 8, No. 3.

Dijkstra, G. 2018. *Budget Support, Poverty and Corruption: A Review of the Evidence*. Stockholm, Expertgruppen för biståndsanalys. (Rapport 2018:04.)

Ghana Statistical Service. 2008. *Ghana Living Standards Survey Report of the Fifth Round (GLSS 5)*. Accra, Ghana Statistical Service.

___. 2016. *Ghana Living Standards Survey Round 6 (GLSS6): Main Report*. Accra, Ghana Statistical Service.

___. 2019. *Ghana Living Standards Survey (GLSS) 7: Main Report*. Accra, Ghana Statistical Service.

Global Alliance for Tax Justice, Public Services International and Tax Justice Network. 2021. *The State of Tax Justice 2021*. London and Ferney-Voltaire, France, Global Alliance for Tax Justice/Public Services International/Tax Justice Network.

GPE. 2019. *Tajikistan Education Sector Analysis*. Washington, D.C., Global Partnership for Education.

___. 2021. *Results Report 2021: Final Results Report on GPE's 2016-2020 Strategy*. Washington, DC, Global Partnership for Education.

INFF. 2021. *About INFFs*. New York, Integrated National Financing Frameworks. https://inff.org/about#origins-of-the-inff. (Accessed 17 August 2021.)

IsDB. 2019. *Project Appraisal Document: The IsDB/GPE Project for Support to Implementation of the National Education Development Strategy of the Republic of Tajikistan*. Jeddah, Islamic Development Bank.

Janský, P. and Palanský, M. 2019. Estimating the scale of proft shifting and tax revenue losses related to foreign direct investment. *International Tax and Public Finance,* Vol. 26, pp. 1048–103.

Janus, H., Marschall, P. and Öhler, H. 2020. *Bridging the Gaps: An Integrated Approach to Assessing Aid Effectiveness*. Bonn, Germany, German Development Institute. (DIE Briefing Paper 12/2020.)

Johannesen, N. and Pirttilä, J. 2016. *Capital Flight and Development: An Overview of Concepts, Methods, and Data Sources*. Helsinki, United Nations University, World Institute for Development Economics Research.

Johannesen, N., Tørsløv, T. and Wier, L. 2020. Are less developed countries more exposed to multinational tax avoidance? Method and evidence from micro-data. *World Bank Economic Review,* Vol. 34, No. 3, pp. 790–809.

Kleinbard, E. D. 2011. Stateless income. *Florida Tax Review,* Vol. 11, No. 9, pp. 699–774.

Koch, S., Leiderer, S., Faust, J. and Molenaers, N. 2017. The rise and demise of European budget support: political economy of collective European Union donor action. *Development Policy Review,* Vol. 35, No. 4, pp. 455–73.

Lewin, K. M. 2020. Taxing matters: fiscal reform, public goods and aid. *NORRAG Special Issue,* Vol. 5, pp. 14–17.

Li, X., Gu, J., Leistner, S. and Cabral, L. 2018. Perspectives on the Global Partnership for Effective Development Cooperation. *IDS Bulletin,* Vol. 49, No. 3.

Loft, P. and Brien, P. 2021. *Reducing the UK's Aid Spend in 2021*. London, House of Commons. (Commons Library Research Briefing.)

Marshall, J. H. and Bunly, S. 2017. School grants and school performance in rural Cambodia. *Journal of Development Effectiveness,* Vol. 9, No. 3, pp. 1–24.
Miller, M. and Roger, L. 2021. *The UK, Special Drawing Rights and Fiscal Gimmickry*. London, Overseas Development Institute. https://odi.org/en/insights/the-uk-special-drawing-rights-and-fiscal-gimmickry. (Accessed 2 September 2021.)
MOPAN. 2017. *Global Fund to Fight AIDS, Tuberculosis and Malaria (The Global Fund): Institutional Assessment Report*. Paris, Multilateral Organisation Performance Assessment Network. (MOPAN 2015–2016 Assessments.)
Nepal Department of Education. 2016. *Status Report: 2015/016*. Bhaktapur, Nepal, Ministry of Education.
OECD. 2021a. *The 0.7% ODA/GNI Target: A History*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. www.oecd.org/development/stats/the07odagnitarget-ahistory.htm. (Accessed 20 September 2021.)
___. 2021b. *130 Countries and Jurisdictions Join Bold New Framework for International Tax Reform*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. www.oecd.org/newsroom/130-countries-and-jurisdictions-join-bold-new-framework-for-international-tax-reform.htm. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2021c. *Global Revenue Statistics Database*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=RS_GBL. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2021d. *Two-Pillar Solution to Address the Tax Challenges Arising from the Digitalisation of the Economy*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD/G20 Base Erosion and Profit Shifting Project.)
OECD and UNDP. 2014. *Making Development Co-Operation More Effective: 2014 Progress Report*. Paris/New York, Organisation for Economic Co-operation and Development/United Nations Development Programme.
___. 2016. *Making Development Co-operation More Effective: 2016 Progress Report*. Paris/New York, Organisation for Economic Co-operation and Development/United Nations Development Programme.
___. 2019. *Making Development Co-operation More Effective: 2019 Progress Report*. Paris/New York, Organisation for Economic Co-operation and Development/United Nations Development Programme.
Philippines Department of Education. 2015. *School-Based Management Grant*. Pasig, Philippines, Department of Education. www.deped.gov.ph/2015/10/28/school-based-management-grant. (Accessed 17 August 2021.)
Rose, P., Steer, L., Smith, K. and Zubairi, A. 2013. *Financing for Global Education: Opportunities for Multilateral Action*. Paris/Washington, DC, UNESCO/Centre for Universal Education, Brookings Institution.
Tortora, P. and Steensen, S. 2014. *Bilateral Providers' and Multilatearal Organisations' Practices on Earmarked Funding*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
UIS. 2021. *Monitoring GEM Commitments Using the Joint Survey of National Education Responses to COVID-19*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.
UNCTAD. 2015. *World Investment Report 2015: Reforming International Investment Governance*. Geneva, Switzerland, UN Conference on Trade and Development.
UNESCO. 2020. *Act Now: Reduce the Impact of COVID-19 on the Cost of Achieving SDG 4*. Paris, UNESCO. (Global Education Monitoring Report Policy Paper 42.)
___. 2021. *How Committed? Unlocking Financing for Equity in Education*. Paris, UNESCO. (Global Education Monitoring Report Policy Paper 44.)
UNESCO Bangkok. 2017. *Ensuring Adequate, Efficient and Equitable Finance in Schools in the Asia-Pacific Region*. Bangkok, UNESCO.
UNICEF. 2018. *Myanmar 2018 Education Budget Brief*. New York, UNICEF.
___. 2021. *Global Annual Results Report 2020: Goal Area 2*. New York, UNICEF.
United Nations. 2015. *Addis Ababa Action Agenda of the Third International Conference on Financing for Development: Annex*. New York, United Nations. https://sustainabledevelopment.un.org/frameworks/addisababaactionagenda. (Accessed 17 August 2021.)
UNU-WIDER. 2021. *UNU-WIDER Government Revenue Dataset*. Helsinki, United Nations University, World Institute for Development Economics Research. www.wider.unu.edu/database/data-and-resources-grd. (Accessed 1 October 2021.)
Vertex Consult. 2016. *A Study on the Effectiveness of the Scholarship Provided at School Level and Identification of Measures for its Improvement*. Sanothimi, Nepal, Department of Education.
World Bank. 2017. *Program Appraisal Document on a Proposed Loan in the Amount of US$200 million to the Republic of Indonesia for a Social Assistance Reform Program*. Washington, DC, World Bank.
___. 2018. *Myanmar: Additional Financing for the Decentralizing Funding to Schools Project*. Washington, DC, World Bank.
___. 2020. *Philippines Basic Education Public Expenditure Review*. Washington, DC, World Bank.
___. 2021. Households and NPISHs final consumption expenditure (% of GDP). Washington, DC, World Bank. https://data.worldbank.org/indicator/NE.CON.PRVT.ZS. (Accessed 1 October 2021.)
World Bank and UNESCO. 2021. *Education Finance Watch 2021*. Washington, DC/Paris, World Bank/UNESCO.

Los actores no estatales en la educación

¿QUIÉN ELIGE? ¿QUIÉN PIERDE?

El papel de los actores no estatales se extiende desde la impartición de enseñanza escolar hasta las intervenciones en varios niveles de educación y esferas de influencia. A la par de su examen de los progresos realizados en la consecución del ODS 4, comprendidos los nuevos datos sobre las repercusiones de la pandemia de COVID-19, el *Informe de seguimiento de la educación en el mundo* 2021-2022 insta a los Gobiernos a considerar todas las instituciones, los alumnos y los docentes como parte de un sistema único. Las normas, la información, los incentivos y la rendición de cuentas deberían ayudar a los Gobiernos a proteger, respetar y hacer efectivo el derecho a la educación de todos, sin dejar de prestar atención a los privilegios o la explotación. La educación financiada con fondos públicos no tiene por qué ser impartida únicamente por el sector público, pero hay que atender la disparidad en los procesos educativos, los resultados de los alumnos y las condiciones de trabajo de los docentes. Lejos de ser secretos comerciales, la eficiencia y la innovación deberían difundirse y ser practicadas por todos. A tales efectos, es necesario mantener la transparencia y la integridad en el proceso de las políticas de educación pública a fin de cerrar el paso a los intereses creados.

El llamamiento arengador del informe -¿Quién elige? ¿Quién pierde?- invita a los encargados de la formulación de políticas a cuestionar las relaciones con los actores no estatales en cuanto a las opciones fundamentales: entre la equidad y la libertad de elección; entre el fomento de la iniciativa y el establecimiento de normas; entre grupos de diferentes recursos y necesidades; entre los compromisos inmediatos en el marco del ODS 4 y los que deben cumplirse paulatinamente (por ejemplo, la educación postsecundaria); y entre la educación y otros sectores sociales.

Dos herramientas en línea prestan apoyo al quinto *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*: PEER, un recurso para el diálogo sobre las políticas en el que se exponen las actividades y la normativa no estatales en los sistemas educativos del mundo; y VIEW, un nuevo sitio web que consolida las fuentes y facilita nuevas estimaciones de la tasa de finalización de estudios a lo largo del tiempo.

unesco
Informe de seguimiento de la educación en el mundo

Objetivos Mundiales de Desarrollo Sostenible

9 789233 001923

unesco.org/es/publications • www.unesco.org/gem-report